



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

Berger, E. & Steinbach Kohler, F. (2007). Lecture collective d'une carte: une perspective multimodale. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 86, 71-95.

<https://doi.org/10.5169/seals-978510>

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

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



© Evelyne Berger, Fee Steinbach Kohler, 2007

Lecture collective d'une carte: une perspective multimodale

Evelyne BERGER

Université de Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée,
Espace Louis-Agassiz 1, CH-2000 Neuchâtel
evelyne.berger@unine.ch

Fee STEINBACH KOHLER

Université de Bâle, Institut d'études françaises et francophones,
Maiengasse 51, CH-4056 Bâle
fee.steinbach@unibas.ch

Reading is traditionally considered to be an individual activity related to a written text. In the present study, we will look at a particular type of reading as collective activity: map-reading in peer-group interactions in a French Foreign language classroom. Drawing from ethnomethodologically oriented Conversation Analysis and vygotskian Sociocultural Theory, the analyses focus on the multimodal organization of map-reading in order to show a) how map-reading is organized on a multimodal level as a collective action; b) how the map constitutes both a material and a conceptual space for joint action and shared cognition; and c) how talk-in-interaction hinges on this collectively organized activity of map-reading.

Key words:

French Foreign language classroom, peer-group interactions, multimodal analysis, participation framework, mediation

1. Introduction: une approche praxéologique de la lecture

La lecture est traditionnellement conçue comme une activité individuelle, souvent silencieuse et centrée sur un texte écrit. L'activité de lecture qui fait l'objet de cet article est différente des situations de lecture prototypiques sur trois plans. Premièrement, l'objet de lecture n'est pas un texte écrit, mais un plan de ville. Il ne s'agit donc pas d'un texte dans le sens traditionnel. Néanmoins, tout comme le document écrit, le plan de ville représente un artefact culturel, c'est-à-dire un objet dont la fonctionnalité ainsi que les propriétés matérielles et sémiotiques ont pris forme au travers de son usage répété dans le temps et dans une communauté. A l'instar d'un document écrit, la carte constitue ainsi un système de signes, un ensemble sémiotique conventionnalisé, dont la compréhension implique un processus de déchiffrement. Deuxièmement, l'activité que nous étudierons n'est pas une activité individuelle, mais organisée collectivement par les participants au sein d'un groupe, aussi bien au niveau de ses aspects matériels, comme l'orientation corporelle vers l'objet et son accessibilité visuelle et physique,

qu'au niveau cognitif par un travail sur l'attention conjointe et l'établissement de l'intersubjectivité. Enfin, l'activité observée concerne des apprenants d'une langue seconde devant effectuer une tâche donnée en L2.

Notre étude se situe dans une perspective praxéologique, socio-interactionniste, qui met l'accent sur l'accomplissement conjoint et le déroulement séquentiel des activités, verbales et autres, dans l'interaction. Dans cette perspective, la lecture n'est pas abordée en tant que processus cognitif individuel, mais en tant qu'activité publique et collective ancrée dans les pratiques sociales et dans la matérialité du contexte. Notre position rejoint ainsi une vision contextualisée et incarnée de la cognition et des compétences (cf. Mondada, 2005, 2006b; Pekarek Doehler, 2006).

Sur le plan méthodologique, une telle approche implique de travailler sur des enregistrements vidéo: ceux-ci permettent au chercheur d'accéder aux détails multimodaux qui sont à la fois déployés et exploités par les participants pour accomplir leurs activités (cf. Mondada, 2006a; Goodwin, 2007). Ainsi, l'observation de nos enregistrements révèle qu'un des enjeux majeurs pour les apprenants n'est pas seulement de produire un discours en L2 – objectif didactique visé par ce type de tâche – mais d'organiser leurs actions réciproques afin de progresser dans la tâche.

L'article est structuré comme suit. Après une brève réflexion sur l'approche praxéologique des compétences, de la langue et de la cognition, nous enchaînerons avec une présentation des concepts centraux qui ont inspirés nos analyses: le couplet tâche-activité, la notion interactionniste de cadre de participation et le concept socioculturel de médiation (2.). A la suite de la présentation des données (3.), la partie analytique (4.-7.) focalisera, sur la base d'une étude de cas, sur: a) l'organisation collective et multimodale de l'accès à la carte et de sa lecture; b) la centralité de la carte comme espace pour l'action et l'attention conjointe; et c) l'ancrage de la production discursive dans les possibilités de lecture comme activité collective. Enfin, nous tâcherons, dans la conclusion, d'ouvrir nos observations vers une perspective socio-interactionniste de la lecture (8.).

2. Une perspective interactionniste sur les compétences langagières

Les réflexions et analyses présentées ici s'inscrivent dans un cadre plus large de courants de pensées d'inspiration socio-interactionniste en sciences humaines qui visent à articuler la triade (inter-)action, langue et cognition (cf. Goodwin, 2000; Lave & Wenger, 1991; Mondada, 2006a et 2006b; Pekarek Doehler, 2005, 2006):

"Recent work on social interaction has challenged the traditional views on how language, cognition and interaction may be related. In particular, a view favoring a production or a comprehension model focused on the processes of an individual,

rational, possibly strategic speaker, planning, memorizing and articulating his speech performance in his private mental space has been radically criticized... One of the alternative views emerging from studies-of-talk-and-conduct-in-interaction is a praxeological perspective which locates cognition not in the head of a lone subject but in the orderly production and recognizability of actions..." (Mondada, 2006a: 117)

Cette vision praxéologique et non-dichotomique de l'individu et du social implique également une vision unifiée de l'acquisition et de l'usage d'une langue, qui situe l'apprentissage non pas dans la tête d'un individu mais dans l'exercice social du langage (Lantolf & Thorne, 2007: 214; cf. aussi Bruner, 1982 pour la L1; Lantolf & Pavlenko, 1995 pour la L2):

"[SCT] erases the boundary between language use and learning. [...] it situates the locus of learning in the dialogic interactions that arise between socially constituted individuals engaged in activities which are co-constructed with other individuals rather than in the heads of solipsistic beings." (Lantolf & Pavlenko, 1995: 116)

Ainsi, ces courants considèrent les compétences langagières, et plus généralement la cognition et le développement, comme étant éminemment ancrées et configurées dans les pratiques sociales où elles se déploient. Dans cette perspective, les notions centrales de *savoir* et de *système linguistique* se voient ainsi reconceptualisées:

1. Le savoir, linguistique et autre, est configuré et co-construit sur la base d'expériences personnelles, touchant autant à la dimension épistémique que relationnelle, plutôt que d'être simplement transmis d'un cerveau à l'autre (Atkinson *et al.*, 2007; Firth & Wagner, 2007; Lave & Wenger, 1991; Lüdi, 1991).
2. Le système linguistique à son tour est conçu comme n'étant pas réductible à un système autonome. Il devient une ressource co-constructible et mobilisable *dans* et *pour* l'interaction (Pekarek Doehler, 2006), en réponse à des contraintes locales et à la dynamique interactive; l'usage du langage étant lié à l'activité d'autrui. En effet, dans l'interaction, les conduites discursives des participants se caractérisent par des ajustements mutuels moment-après-moment, c'est-à-dire par une subtile coordination des tours de parole et une construction conjointe de cours d'actions ancrés dans la matérialité du contexte.

Dans la perspective de l'apprentissage, les compétences langagières d'un apprenant d'une L2 sont dès lors façonnées par les pratiques sociales auxquelles il prend part; elles sont co-constructibles "c'est-à-dire qu'elle[s] n'émane[ent] pas de l'intériorité du sujet individuel mais se configure[ent] dans et à travers l'interaction avec autrui... indissociablement imbriquée[s] dans les formes de participation à cette activité" (Pekarek Doehler, 2006: 11).

2.1 *De la tâche didactique vers des activités situées*

Diverses recherches inspirées à la fois de la théorie socioculturelle et de l'analyse conversationnelle ont problématisé la notion de tâche, notamment dans le domaine didactique et dans le cadre des recherches sur l'acquisition d'une L2¹. Ces recherches ont notamment relevé que la conception de la tâche didactique, de la part de l'enseignant, du manuel ou encore du dispositif de recherche d'une part et sa réalisation effective par les élèves de l'autre divergent fortement (Coughlan & Duff, 1994; Mondada & Pekarek Doehler, 2004; Nussbaum & Unamuno, 2000; Seedhouse, 2004 et 2005). Ainsi, Coughlan & Duff (1994), dans une perspective socioculturelle, montrent comment un même dispositif de recherche (semi-expérimental) autour de descriptions d'images, c'est-à-dire la même tâche, donne lieu à des activités bien diverses de la part des différents participants, en fonction de leur interprétation de la situation, des rôles et des relations vis-à-vis de l'enquêteur. Sur la base de ce constat, les auteurs remettent en question l'hypothèse, souvent tacite, selon laquelle une tâche pour éliciter des données linguistiques dans une situation expérimentale serait contrôlable et que les résultats ainsi obtenus seraient comparables et permettraient de mesurer des variables (p.ex. certains traits de l'interlangue) à travers des sujets et/ou à travers le temps pour un même sujet. Dans le même esprit, Nussbaum & Unamuno (2000) étudient la construction discursive de dyades d'apprenants à travers une série de tâches de communication (échange d'informations, construction d'un dialogue de vente). Leurs analyses révèlent "que les apprenants réalisent tout au long de la tâche des activités très diverses", constatant que l'exécution de la consigne se voit doublée d'un travail de régulation interactive de l'accomplissement de la tâche qui est à son tour étroitement lié à l'organisation de la participation. Comme Coughlan & Duff, ces analyses montrent comment une même tâche se métamorphose en activités différentes à travers les participants et/ou à travers le temps. Citons comme dernière illustration une étude de cas de Mori (2002), portant sur des rencontres entre des apprenants avancés de japonais langue étrangère et des locuteurs natifs dans le contexte de la classe de langue. Dans son étude menée dans l'esprit de l'analyse conversationnelle, Mori examine le rapport entre les consignes,

¹ Dans une perspective didactique et programmatique, Breen (1989) a initialement proposé la distinction entre tâche comme plan et tâche comme processus (cf. aussi Seedhouse, 2004 et 2005 pour des applications empiriques): "Our pre-designed task [i.e. task-as-workplan] is a proposal for language learning work and – however carefully designed – it can be no more than a plan which may or may not be followed according to the 'frame' which it offers to its users... When teachers and learners work upon our task, it is metamorphosed into a task-in-process during which teacher and learners redraw the plan in terms of their own 'frames' and their own knowledge and experience of past workplans" (ibid.: 188). C'est ce même type de distinction qui se reflète dans la conceptualisation du couplet 'tâche–activité' des recherches socioculturelles et sociointeractionnistes présentées.

leur interprétation par les participants (notamment lors de la phase de préparation) et l'influence de cette interprétation sur le déroulement séquentiel de l'interaction avec les participants natifs. Une analyse fine de l'échange révèle comment le développement séquentiel du discours reflète l'orientation vers l'interprétation de la consigne comme un jeu d'informations sous forme de questions-réponses. Cette interprétation se manifeste, du côté des apprenants, dans une prédominance d'actions initiatives, c'est-à-dire de questions qui ont l'avantage d'être planifiables au préalable, au détriment d'actions plus réactives, d'enchaînements plus spontanés face aux contributions des natifs. L'ensemble de ces études montrent clairement que la tâche n'est qu'un "blue print" (Coughlan & Duff, 1994) qui est transformé en une activité localement située de la part des participants qui s'approprient la tâche en la modifiant selon leur propre interprétation des consignes (Mondada & Pekarek Doehler, 2004). L'ensemble des participants co-construisent et reconfigurent interactivement la tâche pour l'accomplir grâce à différentes activités, d'une façon qui n'est pas nécessairement prévue par la perspective didactique, l'enseignant ou le chercheur. Toutes ces études montrent ainsi les relations variables entre les intentions de la consigne et l'interprétation *in situ* des participants. Finalement, ces études soulignent l'importance d'aborder des données non pas comme un produit, mais comme un processus, dans une perspective dynamique, focalisant sur les orientations des participants, si l'on veut, dans une perspective émique. Elles rappellent également que les données linguistiques en L2 ne peuvent être évaluées de façon adéquate si on ne prend pas en considération les dimensions socio culturelles, interactionnelles et matérielles du contexte de leur production et nous incitent à diriger le focus sur l'inter-action, les formes-en-action, plutôt que sur l'interlangue *in abstracto*.

Notre corpus de travaux en groupes sur des descriptions d'itinéraire présente une illustration exemplaire de la configuration très locale d'une tâche initialement définie par l'enseignant comme une occasion pour une production discursive qui permettrait de mobiliser avant tout des expressions et formulations d'orientation spatiale en L2. Or, nos analyses révèlent que l'enjeu, le problème principal pour les élèves ne peut pas être réduit à la production d'un discours en L2. Pour eux, il s'agissait d'abord d'organiser leurs actions: répartir les responsabilités pour l'exécution de la tâche, se mettre d'accord sur le bon chemin à prendre (indépendamment de la langue) et enfin seulement de construire la formulation de l'itinéraire en L2. Dans ce processus, les étudiants organisent et réorganisent tout au long de l'interaction l'accès visuel et tactile à la carte ainsi qu'à d'autres outils présents dans l'environnement matériel (p.ex. le stylo et la feuille de consignes) pour mener à bien la tâche. En particulier, nous voyons tout au long des enregistrements comment les élèves reconfigurent le cadre de participation (Goodwin & Goodwin, 2004) de façon située (cf. 2.2).

2.2 *Multimodalité & médiation*

Nous nous inspirons pour nos analyses de la notion de participation et de cadre de participation telle qu'elle a été reprise et formulée dans les travaux de Charles et Marjorie Goodwin, à la suite de Goffman (1981)². Leurs travaux focalisent sur des pratiques individuelles et la participation comme action incarnée. Le cadre de participation est défini comme l'ensemble des statuts de participation de tous les interactants dans une situation donnée, à un moment donné (Goodwin & Goodwin, 2004). Or, en se focalisant sur la seule dimension linguistique, bon nombre de phénomènes pertinents pour la participation et les actions des participants ne seraient plus disponibles pour l'analyse (Mondada, 2003). Ainsi, à côté de la structure linguistique des énoncés, la prosodie et le rythme, les regards, les orientations corporelles et la manipulation d'objet sont des ressources indispensables à prendre en compte puisqu'elles permettent aux interactants de projeter, d'interpréter et d'organiser de façon coordonnée leurs contributions³. Les analyses qui suivront sont alimentées par ces recherches sur les dimensions multimodales de l'interaction, qui montrent comment les gestes, les regards et les orientations corporelles, qui configurent un cadre de participation, ainsi que la manipulation d'objet dans le contexte matériel concret interviennent dans l'organisation des activités et de la parole-en-interaction⁴. L'approche multimodale nous permet d'observer:

"How both speakers and hearers as fully embodied actors and the detailed organization of the talk in progress are integrated into a common course of action." (Goodwin & Goodwin, 2004: 226)

Ceci signifie bien sûr que les analyses se basent sur des enregistrements audio et vidéo qui rendent, du moins partiellement, accessible les phénomènes multimodaux. L'importance de ces diverses ressources multimodales pour les processus cognitifs se profile clairement dans l'optique

² Pour ce dernier, la participation représente "tout un éventail de possibilités structurellement différenciées" qui établit le cadre "au sein duquel le locuteur dirige sa production" (Goffman, 1981: 147). Cette définition initiale a été élaborée de façon critique notamment par Charles et Marjorie Goodwin (Goodwin & Goodwin, 2004; Goodwin, 2007) qui l'appliquent à l'analyse d'instances interactionnelles concrètes, et c'est dans cette filiation que nous inscrivons nos analyses.

³ La critique des approches verbocentrées est bien sûr présente déjà chez Goffman qui attire l'attention sur l'importance des dimensions non-verbales, notamment les regards et les orientations corporelles (Goffman, 1981).

⁴ Cf. Goodwin (1979, 2000, 2003, 2007) pour des travaux exemplaires dans ce domaine et pour la notion de cadre de participation incarnée ('embodied participation framework'); Mondada (2006a) et De Stefani & Mondada (2006) pour des analyses multimodales d'interactions professionnelles et quotidiennes et Mortensen (à par.) pour des analyses multimodales dans le cadre éducationnel, notamment concernant l'organisation de la prise de parole en salle de classe et l'établissement d'une sphère d'interlocution.

de la théorie socioculturelle dans la tradition vygotkienne. Selon la théorie socioculturelle, la cognition et l'activité humaine sont médiées par l'usage d'artefacts socio-historiquement élaborés, c'est-à-dire partagés par les membres d'une communauté, qu'il s'agisse d'un artefact symbolique comme la langue ou bien matériel, comme une nivelle, un marteau, etc. (cf. Lantolf, 2000 et Lantolf & Thorne, 2006, 2007 pour une introduction au concept de la médiation et de la cognition médiée dans la théorie socioculturelle). Dans cette perspective, les interactions elles-mêmes sont conceptualisables comme moyen de médiation de l'apprentissage (Pekarek Doehler, 2002). En même temps, les interactions sont elles-mêmes médiées par des outils matériels (p.ex. le plan de ville) qui interviennent dans la conceptualisation et dans la verbalisation de l'itinéraire. Enfin, dans le cas particulier d'une interaction en L2, l'usage de la L1 fonctionne à son tour comme outil de médiation auquel les participants ont recours pour réguler leurs activités (cf. Frawley & Lantolf, 1985; Brooks & Donato, 1994 pour une discussion de la fonction régulatrice et méta-gestionnelle de la L1 lors d'activités cognitivement complexes).

En somme, la question centrale en théorie socioculturelle de comprendre comment les activités sociales et cognitives sont organisées à l'aide d'artefacts culturels et à travers les relations sociales (Lantolf, 2000) donne donc toute son importance aux ressources sémiotiques (langue, outils, gestes, regards, etc.) qui interviennent ensemble dans l'accomplissement des activités, didactiques ou autres. Nos analyses permettront par la suite d'illustrer comment l'activité discursive (tant en L1 qu'en L2) est médiée par la carte (et sa lecture) et comment l'orientation vers celle-ci rythme l'interaction.

3. Données

La présente recherche se fonde sur un corpus de 31 leçons de français langue étrangère (FLE) provenant de trois classes du secondaire inférieur en contexte suisse-alsacien. Ces leçons ont fait l'objet d'enregistrements audio et vidéo entre septembre 2005 et juin 2006⁵ et ont été transcrites selon des conventions en vigueur en analyse conversationnelle (cf. annexe). Les élèves de ces classes sont âgés entre 14 et 15 ans et se trouvent dans leur 4^{ème} année de FLE.

⁵ Le corpus, ensemble avec son pendant de 34 leçons d'anglais L2, a été rassemblé par des collaborateurs de l'Institut des Etudes françaises & francophones de l'Université de Bâle dans le cadre du projet *Le rôle des Emotions dans l'enseignement des L2 à l'exemple de la WBS Bâle-ville*, sous la direction du Prof. Georges Lüdi. Le projet est soutenu par la Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) et le département de l'instruction publique de Bâle-ville. Il constitue en même temps une partie du corpus CODI, *L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde: acquisition, enseignement, évaluation* (PNR 56; FNS 405640-108663/1), sous la direction de la Prof. Simona Pekarek Doehler, Université de Neuchâtel (<http://www2.unine.ch/codi>).

Les extraits présentés par la suite sont tirés d'un travail en groupe dont la tâche consiste en la description d'itinéraires sur la base d'un plan de la ville de Bâle. La tâche comporte deux parties. Lors de la première partie, les élèves, en groupes de trois, disposent d'environ 10 minutes pour préparer trois itinéraires pré-définis par l'enseignant: comment aller de la *Markplatz* à la *Münsterplatz*, puis de là à la *Messeplatz*, et enfin au stade de *Sankt Jakob*. Il s'agit des mêmes itinéraires pour chaque groupe. Dans la deuxième partie, les élèves interagissent sous forme de jeu de rôle avec la chercheuse⁶ qui joue une touriste à qui ils doivent expliquer le chemin.

4. Lecture collective et co-construction du sens

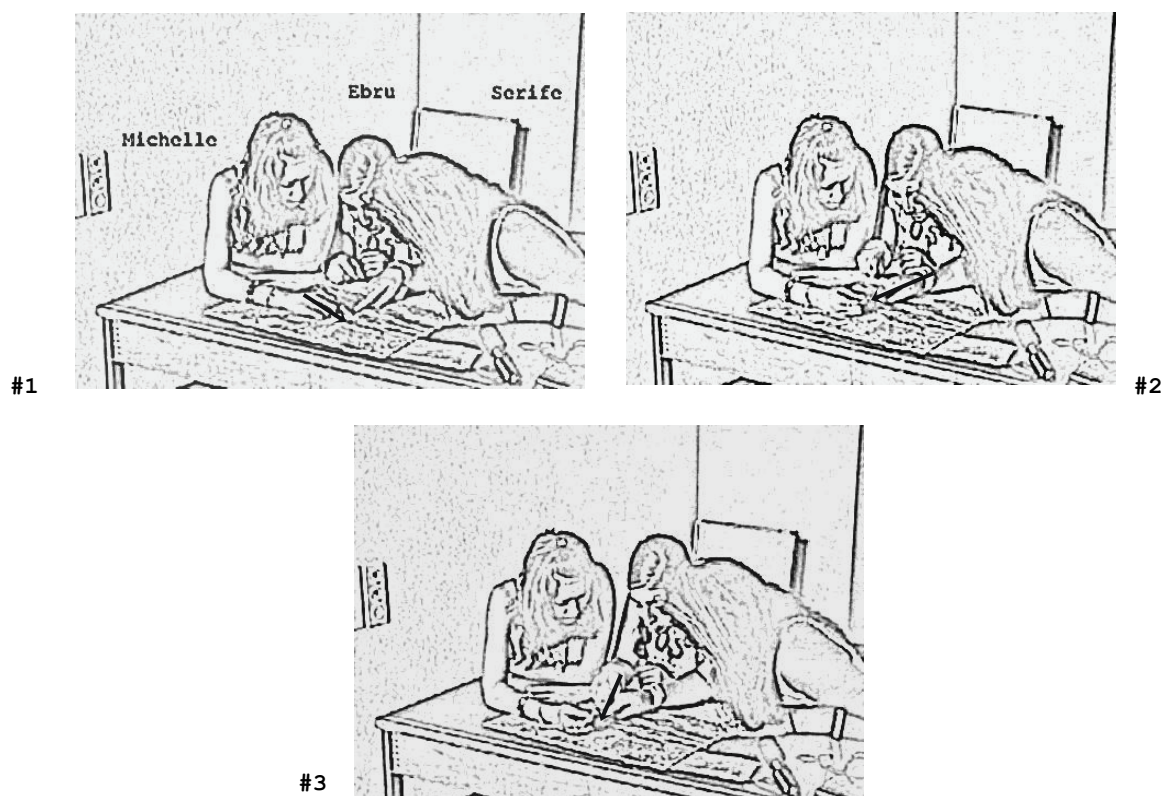
Au cours de la préparation des itinéraires (en vue du jeu de rôle en seconde partie de la tâche), nous pouvons observer comment les participants s'orientent vers l'établissement d'une compréhension mutuellement partagée des symboles figurant sur la carte au travers d'une activité de lecture collective de celle-ci. L'accomplissement de cette compréhension partagée est traitée par les participants comme une étape préliminaire indispensable à la conceptualisation des itinéraires et est actualisée au travers de procédés de localisation conjointe de points de référence sur la carte et de leur reconnaissance publique. De cette manière, les participants se mettent d'accord sur les objets référentiels perçus sur la carte et leur interprétation, construisant ainsi collectivement le sens de la carte comme représentation sémiotique de la spatialité.

L'exemple suivant, qui se déroule lors de la phase préparatoire, illustre le travail de localisation collective d'un lieu (*Messeplatz*), une des destinations données dans la consigne:

Extrait 1 [tschu-210606-fi1; 00:03:25 – 00:03:30]

- | | | | |
|---|-------------|--|----|
| 1 | SER: | *wo isch messeplatz? | |
| | <i>trad</i> | <i>où est Messeplatz</i> | |
| | <i>ser</i> | <i>*tire la carte un peu vers elle en pointant avec le doigt</i> | |
| 2 | MIC: | messeplatz isch +do.+ | |
| | <i>trad</i> | <i>Messeplatz est ici</i> | |
| | <i>mic</i> | <i>+pointe sur la carte+</i> | #1 |
| 3 | SER: | *o[ha:* | |
| | <i>ser</i> | <i>*pointe sur la carte*</i> | #2 |
| 4 | EBR: | [ΔneiΔ isch do obe | |
| | <i>trad</i> | <i>non c'est là-haut</i> | |
| | <i>ebr</i> | <i>Δpointe sur la carteΔ</i> | #3 |
| 5 | MIC: | ah jo +(stimmt)+ | |
| | <i>trad</i> | <i>ah oui (c'est juste)</i> | |
| | <i>mic</i> | <i>+pointe sur la carte+</i> | |

⁶ L'enquêtrice, qui est venue faire les enregistrements de cette classe, intervient sur la demande de l'enseignant qui a préparé l'exercice en question et qui continue à travailler avec la classe dans la salle principale pendant que les différents groupes passent à tour de rôle dans une petite salle adjacente pour la préparation et le jeu de rôle.



Serife ouvre cette séquence de repérage avec une question de localisation du point de référence et par un pointage sur la carte (#1). Par là même, elle commence une nouvelle étape de la consigne, à savoir, le deuxième des trois itinéraires à préparer. Michelle participe à cette recherche en verbalisant une localisation (*messeplatz isch do.*, l.2) qu'elle accompagne d'un geste de pointage (l.2). Cependant, le lieu physique qu'elle identifie sur la carte est rejeté par ses co-participantes verbalement par des expressions de désaccord (*oha*, l.3; *nei*, l.4) et déictiquement par le pointage de Serife et d'Ebru d'endroits différents sur la carte (#2 et #3). La séquence de négociation, qui se déroule ici en L1, s'achève avec l'alignement verbal de Michelle, exprimé par une marque d'accord (*ah jo (stimmt)*; l.5). De façon significative, l'alignement de Michelle est aussi incarné corporellement ('embodied') par un pointage du point identifié auparavant par Serife et Ebru. Dans cet extrait se cristallise donc un accord collectif quant à l'identification physique d'un lieu; lieu par rapport auquel va être élaboré l'itinéraire par la suite et qui est donc central pour l'accomplissement de la tâche. La lecture collective de la carte est ainsi incarnée par les pointages succesifs sur la carte des différents membres du groupe qui rendent ainsi publiquement accessible l'interprétation qu'ils font des composantes sémiotiques de la carte.

L'extrait suivant provient d'un autre groupe et se situe dans la deuxième partie de l'exercice, lors du jeu de rôle. Les quatre interlocutrices viennent de terminer un échange en français au sujet de la *Münsterplatz*, également l'une des destinations, et la chercheuse-touriste demande par la suite comment

faire pour aller à la *Messeplatz*. C'est alors que Natascha se penche sur la carte et s'engage dans la recherche d'un lieu:

Extrait 2 [tschu-210606-fi2; 00:08:14-00:09:04]

- 1 NAT: %ich will °bankverein.° (..) *do bankverein.
 trad je veux Bankverein ici Bankverein
 %toutes les quatre sont orientées vers la carte; NAT est penchée dessus
 nat *pointe avec stylo et index droit #1
- 2 CHE: %AH alors,
 %se redressent, tout en continuant à s'orienter vers la carte; NAT reste
 avec ses deux mains en contact physique avec la carte et continue à
 pointer avec le stylo
- 3 NAT: eh:: [vous tou::rnez:, (..) ts
- 4 CHE: [okay?
- 5 ANI: °(xxx)°
- 6 LOR: °prenez le tram°
- 7 (..)
- 8 NAT: na:i sie muess jo do zersch *do
 trad non elle doit d'abord ici-
 *tape légèrement sur carte avec stylo
- 9 a[be sie muess ja wüsse wie sie (do abe chunnt)
 trad en-bas elle doit bien savoir comment elle (peut descendre là en-bas)
- 10 ANI: Δ[(wart x) >wart=schnäll, wart=schnäll< natascha
 (attends x) attends vite attends vite Natascha
 ani Δsaisit le stylo #2
- 11 ANI: Δdo isch münster [he?
 trad ici il y a Münster hein
 ani Δpointe avec stylo sur la carte à côté de l'index droit de NAT
- 12 CHE: [okay,
- 13 NAT: *Δsie muess denn bankver[ein&
 trad elle doit ensuite Bankverein
 nat *pointe avec l'autre index également
 ani Δcontinue de pointer avec stylo à côté de l'index droit de NAT #3
- 14 ANI: [nei sie muess ei[fach
 trad non elle doit simplement
- 15 NAT: [nei sie muess
 trad non elle doit
- 16 zum ban[kverein und denne zweier.*]
 trad aller à Bankverein et ensuite le deux
 nat *retire ses doigts mais laisse
 ses mains sur carte
- 17 ANI: [dur d rittergass abe. sie] muess eifach
 trad descendre par la Rittergasse elle doit simplement
- 18 rittergass abe und döt isch dr fuΔfz- fuf-
 trad descendre par Rittergasse et là-bas il y a le quinz- quinz-
 ani Δtape la pointe stylo sur carte
- 19 eh: zweier.Δ (.) der zweier
 trad ehm le deux le deux
 ani Δretire stylo et main de la carte, se retire
- 20 fahrt döt abe >dörf ich schnällΔ* (.) dörf ich
 trad passe par là-bas je peux vite je peux
 ani Δchange stylo de main, se penche
 sur la carte, place avant-bras
 et mains sur la carte, tandis que
 nat *retire ses mains, tout en
 restant orientée vers la carte
 avec corps et regard #4
- 21 schnäll< do isch
 trad vite ici il y a
- 22 ANI jo münster. (.) natascha.
 trad ouais Münster Natascha
- 23 NAT: °ah jo: es goht abe°
 trad ah ouais ça descend

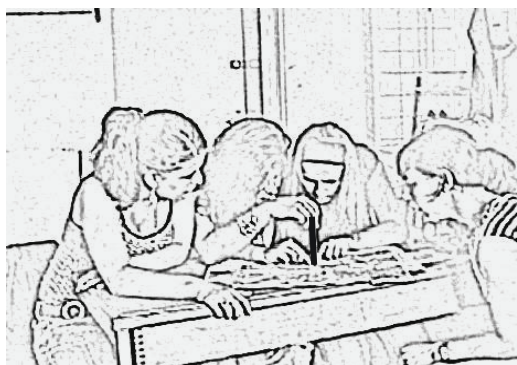
- 24 ANI: und döt isch eh: so ne kleini ritter- wo isch
trad et là-bas il y a ehm comme une petite Ritter- c'est où
- 25 d rittergass.
trad la Rittergasse
- 26 ◇(2.0)
che ◇avance son bras gauche
- 27 NAT: *◇do=*
trad ici
*nat *avance son bras et pointe avec l'index gauche*
che ◇pointe simultanément sur la carte au même endroit que NAT #5
- 28 ANI: =ah do◇ (..)*Δ und denn seisch vo dr Δrittergass muess sie
trad ah ici et ensuite tu dis depuis la Rittergasse elle va
che ◇retire sa main, tout en restant penchée en avant
*nat&ani *Δretirent le bras gauche, resp. droit; ANI garde main*
gauche avec stylo sur carte
ani Δtrace chemin avec stylo sur carte
- 29 ANI: do?Δ a:ne?(..) und vo do fahrt doch so ne eh: t- eh: tr- tram
trad par ici et à partir d'ici il devrait bien y avoir un eh t- ehm tr- tram
ani Δtape avec stylo sur carte; ensuite continue de bouger stylo et aussi regard sur carte #6



#1



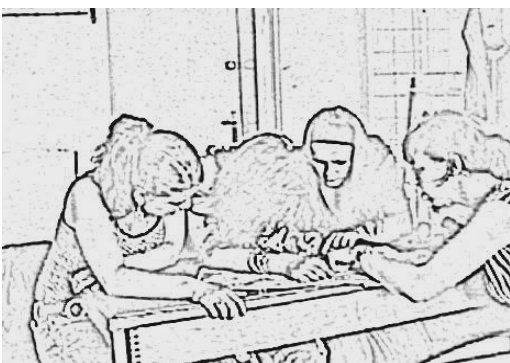
#2



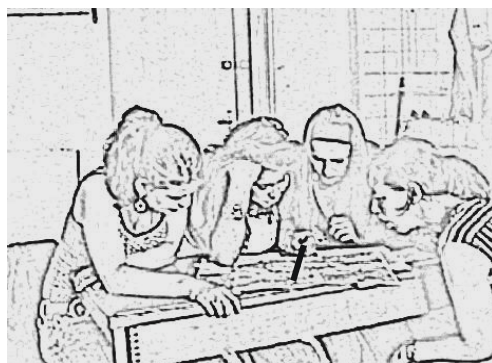
#3



#4



#5



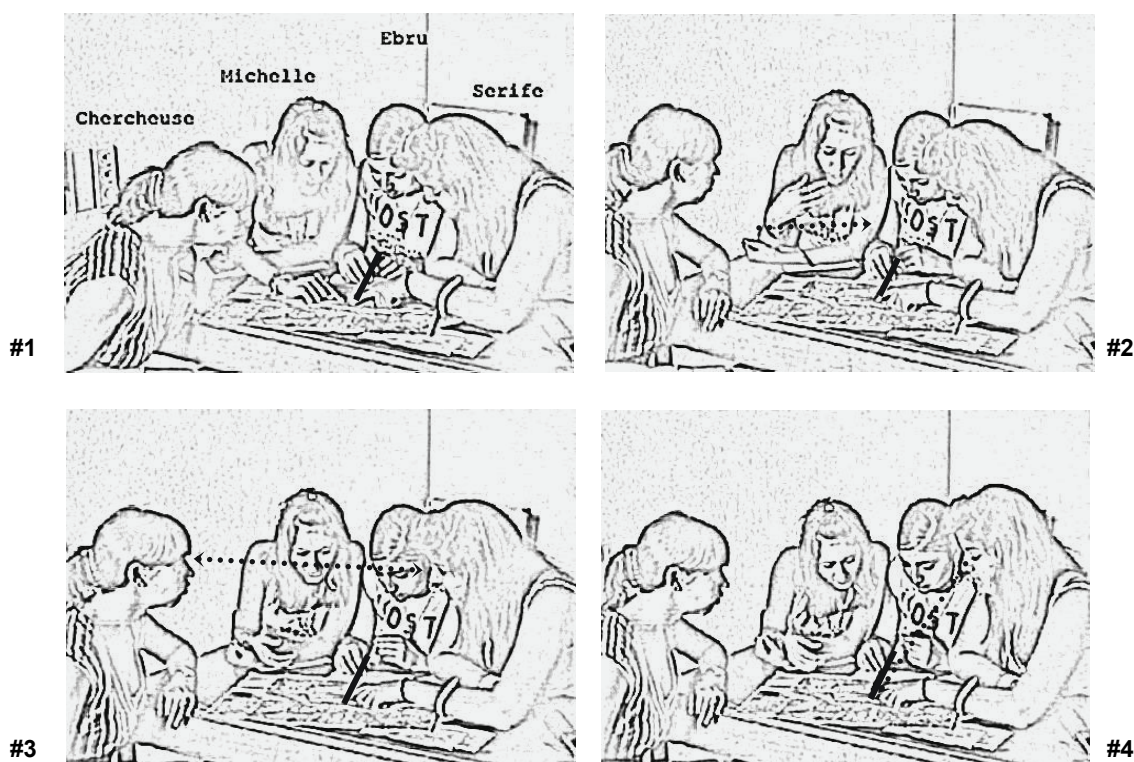
#6

Natascha verbalise en suisse-allemand, sous forme de discours semi-privé à voix basse, la recherche d'un point sur la carte ([°]bankverein[°], l.1). Par le passage à la L1, la qualité de voix modifiée et sa position corporelle (penchée sur la carte), elle signale un changement de sphère actionnelle et discursive: elle n'est momentanément plus engagée dans un échange avec son interlocutrice, la chercheuse-touriste, mais dans la recherche d'un point d'ancrage pour son propre discours, ouvrant ainsi une séquence latérale (*side-sequence*, Jefferson, 1972). Elle localise l'endroit aussitôt et de façon multimodale: verbalement, en L1, à l'aide d'un pronom déictique (do, l.1), prononcé avec emphase, et intonation descendante finale sur le référent (bankverein., l.1), et gestuellement, avec ses deux mains (l'index de la main droite et le stylo dans la main gauche, #1). Le point d'ancrage ainsi localisé de façon publique, l'activité principale d'explication de l'itinéraire à la touriste-chercheuse peut reprendre. Et c'est visiblement vers ce type d'activité que son interlocutrice s'oriente avec son signal de reconnaissance (ah, l.2) et le marqueur discursif avec intonation continuative (alors., l.2) qui invitent à une poursuite de l'activité principale. Natascha commence alors l'explication de l'itinéraire en français (l.3), à laquelle contribue Lorena (l.6), et possiblement Anila (bien que sa contribution soit incompréhensible) à la ligne 5. Cependant, après une pause (l.7), Natascha sort à nouveau du cadre du jeu de rôle et réagit avec un désaccord prosodiquement marqué (na:i, l.8) aux contributions de ses camarades qui déclenche une séquence de négociation de l'itinéraire (l.8-29) avec Anila. Cette négociation s'actualise au travers de la lecture même de la carte: orientation vers une reconnaissance mutuellement partagée de points de références traités comme constitutifs de l'itinéraire (localisation de *Münster*, l.11 et 22-23; localisation de *Rittergasse*, l.27) mais aussi ancrage du parcours proposé sur la carte même (cf. usage de déictiques par Natascha, l.8, 9). Dans la suite de l'extrait, Anila développe un itinéraire concurrent au parcours proposé par Natascha, par un réarrangement corporel et matériel: elle s'empare du stylo (l.9-10) et finit par occuper tout l'espace sur la carte (l.11-21, #1 et #4), s'appropriant de cette façon les outils pertinents pour l'accomplissement de la tâche. Par là même, elle empêche Natascha de poursuivre l'activité d'explication de l'itinéraire en la privant d'un accès physique, voire même visuel à la carte. Le stylo quant à lui revêt une fonction particulière dans cette interaction: étant non seulement outil d'écriture et outil de pointage sur la carte, les participants s'orientent également vers celui-ci comme un outil d'attribution de la parole. Ainsi, il a été négocié préalablement dans le groupe (dans la phase de préparation) que Natascha serait en charge de ce segment d'itinéraire lors du jeu de rôle avec la chercheuse-touriste. En s'emparant du stylo, Anila s'approprie le terrain de la parole légitimement occupé par Natascha.

Pendant cette réorganisation de l'espace physique, nous observons un changement intéressant quant à l'usage des déictiques spatiaux: dès la

première ligne de l'extrait, Natascha et plus tard aussi Anila recourent fréquemment au déictique proximal '*do*' (*ici*), accompagné ou non d'un geste de pointage, pour faire référence à des endroits sur la carte (l.1, 8, 9, 11, 21, 27, 28 et 29). Anila de son côté utilise également le déictique distal '*döt*' (*là* ou *là-bas*) (l.18, 20 et 24). Le changement intervient dans un moment de désaccord entre Anila et Natascha qui soutiennent deux variantes concurrentielles de verbalisation de l'itinéraire: '*sie muess denn bankverein*' (l.13, 16) vs. '*sie muess eifach rittergass abe*' (l.15, 17). La différence majeure étant qu'un des endroits en question, *Bankverein*, vient d'être publiquement localisé sur la carte, tandis que l'autre, *Rittergasse*, ne l'a pas encore été. Le déictique '*do*', qui généralement signale la proximité spatiale, ne prend son sens qu'au travers d'une connaissance partagée de la référence; connaissance qui est située dans l'espace physique et concret de l'interaction. Elle est particulièrement significative d'une lecture collective de la carte, du fait que les co-participants comprennent la référence de '*do*' comme localisée sur la carte. Par contre, le '*döt*' utilisé par Anila, ne renvoie pas à la carte, mais à une représentation mentale. Or, Anila tape bien avec le stylo sur la carte (l.18), cependant, ce tapage n'a pas un caractère référentiel: il ne coïncide pas avec le déictique (l.18), mais avec une accentuation rythmique qui accompagne une recherche lexicale. Par ailleurs, à la ligne 11, le pointage d'Anila concernait un autre endroit, *Münster*, et le stylo pointant sur la carte n'a pas bougé depuis (cf. l.11, 13 et #3). A la ligne 21, Anila utilise à nouveau le '*do*' pour faire référence à un endroit localisé et partagé, le *Münster*, qui sert de point d'ancrage pour la recherche subséquente, explicitement formulé par Anila (l.24-25) et accompli par un pointage simultané de Natascha et de la chercheuse, traduisant un engagement collectif dans la localisation du référent (l.26-27), qui permet un alignement entre Natascha et Anila et la suite de l'itinéraire, en L1 d'abord.

Dans les deux cas, la lecture collective de la carte débouche sur une construction conjointe et partagée des ressources sémiotiques pertinentes. Cette construction du sens est médiée par le (co-)pointage sur la carte et par l'activité discursive en L1. Ainsi, la carte fonctionne comme outil de médiation de l'activité cognitive de conceptualisation de l'itinéraire qui constitue la base pour sa verbalisation ultérieure en L2. La localisation des référents sur la carte 'audible' (verbalisation en L1) et 'visuelle' (gestes de pointage) donne un caractère public à la lecture de la carte, créant ainsi des possibilités d'action collective (Brown & Laurier, 2005) dans des moments de recherche ou de construction de l'itinéraire. Pour mener à bien la tâche, un alignement aussi bien sur le plan conceptuel que relationnel est crucial pour continuer ou commencer la production discursive en L2.



Avec l'extrait 3, nous nous trouvons également dans la deuxième partie de l'exercice qui engage les trois élèves dans un jeu de rôle avec la chercheuse. A la ligne 1, Michelle commence à décrire un itinéraire en L2, mais rencontre visiblement des difficultés dans sa verbalisation: ses tours de parole sont marqués par un débit lent, de nombreuses hésitations sous formes d'allongements vocaliques, de marqueurs d'hésitation et des pauses. Or, pendant que Michelle formule l'itinéraire, Serife l'aide lors de ses recherches lexicales (l.10) et corrige ses formulations inappropriées (l.12). Toutefois, certaines des contributions de Serife (l.4 et 6) semblent peu claires. Comme les problèmes de formulation de la part de Michelle persistent, Serife s'approprie finalement le tour (l.15) et termine elle-même la description (l.15-19) de façon très fluide – indépendamment des formulations non-standards qu'elle utilise (p.ex. l.15 ou 19). Ebru de son côté intervient également dans cette co-production discursive, dominée par Serife, avec des tentatives de contribution (l.16 et 18). Ses interventions reprennent en écho des parties de discours de Serife. Ainsi, Ebru manifeste également son engagement dans le même cours d'action que ses partenaires.

La co-orientation finement ajustée des co-participants ne se réalise cependant pas uniquement sur le plan verbal, mais également sur le plan multimodal par l'orientation corporelle et les gestes de pointage notamment: Michelle, Serife et Ebru pointent successivement au même endroit sur la carte (l.1), alors que l'itinéraire est énoncé par Michelle. Les participantes exhibent ainsi, au-delà des contributions verbales, une attention conjointe sur le plan multimodal au

travers leur triple pointage (#1). Ce faisant, elles se présentent comme co-actrices de la description de l'itinéraire face à la chercheuse.

Cet exemple illustre d'une part, la nature collective de l'activité de lecture et d'autre part, l'importance de l'environnement matériel, la carte sur laquelle se base la lecture, dans la production discursive en L2. Tout au long de l'extrait, l'orientation des trois élèves est essentiellement vouée à la carte contrairement à la chercheuse qui suit des yeux les trois interlocutrices. La carte représente l'outil central par lequel sont coordonnées les actions des participantes en constituant un double focus pour elles. La carte établit un *focus d'attention conjointe* visuelle et cognitive (cf. Goodwin, 2007; Tomasello, 1999) que les co-participants exhibent par leur posture: penchées sur la carte, les trois élèves, et par moment aussi la chercheuse, manifestent une position d'examen minutieuse (Goodwin, 2003) qui rend publiquement reconnaissable leur engagement dans l'activité de lecture de la carte. Au travers de la lecture collective de la carte, elles exhibent leur engagement dans le même cours d'action: conceptualisation de l'itinéraire et travail de formulation en L2. En fait, il s'agit d'une co-production discursive, dans la mesure où le discours, la description d'itinéraire, n'émane justement pas d'un locuteur individuel, mais est co-construit, au sens large, par les trois élèves. La carte constitue alors un *focus d'action conjointe* pour les élèves.

En somme, la carte est traitée par les participants comme un objet d'une triple nature:

1. elle est un *objet de représentation* spatiale auquel les participants se réfèrent;
2. elle est un *objet de médiation* pour l'activité cognitive de conceptualisation de l'itinéraire et de sa verbalisation en L2;
3. elle est un *objet interactionnel*, présent dans l'environnement physique, avec sa propre matérialité, qui fournit un espace physique délimité dans le cadre duquel des activités pertinentes pour la tâche se déroulent.

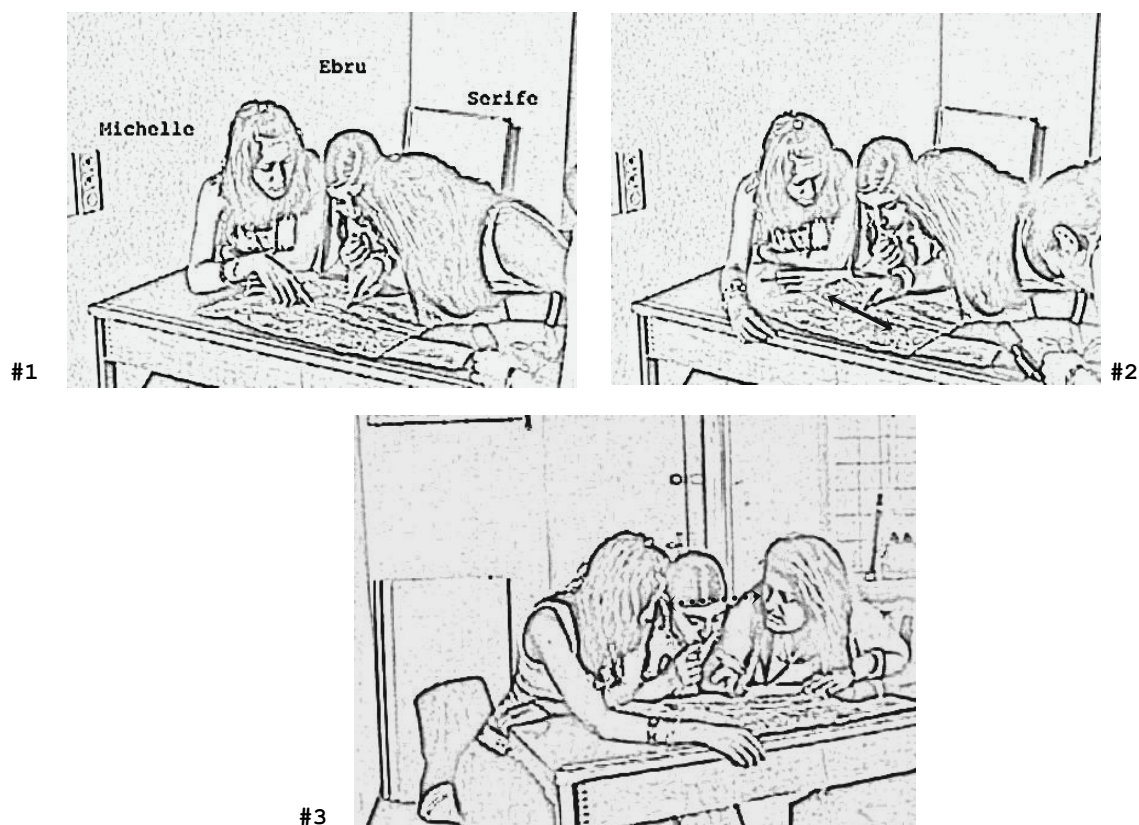
6. Construction d'un itinéraire – construction du discours

La carte, en tant que représentation graphique de l'espace en deux dimensions, est composée d'une multitude de signes (dont le sens est construit collectivement comme nous l'avons vu dans les deux premiers exemples). Elle constitue ainsi un réservoir d'innombrables objets sémiotiques qui peuvent être perçus au travers de sa lecture et devenir pertinents pour la construction de l'itinéraire. Les signes graphiques de la carte constituent ainsi une ressource potentielle pour l'activité cognitive et discursive.

L'exemple suivant montre comment la lecture de la carte formate la description de l'itinéraire in situ par l'intégration d'un nouveau référent découvert à la lecture de la carte:

Extrait 4 [tschu-210606-fi1; 00:03:30 – 00:04:04]

- 1 EBR: münsch[ter
2 SER: [*was isch das. tram oder?
trad qu'est-ce que c'est ça tram non
ser *pointe sur la carte
3 MIC: +wettstei(.)[bruck
mic +pointe sur le point mentionné
4 SER: [me goht de tram noh (..) et quand vous avez
trad on va le long de la ligne du tram
5 [münster *et vous veux&
ser *lève la main de la carte
6 EBR: [vo münschter isch
trad depuis Münster il y a
7 SER: &à messebasel *vous prenez rittr- (..) vous avez- (.)
ser *pointe sur la carte et suit la rue avec le doigt
8 vous allez: (..) tout droi/t/ (..) rittergasse (..)
9 *et plus! vous: (..) *vous qu[and vous avez*&
ser *geste iconique de la main "tout droit"
ser *pointe sur la carte*
10 EBR: [vous march-
11 SER: &*wettsteinbrück vous: [(.)&
ser *geste iconique "tout droit"
12 EBR: [ΔmarchezΔ
ebr Δregarde SERΔ
13 SER: &*vous [vous
ser *pointe sur la carte
14 MIC: [+ma- +
mic +pointe+
15 SER: *vous prend [le
ser *pointe sur la carte
16 MIC: [+prend le tr[am+
mic +pointage rapide sans toucher la carte+ #1
17 SER: [tram
18 (0.5)
19 SER: le: [deuxième?
20 EBR [deuxième (..)le numé[ro deuxi-
21 SER: [numéro deux? (..)
22 *et vou:s (..) *was heisst&
trad comment est-ce qu'on dit
ser *suit le tracé du tram avec le doigt #2
ser *regarde CHE tout en pointant
23 SER: &aussteigen.
descendre
24 CHE: descend[ez
25 ?: [descend(re)
26 SER: *vous descendez le: (..) l- [le&
ser *regarde la carte et retire sa main
27 ?: [s-
28 SER: &messeplatz? *döt hets jo e tram (..) [zweier*
trad Messeplatz là il y a bien un tram le deux
ser *regarde MIC* #3
29 EBR: [jo ebe=
trad ouais justement



Alors que les filles sont en train de chercher une localisation précise (*Messeplatz*), Serife relève l'existence d'une ligne de tram indiquée sur la carte. A la ligne 2, elle exhibe d'abord l'identification d'un nouvel élément par un questionnement de sa nature (*was isch das.*), puis demande une confirmation à ses co-participantes sur l'identification de l'élément (*tram oder?*), comme l'indique le marqueur d'interpellation et l'intonation montante finale. L'identification de cet élément n'est pas ratifiée par les deux autres filles: Ebru ne réagit pas tandis que Michelle fait référence verbalement et gestuellement à un autre élément (*wettsteibruck, 1.3*). A la ligne 4, Serife intègre cependant ce nouveau référent dans l'élaboration de l'itinéraire en proposant de suivre la ligne du tram pour arriver au point-cible (*me goht de tram noh*), qui ne reçoit pas non plus de ratification de la part des co-participantes. Le recours à la L1 à ce stade montre bien que pour l'instant, Serife se trouve encore dans une phase de planification de l'itinéraire. Le passage ensuite à la L2 signale le retour à la formulation de l'itinéraire en vue de la tâche. Ainsi, l'élaboration de l'itinéraire est très fortement ancrée dans les possibilités de lecture de la carte: c'est parce que Serife a 'lu' et 'vu' la ligne du tram sur la carte qu'elle propose un itinéraire en fonction du tram.

A la ligne 16, le référent *tram* est enfin ratifié par les co-participantes lors de la co-production de l'itinéraire en L2: complétion syntaxique de Michelle (l.16) en chevauchement avec le tour de Serife doublé d'un co-pointage sur la carte (#1), puis complétion syntaxique et reformulation de Ebru (l.20). Les

ratifications verbales des co-participantes portent sur le discours en L2, alors que le co-pointage ratifie plutôt l'identification de cet élément sur la carte. Il devient un 'objet de lecture' lorsque Serife suit le tracé sur la carte avec le doigt (#2). Une fois la description de l'itinéraire achevée (l.28), Serife sollicite une nouvelle fois, en L1, la confirmation à ses co-partenaires de l'existence de ce tram au point d'arrivée (*döt hets jo e tram zweier*): elle regarde Michelle (#3) mais reçoit une confirmation verbale de Ebru (l.29).

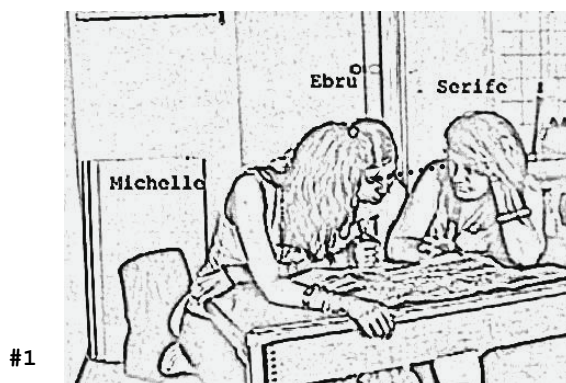
Nous avons ainsi pu observer l'émergence et la stabilisation d'un nouveau référent discursif au travers de la lecture: d'abord, l'identification d'un élément sémiotique sur la carte est rendu saillant de manière visuelle (pointage) et audible (verbalisation à haute voix) pour les co-participantes; ensuite, cet élément est intégré dans la conception de l'itinéraire (par le biais de la L1); finalement, il est intégré dans le discours en L2, où il est enfin ratifié par les co-participantes. L'élaboration de l'itinéraire est ainsi étroitement articulée à la lecture que les participantes font de la carte et s'ancre dans les possibilités de lecture de celle-ci. En fait, l'activité discursive et multimodale générée par les ajustements mutuels des participantes moment-après-moment (p.ex. exhibition de l'identification d'un élément perçu) a pour effet de rendre saillant des éléments sémiotiques se trouvant sur la carte et de les rendre disponibles pour l'activité discursive.

L'engagement dans une lecture collective de la carte offre aux participants la possibilités de construire ensemble l'itinéraire. Les apprenants négocient bribe par bribe la définition des contenus informationnels (par où passe l'itinéraire), leur agencement (mention des points de départ et d'arrivée ainsi que des points intermédiaires sur le parcours), la mise en mots en L2 ainsi que l'organisation de la tâche (qui est responsable de quel segment), mettant ainsi en évidence la complexité des niveaux d'information impliqués dans l'exécution de la tâche. L'exemple suivant illustre l'articulation subtile entre l'élaboration conceptuelle de l'itinéraire et sa formulation en L2. L'itinéraire a déjà été formulé à plusieurs tentatives, mais les apprenantes continuent d'en négocier les différents éléments qui le composent au travers d'une orientation mutuelle vers la carte et sa lecture.

Extrait 5 [tschu-210606-fi1; 00:05:09 – 00:05:45]

- 1 MIC: %also (..) vous allez (.) tout (...) tout
 %les 3 filles regardent la carte
- 2 &droi/t/ *de la rue de freiestrasse=
 ser *pointe sur la carte
- 3 EBR: =kumm mir saged vo wo (..) vo ΔmünsterΔ
 trad allez viens on dit à partir d'où à partir de Münster
 ebr Δpointe sur la carteΔ
- 4 SER: [markt-&
 trad Markt
- 5 MIC: [ah

- 6 SER: &-platz (.) sie weiss jo dass (sie) im markt[platz isch]
trad platz elle sait bien qu'elle est au Marktplatz
- 7 MIC: [Δet (.)]
ebr: Δregarde au dos de la carte
- 8 vous tournez (...) gauche? (...) oder à droite.
- 9 SER: à gauche
- 10 MIC: Δà- à gauche et:: (...) <et: tu: (vois;vas)> (...)
ebr Δregarde la carte
- 11 le münsterplatz.
- 12 SER: et tu: *(...) aller:: *le: münsterplatz et- (...)
*ser *échange de regard avec MIC*
*ser *regarde la carte*
- 13 *ensuite tu es le: (.) dans le devant le münster.
*ser *regarde MIC*
- 14 (1.0)
- 15 MIC: ah
- #1



La formulation de l'itinéraire de Michelle (l.1-2) est interrompue par Ebru (l.3) qui propose, en L1, d'expliciter le point de départ. Cette suggestion fait l'objet d'une séquence de négociation avec Serife (l.4-6). Michelle reprend la formulation de l'itinéraire, tout en sollicitant de l'aide de Serife (l.8-9). Elle achève l'itinéraire: mention du point d'arrivée et intonation finale descendante (l.10-11). Pourtant Serife poursuit cet itinéraire (l.12-13) au moyen d'une reprise immédiate des propos de Michelle (<et: tu: (vois;vas)> (...) le münsterplatz / et tu: (...) aller:: le: münsterplatz) suivi d'un ajout de contenu informationnel qui consiste à indiquer que l'on se trouve devant le *Münster*. Il semble donc que les participantes s'orientent de manière divergente vers la complétude de l'itinéraire: alors que pour Michelle, le simple fait de mentionner la direction vers le point-cible suffit, Serife ajoute la localisation physique au point-cible. Cette complétion actionnelle est négociée dans la mesure où Serife sollicite la ratification de Michelle par son regard (#1) qui coïncide avec son ajout discursif.

Dans cet itinéraire qui est construit collectivement par les participantes, comme on le voit dans ces multiples négociations et étayages mutuels, le processus cognitif lié à l'élaboration de l'itinéraire est ancré dans la pratique discursive. D'un côté, le discours, et le recours à la L1 notamment, permet de réguler l'élaboration de la forme discursive de l'itinéraire. De l'autre côté, la conceptualisation même de l'itinéraire passe par la formulation conjointe du

discours comme nous pouvons l'observer dans la complétion actionnelle de Serife.

7. Discussion

Les exemples analysés ont permis de montrer la centralité de la carte (et la lecture qui y est inhérente) dans l'organisation et la gestion des activités des élèves. La lecture de la carte s'inscrit ainsi dans une double médiation. La carte, en tant que représentation graphique d'un espace extérieur (la ville), est un outil que les locuteurs ont à disposition pour faire référence à cet espace. Dans ce sens, la carte est un objet sémiotique, un artefact symbolique, dont le sens est reconstruit de manière collective au sein du groupe afin de pouvoir servir de support pour la co-élaboration discursive d'un itinéraire. En même temps, la carte est un objet matériel délimitant un espace physique précis dans l'environnement où l'interaction prend place⁷. Or, afin qu'elle puisse servir d'artefact symbolique à l'ensemble du groupe, son emplacement dans un champ de vision partagé et physiquement accessible par l'ensemble des participants devient un enjeu crucial. C'est ce même accomplissement qui fait de la carte un *locus* pour l'action collective, qui lui permet de devenir un focus d'attention et de cognition conjointes; condition nécessaire au projet commun d'élaboration d'un itinéraire. La manipulation de l'objet *carte* et l'orientation incarnée vers cet objet revêt ainsi une dimension publique où les actions mutuelles sont déployées et rendues visibles, et par là reconnaissables, aux partenaires. Plus particulièrement, c'est le déploiement séquentiel d'un ensemble de ressources multimodales (regards, gestes de pointage, parole, et ici notamment le recours à la L1 dans sa fonction de régulation du discours) qui permet aux participants d'organiser l'accès visuel et tactile de la carte, créant ainsi des possibilités différentes de participation à l'interaction. La matérialité de la carte, objet présent dans l'espace physique concret de l'échange, intervient donc dans la séquentialité de l'interaction. La prise en compte de la dimension multimodale a ainsi permis d'apporter un éclairage sur l'articulation complexe entre les productions discursives et les orientations physiques et incarnées en jeu dans l'activité spécifique de lecture d'une carte.

7

Goodwin parle à ce sujet d'un 'domaine of scrutiny': "a particular place in the surround, a domain of scrutiny, where the addressee should look to find the target of the point, the particular entity being pointed at. Here the particular domain of scrutiny being pointed at is a map, a graphic field within which signs of a particular type can occur, in this case graphic representations of phenomena to be found in another territory." (Goodwin, 2003).

8. Conclusion

Pour toute interaction focalisée à plusieurs, l'enjeu pour les participants n'est pas uniquement d'accomplir une action, comme lire une carte ou produire un discours, mais de faire en sorte que les autres reconnaissent cette action, ce qui leur permet de s'y engager ou désengager, d'anticiper les prochaines actions, de compléter, bref de coordonner les conduites et ainsi d'interagir (cf. Goodwin, 2000). Les interactants, se servent ainsi d'une panoplie de ressources (verbales, para- et non-verbales) disponibles dans l'environnement immédiat dans lequel se déroule l'échange. Ceci relève d'une compétence interactionnelle telle qu'elle est actuellement (re-)conceptualisée dans le domaine socio-interactionniste, notamment en lien avec des questions d'apprentissage en termes de participation, de pratiques et d'action situées (cf. Mondada, 2006b; Pekarek Doehler, 2005, 2006).

Dans cette perspective, l'activité de lecture, et son apprentissage, constitue une pratique située, accomplie dans l'interaction avec autrui, plutôt qu'un processus decontextualisé et individuel de déchiffrement et de traitement mental d'informations contenues dans un texte (cf. Switalla, 2002, pour une critique d'une vision mentaliste de la compétence de lecture dans le cadre de l'évaluation PISA). La lecture se révèle être une activité langagière tangible, partagée et observable au travers des pratiques interactives des participants. En effet, les interactants se rendent mutuellement accessible l'activité dans laquelle ils sont engagés en lui donnant un caractère public. Enfin, dans les interactions observées, la lecture constitue une pratique de médiation dans la construction conjointe du discours: l'objet discursif (un itinéraire à travers la ville de Bâle) est construit par le biais de références verbales et gestuelles à l'objet matériel concret que constitue la carte, laquelle est à disposition des participants dans l'environnement physique de l'interaction. L'activité de lecture d'une carte explorée dans cette recherche documente ainsi la nature également sociale d'un processus traditionnellement approché comme individuel et cognitif. Cette observation pointe vers la dimension sociale des pratiques littéraciques (lecture et écriture) de manière plus générale.

BIBLIOGRAPHIE

- Atkinson, D. *et al.* (2007): Alignment and Interaction in a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 91/2, 169-188.
- Breen, M. (1989): The evaluation cycle for language learning tasks. In: R. K. Johnson (ed.), *The second language curriculum*. Cambridge (University Press), 187-206.
- Brooks, F. B. & Donato, R. (1994): Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77, 262-274.
- Brown, B. & Laurier, E. (2005): Maps and journeys: an ethnomethodological investigation. *Cartographica*, 4, 17-33.
- Bruner, J. (1982): The formats of language acquisition. *Semiotics*, 1/3, 1-16.

- Cekaite, A. (2007): A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. *The Modern Language Journal*, 91/1, 45-62.
- Coughlan, P. & Duff, P. (1994): Same task, different activities: analysis of a SLA task from an activity theory perspective. In: J. P. Lantolf & G. Appel (eds.), *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ (Ablex), 173-193.
- De Stefani, E. & Mondada, L. (2006): L'organizzazione multimodale e interazionale dell' orientamento spaziale in movimento. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 85, 131-159.
- Firth, A. & Wagner, J. (2007): S/FL Learning as a social accomplishment: Elaborations on a 'reconceptualized' SLA. *The Modern Language Journal*, 91/4, 798-817.
- Frawley, W. & Lantolf, J. P. (1985): Second language discourse: A Vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, 6, 19-44.
- Goffman, E. (1981): *Forms of talk*. Philadelphia (University of Pennsylvania).
- Goodwin, Ch. (1979): The interactive construction of a sentence in natural conversation. In: G. Psathas (ed.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology*. New York (Academic Press), 97-121.
- Goodwin, Ch. (2000): Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Goodwin, Ch. (2003): Pointing as a situated practice. In: S. Kita (ed.), *Where language, culture and cognition meet*, Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum Associates), 217-241.
- Goodwin, Ch. (2007): Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18/1, 53-73.
- Goodwin, Ch. & Goodwin, M. (2004): Participation. In: A. Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology*, Oxford (Basil Blackwell), 222-244.
- Jefferson, G. (1972): Side sequences. In: D. N. Sudnow (ed.), *Studies in social interaction*. New York (Free Press), 294-333.
- Lantolf, J. P. (ed.) (2000): *Sociocultural Theory and Second language learning*, Oxford (University Press).
- Lantolf, J. P. & Pavlenko, A. (1995): Sociocultural Theory and SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 108-124.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. (2006): *Sociocultural Theory and the Genesis of Language Development*. Oxford (University Press).
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. (2007): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. In: B. van Patten & J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum), 197-221.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge (University Press).
- Lüdi, G. (1991): Construire ensemble les mots pour le dire. In: E. Gülich *et al.* (Hg.), *Linguistische Interaktionsanalysen*. Tübingen (Niemeyer), 193-224.
- Mondada, L. (2003): Observer les activités de la classe dans leur diversité: choix méthodologiques et enjeux théoriques. In: J. Perera, L. Nussbaum & M. Milian (eds.), *L'Educació lingüística en situacions multiculturals i multilingües*. Barcelona. Barcelona (ICE Universitat de Barcelona), 49-70.
- Mondada, L. (2005): La constitution de l'origo déictique comme travail interactionnel des participants: une approche praxéologique de la spatialité. *Intellectica*, 41-42/2-3, 75-100.
- Mondada, L. (2006a): Participants' online analysis and multi-modal practices: projecting the end of the turn and the closing of the sequence. *Discourse Studies*, 8/1, 117-129.

- Mondada, L. (2006b): La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 83-119.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2004): Second language acquisition as situated practice: task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88/4, 501-518.
- Mori, J. (2002): Talk Design, Plan, and Development of Talk-in-Interaction: An analysis of a Small Group Activity in a Japanese Language Classroom. *Applied Linguistics*, 23/3, 323-347.
- Mortensen, K. (à par.): Establishing Reciprocity in Pre-Beginning Position in the Second Language Classroom. *Discourse Processes*.
- Nussbaum, L. & Unamuno, V. (2000): Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères. *AILE*, 12.
Disponible: <http://aile.revues.org/document1448.html>. (16.12.2005)
- Pekarek Doehler, S. (2002): Mediation revisited: the interactive organization of mediation in learning environments. *Mind, Culture, and Activity: an International Journal*, 9/1, 22-42.
- Pekarek Doehler, S (2005): De la nature située des compétences en langue. In: J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (eds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq (Presses Universitaires du Septentrion), 41-68.
- Pekarek Doehler, S. (2006): Compétence et langage en action. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 9-45.
- Seedhouse, P. (2004): *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Oxford (Blackwell).
- Seedhouse, P. (2005): 'Task' as research construct. *Language Learning*, 55/3, 533-570.
- Switalla, B. (2002): PISA lesen. *Universitas Online*. <http://www.hirzel.de/universitas>.
- Tomasello, M. (1999): *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard (University Press).

Annexe

Conventions de transcription

[	début du chevauchement
]	fin du chevauchement, signalé uniquement si perceptible
&	continuation d'un tour après chevauchement
(.) (..) (1.5)	pauses
=	enchaînement immédiat entre deux tours ou à l'intérieur d'un même tour
> <	accélération
< >	ralentissement
ave-	truncation
ah:	allongement
oui?	intonation montante
demain.	intonation descendante
aime,	intonation continuative
<u>non</u>	emphase
VRAIment	fort
°oui°	doucement
/ply/	transcription en API
(zâme; zehn)	transcription incertaine; propositions alternatives
(xx)	passage incompréhensible; le nombre de x représente le nombre de syllabes supposé
+lève regard	commentaire, en dessous de la ligne du verbal
+, *, ◇, Δ	marque, dans la ligne du verbal, le début ou le passage concerné par le commentaire de la ligne suivante. A chaque locuteur correspond un signe à l'intérieur de l'extrait.
%	signale l'ensemble des interlocuteurs dans un extrait
Ex.: 13 EBR: *(hm?)	
ebr *vers ANI	