



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

Cappellini, M. & Pescheux, M. (2015). La gestion des normes langagières dans un tandem franco-chinois par visioconférence. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (Numéro spécial 3), 171-187. <https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2015.1081>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Marco Cappellini, Marion Pescheux, 2015

La gestion des normes langagières dans un tandem franco-chinois par visioconférence

Marco CAPPELLINI & Marion PESCHEUX

Université Lille 3 SHS

Laboratoire Savoirs, Textes, Langage

Unité Mixte de Recherche 8163, Centre National de Recherche Scientifique

Rue du Barreau – BP 60149, 56653 Villeneuve d'Ascq Cedex, France

marco.cappellini@univ-lille3.fr, marion.pescheux@univ-lille3.fr

Questo articolo presenta uno studio sulla gestione delle norme linguistiche in una situazione plurilingue di apprendimento del francese et del cinese mandarino via teletandem (Telles 2009). Questa tematica è trattata in una prospettiva interazionista e conversazionalista, adoperando il concetto di "sequenza di valutazione normativa" (Py 2000). Le analisi mostrano il bisogno di adattare tale concetto alle caratteristiche specifiche del corpus sotto analisi. Per rispondere a questo bisogno, si ipotizza un'analisi fondata sul concetto di prototipo (Kleiber 1990) e se ne mostra le implicazioni per l'interpretazione dei dati.

Parole chiave:

teletandem, analisi conversazionale, conversazione esolingue, sequenze di valutazione normativa, prototipo.

1. Introduction

L'observation de la communication dans des situations de contact (de Pietro 1988) entre alloglottes et natifs a été dès ses débuts liée à l'observation du traitement des divergences dans les répertoires langagiers des interlocuteurs (Alber & Py 1986), de sorte que le traitement de ces divergences, conséquence de la conscience que les interlocuteurs en ont, a été mis au centre de la notion de communication exolingue (ibid.). Ces caractéristiques des situations de contact les rendent particulièrement intéressantes pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Par conséquent, différents types de dispositifs font de plus en plus appel à la communication médiatisée par ordinateur pour mettre en contact des apprenants avec des locuteurs natifs.

Plusieurs chercheurs, à cheval entre la linguistique appliquée et la didactique des langues étrangères (Arditty 2004), se sont penchés sur la communication exolingue pour en saisir la portée pour l'appropriation des langues. Ainsi, certains d'entre eux se sont concentrés sur des phénomènes spécifiques, tels les séquences potentiellement acquisitionnelles (de Pietro et al. 1989), alors que d'autres ont essayé d'élaborer des catégorisations d'ensemble (Bange 1992; Krafft & Dausendschön-Gay 1994).

Dans cet article, nous nous intéresserons au phénomène des séquences d'évaluation normative (Py 2000) et nous en étudierons la pertinence pour un

contexte d'apprentissage réciproque et autonome des langues par visioconférence, le télé-tandem (Telles 2009). En premier lieu, nous présenterons le contexte d'où sont issues les données à la base de notre étude. Ensuite, nous expliciterons le cadre théorique et le cadre méthodologique. La partie centrale de l'article sera consacrée à l'analyse de certains exemples et à leur discussion. Enfin, dans la conclusion, nous résumerons les résultats de l'étude et ouvrirons des pistes de recherche.

2. Contexte: le télé-tandem

L'apprentissage des langues en tandem (Helmling 2002) est une méthode où deux étudiants de langues maternelles différentes et apprenant chacun la langue de l'autre interagissent la moitié du temps dans une langue et l'autre moitié dans l'autre afin de s'entraider dans leur apprentissage. Cette méthode se base sur deux principes: le principe d'autonomie et le principe de réciprocité. Le principe d'autonomie (Holec 1981; Little 2002) implique que l'apprenant est responsable de son apprentissage dans la mesure où, à l'intérieur d'un certain cadre d'accompagnement (Barbot & Camatarri 1999), il choisit les contenus, gère les modalités d'apprentissage et prend en charge l'évaluation de ce dernier. Le principe de réciprocité (Brammerts 2002) implique que, dans la relation entre les deux partenaires, chacun des apprenants doit pouvoir profiter de l'échange en fonction de ses objectifs. A un premier niveau, cela signifie que le temps d'interaction dans une langue doit être le même que dans l'autre. A un deuxième niveau, par la réciprocité "chacun des partenaires apporte les savoir-faire et les compétences dont il dispose" (ibid. 22). Enfin, le principe de réciprocité est nécessairement lié à celui de l'autonomie (Salomão et al. 2009: 81) dans la mesure où, pour pouvoir solliciter l'aide du partenaire pour ses propres objectifs, l'apprenant doit avant tout respecter ceux du partenaire.

La méthode tandem a été initialement introduite dans des contextes de face à face présentiel, appelés "tandem classique". Au cours des années 90, avec l'apparition de la communication médiatisée par ordinateur, elle a été appliquée dans des interactions écrites sur Internet et a pris le nom de e-Tandem (O'Rourke 2007). Le "télé-tandem" est l'application du tandem à la communication par visioconférence poste à poste (Telles 2009), par exemple par *Skype*.

Dans notre étude, nous nous intéressons plus précisément à des interactions qui ont eu lieu dans un dispositif télé-tandem pour l'apprentissage des langues française et chinoise. Ce dispositif a concerné des étudiants chinois en troisième année de licence de français à l'Université de Langues Etrangères de Dalian (Chine) et des étudiants français en première année de master de Relations Internationales et Coopération Interculturelle à l'UFR de Langues Etrangères Appliquées de l'Université Lille 3 (France). Chaque binôme a

interagi pendant cinq à six sessions, pour une durée d'une à deux heures à chaque fois¹.

Les conversations télé-tandem sont régies par un contrat communicatif (Charaudeau 1995) didactique (de Pietro et al. 1989) explicite dans la mesure où l'apprentissage des langues est la principale raison d'être des interactions. Selon la typologie de de Pietro (1988), nous pouvons caractériser ces conversations comme foncièrement exolingues et bilingues. Elles sont exolingues car la maîtrise différente des langues employées a un impact sur la conversation; elles sont bilingues, voire plurilingues, car les deux interlocuteurs utilisent le français et le chinois, avec l'introduction sporadique de l'anglais.

Bien que le contrat didactique implique que les interlocuteurs prennent des rôles d'apprenant et de "professeur" en fonction des langues parlées, des recherches précédentes ont montré que la focalisation sur les normes langagières est largement soumise aux besoins communicatifs (Cappellini 2014; Cappellini & Zhang 2013). De plus, différentes études (par exemple Porquier & Py 2004: 76) montrent que souvent, au-delà du fait que le locuteur natif se positionne en tant qu'expert concernant la langue employée, pendant les interactions (télé)tandem l'apprenant peut également se positionner en tant qu'expert quant au sujet de discussion, ce qui donne lieu à une "expertise croisée" (Cappellini & Rivens Mompean 2013).

3. Cadre théorique

Dans notre étude, nous nous plaçons dans l'ensemble des approches interactionnistes (Pekarek Doehler 2000; 2014). Cela signifie avant tout reconnaître l'interaction comme un lieu de co-construction de la réalité sociale. Ainsi, les interlocuteurs sont toujours considérés comme ayant un rapport dialogique (Arditty 2004) dans la mesure où chaque positionnement se fait ou peut se faire en négociation. De plus, les interlocuteurs produisent constamment une série d'indices, appelés (ethno)méthodes ou procédés (Krafft & Dausendschön-Gay 1994), par lesquels ils se signalent quelles activités sociales et quels rôles ils sont en train de développer. Par conséquent, adopter une approche interactionniste revient à s'intéresser aux représentations que les interlocuteurs ont de la situation de communication (la perspective émique) et non à une interprétation de l'analyste détachée de celle des interlocuteurs (perspective étique). L'accès à la perspective émique peut se faire de deux façons (Vasseur 2005: 100): soit par des entretiens que le chercheur mène suite aux interactions, soit – comme nous le faisons dans

¹ Pour plus de détails sur le dispositif pédagogique, nous nous permettons de renvoyer à Cappellini & Zhang (2013).

notre étude – par l'observation des représentations qui se dégagent pendant l'interaction (Gajo & Mondada 2002).

Les approches interactionnistes francophones de l'acquisition des langues se sont développées notamment autour de la notion de communication exolingue (de Pietro 1988) et ont centré leur attention, entre autres, sur les phénomènes de bifocalisation (Bange 1992). Par bifocalisation on indique le fait que, lors des conversations exolingues, les interlocuteurs peuvent apporter une focalisation principale sur le sujet de conversation et une focalisation pour ainsi dire secondaire sur la langue et, ce qui nous intéresse de plus près, sur les normes langagières.

Les phénomènes de bifocalisation ont été étudiés en portant une attention particulière à différents types de séquences latérales. Parmi celles-ci, les plus connues sont probablement les séquences potentiellement acquisitionnelles (de Pietro et al. 1989)². Une séquence potentiellement acquisitionnelle est une séquence conversationnelle latérale (Jefferson 1972) où le locuteur alloglotte, dans notre cas l'apprenant, rencontre une difficulté pour s'exprimer, difficulté signalée entre autres par des hésitations et des faux-départs. Ces hésitations et faux-départs peuvent constituer des procédés de sollicitation d'aide du locuteur natif, la sollicitation pouvant se faire également de manière explicite. Le locuteur natif intervient alors pour fournir une aide, en hétérostructurant ainsi le tour de parole de l'alloglotte, qui peut ensuite opérer une (re)prise de l'élément langagier fourni.

Dans notre étude, nous nous intéressons à un autre type de séquence latérale: la séquence d'évaluation normative (dorénavant SEN, voir Py 2000). Dans son article, Py (ibid.) souligne que les normes langagières peuvent être envisagées soit comme *processus* soit comme résultat du processus. En reprenant les caractéristiques des approches interactionnistes, Py définit la norme comme processus en tant que:

[...] une activité dialogique qui institue une expression en objet d'évaluation ou de correction, dans le but non pas d'améliorer l'intercompréhension, mais de rendre visible une certaine distance entre l'expression en question et la norme telle que se la représente l'énonciateur de la correction. (Py 2000: par. 6)

Nous voyons donc que, dans la définition de Py, les SEN sont déliées de l'intercompréhension. De plus, une SEN se distingue d'une séquence potentiellement acquisitionnelle car à aucun moment il n'y a des procédés de sollicitation de la part de l'alloglotte. Au contraire, la séquence est initiée par le locuteur natif en fonction des représentations que celui-ci a de la norme langagière et de ce qui est à corriger dans le tour de parole de l'alloglotte.

² Nous nous permettons de renvoyer à Cappellini (2014) pour une articulation entre différents types de séquences latérales dans la conversation exolingue.

En ce qui concerne la structure discursive de ces séquences, l'exemple suivant, tiré de l'article de Py, nous permet de dégager les caractéristiques principales. Il est tiré d'une conversation entre un enfant (A) et un adulte (N):

(1) On s'assoit sur des bâtons³

01 N: qu'est-ce que tu es en train de mettre?

02 A: le bâton

03 N: pour faire quoi?

04 A: pour euh **s'assar** dans le cirque

05 N: **pour s'asseoir** dans le cirque dans le cirque on s'assoit sur des bâtons?

06 A: et des bancs

Au tour de parole (dorénavant tdp) 04, l'enfant explique ce qu'il est en train de faire. Ce faisant, il fait une erreur (*s'assar*). Dans le tdp suivant, l'adulte décide de corriger cette erreur avec une reformulation. Notons que l'adulte a compris ce que l'enfant veut dire, ce qui délie la correction de questions de compréhension. Enfin, dans l'exemple nous notons une dernière caractéristique des SEN: le fait que le locuteur corrigé n'opère que rarement de reprise de l'élément langagier (Py 2000: par. 11). D'après Py, cela est dû au fait que la SEN correspond moins à un projet d'apprentissage de l'alloglotte (comme dans les séquences potentiellement acquisitionnelles) qu'à un projet d'enseignement du locuteur natif.

4. Cadre méthodologique

Une fois notre cadre théorique posé, nous pouvons commencer par expliciter notre question de recherche: comment la norme langagière est-elle gérée dans les séquences d'évaluation normative lors des interactions téléandem?

Pour répondre à cette question, nous nous basons sur un corpus recueilli dans le cadre de la recherche doctorale de l'un des deux auteurs. Ce corpus est constitué de prises d'écran dynamiques et d'enregistrements audio opérés par certains étudiants⁴ ayant participé aux activités du dispositif *Téléandem Dalian-Lille*. Ces enregistrements ont ensuite fait l'objet d'une transcription inspirée de la convention ICOR (Groupe ICOR 2006). La transcription a été alignée aux enregistrements en utilisant le logiciel *Eudycos Linguistic ANnotator* (ELAN)⁵. Le tableau suivant présente les caractéristiques du corpus. Chaque binôme est identifié par les lettres initiales des deux prénoms des étudiants le composant.

³ Nous soulignons.

⁴ Les étudiants ayant participé au dispositif étaient libres d'enregistrer ou non leurs interactions. Ceux qui ont accepté ont signé un document de cession des droits à l'image et ont reçu des instructions techniques pour opérer les enregistrements.

⁵ <http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>

<i>Binôme</i>	<i>Édition</i>	<i>Nombre de sessions enregistrées</i>	<i>Temps total des enregistrements</i>
<i>LS</i>	<i>2010-2011</i>	<i>4</i>	<i>7h30</i>
<i>AH</i>	<i>2012</i>	<i>3</i>	<i>3h20</i>
<i>CS</i>	<i>2012</i>	<i>5</i>	<i>6h10</i>
<i>CW</i>	<i>2012</i>	<i>3</i>	<i>3h20</i>
<i>Total</i>		<i>15</i>	<i>20h20</i>

Tableau 1. Corpus d'analyse

Conformément aux principes posés dans notre cadre théorique, notre démarche analytique se veut constructiviste (Le Moigne 1995), en accord avec les affirmations de Matthéy (1996: 31), pour laquelle:

[...] les observables ne sont pas donnés mais construits par une théorie, en fonction d'un objectif, qui est de décrire et d'interpréter une partie de la réalité. La construction des faits implique l'utilisation d'une méthode et cette construction instaure une dialectique entre la théorie et les observables, où la première est indispensable pour penser les seconds, mais où, en retour, les observables permettent d'envisager les aménagements et les limites de la théorie.

Plus précisément, nous adoptons une méthodologie mixte séquentielle (Ware & Rivas 2012). Notre méthodologie est mixte dans la mesure où nous adoptons tant une méthode qualitative qu'une méthode quantitative; elle est séquentielle car l'analyse qualitative précède la quantitative.

Dans le volet qualitatif de nos analyses, nous puisons largement dans les outils de l'analyse conversationnelle. Ainsi, nous nous appuyons d'une part sur le principe de séquentialité (Dausendschön-Gay 2010), ou *next-turn proof* (Hutchby 2001), d'après lequel la signification de chaque tour de parole ne peut être déterminée qu'en fonction des tours de parole qui le précèdent et de ceux qui le suivent. D'autre part, nous adoptons le principe de détermination locale (Gülich 1990) qui spécifie que toute construction en interaction – dans notre cas construction de la norme langagière – est de nature locale et par conséquent sujette aux développements de la conversation. En nous appuyant sur ces deux principes, nous avons parcouru notre corpus à la recherche de séquences latérales présentant une identité ou des similarités avec les SEN. Dans l'ensemble de ces séquences, nous avons ensuite identifié différents procédés récurrents par lesquels les interlocuteurs accomplissent l'évaluation normative. Enfin, dans le volet quantitatif nous

avons procédé à un comptage du nombre d'occurrences pour chaque catégorie de procédé.

5. Analyses et discussion

Dans notre corpus, nous avons repéré 81 occurrences de SEN (41 pour le français et 40 pour le chinois) sur 518 séquences latérales portant sur la langue, soit environ 15% du total. Parmi ces occurrences, nous avons trouvé 44 exemples (26 pour le français et 18 pour le chinois) de SEN qui correspondent à la description de Py (2000), alors que 37 exemples (15 pour le français et 22 pour le chinois) s'en différencient. Dans cette cinquième partie, nous aborderons avant tout un exemple de SEN typique. Ensuite, nous analysons et discutons des exemples de SEN non typiques. Enfin, nous discutons et soutenons une analyse par prototypes.

5.1 Des SEN typiques

L'exemple suivant est tiré d'une séquence où l'étudiante chinoise (L) raconte à l'étudiante française (S) la biographie de deux écrivains chinois.

(2) Elle avait vingt-quatre ans

01 L: [...] et en quand il ét- vingt- vingt-quatre et sa femme 杨绛 elle était vingt- vingt-quatre ans et euh 钱钟书

TC⁶ 01:10:03.452 - 01:10:13.703

02 S: elle avait [sourire]

TC 01:10:13.423 - 01:10:14.193

03 L: euh oui il avait vingt-quatre ans et sa femme il avait vingt-deux ans ou vingt-trois ans [...]

TC 01:10:15.213 - 01:10:21.667

Dans cet exemple, nous retrouvons la même structure notée par Py. Pendant son tour de parole l'apprenant fait une erreur, en utilisant le verbe *être* pour exprimer l'âge, peut-être en calquant sur la structure de l'anglais. L'étudiante française chevauche et coupe le tour de parole de son interlocutrice afin de corriger cette erreur, tout en souriant afin de rendre la correction moins menaçante pour la face de l'apprenante. Enfin, dans ce cas nous trouvons une reprise contextualisée de la correction de la part de l'apprenante, qui continue ensuite son discours.

L'exemple précédent, ainsi que les 43 autres de ce type, présente donc une structure qui correspond à la description de Py, exception faite pour la prise. Ces 44 séquences peuvent porter sur la correction de la grammaire (comme celle ci-dessus), du vocabulaire (par exemple "monotone" au lieu de

⁶ "TC" indique le temps du début et le temps de la fin du tour de parole correspondant à la transcription, annotée en heure, minutes, secondes et millièmes.

"monovole") et de la prononciation (par exemple du mot "suspense" et des tons pour les mots chinois).

5.2 Des SEN problématiques

A côté de ces séquences typiques, nous en avons identifié d'autres qui par contre ne correspondent pas entièrement à la structure des SEN décrite par Py (2000). Le premier exemple est tiré d'une séquence où les mêmes étudiantes de l'exemple (2) discutent du mariage dans leurs nations d'origine.

(3) Elles ne veulent pas se marier

01 L: ouais euh et donc est-ce qu'il y a beaucoup beaucoup de femmes
en France qui ne veut pas marier qui veulent pas marier

TC 01:08:25.791 - 01:08:37.707

02 S: euh qui ne veulent pas se marier?

TC 01:08:36.847 - 01:08:38.690

03 L: oui

TC 01:08:39.116 - 01:08:39.416

Au tdp01, l'apprenante, en posant une question, fait une erreur, qu'elle auto-corrige seulement en partie. Dans le tdp suivant, l'étudiante française reprend et corrige l'énoncé. Ensuite, comme souvent dans les SEN, il n'y a pas de reprise de la part de l'apprenante. Même si à première vue la structure de la SEN est la même – avec erreur et correction sans sollicitation – un regard plus fin permet de noter que la correction de l'étudiante française arrive dans une question. Par ce procédé, l'étudiante française veut s'assurer d'avoir bien compris la question de l'étudiante chinoise. Une autre interprétation possible serait que l'étudiante française énonce une question rhétorique, interprétation qui nous semble à écarter en considérant que S laisse ensuite un point de transition pour permettre à L de répondre, et ne garde pas le tour de parole. La correction dans la question est donc liée à l'intercompréhension. Or, dans la définition de Py (2000), un des traits distinctifs des SEN était justement de n'avoir pas de relation avec l'intercompréhension. Par conséquent, des exemples comme le précédent (12 au total) nous font réfléchir sur la portée de la description de Py.

Un deuxième exemple est encore plus problématique. Il est tiré d'une séquence, toujours entre S et L, où cette dernière présente la période de la Révolution Culturelle en Chine.

(4) La rééducation

01 L: euh c'est c'est pas dangereux mais c'est très difficile c'est-à-dire on doit faire des faire des ch- faire les travaux très très durs dans la campagne pas en ch- pas dans la ville

TC 01:36:21.309 - 01:36:38.870

02 S: ah!

TC 01:36:38.109 - 01:36:38.459

03 L: tu sais?

TC 01:36:40.329 - 01:36:40.759

04 S: alors ils peuvent -fin en français quand on parle de des gens
qui sont employés à la campagne en Chine pour des travaux
très très difficiles on appelle ça une rééducation

TC 01:36:40.389 - 01:36:54.754

05 L: ah oui! c'est juste c'est c'est juste comme le chinois
rééducation oui d'accord

TC 01:36:55.479 - 01:37:03.843

Cet exemple s'éloigne encore davantage des descriptions de Py, jusqu'au point où la séquence latérale ne ressemble pas à une SEN. Avant tout, comme pour l'exemple (3), nous pouvons noter que la séquence comporte des éléments d'intercompréhension. Cela est clairement signalé par la production paraverbale du tdp02, par laquelle l'étudiante française signale qu'elle a compris et, nous semble-t-il, qu'elle a fait le lien entre la description du tdp01 et quelque chose qu'elle connaît. Un autre élément, encore plus important, qui éloigne l'exemple de la description des SEN est le fait que dans le tdp de l'apprenante il n'y a pas d'erreur et que par conséquent le tdp04 ne peut pas être considéré comme une correction. Ces remarques nous feraient donc pencher vers une catégorisation de cet exemple comme une séquence potentiellement acquisitionnelle (de Pietro et al. 1989). Néanmoins, cette interprétation est également à écarter, dans la mesure où il n'y a aucun mouvement d'autostructuration, aucune sollicitation de l'apprenante. Au contraire, c'est l'étudiante française qui interrompt le tdp de son interlocutrice. De plus, au tdp04 l'étudiante française, pour introduire le mot "rééducation", utilise à deux reprises le pronom "on" (*on parle, on appelle*) ainsi que l'expression "en français", ce qui peut être interprété comme un renvoi à une manière générale et généralisée de parler, autrement dit une norme langagière⁷. Pour résumer, dans cet exemple il n'y a pas de sollicitation de l'apprenante (donc il ne s'agit pas d'une séquence potentiellement acquisitionnelle) ni d'erreur (donc il ne s'agit pas de correction dans une SEN). Le procédé mis en œuvre par les deux interlocutrices est plutôt une démarche onomasiologique, avec l'apprenante qui décrit un phénomène et la locutrice native qui fournit le mot correspondant à ce phénomène. Une telle analyse nous amène à considérer cet exemple (et 18 autres) comme une SEN dans la mesure où le tdp04 pourrait être paraphrasé par: "je comprends ce que tu veux dire et je te signale qu'en français il vaut mieux dire ce que tu veux dire

⁷ Cf. Py (1990: 84), qui interprète les mouvements d'hétérostructuration du natif vers l'alloglotte comme ayant "une valeur illocutoire que l'on pourrait expliciter comme il suit : 'Moi, locuteur natif [francophone], en pleine possession de ma compétence linguistique, au nom de la communauté de la langue française, je vous informe que nous nous exprimons de la manière suivante, et je vous suggère de vous plier à cette norme'".

avec le mot *rééducation*". A nouveau, nous nous éloignons de la description des SEN de l'article de Py (2000).

5.3 Pour une catégorisation prototypique

Les exemples analysés à la section précédente nous demandent de faire évoluer la conception théorique des SEN afin de pouvoir rendre compte de phénomènes légèrement différents de ceux observés par Py (2000). En d'autres termes, nous nous retrouvons dans la deuxième situation de la citation de Matthey ci-dessus, où les données font repousser les limites de la théorie.

Une première possibilité de répondre à ce besoin aurait été de créer une ou plusieurs nouvelles catégories de séquences latérales de bifocalisation. Néanmoins, cette possibilité ne nous paraissait pas pertinente dans la mesure où, dans la littérature interactionniste, il existe déjà un grand nombre de catégories. Outre les deux que nous avons déjà mentionnées, nous pensons notamment aux séquences conversationnelles explicatives (Gulich 1990) ou aux séquences potentiellement acquisitionnelles syntaxiques (Jeanneret & Py 2002), pour ne citer que celles-là. De plus, la création de nouvelles catégories aurait posé les mêmes questions si, comme c'est probable, dans un corpus d'interactions différent, des exemples n'avaient pas correspondu à notre description. C'est pour ces raisons que nous avons décidé non pas de changer ou multiplier nos catégories d'analyse, mais d'explorer d'autres manières de catégoriser. Plus précisément, nous nous sommes tournés vers la théorie standard du prototype telle qu'elle est illustrée dans Kleiber (1990).

Premièrement, il nous faut spécifier les caractéristiques des types de catégorisation auxquels la théorie du prototype s'oppose. La catégorisation "classique" remonte à Aristote et est normalement appelée catégorisation par conditions nécessaires et suffisantes. Dans ce cadre, un élément sera identifié comme faisant partie d'une catégorie si et seulement s'il présente un ensemble de caractéristiques, appelées "traits" ou traits définitoires de la catégorie. Dans la construction d'un ensemble de catégories, et donc dans l'identification de traits définitoires de ces catégories, l'on peut procéder soit par observation directe (démarche d'Aristote), soit par comparaison entre différents éléments (démarche par exemple de la sémantique componentielle et plus largement du structuralisme en linguistique depuis Saussure et Hjelmslev). Dans les deux cas, "le modèle de CNS [conditions nécessaires et suffisantes] a pour vocation légitime de fournir une définition contrastive, qui indique clairement les traits qui séparent une catégorie des autres" (Kleiber 1990).

La théorie standard du prototype remet en question une catégorisation par conditions nécessaires et suffisantes. Avant tout, dans une catégorisation prototypique, l'appartenance à une catégorie se décide en fonction de traits

définitoires de la catégorie, mais non en fonction de la présence simultanée de tous les traits définitoires. Ainsi, les éléments présentant tous les traits définitoires de la catégorie seront catégorisés comme des prototypes de cette catégorie. Les autres éléments, présentant seulement certains traits, et non leur entièreté, seront également catégorisés à l'intérieur de la catégorie, mais à leur périphérie (ibid. 54).

Nous pouvons donc définir le prototype "comme étant le meilleur exemplaire ou encore la meilleure instance, le meilleur représentant ou l'instance centrale d'une catégorie" (ibid. 47). Autrement dit, les catégories "comportent des membres qui sont de meilleurs exemplaires que d'autres" (ibid. 48), contrairement à une catégorisation par conditions nécessaires et suffisantes où tous les membres de la catégorie s'équivalent. Par conséquent, la catégorie devient une classe ouverte se structurant à l'intérieur en fonction d'un exemple central – le prototype – et de plusieurs sous-catégories présentant au moins un trait définitoire en commun avec le prototype (ibid. 50). En ce qui concerne le processus de catégorisation de la part du chercheur, il "n'est alors plus la découverte d'une règle de classification, mais la mise en relief de covariations et de similitudes globales et la formation de prototypes de référence" (ibid. 14). De plus, il faut noter que "le point définitoire nouveau est que le prototype n'est vraiment considéré comme le meilleur exemplaire d'une catégorie que s'il apparaît comme celui qui est le plus fréquemment donné comme tel" (ibid. 49).

5.4 Une analyse prototypique des SEN

L'adoption d'une catégorisation prototypique nous permet de réinterpréter les analyses des sections 5.1 et 5.2. Avant tout, en ce qui concerne le prototype des SEN, il peut être identifié avec la description qui en est faite par Py (2000) et que nous retrouvons dans l'exemple (2). Les traits définitoires du prototype sont les suivants:

- a) le tour de parole de l'apprenante faisant l'objet de la séquence d'évaluation normative contient une erreur en référence aux normes langagières de la langue parlée;
- b) pendant son tour de parole, l'apprenante ne formule pas de sollicitation;
- c) la locutrice native comprend l'apprenante et la séquence ne porte pas sur l'intercompréhension;
- d) la locutrice native reprend l'énoncé de l'apprenante et le reformule pour qu'il soit plus conforme aux représentations qu'elle a de la norme langagière.

D'autres caractéristiques sont présentes dans plusieurs occurrences de SEN prototypiques dans notre corpus d'analyse. Ainsi, le tour de parole de la locutrice native peut parfois chevaucher celui de l'apprenante et l'interrompre,

ou encore l'apprenante peut opérer une reprise de la correction reçue. Néanmoins, ces caractéristiques n'étant pas toujours présentes dans les occurrences rencontrées, elles ne peuvent pas être intégrées dans les traits définitoires du prototype.

Parmi les 81 occurrences de SEN identifiées dans notre corpus, 44 présentent l'ensemble des quatre traits définitoires ci-dessus. Par conséquent, les statistiques confirment que le prototype de SEN correspond à l'ensemble des quatre traits définitoires ci-dessus. Parmi ces 44 occurrences, 26 concernent la langue française, alors que 18 portent sur le chinois. L'élément faisant l'objet de la correction peut être la prononciation (9 fois, 6 pour le français et 3 pour le chinois), le lexique (14 fois, 8 pour le chinois et 6 pour le français) ou la morphosyntaxe (21 fois, 14 pour le français et 7 pour le chinois).

Pour ce qui est des exemples de SEN que nous avons appelés "problématiques", une catégorisation prototypique nous permet de les analyser en termes de sous-catégories non prototypiques des SEN, autrement dit des exemples qui ne présentent que l'un ou plusieurs des traits définitoires du prototype, mais non l'entièreté. Ainsi, l'extrait (3) peut être considéré comme exemplaire d'une sous-catégorie que nous appellerons "SEN dans une question", qui présente l'ensemble des traits définitoires du prototype, exception faite du trait c). En effet, nous avons vu dans l'analyse que ce type de séquence est lié, même si ce n'est que de manière minimale, à des questions d'intercompréhension. Comme cette sous-catégorie présente trois des quatre traits définitoires du prototype et donc un fort degré d'appartenance à la catégorie, dans notre représentation spatiale elle sera près du prototype. Nous avons trouvé 12 SEN dans une question, 8 pour la langue française et 4 pour le chinois mandarin. Toutes ces SEN portent sur le lexique, à l'exception de l'une d'entre elles, qui concerne la morphosyntaxe.

L'autre exemple "problématique" que nous avons analysé, l'exemple (4), présente moins de traits définitoires du prototype. D'une part, l'analyse montre qu'il y est question d'intercompréhension, ce qui va à l'encontre du trait c). D'autre part, le tour de parole de l'apprenante ne contient pas d'erreur, ce qui va à l'encontre du critère a). Par conséquent, cette sous-catégorie, que nous avons appelée "SEN onomasiologique", sera à la périphérie de notre représentation graphique. Cette sous-catégorie comprend 19 occurrences, dont 4 pour le français et 15 pour le chinois. Nous devons noter que parmi ces 15 occurrences concernant le chinois, il y en a 14 mises en place au sein d'un même binôme, LS, et qui semblent correspondre à une routine (Cappellini 2014). Dans ce type de SEN, l'apprenante, autrement dit l'étudiante française, se positionne en tant qu'experte concernant la présentation de faits relatifs à la culture française, tels des fêtes traditionnelles, des écrivains ou encore des chanteurs. Pendant ses tours de parole, elle est amenée à donner des noms français comme Chateaubriand ou Edith Piaf. Sans aucune sollicitation de la

part de l'apprenante, l'usagère experte l'interrompt et prend l'initiative de donner la traduction chinoise de ces noms. Nous ne sommes donc pas dans le cadre des Séquences Potentiellement Acquisitionnelles lexicales, puisqu'il n'y a pas de sollicitation, ni dans le cas prototypique des SEN, puisqu'il ne nous semble pas possible de considérer l'utilisation des noms français de personnalités françaises dans un discours chinois comme des erreurs. Nous sommes plutôt dans le cas d'une reformulation en langue chinoise par l'étudiante native visant une expression plus conforme à cette langue de la part de l'apprenante. C'est pour cette raison que nous classifions cette sous-catégorie dans la catégorie des SEN, mais hors du prototype.

Enfin, nous avons trouvé 6 autres occurrences de SEN éloignées du prototype. Trois d'entre elles sont inclassables dans la mesure où les procédés mis en œuvre ne correspondent à aucune des sous-catégories de SEN que nous avons identifiées, comme dans l'exemple suivant:

(5) écouter les cours

01 L: [il a] une très bonne mémoire et tout seul quand il était euh quand ils_étaient dans l'université 清华 et chaque jour il il a suivi le cours et avec un bo- euh avec un livre il n'a aucun aucun relation avec le cours donc c'est c'est pas le le livre pour le cours c'est justement un roman ou quelque chose euh euh mais donc il il a lu ces livres et il a écoute euh il a entendu le cours à la fois mais

TC 01:13:44.876 - 01:14:29.229

02 S: écouter t'avais raison écouter le cours en même temps

TC 01:14:29.509 - 01:14:32.940

L: oui oui oui écouter le cours et euh c'est pas u- ça marche pas hein je crois ça marche pas pour les étudiants ordinaires c'est ça ? euh pour les étudiants

TC 01:14:33.169 - 01:14:50.640

Dans cet exemple, l'apprenante hésite entre les deux formes "écouter le cours" et "entendre le cours". Cette hésitation pourrait être interprétée comme une forme de sollicitation, ce qui ferait catégoriser l'extrait comme une SPA. Par contre, l'extrait présente les traits d'une SEN (traits a, c et d explicités dans notre article). En fonction de cette analyse, l'exemple n'appartient à aucune des sous-catégories identifiées et se situe à l'extrême périphérie de la catégorie SEN, à la frontière avec les SPA.

Les trois derniers exemples sont des séquences latérales d'étayage mixtes, dans la mesure où une SEN se mêle avec un autre type de séquence latérale portant sur un élément langagier différent de celui de la SEN. Dans deux cas, la SEN coïncide avec des séquences potentiellement acquisitionnelles

(de Pietro et al. 1989); une fois, la SEN est concomitante à une séquence conversationnelle explicative (Gulich 1990)⁸.

Pour conclure nos analyses, nous pouvons donc noter que l'adaptation de la notion de SEN à notre corpus d'analyse à travers une catégorisation prototypique a mis en relief que la description de Py (2000) correspond au prototype de cette catégorie d'analyse. De plus, deux autres sous-catégories ont été formulées: les SEN dans une question et les SEN onomasiologiques. Ces sous-catégories présentent certains des traits définitoires des SEN, mais non l'entièreté, ce qui en fait des variations moins représentatives, mais tout aussi existantes, de la catégorie des SEN.

La représentation graphique ci-après montre de manière spatiale les résultats de nos analyses. Dans cette représentation, chaque sous-catégorie est caractérisée d'abord par le nombre d'occurrences que nous avons trouvées dans notre corpus, ensuite par sa dénomination. A l'intérieur de l'arc, nous retrouvons les occurrences de SEN prototypiques, pouvant porter sur la morphosyntaxe, sur le lexique ou sur la prononciation. A l'extérieur de l'arc, nous retrouvons les "SEN dans une question" à proximité du prototype, alors que les "SEN onomasiologiques" s'en éloignent davantage.

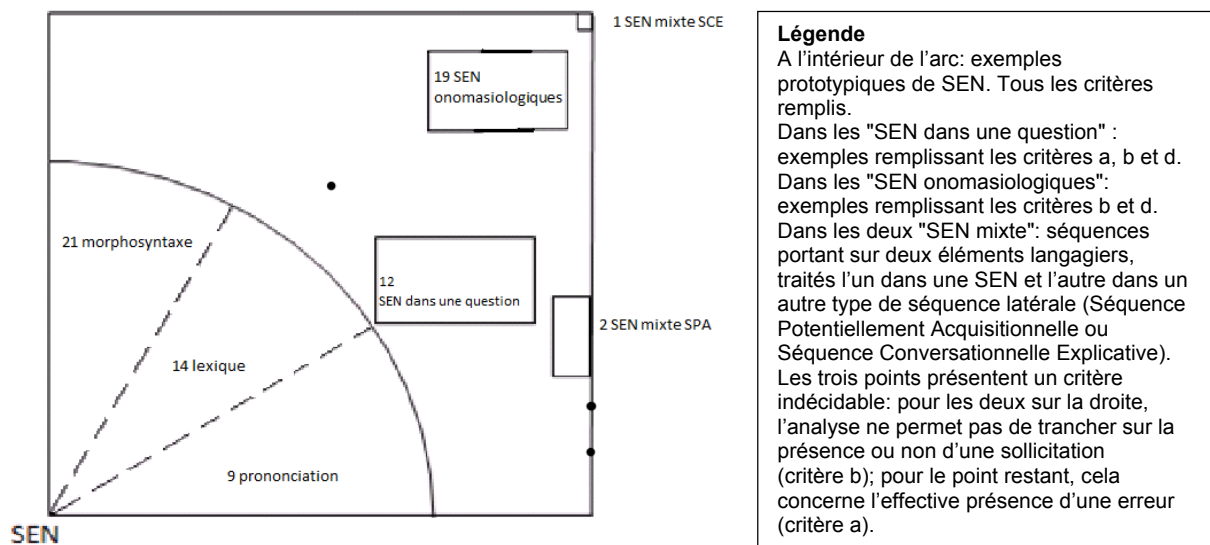


Figure 1. Représentation prototypique de la séquence d'évaluation normative

6. Conclusions et perspectives

Dans cette étude, nous avons mobilisé la notion de séquence d'évaluation normative sur un corpus d'analyse d'interactions télétandem pour l'apprentissage des langues chinoise et française. En nous basant sur un cadre théorique interactionniste et sur un cadre méthodologique

⁸ Pour plus de détails, nous nous permettons de renvoyer à Cappellini (2014b).

constructiviste, nos analyses ont montré le besoin d'une adaptation de la définition de SEN face à la variété de nos données. Pour répondre à ce besoin, nous avons adopté une catégorisation par prototypes, qui a permis d'une part de rendre compte de la diversité des procédés ethnométhodologiques mis en place par les interlocuteurs pour la gestion des normes langagières, d'autre part de ne pas tomber dans le piège de la prolifération des catégories d'analyse.

Pour conclure, il nous semble pouvoir formuler l'hypothèse que l'adoption d'une catégorisation prototypique peut se révéler d'une grande efficacité pour l'étude non seulement des séquences latérales de traitement des normes langagières en télé-tandem, mais aussi d'autres types de séquences latérales, telles les séquences potentiellement acquisitionnelles (de Pietro et al. 1989), les séquences potentiellement acquisitionnelles syntaxiques (Jeanneret & Py 2002) ou encore les séquences conversationnelles explicatives (Gulich 1990). De plus, une telle catégorisation pourrait permettre l'articulation de ces différents types de séquence en montrant la continuité qu'il peut y avoir entre elles grâce à l'identification de traits définitoires "intermédiaires", pouvant être communs à deux catégories distinctes. Des recherches à venir pourront valider ou invalider de telles hypothèses.

BIBLIOGRAPHIE

- Alber, J.-L. & Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 61, pp. 78-89.
- Arditty, J. (2004). Spécificité et diversité des approches interactionnistes. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 21, 167-201.
- Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage en L2. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 1, 53-86.
- Barbot, M.-J. & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris: PUF.
- Brammerts, H. (2002). Principes et objectifs. In B. Helmling (éd.), *L'apprentissage autonome des langues en tandem* (pp. 19-24). Paris: Didier.
- Cappellini, M. (2014). Co-construction des routines d'étayage dans un tandem franco-chinois par visioconférence. In C. Dejean-Thircuir, F. Mangelot, E. Nissen & T. Soubrié (éds.), *Actes du colloque Echanger Pour Apprendre en Ligne 2013*. http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2013-cappellini.pdf
- Cappellini, M. (2014b). *Modélisation des étayages dans un environnement télé-tandem pour le français et le chinois langues étrangères. Une étude interactionniste et écologique au soutien du développement de la compétence de communication*. Thèse de doctorat soutenue le 13 novembre 2014 à l'Université Lille3 SHS, inédite.
- Cappellini, M. & Rivens Mompean, A. (2013). Positionnements culturels dans un tandem sino-fançais par visioconférence. *Sinergies Chine*, 8, 137-149. http://gerflint.fr/Base/Chine8/Article12Cappellini_Rivens.pdf

- Cappellini, M. & Zhang, M. (2013). Etude des feedbacks correctifs dans un tandem par visioconférence. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 10(2), 27-59. http://acedle.org/IMG/pdf/03_Cappellini_Zhang_RDLC_v10n2.pdf
- Charaudeau, P. (1995). Rôles sociaux et rôles langagiers. In G. D. Véronique & R. Vion (éds.), *Modèles de l'interaction verbale*, (pp. 79-96). Aix en Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Dausendschön-Gay, U. (2010). La construction interactive d'objets. In D. Macaire, J.-P. Narcy-Combes & H. Portine (éds.), *Interrogations épistémologiques en didactique des langues* (pp. 98-110). Paris: Clé International.
- de Pietro, J.-F. (1988). Vers une typologie des situations de contact linguistique. *Langage et société*, 43, 65-89.
- de Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fugier, (éds.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99-124). Strasbourg: Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.
- Gajo, L. & Mondada, L. (2002). Pratiques et appropriation de l'entretien dans une pluralité de contextes. In F. Cicurel & G. D. Véronique (éds.), *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 137-146). Paris: PSN.
- Groupe ICOR (2006). Conventions de transcription. Site CORINTE, http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm
- Gulich, E. (1990). Pour une ethnométhodologie linguistique. Description des séquences conversationnelles explicatives. In M. Charolles, S. Fisher & J. Jayez (éds.), *Le discours. Représentations et interprétations* (pp. 71-109). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Helmling, B. (éd.) (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris: Didier.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Hutchby, I. (2001). *Conversation and technology. From the telephone to the Internet*. Cambridge: Polity.
- Jeanneret, T. & Py, B. (2002). Traitement interactif de structures syntaxiques dans une perspective acquisitionnelle. In F. Cicurel & D. Véronique (éds.), *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 37-52). Paris: PSN.
- Jefferson, G. (1972). Side Sequences. In D. Sudnow (éd.), *Studies in Social Interaction* (pp. 294-338). New York: The Free Press.
- Kleiber, G. (1990). *La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*. Paris: PUF.
- Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1994). Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, 127-158.
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris: PUF.
- Little, D. (2002). Autonomie de l'apprenant. In B. Helmling (éd.), *L'apprentissage autonome des langues en tandem* (pp. 25-30). Paris: Didier.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction des connaissances linguistiques en situation exolingue*. Bern: Peter Lang.
- O'Rourke, B. (2007). Models of Telecollaboration (1): eTandem. In R. O'Dowd (éd.), *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers* (pp. 41-61). Clevedon: Multilingual Matters.
- Pekarek Doehler, S. (éd.) (2000). *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, numéro spécial de *Aile*, 12.
- Pekarek Doehler, S. (2014). Social-interactional approaches to SLA. A state of the art and some future perspectives. *Language Interaction and Acquisition*, 5(1), 134-159.

- Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Paris: Didier.
- Py, B. (2000). La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 12, 77-97.
- Salomão A. C. B., Carvalho da Silva A., de Genova Daniel F. (2009). A aprendizagem colaborativa em Tandem: um olhar sobre seus princípios. In J. A. Telles (éd.), *Teletandem. Um contexto virtual, autônomo colaborativo para aprendizagem das linguas estrangeiras no século XXI* (pp. 73-90). Campinas SP, Pontes Editores.
- Telles, J. A. (éd.) (2009). *Teletandem. Um contexto virtual, autônomo, colaborativo para aprendizagem das linguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Vasseur, M.-T. (2005). *Rencontre de langues. Question(s) d'interaction*. Paris: Didier.
- Ware, P. & Rivas B. (2012). Researching classroom integration of online language learning projects: Mixed methods approaches. In M. Dooly & R. O'Dowd (éds), *Researching online foreign language interaction and exchange. Theories, methods and challenges* (pp. 107-131). Bern: Peter Lang.