

---

# LEVIERS ET FREINS DU DÉCLENCHEMENT DE LA CONVERSATION LORS DE L'ACCOMPLISSEMENT DE LA TÂCHE EN LIGNE INTITULÉE « PARLER LIBREMENT À PARTIR D'IMAGES DONNÉES »

Xia Li

[xia.li@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:xia.li@univ-grenoble-alpes.fr)

Laboratoire LiDiLEM, Univ. Grenoble Alpes, France

---

## 1. Introduction

Au fil des courants méthodologiques de l'enseignement des langues étrangères, nous pouvons constater un changement de paradigme concernant la conceptualisation de l'apprentissage de la langue : passant d'une focalisation sur l'objet langue à son usage. Dans ce contexte, la mise en application de la tâche communicative présente ses avantages tout en soulignant le principe d'apprendre en communiquant, comme indiqué par Ellis (2003). Lors de la réalisation d'une tâche communicative, l'objectif principal est de favoriser le développement d'une « compétence d'interaction orale » (Pekarek Doehler, 2005). Dans le domaine de la didactique du Chinois Langue Étrangère (CLE), on a également tendance à mettre en valeur l'application des tâches communicatives dans son enseignement et son évaluation, conformément à ce qui est préconisé par le « cadre de référence pour les normes de l'enseignement de la langue chinoise »<sup>1</sup> publié le 24 mars 2021.

La présente analyse repose sur l'exemple d'une tâche, conçue par moi-même en tant qu'enseignante, intitulée « Parler librement à partir d'images données ». Cette tâche vise à encourager les apprenants à s'exprimer librement en utilisant des images sans préparation délibérée. L'objectif est de décrire la réalité de la mise en œuvre de cette tâche dans un contexte donné, en déterminant les conditions qui favorisent les échanges communicatifs et les obstacles qui les empêchent. Les questions de recherche suivantes sont posées : quelles sont les conditions propices pour déclencher les échanges communicatifs ? Quels sont les obstacles potentiels qui empêchent un tel déclenchement ? Ainsi, notre étude se veut à la fois une recherche descriptive et une recherche-action. Selon Catroux (2018), la recherche descriptive consiste à :

« décrire des faits, des comportements par enquête, analyse de contenu, étude de cas, etc., comprendre ou expliquer une situation pédagogique... construire du sens ou des significations à l'aide d'un réseau d'éclairages interprétatifs... » (Catroux, 2018 : 13).

En revanche, la recherche-action vise à « porter un regard critique sur des pratiques de classe et après une réflexion approfondie et l'observation de dysfonctionnements, à mettre en place des stratégies correctrices » (Catroux, 2018 : 14). Dans un premier temps, nous aborderons quelques éléments essentiels concernant le contexte de notre recherche, tels que le type de cours et sa modalité en ligne, ainsi que la description des

---

1 Le ministère de l'Éducation de la République populaire de Chine et la Commission de la langue chinoise ont publié le cadre de référence intitulé « 国际中文教育中文水平等级标准 » (Guóji Zhōngwén Jiàoyù Zhōngwén Shuǐpíng Děngjí Biāozhǔn, en anglais, Chinese Proficiency Grading Standards for International Chinese Language Education). Ce cadre a pour objectif de guider l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la langue chinoise. Il est entré en vigueur le 1er juillet 2021. La détermination des niveaux de compétence est basée sur l'accomplissement des tâches communicatives qui ont pour but d'optimiser l'usage de la langue, autrement dit, la performance hic et nunc est considérée comme le niveau réel de l'apprenant. Voir [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/gzdt\\_gzdt/s5987/202103/W020210329527301787356.pdf](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202103/W020210329527301787356.pdf)

profils des apprenants et de la tâche. Dans un deuxième temps, nous nous concentrerons sur les cadres théorique et méthodologique. Enfin, nous exposerons quelques résultats obtenus.

## 2. Contexte

### 2.1. *Cours particulier à distance dans un cadre commercial*

Concernant la modalité de l'enseignement, il s'agit d'un cours entièrement à distance se déroulant en mode synchrone via l'outil de visioconférence ZOOM<sup>2</sup>. L'interaction à distance se distingue de celle en présentiel par divers aspects, en particulier sur le plan spatiotemporel. Le plus grand défi consiste à pallier le sentiment d'isolement à distance. En général, le cours se tient dans un cadre privé et familial, tel que le domicile ou le bureau, ce qui permet aux participants (enseignante et apprenants) de se sentir à l'aise, de réduire l'anxiété de l'échange et de créer un environnement favorable à la communication.

Par ailleurs, notre recherche s'inscrit dans le cadre des cours particuliers. Le mode de communication est sous un format de communication individualisée qui présente de nombreux avantages. Premièrement, le rythme de l'enseignement est personnalisé et s'adapte aux contraintes de l'apprenant. Deuxièmement, les échanges individuels demandent une grande implication des participants, exigeant ainsi une participation active de la part de l'apprenant qui doit maintenir une attention constante. Troisièmement, ce type d'échange permet aux participants de créer un climat de confiance qui renforce la dimension psychoaffective, ce qui est considéré comme un élément essentiel pour pallier le sentiment de distance (Guichon, 2017). De plus, avant de créer la relation didactique entre enseignant et apprenant, il est nécessaire d'établir une relation commerciale entre prestataire et client, régie par un contrat juridique. C'est pourquoi la dimension psychoaffective joue un rôle crucial dans le maintien de ce type de relation, et cela peut potentiellement être bénéfique pour favoriser le déclenchement de la conversation.

### 2.2. *Profils des apprenants*

Quatre apprenants participent à notre recherche : Simone, Alice, Dominique et Léo (leurs noms ont été pseudonymisés). Ils suivent généralement 1 à 2 heures de cours par semaine, ce qui nous permet de recueillir des données de manière continue. L'hétérogénéité des profils de ces apprenants se manifeste par différents aspects : niveau, métier, sexe, âge, lieu d'habitation, etc. En ce qui concerne la définition du niveau, nous nous sommes basés approximativement sur le cadre du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). **Simone**, une femme retraitée de Paris, âgée d'une soixantaine d'années, a un niveau intermédiaire en chinois. Sa principale motivation est de réussir l'examen de certification de niveau en langue. En dehors des cours, elle regarde souvent des séries télévisées chinoises afin de mieux comprendre les différents aspects de la vie en Chine. **Alice**, âgée d'une quarantaine d'années, est une employée dans une entreprise spécialisée dans le domaine du sport à Grenoble, et a un niveau intermédiaire. Elle maintient un contact régulier avec ses clients chinois dans son environnement professionnel, ce qui renforce sa motivation intrinsèque pour apprendre le chinois. **Dominique** est employé dans le secteur paysager à Grenoble, âgé d'une quarantaine d'années, avec un niveau situé entre débutant et intermédiaire. Il a effectué plusieurs voyages en solo dans différentes régions chinoises, ce qui a suscité son intérêt pour apprendre la langue chinoise. Cependant, il rencontre souvent des difficultés lorsqu'il s'exprime, ce qui provoque généralement de l'anxiété chez lui. **Léo**, un jeune préadolescent de Nice issu d'une famille métissée, a un niveau débutant en chinois. L'initiative d'apprendre le chinois vient principalement de son père qui souhaite apporter un atout professionnel à la future carrière de son fils.

---

<sup>2</sup> <https://zoom.us/fr>

### 2.3. *Description de la tâche*

Les images de la tâche objet de l'étude sont sélectionnées dans la base de données *Freepik*<sup>3</sup> grâce à un abonnement annuel qui nous permet d'utiliser librement les droits d'images de ce site. Le choix des images est à la fois subjectif et objectif. L'aspect objectif est dû au fait que les images ont été sélectionnées de manière aléatoire en entrant un thème quotidien dans le moteur de recherche sur *Freepik*. Cependant, le choix est également subjectif en raison de l'intention pédagogique enseignante. D'une part, elles sont choisies pour réutiliser un champ lexical déjà acquis facilitant le processus de « réinvestissement » dans l'apprentissage. D'autre part, le choix vise à s'apparenter à la vie quotidienne de l'apprenant en vue d'atteindre le but communicatif tout en encourageant des conversations personnelles. Les images à analyser dans cet article sont présentées dans l'annexe.

## 3. Cadrage théorique

### 3.1. *Communication exolingue et acquisition de la langue étrangère*

Selon Ellis (2003), la tâche communicative est considérée comme un moyen efficace pour établir le lien entre interaction orale et acquisition. Ce lien repose sur une intrication entre la tâche et l'usage de la langue, ainsi qu'entre l'utilisation de la langue et l'acquisition. Dans la perspective interactionniste, le lien entre communication et acquisition s'engage dans un processus complexe et dynamique. D'après Bange (1992a), il requiert d'étudier les événements communicatifs en classe de langue afin de comprendre le déclenchement des processus intrapsychiques de l'acquisition :

« l'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrés dans un système socioculturel de représentations et de savoirs sur le monde » (Bange, 1992a : 1).

Lorsque Bange établit le lien entre acquisition et communication, il met en avant une acquisition potentielle qui ne se focalise ni sur la durée ni sur les résultats, mais sur le moment où l'acquisition a possiblement commencé.

Porquier (1984) a introduit le terme de « communication exolingue » qui prend en compte plusieurs paramètres tels que les langues connues des participants, le milieu linguistique dans lequel se déroule l'interaction, le cadre situationnel dans lequel l'interaction se produit, ainsi que le type et le contenu de l'interaction. En raison d'une inégalité d'accès au code linguistique partagé, il est fréquent de constater que les interactants ont « recours à des procédés d'ajustement réciproque, d'auto/hétérofacilitation » (De Pietro, 1988 : 71) dans ce type de communication. Cette inégalité peut rendre la communication plus « fragile », comme le constate Bange (1992a). L'auteur indique que l'action de communication concerne d'un côté des opérations de production du sens (formulation ou compréhension), de l'autre côté un contrôle de ces opérations (*monitoring*). De ce fait, la communication se caractérise par une « bifocalisation ». Cela signifie que les interactants portent non seulement leur attention sur le contenu de leur communication, mais qu'ils s'appuient également sur des activités de régulation lors du déroulement de la communication. Dans cette perspective, Pendanx (1998) introduit la notion de « double énonciation » qui implique une focalisation différente dans les discours de l'apprenant et de l'enseignant. L'apprenant doit assumer à la fois le rôle du locuteur, engagé dans une communication réelle, et celui de l'apprenant, s'efforçant de parler conformément aux normes linguistiques et de mettre en pratique des structures linguistiques préétablies. Pour l'enseignant,

---

3 <https://fr.freepik.com/>

le discours présente également deux caractéristiques : une dimension métalinguistique et une dimension communicative.

Dans le contexte de notre étude, la communication est médiatisée par ordinateur, car l'interaction orale se déroule par le biais d'une caméra et d'un micro. Kerbrat-Orecchioni (2011) résume quelques traits saillants de la communication en ligne par rapport à la communication en présentiel : elle est multimodale, multicanal et plurisémiotique. En ce qui concerne le canal visuel, la communication en ligne est à la fois pauvre et riche : la limitation peut être constatée dans les images en deux dimensions et les contraintes de cadrage. En revanche, la richesse de ce canal se manifeste dans la mesure où

« l'image des deux interlocuteurs apparaît à l'écran tout au long de l'échange, ce qui peut constituer pour le locuteur en place aussi bien une ressource (lui permettant d'exercer un contrôle sur sa propre image) qu'un bruit (il ne sait plus où donner du regard) » (Kerbrat-Orecchioni, 2011 : 1).

Par ailleurs, la communication est plurisémiotique, ce qui signifie qu'elle implique simultanément des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux, tout comme la communication en présentiel. Dans notre cas, nous observons fréquemment des actes d'écrire initiés par l'enseignante. Il est également important de tenir compte des affordances des outils numériques qui peuvent exercer des influences sur le déroulement de la conversation. Ces affordances englobent « les possibilités et contraintes de l'environnement et de ses objets qui offrent à l'individu différentes voies vers l'action » (Cédric Sarré cité dans Guichon & Tellier, 2017 : 13).

#### **4. Méthodologie**

Notre étude adopte notamment une perspective ethnographique (Cambra Giné, 2003) et repose sur une analyse conversationnelle ayant pour objet « l'observation et la description des dialogues oraux spontanés dans leur contexte naturel d'occurrence » (Bange, 1992b : 16). D'après Cambra Giné (2003), l'objectif d'observation consiste à « comprendre la façon dont cette interaction est mise au service de l'optimisation des conditions d'appropriation d'une langue » (Cambra Giné, 2003 : 98). Cependant, il convient de souligner que l'observatrice sur ce terrain assume à la fois les rôles de l'enseignante et de la chercheuse. Il s'agit donc d'une « participation observante » (Olivier de Sardan, 2008 : 48). Les cours sont filmés et enregistrés sous forme de vidéo, puis transcrits et annotés dans *Word* en adoptant une grille de conventions qui prend en compte la dimension multimodale (verbales, prosodiques, gestuelles). Le corpus est constitué de 2 heures et 5 minutes.

#### **5. Résultats**

Nous examinerons d'abord les conditions favorables au déclenchement de la conversation, puis nous présenterons les obstacles qui peuvent potentiellement empêcher ce processus. Il est important de souligner que les conditions favorables se manifestent lorsque l'apprenant prend l'initiative de s'exprimer ou lorsque l'on constate une progression dans la thématique abordée.

##### **5.1. Conditions favorables au déclenchement de la conversation**

Étant donné que les échanges portant sur la forme linguistique sont prédominants, il nous paraît primordial d'identifier les conditions propices au déclenchement de la conversation. Après avoir analysé le corpus, nous avons notamment identifié les trois aspects suivants qui favorisent un tel déclenchement : faire face aux imprévus, personnaliser les questions et confronter des points de vue divergents.

### 5.1.1. Faire face aux imprévus

L'utilisation d'images implique une certaine capacité d'improvisation. Lorsque les apprenants commencent à décrire les images, ils s'engagent dans un processus improvisé, sans préparation préalable. L'apprenant fait des efforts pour livrer le plus d'informations possible tout en mobilisant ses connaissances dans son répertoire linguistique. Comme nous pouvons l'observer dans l'extrait suivant où Simone décrit l'image G4-3, elle commence par décrire une scène statique (ce qui est présent dans l'image) et poursuit sa description en abordant les actions (ce que fait le personnage). Malgré les obstacles linguistiques, Simone participe activement en ajoutant de nouvelles informations à son discours :

056 A 有一个 euh 男孩子 euh 他在 我想他在 euh : 学学学习 < trad. : il y a un euh garçon euh il est en train de je pense qu'il est en train de euh : apprendre apprendre apprendre >

057 E (hoche la tête pour approuver)

058 A 学校 non 学校 ah bah 他在 学习 学校里 euh (rire) euh 他 + 他的手 non non il lève la main euh 他床 non on peut pas dire 他床他的手 non < trad. : l'école [...] <sup>4</sup> l'école ah bah il est en train de travailler à l'école euh (rire) euh il + sa main [...] il lit [...] il lit sa main (sic) [...] >

059 E 你想说 lever la main 是不是 他举手 举手 (geste illustratif) (écrit sur l'écran 举手 et en Pīnyīn) < trad. : tu veux dire [...] oui ou non il lève sa main lève sa main (geste) (écriture) >

060 A 他举 举手 (geste illustratif) ah 他举手 euh 我想他有 ah peut-être il a non (xx) 我想 non 不在 euh 学校 不在 学校 我想他在 euh : + 网上 + 学校 我想他在 学习 + euh 电脑 bah 网上 < trad. : il lève lève sa main (geste) ah il lève sa main euh je pense qu'il a ah [...] je pense [...] euh n'est pas à euh l'école n'est pas à l'école je pense qu'il est sur euh : + Internet + école je pense qu'il est en train de travailler + euh ordinateur bah sur Internet >

(Extrait 1, Simone, TS20220518)

De plus, nous observons une « bifocalisation » qui se manifeste dans la construction de son discours dans l'énoncé 58. Lorsque Simone tente de décrire l'action du garçon qui lève la main, elle fait face à une incertitude quant au choix du verbe pour exprimer « lever ». Elle propose une formulation en disant « 他床 他的手 » (*Tā chuáng tādeshǒu*). Cependant, le mot « 床 » (*chuáng*) signifie le lit. Cette confusion provient de l'expression du sens « se lever » en chinois, qui est « 起床 » (*qǐchuáng*), combinant à la fois le verbe « 起 » (*qǐ*, lever) et le nom « 床 » (le lit). Ensuite, Simone exprime son doute concernant ce choix en niant sa proposition initiale. Lorsque l'apprenant se focalise sur la forme dans la production de son énoncé, on constate une prise de conscience linguistique plus élevée, ce qui est bénéfique pour l'apprentissage. Par la suite, l'enseignante donne le mot voulu tout en fournissant un étayage par écrit sur le tableau blanc interactif. L'acte d'écrire se chevauche avec l'énoncé de l'apprenante, comme illustré dans les énoncés 59 et 60, cependant, il n'a pas interrompu le déroulement de la conversation. Une fois que Simone a repris le mot approprié « 举手 » (*jǔshǒu*, lever la main), elle poursuit son discours.

### 5.1.1. Personnaliser les questions

Même si l'image est identique, les apprenants ne se concentrent pas forcément sur les mêmes éléments lors de la description, car chacun dispose d'un répertoire linguistique et référentiel spécifique. Afin de favoriser

<sup>4</sup> [...] omission du français et d'autres éléments non verbaux dans la traduction afin d'alléger la lecture.

le déclenchement de la conversation, l'enseignante pose des questions sur des informations réelles liées à la situation personnelle des apprenants. Par exemple, lors de la description de l'image G4-1, à la suite des différentes questions posées par l'enseignante, Alice décrit sa table à manger, Dominique ouvre des échanges autour de ses habitudes de consommation de vin, tandis que Léo présente ses habitudes concernant la préparation de la table dans sa famille. Dans l'extrait ci-dessous, Léo décrit l'image G4-2, montrant une femme portant un masque dans un bus. Par la suite, l'enseignante oriente l'échange vers une séquence conversationnelle en demandant à Léo s'il prend le bus et s'il porte un masque pendant le trajet :

107 E ahem 是的 但是 Léo 你坐公交车吗? < **trad.** : ahem oui, mais Léo tu prends le bus ? >

108 A (tousse)

109 E 你坐公交车吗? < **trad.** : tu prends le bus ? >

110 A 我坐公交车 < **trad.** : je prends le bus >

111 E ok 那你坐公交车的时候 戴不戴 (geste illustratif) 口罩 < **trad.** : ok alors lorsque tu prends le bus, tu portes ou pas (geste) le masque >

112 A 不戴口罩 < **trad.** : ne porte pas le masque >

113 E ok (écrit sur l'écran 口罩 et en Pīnyīn) 有没有现在坐公交车戴口罩? 你有没有看到别人戴口罩? < **trad.** : ok (écriture), il y a ou pas des gens en ce moment qui portent le masque dans le bus? As-tu vu ou pas les autres personnes s'ils portent le masque? >

114 A ah (rire) 现在我 euh /// 我不课 < **trad.** : ah (rire) maintenant je euh /// je n'ai pas de cours >

[...]

132 A 我生病了 < **trad.** : je suis malade >

(Extrait 2, Léo, TL20230207)

Nous pouvons observer que les questions posées par l'enseignante dans les énoncés 107 et 111 étant des questions fermées nécessitant une réponse « oui » ou « non », Léo y répond facilement en se référant aux énoncés de l'enseignante. Ensuite, l'enseignante pose une question plus complexe en utilisant un mot moins familier pour l'apprenant « 别人 » (*biérén*, les autres personnes), pour savoir si Léo continue de porter un masque maintenant et s'il observe les autres portant encore le masque dans le bus. Léo saisit le mot-clé « 现在 » (*xiànzài*, maintenant) et interprète partiellement la question en répondant qu'il ne suit pas de cours ces jours-ci. Cette réponse suscite la curiosité de l'enseignante, ce qui permet à la conversation de se poursuivre. Cela montre les caractères improvisés de la conversation, où les questions émergent au fil de l'échange dans la dynamique interactionnelle. Bien que les réponses de Léo soient brèves et souvent formulées en référence aux éléments présents précédemment, tels que les formulations de l'enseignante, la présence d'un étayage sous forme d'écriture sur l'écran, la recherche de notes, etc., il manifeste une prise de conscience linguistique dans un contexte spécifique, lié notamment à son propre vécu. Cela est également considéré comme une condition propice à favoriser l'apprentissage.

### 5.1.2. Confronter des points de vue divergents

La confrontation des points de vue divergents peut aussi susciter des échanges communicatifs, dans la mesure où cela oblige les interactants à prendre des initiatives pragmatiques (demander d'informations,

argumenter, etc.) en vue de négocier le sens. Dans la description de l'image G4-3, afin d'inciter Simone à parler, l'enseignante l'interroge sur le contenu du dessin affiché sur le frigo.

091 E ah 这个是什么 ? < trad. : ah qu'est-ce que c'est >

092 A 绿龙 non ? < trad. : un dragon vert [...] >

093 E ah 你觉得这个是绿龙 ? < trad. : ah tu penses que c'est un dragon vert ? >

094 A 绿 绿 c'est vert [ly<sup>51</sup>] non ou [lu<sup>51</sup>] < trad. : vert vert [...] >

095 E 绿龙 c'est un dragon vert < trad. : dragon vert [...] >

096 A c'est un dragon non ?

097 E 我不知道 我也不知道他画的是什么 (rire) 你觉得它是一条龙 (écrit sur l'écran 绿龙) 也有可能 我以为是一只乌龟 < trad. : je ne sais pas je ne sais pas ce qu'il dessine (rire) tu penses que c'est un dragon (écriture) c'est aussi possible je pensais que c'était une tortue >

098 A (rire) ah

099 E 我以为是一只乌龟 一只tortue < trad. : je pensais que c'était une tortue une [...] >

100 A ah non 不是 因为有 (geste illustratif) 有 pics < trad. : ah [...] non parce qu'il a (geste) a [...] >

**(13 min 19 s)**

101 E ah 那是不是 + 是不是一只刺猬 刺猬就是hérisson < trad. : ah alors oui ou non + oui ou non un hérisson hérisson est [...] >

102 A ah hérisson 不是 < trad. : ah [...] non >

(Extrait 3, Simone, TS20220518)

Cependant, Simone répond qu'il s'agit d'un dragon vert. Cela diffère du point de vue de l'enseignante, qui exprime sa divergence dans l'énoncé 93 en reprenant le mot « 绿龙 » (*lǜlóng*, un dragon vert) avec une intonation montante. L'enseignante cherche à clarifier l'affirmation de Simone selon laquelle le dessin représente un dragon vert (l'énoncé 92). Néanmoins, en 94, Simone considère que l'intonation montante de l'enseignante concerne une évaluation de sa prononciation du mot « 绿 » (*lǜ*) qui se prononce [ly<sup>51</sup>], ce qui l'amène à se concentrer sur la correction de la prononciation de ce mot, en raison d'une règle de transcription phonétique impliquant les phonèmes /y/ et /u/. Cependant, lorsque l'enseignante reprend l'énoncé « c'est un dragon vert » en donnant la traduction correcte pour insister davantage sur le contenu, Simone confirme que sa prononciation est correcte et qu'elle a compris l'intention communicative de l'échange dans l'énoncé 96 en posant une question en français accompagnée d'une autonégation « non » pour exprimer son doute. La conversation s'est ensuite poursuivie, et l'enseignante a proposé son interprétation du dessin en chinois en disant qu'il représentait soit une tortue, soit un hérisson. Simone a donc réagi en argumentant. L'interprétation erronée du dessin par l'enseignante suscite un échange communicatif qui permet de créer un climat plus détendu, ce qui explique la présence de nombreux rires durant les échanges. Toutefois, en raison de la relation didactique qui domine tout au long de l'interaction orale, il peut arriver que le changement de focus vers la conversation provoque un malentendu, nécessitant ainsi une explication explicite pour confirmer le glissement de focus.

## 5.2. *Obstacles potentiels*

Lors de la description de l'image, plusieurs obstacles peuvent se présenter et perturber le déroulement de la conversation. Le premier obstacle réside dans le blocage lexical, tandis que le deuxième concerne les affordances de l'acte d'écrire et le « *teacher talk* ».

### 5.2.1. *Blocage lexical*

Lorsque l'apprenant s'exprime à partir d'une image donnée, il se heurte fréquemment à un blocage lexical, se manifestant soit par une lacune complète, souvent accompagnée d'un énoncé métacommunicatif tel que « je me souviens plus des mots voilà », soit par une incertitude dans le choix des mots. Dans l'extrait suivant, Alice décrit l'image G4-1 qui représente une femme en train de mettre la table. L'enseignante oriente le déroulement de l'interaction vers une séquence conversationnelle en demandant à Alice ce qu'il y a sur leur table à manger dans l'énoncé 65.

065 E ok c'est ça 你们家的餐桌上有什么？有没有放花瓶？< trad. : [...] qu'est-ce qu'il y a sur votre table à manger ? Y a-t-il un vase ? >

066 A euh : : : 我 我们的 ? < trad. : euh : : : je note ? >

067 E oui 你们的餐桌 < trad. : [...] votre table à manger >

068 A ah

069 E 你们的 table à manger 上有什么 餐桌上 < trad. : qu'est-ce qu'il y a sur votre [...] sur la table à manger >

070 A 我们的餐 euh 的餐桌有 euh : /// 没有花瓶 有 : 有餐具 < trad. : notre table euh table à manger a euh : /// pas de vase il y a : il y a des couverts >

071 E 有餐具 ok (hoche la tête pour approuver) < trad. : il y a des couverts [...] >

072 A 一个 euh /// hm /// 等一下 (consulte ses notes) < trad. : un euh /// hm /// attends [...] >

(Extrait 4, Alice, TA20220217)

Cependant, lors de ce changement de focus, Alice demande ensuite une confirmation pour s'assurer qu'il s'agit bien de la description de leur table. Par la suite, elle décrit ce qu'il y a sur leur table à manger et reste bloquée dans l'énoncé 72 avec une proposition inachevée, puis elle a immédiatement recours à ses notes.

Quant à l'incertitude dans le choix lexical, comme nous l'avons déjà exposé dans l'extrait 1 où Simone régule son discours en niant sa proposition initiale. De plus, cette incertitude peut également s'accompagner d'un élément non verbal, par exemple, le regard, comme on peut l'observer dans l'extrait suivant lors de la description de l'image G4-2 par Simone :

018 A euh : : : 她在 euh 公共汽车 + 站 euh 里 她在 euh 公共汽 汽车 euh 里 euh 她穿 [tʂ<sup>h</sup>uaŋ<sup>55</sup>] euh 牛 + 裤子 (regarde l'enseignante pour demander une affirmation) < trad. : euh : : : elle est euh dans l'arrêt + de bus euh dans elle est euh bus euh dans euh elle porte [tʂ<sup>h</sup>uaŋ<sup>55</sup>] euh pantalon + de vache (sic) >

019 E (hoche la tête pour approuver)

(Extrait 5, Simone, TS20220518)

Simone n'est pas sûre du mot « jean » en chinois, au lieu de dire « 牛仔裤 » (*niúzǎi kù*), elle propose « 牛裤子 » (*niú kùzi*, se traduisant littéralement par « pantalon de vache »), accompagné d'un regard orienté vers l'enseignante. Afin d'assurer la fluidité du discours, l'enseignante donne tout de même un feedback positif à Simone en hochant la tête pour approuver ce qu'elle a dit, car elle a compris ce que l'apprenante veut dire et ne désire pas l'interrompre.

### 5.2.2. Affordances de l'acte d'écrire et du « teacher talk »

L'enseignante a très souvent recours à la tablette graphique pour écrire des caractères chinois sur l'écran. Il arrive que cela entrave la conversation et amène l'apprenant à se focaliser sur la forme. Dans l'extrait ci-dessous, Alice décrit l'image G4-3, et l'enseignante anticipe la difficulté de l'apprenante en écrivant le mot « 上网课 » (*shàng wǎngkè*, suivre des cours en ligne) sur l'écran :

011 E (écrit sur l'écran 上网课) 这个应该是一个  sujet d'actualité  < trad. : (écriture) cela devrait être un [...] >

012 A 网课 < trad. : cours en ligne >

013 E 对 c'est ça 他在上课 mais 上什么课 vu que ce sont des cours sur Internet donc on l'appelle 上网课 (écrit sur l'écran 上网课 en Pīnyīn) < trad. : oui [...] il suit des cours [...] quel cours [...] suivre des cours en ligne (écriture) >

014 A 上网 + 上网课 < trad. : aller sur Internet + suivre des cours en ligne >

015 E 对 上网课 所以他可能在上网课 bien sûr ça c'est juste une hypothèse 他可能是在做作业 + 也可能是在上网课 < trad. : oui suivre des cours en ligne donc il est possible qu'il suive des cours en ligne [...] il est possible qu'il fasse ses devoirs + aussi possible de suivre des cours en ligne >

016 A (prend des notes) ok

(Extrait 6, Alice, TA20220317)

Malgré le fait qu'Alice connaisse déjà ce mot, comme illustré par le chevauchement dans les énoncés 11 et 12, les échanges se poursuivent jusqu'à l'énoncé 17 sans progresser sur le thème principal, ce qui conduit finalement Alice à prendre des notes. Par ailleurs, il est également important de mentionner l'influence du « teacher talk » dans le déroulement de l'échange. Comme le montre l'extrait suivant, lorsque Alice décrit l'image G4-1, elle fournit des détails sur l'action (une femme porte une assiette) dans l'énoncé 6 :

006 A euh mettre la table (rire) je sais plus où c'est (chercher ses notes) /// 拿着 euh 盘子 < trad. : [...] porte euh une assiette >

007 E 对 这是盘子 是不是 < trad. : oui c'est une assiette oui ou non >

008 A 不是盘子 ? < trad. : ce n'est pas une assiette ? >

009 E 对 就是盘子 < trad. : si c'est une assiette >

(Extrait 7, Alice, TA20220217)

L'enseignante donne un feedback positif en reformulant l'énoncé de l'apprenante, puis l'énoncé se termine avec une « fausse question » qui n'attend pas vraiment de réponse : « oui ou non ». Cette forme de question fait partie du langage utilisé par l'enseignante dans son répertoire de « teacher talk », mais elle est mal interprétée par Alice, qui exprime ses doutes dans l'énoncé 8 en posant la question « ce n'est pas une assiette ? ». Cela ralentit le déroulement de la conversation.

## 6. Conclusion

La mise en application d'une tâche communicative vise à créer des conditions favorables pour déclencher une acquisition potentielle. L'enseignant (LN) et l'apprenant (LNN) interagissent en modifiant constamment leur discours de manière consciente ou inconsciente. Pour susciter une séquence conversationnelle, chaque rôle est primordial : les conditions pour mettre en pratique la tâche sont improvisées ; l'enseignant prend en compte les traits personnels des apprenants pour poser les questions appropriées ; la confrontation des points de vue divergents encourage les apprenants à argumenter et à prendre des initiatives pragmatiques. Cependant, il est également nécessaire de tenir compte des facteurs négatifs qui sont susceptibles d'entraver la conversation, tels que les affordances du contexte numérique et le discours de l'enseignant. Dans cette perspective, nous pouvons tirer profit de cela pour apporter des améliorations à la conception de la future tâche et à sa mise en œuvre.

## Références

- BANGE, P. (1992a). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 53-85. <https://doi.org/10.4000/aile.4875>.
- BANGE, P. (1992b). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Hatier-Didier.
- CAMBRA GINÉ, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.
- CATROUX, M. (2018). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues*. Ellipses.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- DE PIETRO, J-F. (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage & société*, 43(1), 65-89. <https://doi.org/10.3406/lso.1988.3002>.
- ELLIS, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- GUICHON, N. (2017). Se construire une présence pédagogique en ligne. In GUICHON, N. & TELLIER, M. (Dir.) *Enseigner l'oral en ligne : une approche multimodale* (p. 29-58). Didier.
- GUICHON, N & TELLIER, M. (2017). *Enseigner l'oral en ligne : une approche multimodale*. Didier.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2011). Conversations en présentiel et conversations en ligne : bilan comparatif. In DEVELLOTTE, C., KERN, R. & LAMY, M-N. (Dir.) *Décrire la conversation en ligne : le face à face distanciel* (p.173-195). ENS Éditions.
- OLIVIER DE SARDAN, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Academia-Bruylant.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2005). De la nature située des compétences en langue. In BRONCKART, J-P., BULEA, E. & POULIOT, M. (dir.) *Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences ?* (p.41-68). Presses universitaires du Septentrion.
- PENDANX, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Hachette.
- PORQUIER, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. In PY, B. (éd.) *Acquisition d'une langue seconde III* (p.17-47). Presses Universitaires de Vincennes.