



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Alberdi, C. & Etienne, C. (2021). Apprendre à interagir en classe de FLE: la situation d'invitation. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (Numéro spécial 2), 107-128.

<https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2021.1268>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Carmen Alberdi, Carolle Etienne, 2021

Apprendre à interagir en classe de FLE: la situation d'invitation

Carmen ALBERDI

Université de Grenade

Département de Philologie Française

Campus de Cartuja s/n, Facultad de Filosofía y Letras, 18071 Grenade, Espagne

kalberdi@ugr.es

Carole ETIENNE

ENS de Lyon

Laboratoire ICAR

15 Parvis Descartes, ENS Lettres, 69007 Lyon, France

carole.etienne@ens-lyon.fr

While specialists in the teaching of a foreign language unanimously recommend immersion stays to have a better understanding of language practices, data collected and documented by specialists in the oral language are not widely used in classroom, despite the available on-line teaching resources. In collaboration with a network of language and learning specialists and teachers, the ICAR/LIS team has designed the CLAPI-FLE application, dedicated to the teaching of spoken French, which offers about forty extracts described, transcribed and didactically designed from everyday situations, as well as collections and explanatory sheets. Our paper will focus on how CLAPI-FLE makes learners feel immersed in French interactions inside their classroom, whatever their knowledge or their aims. We will detail and explain in context the pragmatic functions and processes used by speakers in a phone invitation and share our learning expertise and feedback on French interaction teaching.

Keywords:

interaction, didactics, French as a Foreign Language, interactional competence, sociolinguistic competence, pragmatic awareness, spoken French, invitation.

Mots-clés:

interaction, didactique, français langue étrangère, compétence interactionnelle, compétence sociolinguistique, conscience pragmatique, français oral, invitation.

1. Introduction

Le développement d'une compétence communicative en langue étrangère passe nécessairement par une appropriation des conditions d'emploi effectif de la langue en situation, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Dans le cas de l'oral, un apprenant ne pourra pas répondre à une sollicitation d'un autre locuteur dans une situation donnée s'il n'en comprend pas les mécanismes. Au-delà de la connaissance des termes employés, il s'agit de comprendre l'organisation même de cette interaction pour suivre son déroulement *in situ*, identifier ses étapes et connaître ce qui est attendu avant d'en comprendre les détails et d'être capable d'intervenir. L'apprenant aura d'autant plus de facilité à appréhender une séquence qu'il en connaît la finalité; le cas échéant, il se contentera de projeter la même séquence dans sa langue avec le risque de

glisser vers une interprétation erronée si son déroulement n'est pas régi par des règles similaires. Ceci implique, pour l'enseignant, le choix d'un *input* aussi proche que possible de la réalité. Si un tel critère semble bien établi dans le choix de ressources écrites, l'oral paraît, lui, se réfugier encore dans une semi-authenticité préfabriquée qui prive l'apprenant de l'accès aux spécificités de l'interaction orale sous couvert d'une compréhension plus aisée. Ce critère exclut ainsi une variété de phénomènes pourtant observables dans toute interaction, formelle ou informelle: faux départs, répétitions, ambiguïtés, imprécisions, phrases inachevées, interruptions, chevauchements de parole, phatèmes, régulateurs... Autant de composantes de la parole en interaction que l'on a pu considérer comme des "scories" du discours oral (Riegel et al. 1999: 36), mais qui s'avèrent en réalité fonctionnelles et signifiantes (Kerbrat-Orecchioni 1990; Traverso 1999), puisqu'elles témoignent en première instance du caractère co-construit de l'interaction. Il en va de même des "petits mots" de l'oral (*voilà, enfin, tiens*, etc.), qui débordent très largement de la catégorie lexicale ou grammaticale à laquelle ils sont censés appartenir, pour se charger, en interaction, de nouvelles fonctions et valeurs pragmatiques qui permettent de les envisager ensemble, puisqu'"ils contribuent tous, en effet, à différents niveaux, à indiquer la continuité du discours" (Traverso 1999: 45).

Ce n'est certainement que dans l'usage naturel de la langue en interaction que l'apprenant sera exposé à un tel foisonnement de valeurs pragmatiques, accessible en immersion linguistique, mais aussi, comme il est de plus en plus mis en évidence par diverses études¹, à travers l'exploitation didactique de corpus d'interactions naturelles. Tel est l'objectif de la plateforme CLAPI-FLE, développée par l'équipe LIS au sein du laboratoire ICAR, volet pédagogique de la base de données Corpus de Langues Parlées en Interaction (CLAPI), dont des possibilités d'application ont été déjà avancées dans d'autres publications (Ravazzolo et al. 2015, Alberdi et al. 2018; Ravazzolo et al. [à paraître]; Alberdi et al. 2020).

Après une brève description des apports des recherches interactionnelles concernant les caractéristiques de l'interaction, en général, et un acte fréquent tel que l'invitation, en particulier, nous illustrerons les avantages de l'utilisation de corpus d'interactions naturelles dans le cadre de l'enseignement et apprentissage du FLE, où l'invitation est abordée au niveau A2 d'après les descriptions du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)* (Conseil de l'Europe 2001 et 2018).

¹ Pour un aperçu de ces études centrées sur le FLE au niveau international, voir Guinamard et al. (2015).

2. L'analyse des interactions

2.1 *Les recherches en interaction*

Dans notre vie quotidienne, les interactions sociales ordinaires, qu'elles soient professionnelles ou personnelles, se caractérisent par leur omniprésence (Wierzbicka 1991) mais également par leur grande variété. En effet, elles peuvent prendre différents formats (réunion, repas, achat, consultation, appel, jeu, visite, conversation...), emprunter plusieurs canaux de communication (en face à face, au téléphone, en visioconférence, voire mixte quand seulement certains des locuteurs sont à distance), intervenir dans de nombreux contextes (amical, familial, associatif, entreprise, commercial, culturel...), se dérouler dans les lieux les plus divers (salle de réunion, appartement, salle de classe, commerce, cabinet médical, site historique...), à l'intérieur comme à l'extérieur, faire appel à différents registres (formel, informel, mais également mixte) et mettre en jeu un nombre variable de locuteurs dans des communications endolingues ou exolingues. Dans tous les cas, les locuteurs sont impliqués dans l'activité sociale elle-même, qui conditionne leurs productions verbales et multimodales, et dont le déroulement en retour se verra modifié par leurs contributions (Heritage 1984). Ainsi, l'interaction est par définition une pratique sociale située dont les différentes composantes ne peuvent être décontextualisées et ne sont pas réutilisables à l'identique dans une toute autre situation.

Par ailleurs, les locuteurs ne délivrent pas des productions indépendantes les unes des autres mais adaptent en permanence leur propos à la réception des autres locuteurs. "La temporalité de la parole en interaction est donc tributaire, non seulement du locuteur et de son travail de production, mais aussi du travail de réception et d'interprétation des interlocuteurs" (Traverso 2016: 17). Ainsi, l'échange est par essence collaboratif et se construit par l'intervention de l'ensemble des participants qui vont par différents procédés d'assertion, de complétion, d'ajout, de correction, de reformulation, de réparation ou d'abandon modifier son déroulement pour mener à bien leur objectif.

De plus, si l'étude des interactions s'intéresse aux productions verbales et à la manière dont elles s'articulent dans la séquence, elle interroge également les autres modalités comme les gestes, les regards, les mimiques... qui accompagnent le verbal ou viennent le remplacer, que ce soit par des haussements d'épaule, des hochements de tête, des regards adressés à certains des locuteurs pour les sélectionner ou bien des pointages vers un document, un objet ou un lieu pour désigner ou bien interroger.

Comme nous venons de le voir, le déroulement d'une interaction n'est pas figé suivant un schéma immuable reproductible à l'identique d'une situation à l'autre.

En termes métaphoriques (inspirés de la théorie des jeux): chaque intervention est comme un "coup" joué qui ouvre un paradigme plus ou moins large d'enchaînements possibles, mais qui ne sont pas tous équivalents en ce qui concerne leur degré de probabilité, ni leurs effets et conséquences sur la suite de l'échange (Kerbrat-Orecchioni 2001: 150).

Ainsi, une production initiale pourra susciter plusieurs réponses alternatives, mais parmi elles certaines seront davantage attendues, privilégiées par les locuteurs. On parle d'"enchaînements préférés", qui correspondront le plus souvent à un déroulement poli qui va dans le sens de la production initiale ou la minore par modestie, ou bien au contraire s'y oppose pour déjouer un conflit ou préserver la face du locuteur (Kerbrat-Orecchioni 2001: 77).

Par son adéquation au contexte et par ce procédé collaboratif d'ajustement permanent entre les locuteurs, l'interaction intéresse directement l'enseignement de la langue parlée à la faveur des approches didactiques qui montrent que

[...] la compétence ne peut plus être comprise en termes d'un savoir et d'un savoir-faire donnés une fois pour toutes, qui, une fois acquis, pourront être mobilisés tels quels dans des pratiques et des contextes les plus divers. À cette disponibilité universelle des compétences, la notion contextuelle, collective et contingente de la compétence oppose l'idée de la nature adaptative comme une caractéristique centrale de la compétence. (Pekarek-Doehler 2006: 40).

C'est dans cette perspective que l'équipe LIS (Langues, Interaction, Situations) du laboratoire ICAR a décidé de s'orienter vers la création de ressources pour l'enseignement (Etienne & Jouin 2019) à partir de ses recherches dans le domaine de l'interaction, depuis les travaux fondateurs de la discipline de Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 1994, 2001) et Traverso (2016) portant notamment sur la conversation familière (Traverso 1996), les échanges en commerce (Kerbrat-Orecchioni & Traverso 2008), les réunions de travail (Bruxelles & Traverso 2006), les conversations en ligne (Traverso 2011), les visites guidées (Traverso & Ravazzolo 2016) jusqu'aux études plus récentes sur la participation des migrants dans les interactions plurilingues dans le contexte de l'immigration (Piccoli et al. 2019) ou l'analyse des situations de jeu (Baldauf-Quilliatre & Colón de Carvajal 2020).

Dans cet article, nous allons nous intéresser à une situation sociale ordinaire, avec un objectif à priori simple, l'invitation, et étudier de quelle manière son analyse interactionnelle peut bénéficier à son enseignement.

2.2 *L'invitation*

D'un point de vue sociolinguistique, l'invitation constitue un acte social fréquent dans nos cultures mais qui demeure néanmoins complexe dans la mesure où il met en jeu la face des locuteurs, et plus précisément de chacun des interlocuteurs, celui qui invite pouvant essuyer un refus mais empiétant par ailleurs sur la liberté d'action de l'invité qui peut se sentir ainsi "piégé" et qui rencontrera des difficultés pour refuser un acte censé être bénéfique pour lui et auquel son locuteur attache en principe de l'importance. Si la gestion des faces

dans les interactions a été définie comme un ensemble de procédés, verbaux et non verbaux, visant à assurer, tout au long de l'échange communicatif, l'harmonie interactionnelle (Kerbrat-Orecchioni 1996; Traverso 1996, 1999), elle n'en demeure pas moins très variable d'une culture à l'autre et pose donc problème à l'apprenant dans bien des cas.

De ces contraintes va découler l'organisation même de cette interaction, dont la structure va comporter une phase de pré-invitation qui, comme pour toutes les étapes préliminaires, "préparent un autre échange dont la réalisation dépendra de la réponse obtenue à l'échange préliminaire" (Traverso 2016: 89).

L'invitation va ainsi se dérouler en plusieurs étapes dans une structure incrémentale qui ne pourra pas se ramener à une invitation "directe" résolue rapidement en quelques tours de parole. Nous allons détailler ces étapes en omettant les séquences d'ouverture et de clôture, qui bien que fondamentales ne sont pas spécifiques à l'invitation mais à chaque interaction quel que soit son objet.

2.2.1 La pré-invitation

Dans une première étape, l'interlocuteur qui invite va donc procéder à une pré-invitation qui va venir amorcer l'invitation proprement dite. Si le locuteur natif reconnaît le plus souvent cette production et s'attend donc à une éventuelle invitation (Schegloff 2007: 29), la gestion de cet échange préliminaire s'avère délicate ne laissant pas beaucoup de marge à l'invité s'il n'y prête garde: "Pre-sequences are therefore one of the central elements that make the social activity of inviting a delicate issue for the speaker" (Traverso et al. 2018: 8).

Ces pré-invitations peuvent être orientées soit vers la volonté de l'invité ("*si ça te dit*", "*si tu veux*", "*si ça te tente*"), soit vers sa disponibilité ("*si tu es libre*", "*si tu peux*", "*si tu es dispo*"). Ce dernier cas se révèle particulièrement problématique pour un locuteur allophone qui n'anticipera pas l'invitation si suivant sa culture cette étape préliminaire n'existe pas; il pourra donc répondre par l'affirmative quant à sa disponibilité et aura alors bien des difficultés à refuser l'invitation qui suivra, alors qu'il vient de dire qu'il est libre.

2.2.2 L'invitation à proprement parler

Une fois cette pré-invitation mise en place, l'invitation à proprement parler intervient, mais là aussi il s'agit d'un acte complexe (Traverso et al. 2018: 10) qui va se co-construire entre les participants avec différents procédés: des marqueurs d'hésitation, des reformulations, des réparations, des abandons, des allongements, des pauses...

D'un point de vue pragmatique, le locuteur qui invite pourra faire appel à l'atténuateur "*petit*" pour minimiser sa proposition, son offre "*un petit verre*", "*un petit repas*" (Kerbrat-Orecchioni 2004), mais il pourra également laisser une ouverture à son invité avec une formulation ouverte comme "*se faire un truc*"

ou *"boire un verre et tout"*. Le locuteur emploiera souvent *"on"* pour engager l'invité *"on pourrait"* ou d'autres participants *"on se disait"*, *"on voulait te demander"*, en faisant appel au conditionnel ou au passé (imparfait, voire plus-que-parfait, *"on s'était dit que"*) qui atténuera là encore sa suggestion en évitant le présent trop souvent perçu comme injonctif.

2.2.3 Les réponses

La dernière phase de l'invitation concerne la réponse en elle-même. Comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent, un enchaînement préféré privilégiera dans ce contexte la politesse et, pour l'invitation, l'accord au refus. Si la réponse est positive, elle peut être directe mais s'accompagnera d'une certaine "emphase", par exemple avec des termes comme *"super"* ou *"génial"* et ne pourra se ramener à un simple *"oui"* qui décevrait le locuteur qui invite et s'attend en retour à une réponse enthousiaste. La réponse négative, quant à elle, devra être atténuée, soit en proposant une alternative concernant la date, le lieu ou le motif, soit en justifiant ce refus afin de préserver la face de son interlocuteur.

La réponse se poursuit ensuite par une phase de négociation sur l'heure ou le lieu de rendez-vous, le motif lui-même ou bien éventuellement ce que l'on peut apporter si on est invité chez quelqu'un; là aussi cette séquence correspondra à une réalisation collaborative de l'ensemble des locuteurs qui vont la co-construire pour atteindre leur objectif.

3. L'approche de l'invitation en FLE

Les analyses interactionnelles ont mis en évidence que la structuration de la conversation est généralement moins déterminée par la recherche de l'efficacité informationnelle que par le maintien de cette "harmonie interactionnelle" qui constitue, depuis les premières études de Brown & Levinson (1987), l'objet d'étude de la politesse linguistique. La structure de l'interaction étant influencée, en première instance, par sa nature intersubjective et co-gérée, co-construite au cours d'un processus dynamique et dialectique, les actes de langage fonctionnent *"à l'intérieur d'une séquence d'actes"* qui ne sont pas enchaînés au hasard" (Kerbrat-Orecchioni 2001: 53).

En tant que comportement social, ritualisé et codifié, l'interaction demeure par ailleurs, comme signalé précédemment, étroitement liée aux particularités de son cadre socioculturel de référence, ses composantes langagières et comportementales différant souvent d'une culture à une autre. Ce lien entre langue et culture constitue en fait l'un des principaux défis de la communication interculturelle, lieu potentiel de conflits et de malentendus porteurs de clichés et de préjugés, et définit l'une des compétences à développer dans l'acquisition d'une compétence communicative en langue étrangère: ce que le *Cadre*

Européen Commun de Référence pour les Langues nomme "compétence sociolinguistique".

Définie en termes d'adéquation, cette compétence devrait particulièrement éviter aux apprenants de langue étrangère de commettre des erreurs pragmatiques, ce que l'on connaît à la suite de Thomas (1983) comme "*pragmatic failure*". Le concept, développé dans les études interculturelles et appliqué à la didactique des langues (Kasper & Rose 2002), renvoie aux phénomènes de transfert ou d'interférence entre deux ou plusieurs langues. On en distingue deux: l'erreur pragmalinguistique et l'erreur sociopragmatique, bien que la frontière entre les deux demeure floue (Kerbrat-Orecchioni 2001: 292-302). La première, placée au niveau paradigmatique, caractérise le transfert ou calque d'une expression appartenant à la langue source mais n'ayant pas la même signification – voire aucune signification – dans la langue cible. Ainsi, par exemple, les apprenants hispanophones ont tendance à utiliser l'expression "**passe, passe*" (calquée de l'espagnol) au lieu de "allez-y" pour accueillir et faire rentrer quelqu'un ou pour le laisser passer devant eux. L'erreur sociopragmatique, quant à elle, renvoie au degré d'adéquation et d'acceptabilité d'un énoncé dans le cadre des conventions socioculturelles de la langue cible. C'est souvent le cas rapporté par des enseignants français à propos d'étudiants universitaires espagnols qui s'adressent à eux par leur prénom en leur adressant un "*Salut!*" en guise de formule de salutation. Une erreur commise à ce niveau n'est pas perçue comme un déficit de compétence linguistique, mais comme un manque d'éducation ou de politesse (Piatti 2003), raison pour laquelle il importe de sensibiliser les apprenants, dès le début de l'apprentissage, aux variations interculturelles (Kasper & Rose 2002; Vinther & Dam Jensen 2008), afin de développer chez eux une conscience pragmatique – *pragmatic awareness* – (Meier 1997; Eslami-Rasekh 2005; Pizziconi & Locher 2015), qui assurera non seulement leur compétence en langue étrangère mais aussi leur compétence interculturelle.

Cet aspect s'avère déterminant dans la conception d'une démarche méthodologique. Dans les approches communicatives et actionnelles, il est d'usage d'adopter un schéma qui mène progressivement de l'exposition, ou mise en contact avec les actions langagières ciblées, à la mise en pratique d'une compétence partielle basée sur la reproduction d'un modèle. Entre les deux, des phases intermédiaires visent successivement à la découverte des contenus linguistiques concernés – phonétiques, morphosyntaxiques, lexico-sémantiques –, à la systématisation et à la synthèse. L'ensemble devrait aboutir à une appropriation permettant de dépasser la reproduction d'un modèle pour atteindre l'expression libre et le réinvestissement des compétences acquises pour l'exécution de tâches communicatives dans de nouvelles situations. C'est lors de cette conceptualisation qui sous-tend l'intériorisation des règles de fonctionnement de la langue, et donc l'émergence d'une conscience

linguistique, qu'il faut placer le développement de la conscience pragmatique, comme un processus de sensibilisation aux similitudes/différences entre langues/cultures sources et langues/cultures étrangères dans leurs conditions d'emploi.

Cette démarche peut être représentée comme suit:

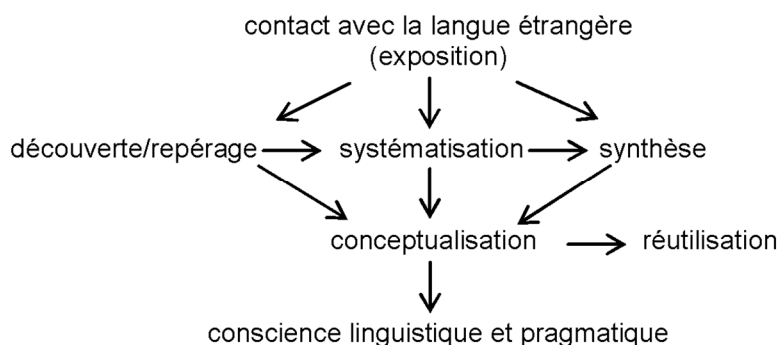


Fig. 1: Démarche méthodologique

Le développement de cette conscience requiert, en amont, un *input* aussi proche que possible de la réalité des usages langagiers, ce qui fait intervenir la question des ressources pédagogiques à utiliser, un choix souvent délicat dans un domaine d'enseignement devenu de plus en plus éclectique depuis l'irruption de l'"authentique" dans la salle de classe et exponentiellement complexifié en raison du nombre de ressources disponibles.

Nous aborderons cette problématique à travers cette action langagière relativement simple qu'est l'invitation, introduite au niveau débutant (A1-A2) et éventuellement reprise, pour l'élargir, au niveau intermédiaire. Pour ce faire, nous vérifierons comment elle est présentée sur trois types de supports: 1) un manuel, 2) un blog d'accompagnement à l'apprentissage, et 3) un site web de podcasts, avant d'explorer les possibilités offertes par un extrait de corpus oral en interaction.

3.1 L'exemple de deux manuels de FLE

Nous avons choisi, comme illustration, deux manuels spécifiquement conçus pour l'acquisition des deux volets de l'oral aux niveaux A1-A2 par Barféty & Beaujoin (2004a, b): *Compréhension orale. Niveau 1* et *Expression orale. Niveau 1*. L'approche proposée, dans les deux cas, comprend une première partie d'exposition à travers des micro-dialogues exemplifiant divers usages et formules d'invitation dont voici un exemple pour chacun des manuels.

(1) Compréhension orale

Claire: Paul, tu es libre samedi soir?

Paul: Ah non, désolé, je dois aller chez mes parents, je dine chez eux.

Claire: C'est dommage (Barféty & Beaujoin 2004a).

(2) Expression orale

Un homme: Je vais au théâtre ce soir, vous voulez venir avec moi?

Une femme: Avec plaisir (Barféty & Beaujoin 2004b).

La vérification de la compréhension globale ("que se passe-t-il dans ces dialogues?") invite à l'identification de l'action langagière – bien que celle-ci soit déjà donnée dans le titre de l'unité – et propose ensuite le repérage des formules utilisées pour inviter quelqu'un et pour accepter ou refuser une invitation, la systématisation consistant, pour l'essentiel, dans la réutilisation des modèles. La phase de synthèse, enfin, est assurée par la proposition de tables, en guise d'aide-mémoire, regroupant les formules relevées dans les micro-dialogues selon la triade: inviter – accepter – refuser.

Un certain nombre de remarques s'impose, à commencer par le manque d'ancrage situationnel de ces micro-dialogues. En effet, hormis l'alternance du tutoiement/vouvoiement, aucune information contextuelle ne permet de les référer à une situation de communication concrète, ce qui empêche d'envisager les expressions utilisées en termes d'adéquation sociolinguistique. Le plus souvent, en dehors des formules de politesse conventionnelles de salutation ou de remerciement, les concepteurs de matériaux didactiques semblent encore confier ce qui relève de cette dimension à l'intuition de l'apprenant, qui tendra plutôt à calquer les modèles de sa culture d'origine. Deuxièmement, du point de vue de la structuration, les dialogues sont tronqués, aucune séquence d'ouverture ni de clôture ne venant les encadrer. En outre, si des pré-invitations sont repérables, rien n'est pourtant suggéré quant à leur importance interactionnelle et elles ne sont point reprises dans l'aide-mémoire. L'invitation semble ainsi pouvoir être introduite sans préalables et se résoudre en deux ou trois tours de parole, ce qui donne une image faussée de l'interaction. Il est important d'insister sur cet aspect, puisque le moment d'une révision venu – pour une épreuve, par exemple – l'apprenant aura tendance à se reporter à la seule fiche aide-mémoire plutôt que de revenir sur les dialogues introducteurs. Enfin, en ce qui concerne le contenu des formules proposées, il y a lieu de remarquer qu'elles semblent plutôt orientées vers la mise en valeur des verbes *vouloir*, *pouvoir*, *venir* et *devoir* que vers l'exploitation des formules susceptibles d'apparaître dans une vraie interaction, qui impliqueraient des traits phonétiques, lexicaux, grammaticaux et syntaxiques propres à l'oral. Ces dialogues illustrent bien en somme la tendance aux dialogues "fabriqués" que Giroud & Surcouf (2016: 9) signalent comme prévalant encore dans la didactique du français langue étrangère.

3.2 Le blog d'accompagnement

Le blog d'accompagnement est une ressource utile et fréquemment utilisée afin de proposer des activités d'élargissement, de renforcement ou de révision. On y trouve, classées par niveau, des activités prêtes à être réutilisées dans les cours, des fiches de synthèse, des liens vers d'autres ressources, etc. Sur le

blog lebaobabbleu.com, par exemple, tenu à jour par une enseignante d'une École Officielle de Langues – établissement public voué à l'enseignement des langues en Espagne –, un menu permet de choisir parmi différentes catégories pragmatiques, grammaticales, lexicales...

Sous la rubrique "Inviter/Accepter/Refuser", des propositions sont faites aussi bien pour le niveau élémentaire (A1-A2) que pour le niveau intermédiaire (B1): des documents, dont on signale qu'ils ont été utilisés pendant les cours, présentés comme synthèse ou aide-mémoire et contenant le répertoire de base des formules employées pour faire une invitation, accepter et refuser. Voici quelques exemples pour chaque niveau:

- (3) Inviter (A1)
 - Tu viens? Vous venez?
 - Tu es disponible? Vous êtes disponible?
 - Est-ce que tu veux venir avec nous?
 - Je peux venir avec un(e) ami(e)? Je peux amener quelqu'un?
 - Ça te dit d'aller au théâtre ce soir?
 - Tu voudrais venir à une exposition avec moi?
- (4) Accepter (A2)
 - D'accord! Super! Génial! Cool!
 - Avec plaisir!
 - Je veux bien!
 - Bonne idée!
 - Oui, pourquoi pas?
 - Volontiers!
 - Parfait!
 - J'accepte
 - C'est parfait! C'est génial!
- (5) Refuser (B1)
 - Ça ne me dit (vraiment) rien
 - Désolé(e) mais...
 - Tu plaisantes!
 - Tu veux rire!
 - Jamais de la vie
 - Je refuse de voir...
 - Je n'ai pas envie de...

Dans ces fiches, l'invitation apparaît accompagnée d'autres actes qui rendent une image plus réelle des négociations survenant dans l'interaction, qui se déroule rarement sur le modèle dyadique invitation/acceptation ou invitation/refus. Outre les formules ci-dessus, sont ainsi mentionnées des expressions pour fixer le rendez-vous (A1), hésiter (A2) ou répondre par une autre proposition (B1). Conformément à une progression en spirale, du niveau A1 au B1, les mêmes contenus et actes sont donc repris en y ajoutant des élargissements. Certains marqueurs de l'oral en situation y apparaissent également tels que *ça te dit*, *on* à la place de *nous* et des exclamations pour l'acceptation.

Cependant si la pré-invitation figure comme vérification de la disponibilité ou de l'envie de participer, aucune indication n'est donnée qui permette de

comprendre son statut de "pré" ni son importance dans le déroulement de l'action du point de vue sociolinguistique. Dans cette même perspective, il y a lieu de noter la présence indifférenciée de formules de refus atténué –*désolé(e)* – et de refus catégorique – *tu plaisantes, jamais de la vie* –, alors que ce dernier est considéré comme un acte non-préférée, parce que potentiellement menaçant pour la face de l'interlocuteur. Enfin, la présentation visuelle sous forme de listes laisse difficilement imaginer le lien reliant interventions initiatives et réactives.

3.3 Podcasts

De nombreux sites web offrent également des ressources prêtes à l'emploi, dont des archives audio ou vidéo permettant de travailler, en cours ou en autonomie, la compréhension orale. Sur le site "Français facile" de Vincent Durrenberger², nous trouvons par exemple de nombreux podcasts accompagnés d'activités de compréhension et parfois d'une vidéo explicative. Enseignant de français depuis une vingtaine d'années, il se présente lui-même comme ayant été membre du jury du DELF, concepteur de méthodes d'apprentissage et rédacteur des ressources disponibles sur son site.

Divers exemples d'invitation sont proposés, aussi bien pour un niveau débutant que pour un niveau intermédiaire, l'élargissement portant sur la façon de relancer une invitation après un refus. Examinons des extraits selon la transcription qui figure sur le site:

- (6) Niveau débutant. Invitation-acceptation
 Sylvain: Salut Chris, tu fais quoi demain?
 Christelle: Je rentre chez mes parents. Pourquoi?
 Sylvain: J'ai deux places pour le concert des Blacks, tu veux venir?
 Christelle: Génial, je suis trop contente. Ça se passe où? [...]
- (7) Niveau intermédiaire. Invitation-refus
 Franck: Allô? Margaux, tu fais quoi demain?
 Margaux: Rien, pourquoi?
 Franck: Ben, j'ai deux places pour le concert des Ramones.
 Margaux: C'est génial!
 Franck: Ouais, alors je me demandais si ça te dirait de venir avec moi...
 Margaux: Ben ça aurait été avec plaisir, mais je dois préparer un exposé pour mardi. [...]

Bien que lus et enregistrés en studio, les dialogues reprennent divers marqueurs de l'oralité – "petits mots" de l'oral (*ben, trop*) ou la structure interrogative (*tu fais quoi?*) – les rapprochant de l'usage réel de la langue. Si la structure présente certaines troncations – comme l'absence de salutations de Christelle en réponse à Sylvain (6) –, des dialogues complets sont néanmoins proposés avec des séquences encadrantes d'ouverture et de clôture, et ils comprennent également une pré-invitation accompagnée d'un acte de justification.

Or, après visionnage des vidéos explicatives, nous constatons que la pertinence de la pré-invitation – et donc de la structuration – n'est pas mise en

² <https://www.podcastfrancaisfacile.com/>

valeur, puisqu'elle se ramène à un traitement sémantique, le professeur proposant des formules apparentées pour la réalisation de la même action langagière:

et donc sylvain dit tu fais quoi demain↑ qu'est-ce que tu fais demain↑ t'as des projets pour demain↑ t'as prévu quelque chose pour demain↑ (.) tu fais quoi demain↑ christelle lui répond qu'elle rentre chez ses parents.

Le dialogue correspondant au niveau intermédiaire présente en outre une formulation indirecte de l'invitation, interprétée par le professeur comme une conséquence du caractère timide du locuteur (Franck), alors qu'il s'agit d'une atténuation doublement marquée par l'imparfait de politesse "je me demandais si" et l'usage du conditionnel "ça te dirait". Voici ce qui en est dit:

il dit ouais alors je me demandais si ça te dirait de venir avec moi↓ (.) bon c'est une formulation qui est un petit peu ((geste de la main en zig-zag)) pour (.) enfin il a l'air d'être un petit peu timide ce franck hein↑ il pourrait lui dire tu veux venir avec moi↑ ou bien c'est (.) enfin tu viens↑ on y va ensemble↑ mais non il dit je me demandais si ça te dirait de venir avec moi↓ c'est-à-dire qu'il se pose la question si elle aurait envie d'y aller (.) d'y aller avec lui (.) peut-être qu'il n'est pas tout à fait sûr de lui ici dans sa formulation↓ en tout cas avec cette formulation-là on a un peu cette impression-là (.) il est peut-être habitué à ce qu'elle lui refuse ou bien ou alors qu'il n'est pas du tout habitué à lui proposer ou c'est peut-être même la première fois qu'il l'invite.

Malgré la perception du caractère indirect de la formulation, l'explication demeure assez intuitive et risque de réduire à une particularité du locuteur ce qui relève du fonctionnement général de la politesse.

De ressource en ressource, nous nous rapprochons sans doute d'une reproduction plus fidèle des conditions de la parole en interaction, que ce soit du point de vue phonétique, lexico-sémantique ou syntaxique. Cependant, trois éléments sont encore nécessaires si l'objectif est de vraiment confronter l'apprenant à une situation proche de l'immersion: (1) la naturalité des interactions où des bruits, des interruptions et autres aléas situationnels viennent perturber la compréhension, contrairement au caractère préconstruit, récit et aseptiquement enregistré des dialogues didactisés; (2) la prise en compte de l'importance de la structuration en termes de chaînes d'actions langagières, non dépourvues elles-mêmes d'interruptions, de reprises, de refus entraînant des négociations; et (3) un encadrement théorique permettant à l'enseignant de comprendre, puis de transmettre à son tour, les conditions d'emploi de ces formules et structures. Ces éléments sont accessibles pour l'enseignant dans les extraits et ressources offerts par CLAPI-FLE.

4. L'adaptation des recherches en interaction à l'enseignement

Si le *CECRL* accorde une place de plus en plus importante à l'interaction dans sa dernière version de 2018:

L'interaction, qui comprend deux partenaires ou plus co-construisant le discours, est centrale dans le schéma d'utilisation de la langue du CECR, résumé au début de ce document. On considère que l'interaction orale est à l'origine du langage, avec des fonctions interpersonnelles, collaboratives et transactionnelles (Conseil de l'Europe 2018: 84).

Il reste néanmoins assez vague dans la description des compétences, par exemple dans la formulation de la compréhension d'un interlocuteur au niveau B1: "Peut comprendre en détail ce qu'on lui dit en langue standard", ou au niveau A2: "Peut comprendre suffisamment pour gérer un échange simple et courant sans effort excessif." (Conseil de l'Europe 2018: 87).

Alors que les méthodes d'enseignement de FLE ou de FLS proposent des dialogues stéréotypés et normés ne rendant pas compte de la diversité des enchaînements des locuteurs ni de la variété des contextes, les chercheurs en interaction ont proposé des ressources à partir de leurs corpus et de leurs études pour rendre compte de cette variété et expliciter le fonctionnement des interactions. L'enseignant peut alors exposer l'apprenant à ces ressources de français parlé comme s'il était lui-même en immersion avec ces mêmes locuteurs (Alberdi et al. 2020), en fonction des objectifs pédagogiques et du niveau de langue, la variété des exemples donnant la possibilité d'ajuster ce niveau avec davantage de granularité dans des classes hétérogènes comme les classes intermédiaires (B1-B2 du *CECRL*) (Alberdi et al. 2018).

4.1 Un réseau pour concevoir de nouvelles ressources CLAPI-FLE

Dans l'objectif de concevoir des ressources adaptées aussi bien à la durée d'un cours et aux objectifs des enseignants qu'à leur manière d'aborder une thématique, l'équipe LIS du laboratoire ICAR s'est entourée d'un réseau de didacticiens et d'enseignants pour définir ensemble de nouvelles ressources, les mettre à l'épreuve en situation de classe et les faire évoluer en fonction des différents publics d'apprenants et de la variété des objectifs pédagogiques à l'université, en formation professionnelle ou dans les centres de formation pour migrants économiques ou politiques. C'est avec ce réseau que la plateforme CLAPI-FLE a été conçue et s'est enrichie en fonction des retours d'expérience (Ravazzolo & Etienne 2019).

4.2 Les extraits et les actions langagières

CLAPI-FLE comprend à ce jour une quarantaine d'extraits de différentes situations ordinaires du quotidien, privées ou professionnelles, décrits, transcrits et didactisés, suivant différents niveaux de granularité (simplifié, conseillé ou paramétrable) en fonction des besoins des enseignants. Les interactionnistes ont ensuite délivré une annotation des activités interactionnelles pour mettre en évidence la structure de chacun des extraits, mais également un deuxième jeu plus fin d'annotation de chacune des actions langagières. Ce second découpage apporte un éclairage pragmatique

particulièrement utile quand les productions verbales sont courtes et se composent de petits mots de l'oral bien souvent polysémiques.

4.3 Les fiches pédagogiques

A ces extraits, viennent s'ajouter des collections pour illustrer certains traits interactionnels de l'oral et des fiches pédagogiques qui expliquent de quelle manière une fonction pragmatique peut être accomplie, ou bien les différents emplois d'une expression fréquente à l'oral, dans une variété de contextes, en articulant les procédés lexicaux, prosodiques, syntaxiques, multimodaux et en soulignant les spécificités interculturelles les plus saillantes.

4.4 L'articulation des ressources

Suivant le profil des apprenants et ses objectifs d'apprentissage, l'enseignant pourra ainsi combiner dans une même session de cours l'étude d'une situation, comme l'invitation, à la réalisation de certaines fonctions pragmatiques comme, entre autres, la question, en comparant la formulation ("*tu fais quoi ce soir ↑*") de l'invitation à des attestations en contexte commercial ("*vous voulez un sac ↑*") ou à la forme négative dans une séquence argumentative en réunion professionnelle ("*il t'a pas dit pourquoi ↑*"), qui correspondent à des formulations attestées et fréquentes auxquelles l'apprenant sera confronté s'il interagit à son tour avec des locuteurs natifs.

5. Vers une approche interactionniste de l'invitation en FLE

Mettons-nous à la place d'un enseignant ayant choisi dans CLAPI-FLE un extrait pour travailler l'invitation. Après avoir cliqué sur l'extrait correspondant, il peut d'emblée prendre des décisions fondées tant sur le profil de ses apprenants que sur les objectifs d'apprentissage, grâce aux informations contenues sous les onglets "Contexte", "Exploitation" et "Autres extraits". Les fiches pré-pédagogiques permettent en effet de se faire rapidement une idée tant du contenu thématique en termes lexicaux et grammaticaux que du contenu pragmatique.

Considérons l'extrait "Invitation à une soirée" dans une transcription "simplifiée" où seules les intonations montantes/descendantes sont annotées – la même transcription dans le niveau de granularité "conseillé", où figurent les chevauchements de parole, les pauses, les allongements, les aspirations..., peut être abordée dans un second temps pour appréhender la temporalité de la séquence et apprendre à se familiariser avec les superpositions de parole (voir Fig. 6 en annexe):

1 Ami allô
 2 Invité allô oui
 3 Ami ouais salut ça va?
 4 Invité ça va bien et toi
 5 Ami ouais ça va super!! dis-moi euh tu fais quoi ce soir?
 6 Invité ce soir?
 7 Ami ouais parce que en fait on allait sortir moi Emmanuel et Manon!! on allait sortir pour euh boire un coup et tout en ville donc je sais pas si ça te dirait de venir
 8 Invité ben ouais! ouais ouais ouais
 9 Ami ouais d'accord
 10 Invité ouais ouais
 11 Ami et tu es où tu es où là tu es
 12 Invité ouais ouais
 13 Ami t'es chez toi?
 14 Invité euh ouais je suis euh non là en fait je suis pas chez moi je suis chez chez des potes mais je vais pas tarder à rentrer chez moi
 15 Ami ah ben ouais ben si jamais si tu veux tu peux venir avec tes potes hein!!
 16 Invité ouais je peux les ramener ça fait rien?
 17 Ami ouais ouais vas-y vas-y! euh dis moi vous serez prêts d'ici combien de temps?
 18 Invité ben un quart d'heure dix minutes!!
 19 Ami ben ok d'accord ben passez chez moi directement puis après on va descendre en ville ensemble d'accord?
 20 Invité ok ça marche très bien
 21 Ami on se dit d'ici euh d'ici une demi-heure trois quarts d'heure?
 22 Invité ouais ouais très bien ça marche
 23 Ami ok ok à plus tard allez vas-y ciao man
 24 Invité ok allez ciao

Fig. 2: Transcription: Invitation pour une soirée

Du point de vue phonétique et lexico-sémantique, l'extrait permet de mettre l'apprenant face à l'usage réel de la langue en interaction: les élisions du *e* muet et du pronom *tu*, le registre familier – *boire un coup*, *des potes*, *ciao man* –, des expressions – *ça te dirait*, *on se dit*, *ça marche* –, mais aussi les "petits mots" de l'oral (*ben*, *euh*, *et tout*) qui assument une fonction structurante. À cela s'ajoutent d'autres phénomènes généralement absents des dialogues fabriqués, tels que les chevauchements de parole, éliminés des supports didactiques en vue d'une parfaite intelligibilité et pourtant extrêmement fréquents dans l'interaction, *a fortiori* lorsque celle-ci se produit au téléphone. La construction syntaxique, quant à elle, permet d'approcher aussi bien la grammaire de l'oral à travers, par exemple, l'interrogation (*tu fais quoi*, *t'es où là*), sensiblement éloignée de ce que les apprenants ont intériorisé comme modèles, que les diverses valeurs des reprises, qu'il s'agisse d'auto-répétitions intra-tour (*ouais ouais ouais*, *vas-y vas-y*) ou d'hétéro-répétitions inter-tours (*ce soir* pour la demande de confirmation, *ok allez* à la fois pour la validation de l'accord et en tant que pré-clôture).

Contrairement aux dialogues fabriqués des manuels, ce type d'extrait permet en somme à l'apprenant d'expérimenter non seulement les spécificités de l'oral mais aussi de l'interaction, et de prendre conscience que ces spécificités ne constituent pas des erreurs de construction, comme on tend souvent à le croire, mais au contraire qu'elles réalisent des fonctions (réparations, reformulations,

questions, demandes de confirmation, etc.) et font donc partie de la communication quotidienne à laquelle ils seront confrontés au contact de cette langue étrangère.

Du point de vue de la construction, malgré la simplicité de l'action langagière et la brièveté de l'extrait, il est néanmoins possible de repérer la structure complète d'une invitation, avec des séquences d'ouverture et de clôture répondant au rituel interactionnel de la prise de contact (tours 1-5) et de la prise de congé (23-25), ainsi que le passage de la pré-invitation à l'invitation (tours 5-7), elle-même accompagnée de demandes d'information (11-14 et 17-18) et de propositions (15-17 et 19-20). Ces échanges rendent compte ainsi de l'enchaînement – et souvent l'emboîtement – des divers actes nécessaires à la réalisation complète d'une action langagière. C'est la connaissance et l'appropriation de ce fonctionnement discursif qui fait la différence entre l'acquisition d'une compétence à l'oral et d'une compétence à proprement parler interactionnelle.

Ces informations sont accessibles sous la rubrique "Actions langagières", qui reprend la transcription non plus seulement comme une suite linéaire de tours de parole mais découpée et réorganisée en fonction des actions accomplies – puisque divers actes peuvent être réalisés à l'intérieur d'un seul tour. Ceci permet de mettre en évidence l'organisation des interventions en échanges élémentaires (binaires, comme les paires adjacentes, ou ternaires), eux-mêmes regroupés en actions langagières constitutives d'une activité interactionnelle, donc d'une séquence. À partir de là, il est possible d'élargir les possibilités d'exploitation de cet extrait, applicable à un niveau débutant, selon la démarche méthodologique ci-dessus – notamment pour l'exposition, le repérage et la systématisation – et d'aller au-delà du contenu purement linguistique pour atteindre la dimension pragmatique.

Pour l'exposition, plutôt que d'annoncer le contenu pragmatique, il est intéressant de proposer à l'apprenant une première activité de compréhension globale dans laquelle il devra identifier, outre l'action langagière, le type de communication (émission radio, conversation téléphonique, interview, par exemple), le nombre de locuteurs et le lien qu'il suppose entre eux, tout comme les indices sur lesquels reposent ces hypothèses. Il s'agit en somme de le sensibiliser aux informations liées à la composante situationnelle. Une deuxième écoute, accompagnée d'un QCM, permet ensuite de repérer les particularités lexicales propres à l'oral dans cet extrait.

Le repérage, quant à lui, vise à élargir la recherche d'expressions habituelles pour faire ressortir leur rapport à la structuration. Par exemple, "*ça marche*" utilisée seule marque un accord qui dans l'invitation pourra porter soit sur la réponse soit sur le lieu et l'heure de rendez-vous, alors que "*ça te dit*" portera sur la pré-invitation. Partant du principe que l'intériorisation est encouragée par la découverte de similitudes et de différences, le repérage s'avèrera plus

enrichissant si le travail porte sur deux extraits, que ce soit un deuxième extrait incomplet ou tronqué tiré d'un manuel, ou un extrait présentant des variations situationnelles de registre, de relations, de canal...

Une fois ces expressions repérées, des ensembles d'étiquettes identifiant respectivement les actions langagières et les activités interactionnelles sont délivrées dans le désordre pour que l'apprenant les remette à leur place tout en délimitant les tours de parole qui en font partie. Dans l'exemple suivant, on peut apprécier que le tour numéro 5 se compose de deux interventions, dont l'une (5.1.) viendrait clore l'action précédente (saluer) et l'autre se poserait en pré-invitation (5.2.). En fonction des objectifs et du niveau des apprenants, on peut éventuellement approfondir les niveaux d'emboîtement, comme pour l'échange de confirmation 6.1-7.1.

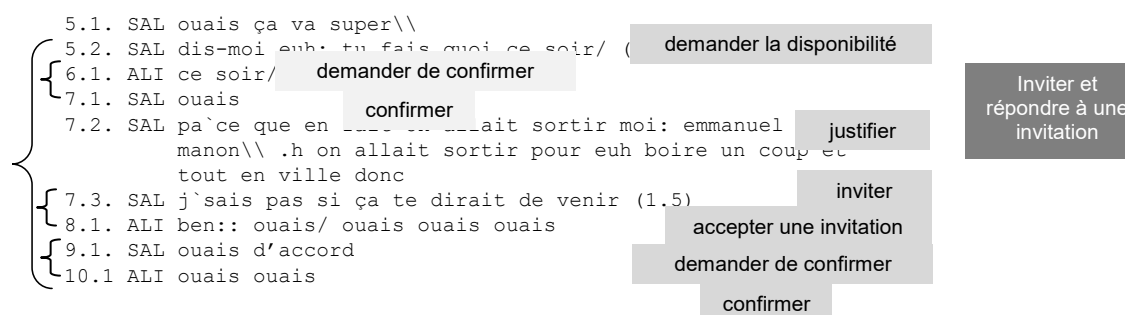


Fig. 3: Repérage de la structuration

L'activité de synthèse, enfin, sert à favoriser la conceptualisation. Plutôt que de proposer des fiches aide-mémoire toutes faites, qui semblent inviter l'apprenant à une mémorisation hors contexte, il est intéressant de faire établir aux apprenants leurs propres synthèses à partir de fiches à remplir qui reprennent aussi bien les expressions que les particularités de structuration observées. Cette activité peut être enrichie à travers l'usage d'un journal de bord d'apprentissage, où chaque apprenant peut en outre consigner des commentaires concernant ses difficultés, les différences par rapport à sa langue maternelle, etc.

6. Perspectives: vers des ressources prêtes à l'emploi

6.1 Les fiches "En pratique"

Pour répondre à la demande des enseignants, parfois déstabilisés par la richesse et la diversité des fonctions et des procédés mis en œuvre dans une interaction de courte durée, nous avons ajouté une rubrique "En Pratique" avec des ressources prêtes à l'emploi en situation de classe; celles-ci mettent l'accent sur les routines interactionnelles, précisent les objectifs linguistiques et socioculturels, incluent des activités sur les thèmes de l'invitation, de l'accueil chez soi, de la question, de la négociation et de la cuisine.

Organisation de la routine communicationnelle

1. SALUTATIONS : Phase ritualisée □
 2. PRE-INVITATION : Etape préalable à l'invitation pour vérifier
 - la disponibilité de l'invité.e → sa volonté de venir
 - ex : *si tu es libre / si tu peux* ex : *ça te dit / si tu veux*
 3. INVITATION → Structure complexe incrémentale avec des reformulations, questions, propositions, atténuations (ex : *un petit repas*) que l'invité.e peut compléter
 - Parfois vague pour rester ouverte
 - ex : *se faire un truc, boire un verre et tout*
 4. REPONSES POTENTIELLES :
 - a. Accepter une invitation : Retour positif avec des marques d'enthousiasme
 - 4.b. Proposer une alternative : Retour avec explication d'un obstacle, nouvelle proposition
 - 4.c. Refuser une invitation : Retour négatif avec justification et ouverture
ex : *on verra plus tard / une autre fois*
 5. NEGOCIATION DU RDV : Négociation et confirmation du lieu et de l'heure
 6. PRISE DE CONGE : Phase ritualisée
- Objectifs communicatifs : saluer, inviter, accepter, refuser, proposer, négocier l'heure/lieu RDV, prendre congé
- Objectifs linguistiques et interactionnels : syntaxe, lexique, marqueurs, formules figées, prosodie
- Objectifs socioculturels : salutations, pré-invitation, expression « boire un verre et tout », événement festif (ex : Fête des lumières), emploi intergénérationnel du terme « génial »
- Exploitation pédagogique : niveaux A1-A2, niveaux B1-B2

Fig. 4: CLAPI-FLE. En Pratique: L'invitation

6.2 Des ressources directement utilisables par l'apprenant

Destinée à un public d'apprenants, la plateforme CORAIL (<http://clapi.icar.cnrs.fr/CORAIL>) documente une quinzaine de situations, les expressions figées de l'oral les plus courantes et certains procédés en réponse aux interrogations "Comment dire? Comment faire?" dans une application téléchargeable hors connexion internet et utilisable sur téléphone mobile. Conçue par un réseau de didacticiens, d'enseignants et d'apprenants, elle est actuellement en cours d'évaluation et sera enrichie par les différents retours d'expérience.

6.3 Une compétence interactionnelle plurielle

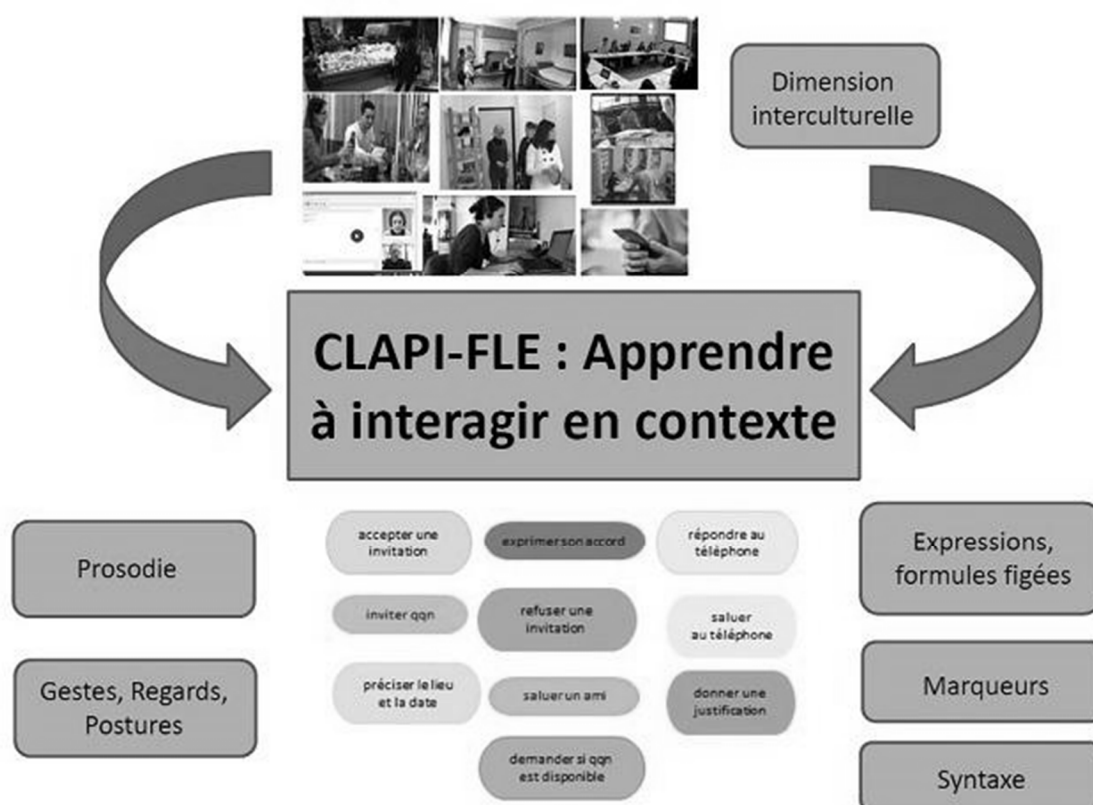


Fig. 5: CLAPI-FLE Apprendre à interagir en contexte

Comme nous venons de le montrer dans le cadre de l'invitation, la compétence interactionnelle est plurielle et son enseignement ne peut se satisfaire de quelques formulations ou règles de syntaxe qui lèveraient toutes les difficultés, à la manière d'une formule magique réutilisable dans n'importe quel contexte, mais demande au contraire à l'apprenant de développer des mécanismes d'écoute, de repérage et de compréhension, qu'il pourra éprouver dans d'autres situations interactionnelles pour acquérir, au fil de ses expositions à la langue orale dans sa naturalité, une perception satisfaisante du français parlé en interaction, lui permettant à son tour d'intervenir dans une interaction.

BIBLIOGRAPHIE

- Alberdi, C., Etienne, C. & Jouin-chardon, E. (2020). Comprendre les spécificités du français oral par l'immersion virtuelle: un défi possible pour les apprenants. In L. Meneses-Lerín, C. Molina & L. Montes (éds.), *Analyser, écrire, traduire et enseigner les langues à l'ère du numérique* (pp. 19-38). Grenade: Comares. halshs-03008804.
- Alberdi, C., Etienne, C. & Jouin-Chardon, E. (2018). Les apports des corpus d'interactions naturelles en situation de classe: enjeux et pratiques. *Action Didactique*, 1, 55-70. <http://www.univ-bejaia.dz/pdf/ad1/Alberdi-Etienne-JouinChardon.pdf>.
- Baldauf-Quilliatre, H. & Colón de Carvajal, I. (2020). Encouragement in videogame interactions. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 2(2).

- Barféty, M. & Beaujouin, P. (2004a). *Compréhension orale. Niveau 1*. Paris: Clé International.
- Barféty, M. & Beaujouin, P. (2004b). *Expression orale. Niveau 1*. Paris: Clé International.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruxelles, S. & Traverso, V. (2006). Usages de la particule "voilà" dans une réunion de travail: analyse multimodale. In M. Drescher & B. Job (éds.), *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes: approches théoriques et méthodologiques* (pp. 71-92). Berne: Peter Lang.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>).
- Eslami-Rasekh, Z. (2005). Raising the pragmatic awareness of language learners. *ELT Journal*, 59(3), 199-208.
- Etienne, C. & Jouin, E. (2019). Constituer des ressources pédagogiques pour enseigner le français oral à partir des recherches menées en interaction. In L. Gajo, J.-M. Luscher, I. Racine & F. Zay (éds.), *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère* (pp. 225-240). Berne: Peter Lang.
- Giroud, A. & Surcouf, C. (2016). De "Pierre, combien de membres avez-vous?" à "Nous nous appelons Marc et Christian": réflexion autour de l'authenticité dans les documents oraux des manuels de FLE pour débutants. *SHS Web of Conferences*, 27.
- Guinamard, I., Jouin-Chardon, É., Rispaill, M., Traverso, V. & Thai, T. (2015). *Langues parlées, interactions sociales. Une variété d'usages pour l'apprentissage du français*. Paris: L'Harmattan.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Kasper, G. & Rose, K. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford: Blackwell.
- Kerbrat-Orecchioni, C. & Traverso, V. (éds.) (2008). *Les interactions en site commercial. Invariants et variations*. Lyon: ENS Éditions.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990, 1992, 1994). *Les interactions verbales* (tomes I-II-III). Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris: Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours: théories et fonctionnement*. Paris: Nathan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). L'adjectif petit comme procédé d'atténuation en français. *Travaux et Documents 24*. Université Paris 8, Saint-Denis, 153-175.
- Meier, A.J. (1997). Teaching the universals of politeness. *ELT Journal*, 51(1), 21-28.
- Pekarek-Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 84, 9-45.
- Piatti, G. (2003). La cortesía: un contenido funcional para los programas de español como lengua extranjera. In D. Bravo (éd.), *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes* (pp. 355-368). Stockholm: Université de Stockholm-EDICE.
- Piccoli, V., Ticca, A. C. & Traverso, V. (2019). "Go it's Internet here": démarches administratives de personnes précaires ou en demande d'asile. *Langage et société*, 167, 81-110.
- Pizziconi, B. & Locher, M.A. (éds.) (2015). *Teaching and learning (im)politeness*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ravazzolo, E. & Etienne, C. (2019). Nouvelles ressources pour le FLE à partir des études en interaction. *LINX*, 79 [<https://journals.openedition.org/linx/3454>].

- Ravazzolo, E., Etienne, C. & Ursi, B. (à paraître). Apprendre les interactions en classe de français: enjeux et pratiques, *Cahiers de l'Acedle*.
- Ravazzolo, E., Traverso, V., Jouin, É. & Vigner, G. (2015), *Interactions, dialogues, conversations: l'oral en français langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (1999). *Grammaire méthodique du français* (3e éd). Paris: PUF.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence organization in interaction, vol. I. A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 91-112.
- Traverso, V. & Ravazzolo, E. (2016). Définitions ostensives co-construites: le cas de la visite guidée. *Langages*, 204, 43-66.
- Traverso, V. (1996). *La conversation familière. Analyse pragmatique des interactions*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris: Armand Colin.
- Traverso, V. (2011). Chevauchements de parole, résolution et réparation dans la conversation en ligne. In C. Develotte, R. Kern & M.-N. Lamy (éds.), *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel* (pp. 117-145). Lyon: ENS Éditions.
- Traverso, V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Paris: Ophrys.
- Traverso, V., Ticca, A. C. & Ursi, B. (2018). Invitations in French: A complex and apparently delicate action. *Journal of Pragmatics*, 125, 164-179.
- Vinther, T. & Dam Jensen, E. (2008). El aprendizaje de la cortesía verbal a través de input audiovisual o escrito. In A. Briz, A. Hidalgo, M. Albelda, J. Contreras & N. Hernández (éds.), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral* (pp. 798-809). Valence: Université de Valence.
- Wierzbicka A. (1991). *Cross-cultural pragmatics. The semantics of human interaction*. Berlin/ New-York: Mouton de Gruyter.

Conventions de transcription

Les annotations des phénomènes spécifiques à l'interaction (chevauchement, pause, enchaînement des productions) et de la manière dont les mots sont prononcés (accentuation de syllabes, allongements, intonations, élisions non standard ou troncations) sont représentés dans la transcription par les signes suivants:

Notation de la parole

[]	chevauchements	:	allongement vocalique
(2.1)	pauses en secondes	exTRA	segment accentué
(.)	micro-pause	`	élision (<i>b`jour</i> ou <i>d`mande</i>)
↑ ↓	intonation montante - descendante	par-	troncation
((rire))	phénomènes non transcrits	.h	aspiration

Annexe

1 SAL allô
 2 ALI allô (0.9) oui (0.7)
 3 SAL ouais salut ça va↑
 4 ALI ça va bien et toi
 5 SAL ouais ça va super↓↓ (.) dis-moi euh: tu fais quoi ce soir↑ (1.6)
 6 ALI ce soir↑
 7 SAL ouais pa`ce que en fait on allait sortir moi: emmanuel et manon↓↓ .h on allait sortir pour euh boire un coup et tout en ville donc j`sais pas si ça te dirait de venir (1.5)
 8 ALI ben:: ouais↑ ouais ouais ouais
 9 SAL ouais d'accord
 10 ALI ouais ouais
 11 SAL [et t'es où] t'es où l- là t'es:
 12 ALI [ouais ouais]
 13 SAL t'es chez toi↑ (1.5)
 14 ALI euh: ouais j`suis euh: non là en fait j`suis pas chez moi j`suis chez des potes mais j`vais pas tarder à rentrer chez moi
 15 SAL ah ben ouais ben: si jamais: si tu veux tu peux venir avec tes potes hein↓↓ (1.3)
 16 ALI ouais j`peux les ramener ça fait rien↑
 17 SAL ouais ouais vas-y vas-y↑ (.) euh:: dis moi vous s`rez prêts: d'ici combien d` temps↑ (1.8)
 18 ALI be:n:: un quart d'heure dix minutes↓↓
 19 SAL be:n ok d'accord ben: passez chez moi directement: puis après: on va descendre en ville ensemble d'accord↑ .h (0.9)
 20 ALI ok ça [marche très bien]
 21 SAL [on s` dit d'ici::] euh: d'ici une demi-heure trois quarts d'heure↑
 22 ALI ouais ouais très bien [ça marche]
 23 SAL [ok] ok à plus tard (.) allez vas-y (0.3) ciao man
 24 ALI ok allez ciao
 25 SAL ciao↓↓

Fig. 6: CLAPI-FLE. Transcription conseillée