

**Zeitschrift:** Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA  
**Band:** - (2007)  
**Heft:** 85: Regards sur la langue : les données vidéo dans la recherche linguistique = Die Sprache betrachten : Videodaten in der sprachwissenschaftlichen Forschung = Sguardi sulla lingua : i dati video nella ricerca linguistica = Looking at language : video data in linguistic research  
**Artikel:** Multimodalité, stabilisation de ressources linguistiques et émotionnalité en classes de FLE : les travaux en groupes : une étude de cas  
**Autor:** Pepin, Nicolas / Steinbach, Fee  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-978502>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 07.10.2024

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Multimodalité, stabilisation de ressources linguistiques et émotionnalité en classes de FLE. Les travaux en groupes: une étude de cas

## Nicolas PEPIN

Université de Bâle, Institut d'Etudes françaises et francophones,  
Stapfelberg 7/9, CH-4051 Bâle  
nicolas.pepin@unibas.ch

## Fee STEINBACH

Université de Bâle, Institut d'Etudes françaises et francophones,  
Stapfelberg 7/9, CH-4051 Bâle  
fee.steinbach@unibas.ch

The aim of the present paper is to illustrate the potential contribution of the multimodal approach, that is based on authentic video data, to second language classroom research (e.g. the French second language classroom). Our main questions are concerned with the interactive emergence, negotiation, and stabilisation of linguistic resources as well as with the role of emotionality in these processes. Our analysis are developed in what is called a socio-interactionist approach to cognition and emotion, on the basis of a case study of a particular but recurrent activity in the classroom, that is peer-group interaction (e.g. the preparation of a dialogue between three girls).

### Key-words:

Emotions, French second language, classroom interactions, mobilisation and stabilisation of linguistic resources

## 1. Introduction

Dans cet article, nous souhaitons montrer la pertinence pour la recherche en acquisition de travailler sur l'enregistrement vidéo et la transcription de données authentiques.

Nous mettrons en évidence des éléments qu'une conception multimodale des interactions apporte à la compréhension des phénomènes liés aux interactions en classe de L2, à partir d'une étude de cas sur la préparation d'un dialogue entre pairs dans une leçon de français de la *Weiterbildungsschule* du canton de Bâle-Ville.

Ce faisant, nous traiterons, dans une perspective socio-interactionniste, de l'émergence, de la négociation et de la stabilisation de ressources linguistiques en lien avec l'émotionnalité à l'oeuvre dans la réalisation de la tâche.

## **2. Une approche socio-interactionniste de la cognition et des émotions**

Nous nous situons dans une approche socio-interactionniste qui considère que les interactions sociales sont un lieu privilégié pour l'acquisition (Bange, 1992; Pekarek Doehler, 2000). Dans cette perspective, l'analyse porte avant tout sur le caractère émergent, processuel et conjointement élaboré des activités scolaires et des ressources linguistiques. Nous concevons la classe de langue non pas tant comme un lieu de transmission de savoirs langagiers que comme un lieu de négociation et de construction du sens, des savoirs au sens large, des identités et des relations interpersonnelles.

Nos réflexions relèvent d'un double positionnement épistémologique (Pekarek Doehler, 2000; Mondada & Pekarek Doehler, 2004): la théorie socio-culturelle de la tradition (néo)vygotskyenne qui aborde les processus cognitifs dans leur dimension sociale (Lantolf, 2000; Wertsch, 1981); la linguistique interactionnelle d'inspiration ethnométhodologique qui porte une attention particulière aux détails de l'organisation séquentielle des interactions (p.ex. Couper-Kuhlen & Selting, 2000; Mondada, 2001). Appliqué au domaine de l'acquisition, ce double positionnement permet d'observer le fonctionnement interactif des situations d'apprentissage, dans lesquelles des formes linguistiques (paradigmes verbaux, unités lexicales, syntagmes, etc.) sont traitées comme problématiques par les participants et sont stabilisées dans et par l'interaction. La notion de stabilisation renvoie à des processus locaux, dynamiques et récurrents, qui visent à créer une continuité dans le déroulement et l'aboutissement des activités. En ce sens la stabilisation concerne en premier lieu un savoir procédural (savoir-faire) qui induit une sédimentation potentielle de certaines formes par rapport à d'autres.

Nous abordons la construction et la stabilisation de ressources en L2 en lien avec l'émotionalité des cours d'action. Nous employons le terme d'émotionalité au sens d'une intensité affective (Bradac, Mulac & Thompsom, 1995) marquée par son caractère ponctuel, c'est-à-dire limité dans le temps (par opposition aux phénomènes émotionnels à plus long terme). En ce sens, l'émotionalité est un facteur pertinent de l'organisation séquentielle des activités et de la gestion interactive des problèmes liés à la L2 qui se manifeste de manière visible et descriptible. Parmi les procédés qui peuvent intervenir dans l'émotionalité figurent des procédés linguistiques (p.ex. les appellatifs, cf. Maynard, 2002, ch. 7; les jurons, cf. Drescher, 2000; les interjections, cf. Drescher, 2003, ch. 5), paraverbaux (p.ex. les allongements syllabiques, la modification du volume de la voix, du débit ou de l'intonation, cf. Léon, 1993; le rire, cf. Jefferson, Sacks & Schegloff, 1987; Glenn, 2003: 127-151), interactifs (p.ex. les pauses, les chevauchements, les interruptions, cf. Fiehler, 1990; la reduplication, cf. Drescher, 2003, ch. 6), mimogestuels (cf. p.ex. Ekman & Rosenberg, 2004) ou encore kinésiques (p.ex. Birdwhistell,

1963; Stern, 1995). Dans cet article, nous aborderons ces phénomènes, et en particulier les phénomènes paraverbaux et kinésiques, comme des indices déployés et interprétés localement par les participants. Ces indices, sortes de *contextualization cues* (cf. p.ex. Gumperz, 1992), peuvent être vus comme des assemblages multimodaux complexes participant des processus perceptifs, interprétatifs et actionnels des individus sociaux.

Partant de l'hypothèse forte que la cognition et les émotions sont intrinsèquement liées aux activités, c'est leur mode d'existence contingente, située et distribuée dans l'interaction qui retient notre attention et non leur mode d'existence intrapsychique. Ainsi, nous faisons nôtre la citation suivante:

Les processus cognitifs n'opèrent pas simplement de façon isolée dans une sorte de black-box – de boîte noire – mais laissent au contraire des traces verbales et non-verbales dans les activités des sujets, ce qui les rend du moins en partie observables à la surface du discours. (Pekarek Doehler *SWISSLING*)

Nous insistons par conséquent sur le caractère publiquement reconnaissable et interprétable, socialement partagé et régulé des émotions (Fiehler, 1990; Drescher, 2003; Goodwin & Goodwin, 2000; Tiedens & Leach, 2004). En outre, comme le soulignent des travaux issus de différents courants et domaines de recherche, cognition et émotions sont inséparables et participent mutuellement du développement de l'être humain (Damasio, 2003; Ellis, 2005; Frijda, 1986; Forgas, 2000; Lazarus, 1991; Varela & Depraz, 2005; Vygotsky, 1998, 2003) et, en particulier, de l'acquisition des langues (Pulvermüller & Schumann, 1994 pour une perspective neurolinguistique). En nous inspirant de Dausendschön-Gay (2003: 214), nous posons qu'il n'y a pas de processus cognitif et émotif individuel indépendamment de l'activité sociale et de la médiation qui se déroule en contexte. Dans cette perspective, les ressources linguistiques se (re)configurent dans et par les pratiques et les processus d'interprétation des individus sociaux et sont donc fonction des activités en cours (cf. Arditty & Vasseur, 2005; Bruner, 1983; Mondada & Pekarek Doehler, 2000, 2004; Pekarek Doehler, 2005, à paraître; Schegloff, 1991).

### **3. La vidéo comme outil de documentation du réel et comme révélateur du caractère multimodal des situations d'apprentissage**

#### *3.1 La méthode documentaire*

A partir des années 1960, l'ethnométhodologie a développé une conception de la sociologie comme méthode documentaire visant à décrire les règles de comportement des individus sociaux dans leurs interactions quotidiennes (Garfinkel, 1967), à partir de l'idée que ces comportements sont contingents (ils sont liés au déroulement de l'action), intelligibles (ils sont immédiatement interprétés par les participants) et organisés (ils ont une certaine



systematicité). Cette conception est celle que nous retrouvons en analyse conversationnelle (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Schegloff, 1995), en ethnométhodologie linguistique (Gülich, 1991) et en linguistique interactionnelle (Selting & Couper-Kuhlen, 2000; Mondada, 2001), disciplines connexes intervenant dans les recherches sur l'acquisition des langues.

Cette conception propose un renversement de perspective qui amène le chercheur à adopter pour l'analyse les catégories endogènes des situations. Un tel renversement s'appuie sur une méthodologie spécifique qui documente le travail de terrain et d'analyse en enregistrant les données et en les transcrivant de manière fine et détaillée afin de mettre les transcriptions à disposition des lecteurs pour permettre une vérification des analyses<sup>1</sup>. En outre, cette méthode implique un regard réflexif de la part du chercheur, en ce que sa présence et celle des dispositifs sont intégrées dans l'analyse.

### 3.2 *De l'usage de la vidéo en acquisition*

Depuis une vingtaine d'années, l'usage d'enregistrements vidéo s'impose progressivement dans tous les domaines des sciences sociales intéressées à documenter des situations authentiques dans leur déroulement séquentiel<sup>2</sup>. Or, l'emploi de la vidéo reste marginal dans les recherches sur l'acquisition des langues<sup>3</sup>. Certaines raisons expliquant cet état tendent à disparaître (coût du matériel en baisse, matériel vidéo plus facile à manipuler, existence de logiciels de traitement des données par ordinateur). Néanmoins, d'autres obstacles résistent mieux. Le premier est d'ordre logistique: la présence d'une ou plusieurs caméras dans les classes alourdit la gestion du terrain. Le deuxième, plus fondamental, est de nature épistémologique, en ce sens que la caméra, configurant l'espace dans lequel elle intervient, peut être considérée comme un biais introduit dans la pureté supposée des activités sociales hors de la présence du chercheur. Un troisième obstacle est d'ordre méthodologique, du fait que la caméra sélectionne ce qui sera disponible pour l'analyse (cf. Mondada, 2006a, 2006b et, concernant des enregistrements audio, Mondada, 2003), focalisant certains aspects, en laissant d'autres de côté, ce qui a un impact sur la portée des analyses. Un quatrième obstacle est

---

<sup>1</sup> La mise à disposition publique des enregistrements n'est pas possible par respect de l'anonymat des participants. C'est pourquoi, dans cet article, nous n'utilisons que des images modifiées. Nous sommes conscients du caractère insatisfaisant de cette solution d'autant plus que les contraintes de mise en page rendent les images difficilement lisibles. Néanmoins, cette solution permet au lecteur de se faire une idée de la situation, du positionnement des corps, de l'occupation de l'espace, même si les détails mimogestuels ainsi que les regards, éléments pertinents pour l'analyse, ne sont guère accessibles à travers les images. Nous les rendons accessibles par une description dans la transcription.

<sup>2</sup> Cf. le travail pionnier de Goodwin (1981).

<sup>3</sup> A l'exception de quelques travaux réalisés ces dernières années, p.ex. Bouchard (2004), Pitsch (2005).

d'ordre éthique et ceci à deux moments: la présence de la caméra en classe peut poser un problème *in situ* pour les acteurs sociaux dont la sphère privée est envahie par le dispositif d'enregistrement et, ultérieurement, pour le chercheur quant à l'utilisation des données et au droit à l'image. Or, sur ce point, il faut bien reconnaître qu'aucun débat de fond n'a encore eu lieu publiquement parmi les chercheurs. Ceux-ci s'en tiennent généralement aux déclarations de confidentialité qu'ils signent et aux accords donnés par les parents, les enseignants et les responsables institutionnels, ce qui ne résout pourtant pas entièrement la question sur le fond. Ce point est lié à un dernier obstacle qui a trait au manque de transparence et de traçabilité des données de l'analyse.

Certes, ces différents obstacles ne sont pas entièrement levés par la méthode documentaire d'inspiration ethnométhodologique, mais celle-ci permet néanmoins de surmonter certains d'entre eux de manière définitive (obstacles 2 et 3) et d'ouvrir des pistes originales de réflexion sur les autres (obstacle 1: la méthode reconnaît aux différentes étapes de la recherche, et en particulier à celle du terrain, la place centrale qui est la sienne dans l'analyse et donc dans le travail du chercheur. Obstacle 2: la caméra documente à la fois le dispositif d'enseignement et le dispositif de recherche, de sorte que le chercheur est intégré à l'analyse comme un acteur parmi d'autres des situations analysées. Obstacle 3: le chercheur met à disposition la transcription des données analysées).

### 3.3 *Multimodalité*

Travailler avec la vidéo permet de prendre conscience que les interactions ne se déroulent pas au niveau langagier uniquement, mais plus largement à un niveau multimodal (Norris, 2004). La langue n'est pas isolée des autres ressources interactives (gestes, mimiques, regards, p.ex.), mais est un élément parmi d'autres de la communication. En outre, les individus interagissent non seulement avec d'autres individus, mais aussi avec les objets (carnet, pupitre, manuel, etc.) qui les entourent et qu'ils manipulent ou qu'ils évitent. Il existe donc une inscription spatiale dynamique dans laquelle évoluent les individus, qui est liée à la dimension temporelle de l'interaction. L'usage de la vidéo permet ainsi de prendre en compte le fait que le corps humain et l'espace dans lequel il évolue sont impliqués non seulement dans l'organisation sociale mais également dans la structuration du langage (cf. l'introduction de Ochs, Schegloff & Thompson, 1996).

Les positions, actions et orientations des corps dans l'environnement servent aux participants pour interpréter ce qui se passe et pour participer à l'action en cours. En acquisition, sans réduire la place de la dimension linguistique, l'usage de la vidéo souligne la nécessité de décrire l'organisation des leçons et des activités du point de vue multimodal, du fait que les descriptions que

nous possédons jusqu'à présent ressortissent avant tout de l'oral et du scriptural. L'usage de la vidéo permet de mieux comprendre la manière dont les enseignants sont amenés à gérer les interactions spécifiques de la classe, qui diffèrent fortement des interactions en face-à-face; de mieux comprendre comment les indices mimogestuels et kinésiques sont exploités par les participants pour mener à bien les activités de la leçon ou pour prendre en charge différents rôles; d'observer comment ces indices interviennent dans le processus d'apprentissage; de reprendre des notions bien documentées à l'oral pour en affiner la compréhension et les mécanismes qui interviennent dans ces occasions d'apprendre que sont p.ex. les séquences de correction, d'aide ou encore de répétition; de mieux comprendre le fonctionnement des rituels en classe, à l'ouverture et à la clôture des leçons, p.ex., ou encore les procédures de gestion de la discipline, qui impliquent un engagement corporel et une charge émotionnelle parfois importants. Ce ne sont là que des exemples parmi d'autres. Dans cet article, nous partons donc de l'idée que la construction des savoirs, la gestion des émotions et, plus largement, l'organisation des activités se font de manière multimodale.

#### 4. Corpus, contexte, enjeux

Notre corpus se compose d'une trentaine de leçons de français langue étrangère (FLE) dans deux classes du secondaire inférieur en contexte suisse alémanique<sup>4</sup>. Pour le présent article, nous suivons une classe et focalisons une activité spécifique mais récurrente: les travaux en groupes de pairs. Les élèves, par groupes de deux ou trois, préparent une prestation à accomplir par la suite devant la classe ou devant une caméra mise à leur disposition dans une petite salle adjacente à la salle de classe et qui est régulièrement utilisée par l'enseignant pour ce genre d'activités<sup>5</sup>. Dans ce qui suit, nous nous concentrons sur un groupe de trois filles (Lorena, Olivia et Michelle<sup>6</sup>) qui préparent un dialogue ("Devant l'école") pour le jouer devant la caméra<sup>7</sup>. L'enregistrement a eu lieu au début de la période de recherche, un mois après le début de l'année scolaire. L'objectif de la tâche est de mettre en scène un dialogue préparé à l'avance selon des consignes écrites (cf. annexe A). Seule la présentation finale, et non le travail de préparation, sera évaluée par

---

<sup>4</sup> 1<sup>ère</sup> année de la WBS Bâle-Ville. Les enregistrements ont eu lieu entre septembre 2005 et février 2006 à un rythme hebdomadaire. Les élèves ont entre 13 et 15 ans et la plupart d'entre eux se destine à un apprentissage après la scolarité obligatoire.

<sup>5</sup> Nous disposons d'une dizaine d'enregistrements de travaux en groupes pour cette classe. Les données complémentaires provenant de l'autre classe de français de même niveau viendront enrichir nos analyses.

<sup>6</sup> Il s'agit bien sûr de prénoms fictifs.

<sup>7</sup> Nos remerciements à notre étudiant Christian Tanner qui a réalisé une première transcription de cette préparation et fourni une première interprétation en termes de cadres (cf. point 5).

l'enseignante, selon les critères qu'on trouve également en annexe (B). Les groupes disposent d'un temps de répétition qui n'est pas limité au préalable – les répétitions durent en fait entre cinq et trente minutes selon les groupes. Cet écart tient en partie au fait que les groupes passent les uns après les autres, seuls dans la salle, avec la caméra. De la sorte, le temps passé à réaliser la tâche est aussi du temps pris (ou perdu) sur le programme qui se poursuit parallèlement dans la salle principale. D'autre part, tous les groupes ne réalisent pas la tâche de la même façon. Certains s'orientent vers la présentation oralisée du texte préparé par écrit en faisant tenir l'essentiel de l'activité dans son oralisation, négociant peu et presque uniquement des éléments formels, au niveau de la prononciation et de la grammaire avant tout. D'autres groupes, au contraire, s'investissent dans une mise en scène réaliste, adoptant des rôles et arrangeant l'espace de la scène (meubles, objets, place des acteurs) en fonction de la caméra. Dans ces groupes, une part importante du temps est consacrée à négocier des aspects de mise en scène. Le groupe que nous suivons ici correspond à ce second type.

Dans nos analyses, nous nous intéressons à deux types de phénomènes:

- 1) à l'émergence et à la gestion interactive de problèmes concernant des formes linguistiques. Ces séquences de négociation peuvent être conceptualisées comme des occasions pour apprendre puisque le travail interactif permet le traitement et la stabilisation des formes problématiques pour la durée de la tâche;
- 2) à la manière dont l'émotivité intervient dans ces séquences et en particulier dans la stabilisation des ressources linguistiques. Ces phénomènes mettent non seulement en jeu les savoirs et savoir-faire en L2, qui sont les plus importants aux yeux de l'enseignante (cf. la grille d'évaluation en annexe), mais aussi les savoir-faire qui permettent de réaliser la tâche de manière adéquate et qui sont importants pour ces jeunes filles<sup>8</sup>, de même que les savoir-être, les rôles travaillés et pris en charge par les élèves étant réalistes.

## **5. Gestion interactive de problèmes linguistiques et émotionnalité**

Dans cette première partie analytique, il s'agira d'illustrer par des exemples la gestion interactive et multimodale de problèmes en L2 en rapport avec l'émotivité. Le choix que font Michelle, Lorena et Olivia d'accomplir la tâche comme une pièce de théâtre crée une dynamique complexe, où les élèves

---

<sup>8</sup> On note cependant qu'il n'y a pas de consignes données au préalable à ce sujet et que la prise en compte en est au mieux très relative dans l'évaluation finale.



sont amenées à endosser différents rôles (actrices, metteuses en scène, auteures, élèves, expertes). En outre, ce choix provoque une navigation constante dans l'agencement de la tâche, entre la répétition, sa mise en scène et la version écrite du dialogue, d'une part, et entre contexte scolaire et contexte ludique, d'autre part. Dans cette navigation pleine de tensions, de discontinuités et d'instabilités, l'émotionnalité joue un rôle important dans l'accomplissement de la tâche et dans la négociation et la mise en place des ressources linguistiques. Cette navigation conduit les élèves à s'orienter selon deux cadres principaux:

- 1) Le cadre de la répétition, tout d'abord, est marqué par une orientation conjointe des filles vers la réalisation du dialogue, dont les caractéristiques générales, que nous retrouvons à des degrés divers dans les autres groupes que nous avons analysés, comprennent l'usage quasi systématique d'appellatifs, avec spécialisation des prénoms comme marques d'appellation; l'usage quasi exclusif du français; la position triangulaire relativement statique des élèves; des mouvements relativement limités du corps; le rôle important des regards dans la sélection du *next speaker*; l'absence de chevauchements hors de l'ouverture et de la clôture de la répétition.
- 2) Le cadre de la mise en scène, quant à lui, voit une orientation des élèves vers la négociation et la résolution de problèmes liés à la répétition. Il est caractérisé par un retour au mode "normal" de la conversation et par l'usage massif du suisse allemand. Alors que le cadre de la répétition relève du cadre primaire (selon la terminologie de Goffman, 1974) de l'école, le cadre de la mise en scène révèle une navigation entre le cadre scolaire et le cadre de la relation qui existe entre les élèves en-deça et au-delà du contexte scolaire. Le cadre scolaire prescrit le ludique (l'école est avant tout un lieu d'apprentissage où des normes comportementales spécifiques s'appliquent - de ce point de vue, la classe de langue ne se définit pas comme un haut lieu d'expression des émotions); au contraire, le cadre relationnel entre les jeunes filles renvoie à des comportements plus intimes et moins soumis à contrôle (auto- et hétéro-contrôle). Prises dans la réalisation de la tâche scolaire, les élèves gèrent ainsi différents problèmes qui relèvent non seulement du cadre scolaire, mais aussi du cadre relationnel, ce qui a des conséquences au moins potentielles sur la gestion de leurs faces. Les transitions entre les deux cadres principaux et les orientations divergentes des élèves vers les différents cadres sont ainsi des lieux particulièrement saillants d'émotionnalité<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> La transition d'un cadre à l'autre se réalise par différents marqueurs verbaux et non verbaux. Les rires, par exemple, participent systématiquement aux ruptures de cadres.

## Extrait 1

1. OLI: +EST-CE QUE tu as <fait: +ait: \*ce matin? (.) °michelle?°> #1 #2 #3  
 oli +((regarde LOR)) +((tourne tête vers MIC))  
 \*((pose regard sur OLI))
2. \*◇(..) #4  
 mic \*((penche tête légèrement sur le côté en regardant OLI))  
 lor ◇((regard critique vers OLI))
3. LOR: °qu'est-ce que [tu as fait ce matin°  
 4. MIC: [\*°<(ce matin?)>°=  
 mic \*((plie le nez en ouvrant la bouche pour  
 parler, mimique de désapprobation))
5. OLI: +=ah OUPS #5  
 oli +((se détourne brusquement et ◇rit))  
 lor ◇((rit))



#1: 03'25''23  
 1. OLI: EST-CE QUE



#2: 03'26''12  
 1. tu as <fait:



#3: 3'27''05  
 1. °michelle?°



#4: 03'29''05  
 2. mic ((regard et  
 mouvement de la  
 tête))



#5: 03'30''15  
 5. oli ((se détourne brusquement et rit))  
 lor ((rit))

Dans ce premier extrait, le repérage du problème et sa correction ne se déroulent pas uniquement sur le plan verbal, mais plutôt sur un plan interactionnel plus large, marqué par la répétition d'un même segment (l. 1), le rythme et la prosodie (ralentissement, allongement syllabique, voix moins forte, l. 1), les gestes et les regards (ll. 1, 2) et la pause (l. 2). En effet, le premier tour d'Olivia (une première partie de paire adjacente<sup>10</sup>) est auto-catégorisé comme potentiellement problématique, mais il l'est aussi rétrospectivement par les interlocutrices qui rendent visible leur interprétation par leurs réactions. Sur le plan verbal, il y a absence de réaction avec la pause de la ligne 2, mais celle-ci est bien remplie sur le plan mimo-gestuel: Michelle qui continue à regarder Olivia, change la position de sa tête en la penchant légèrement sur le côté tout en affichant une mimique de désapprobation lorsqu'elle répète à voix basse les derniers mots d'Olivia (l. 4). Ce repérage multimodal du *repairable* donne lieu à une hétéro-correction de la

<sup>10</sup> Sur la notion de paire adjacente, cf. p.ex. Gülich & Mondada, 2001.



part de Lorena<sup>11</sup> (l. 3). En 5 ("ah OUPS"), Olivia exhibe sa reconnaissance des tours de Lorena et de Michelle (ll. 3 et 4) comme étant une correction de son premier tour. Ce que la vidéo permet de voir, c'est que l'hétérocorrection n'est pas déclenchée sur le plan verbal uniquement (l'erreur de formulation de la l. 1, la pause de la l. 2). Le travail sur la langue se fait par l'ensemble du comportement des trois élèves, y compris le non-verbal, notamment l'échange des regards (ll. 1-2) qui précède le travail de correction proprement dit sur la langue. Le tour 5 d'Olivia, son mouvement brusque vers l'arrière, et les rires (l. 5) font d'ailleurs éclater le cadre de la répétition et ouvrent une transition potentielle vers le cadre de la mise en scène.

Dans la suite de l'article, nous montrons davantage comment la gestion des formes langagières est liée à l'émotionnalité et peut entrer en concurrence avec ce que Seedhouse (2004) appelle une gestion fluide de l'interaction (cf. aussi Nussbaum & Unamuno, 2000).

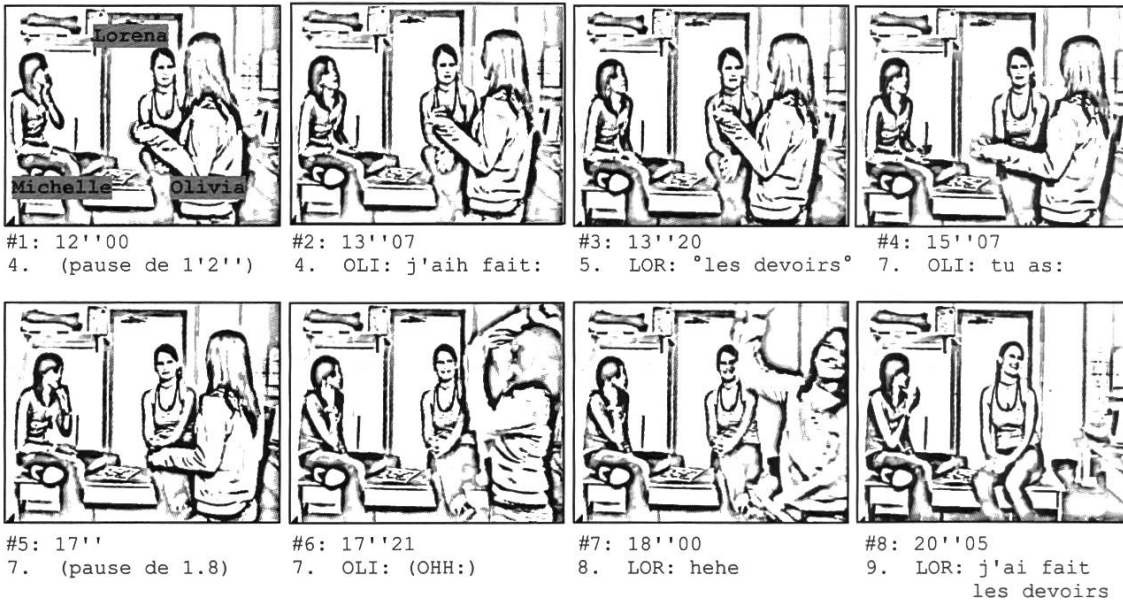
#### Extrait 2a

1. MIC: je vais| au cinéma avec mon| ami (1.0) \*°(eh;et)° olivia? (.)  
 2. qu'est-ce que tu: °f-° (..) tu as fait (.) hier soir?  
 mic \*((tourne la tête vers OLI))
3. OLI: (..) ch'ai regardé (..) la télé (..) à la maison? hem  
 4. +(..) et: (+1.2) °h° (jeh;j'aih) (fais;;fait:) (...) #1 #2  
 oli +((bras gauche horizontal))  
 oli +((se tourne vers LOR))
5. LOR: °les dévoirs° #3  
 lor ◊((regarde rapidement la caméra))
6. (◊.)  
 lor ◊((pince les lèvres))
7. OLI: je fais: tu as: +(1.8)+ +(OHH:) (..) (GOTTH) (x[x] hh #4 #5 #6  
 oli +((se tourne vers Lorena))  
 oli +((bras descend))  
 oli +((grands gestes, quitte le champ de la caméra))
8. LOR: [heheheHE°he° #7
9. (j'ai;je) (fait;fais) les dév[oirs!] #8
10. OLI: [oh] go:tt!  
**trad:** **mon dieu**
11. LOR: (j'ai;je) (fait;fais) les dévoirs.
12. OLI: j'ai fait (les) dé[voirs].
13. MIC: \*[schni\*tt! (..) °h° #9  
**trad:** **coupez**  
 mic \*((regarde la caméra))  
 mic -----\*((fait le clap avec les bras))
14. OLI: h=
15. LOR: =Δschnitt [h [h #10  
**trad:** **coupez**  
 lor&oli Δ((font le clap avec les bras))
16. OLI: [h◊[h [( ) #10  
 lor ◊((refait le geste avec moins d'amplitude))
17. MIC: [h

<sup>11</sup> Le statut du tour de Michelle en 4 est difficile à déterminer; on peut l'analyser comme un alignement sur le tour de Lorena.

18. LOR: [stohpp und nomool! #11  
**trad:** **stop et de nouveau**
19. OLI: j'ai regardé. (.) la télé. #12
20. LOR: [grad nomo[ol #12  
**trad:** **direct de nouveau**
21. OLI: [à la maison.
22. ? +(xx)  
 oli +((s'avance pour prendre le cahier qui est posé sur la table))
23. LOR: je regarde? #13
24. (.)
25. OLI: (°x°)=
26. LOR: +=la télé [et je et je fais? mes devoirs. (..) à la& #14  
 oli +((saisit le cahier))
27. OLI?: [(°x°)
28. LOR: &maison.=
29. OLI: +=nai. du sägsch °(xxx)° #15  
**trad:** **non tu dis**  
 oli +((recule avec le cahier qu'elle est en train d'ouvrir))
30. (1.2)
31. LOR: +lüeg #16  
**trad:** **regarde**  
 lor +((se penche vers OLI en faisant un geste de la main vers le cahier))
32. (1.2)
33. OLI: uhm nam nam:
34. (1.3)
35. LOR: (je regarde) la télé et je:=
36. OLI: +=j'ai regardé la télé à la maison et j'ai fait mes devoirs. #17  
 oli +((lit dans le cahier))
37. (..)
38. OLI: mes! (..) oder? les! #17  
**trad:** **ou**
39. (1.0)
40. LOR: (mes;mais) (j-) säg les (°x°)= #18  
**trad:** **dis**
41. OLI: =et (j'ai;ch'ai) fait mes (.) et (j'ai;ch'ai) fait °mes (.)  
 42. devoirs°.
43. LOR: okey säg m°es. devoirs?=  
**trad:** **ok dis**  
 lor -----◇((prend le cahier des mains d'OLI))
44. MIC: \*=m- macht (nüt) +[x] #19  
**trad:** **ça ne fait (rien)**  
 mic \*((tend la main vers OLI/le cahier))  
 oli +((se retourne et sort du champ de la caméra))
45. OLI: [okey ÄH:! #20
46. (..)
47. OLI: okey.
48. (1.0)
49. OLI: öh (sh'hitth;schnitt) h°h[(°h°)  
**trad:** **(merde;coupez)**  
 lor ◇((fait le clap avec les mains))
50. LOR: [schnitt! und (◇.) action.  
**trad:** **coupez et action**  
 lor ◇((pointe OLI qui a rejoint la position de départ du sketch))

Au début de l'extrait 2a, Olivia a des problèmes pour réaliser son tour, comme en témoignent l'allongement des syllabes, les pauses répétées, l'émission de rire et l'activation du bras gauche d'Olivia<sup>12</sup> (Il. 3-4). Après un silence, Lorena intervient à voix basse pour compléter le tour d'Olivia avec le segment "les devoirs" (l. 5), montrant ainsi qu'elle a interprété ce qui précède comme une demande d'aide de la part d'Olivia. Or, cette aide ne résout pas le problème d'Olivia, qui ne s'oriente d'ailleurs pas vers la forme donnée par Lorena, mais se désengage de la répétition en cours en exhibant son désarroi (production d'un segment non prévu ("tu as"), pause avec orientation vers Lorena, émission d'un marqueur évaluatif de structuration produit à voix forte avec un rire, changement de registre de la voix, grands gestes des bras, jusqu'à la sortie du champ de la caméra, l. 7). Lorena intervient alors par deux fois (Il. 8-9, 11) en reprenant le segment abandonné par Olivia, s'orientant ainsi vers la poursuite de la scène; or, Olivia continue à exprimer une intensité affective ("oh Go:tt!", l. 10), puis, quand elle répète le segment problématique, son tour est chevauché par Michelle qui intervient pour interrompre la répétition (Il. 12-13).



L'intervention de Michelle, qui décide d'interrompre la répétition en cours ("schnitt", l. 13), entraîne Lorena et Olivia (Il. 15-16): celles-ci reproduisent le même complexe multimodal ("schnitt", gestes des bras, modulation de la voix, orientation des corps relativement à la caméra, déplacement des regards vers la caméra, rire commun) qui sert à structurer la tâche et suspend temporairement les catégories de la répétition. Or, ce passage, qui ouvre une transition entre le cadre de la répétition et celui de la mise en scène, réunit les

<sup>12</sup> Concernant le "sens" de ce mouvement et son interprétation par l'analyste, cf. infra. l'analyse de l'extrait 2b.

trois filles dans ce que nous appelons une convergence émotionnelle<sup>13</sup> réalisant l'unité de groupe des élèves et permettant de réguler et de transformer positivement la charge émotionnelle de ce qui précède, de manière analogue à ce qui se passe à la fin de l'extrait 1 (cf. supra).



#9: 24''21  
13. MIC: schnitt!  
#10: 25''17  
15.-16. LOR: [h  
OLI: [h

Michelle abandonne ensuite le *floor* que Lorena et Olivia reprennent pour s'orienter de façon divergente vers la suite de l'activité. Lorena veut reprendre la répétition (ll. 18, 20), tandis que Olivia revient sur le passage qui lui a posé problème (ll. 19, 21). Les tours qui suivent opèrent un réglage entre ces deux orientations qui conduit à cerner un problème linguistique ("mes/les", l. 38) et à le traiter (jusqu'à la l. 45) avant de reprendre la répétition.

Durant ce réglage, Olivia cherche la version écrite du dialogue dans le cahier, pendant que Lorena continue à répéter la part de dialogue d'Olivia, en utilisant cette fois "mes devoirs", version que Olivia refuse par un évaluateur linguistique en suisse allemand ("nai" *non*, l. 29) accentué par le recul du corps. Alors que Lorena s'oriente de nouveau vers Olivia en tentant de la convaincre de sa version, celle-ci trouve enfin le passage du dialogue qu'elle cherchait et le lit à voix haute. Bien que la version de référence vers laquelle se tourne Olivia contienne "mes devoirs" (l. 36), celle-ci exprime un doute concernant le choix de "les" ou de "mes" (l. 38). Lorena reprend alors l'initiative, saisit le cahier des mains d'Olivia et oriente cette dernière vers la forme *les* par l'emploi d'un impératif ("säg les", l. 40). Cependant, Olivia répète par deux fois le même segment avec la forme *mes* (l. 41-42), ce qui conduit Lorena à se ranger derrière l'autorité du dialogue écrit en incitant Olivia à

<sup>13</sup> Par convergence émotionnelle, nous entendons l'orientation temporaire des membres d'un groupe vers la même modalité émotionnelle à travers un comportement réciproque convergent (cf. p.ex. Bartel & Saavedra, 2000; Totterdel *et al.*, 1998). On peut rapprocher cette notion de la notion de partage émotionnel de Rimé (cf. p.ex. Rimé *et al.*, 1995).

utiliser "mes devoirs" (l. 43), choix que celle-ci ratifie en se dirigeant vers sa position de départ dans le sketch, afin de reprendre la répétition au début<sup>14</sup>.



#11: 27''21

18. LOR: und nomool!



#12: 29''13

19. OLI: té[lé

20. LOR: [grad



#13: 32''05

23. LOR: je regarde?



#14: 34''12

26. LOR: à la



#15: 35''00

29. OLI: nai



#16: 38''00

31. LOR: lüeg



#17: 50''15

38. OLI: oder? les!



#18: 57''12

40. LOR: säg les



#19: 58''00

44. MIC: macht (nüt)



#20: 58''22

45. OLI: ÄH:!

Les élèves sont ainsi arrivées, à partir de la reconnaissance du problème rencontré par Olivia qui l'a empêchée de mener à bien son tour de parole, à en cerner la nature langagière ("les/mes"), puis à négocier une forme pour continuer la répétition. On notera à ce propos que le choix de *mes* à la place de *les* n'est pas thématique ni développé par Olivia, et que c'est au contraire au travers de l'adaptation de Lorena à la situation qu'un consensus se dégage pour la forme *mes*.

14

On note qu'en 44, Michelle, qui était restée absente de la négociation jusqu'à ce moment, produit un tour où elle semble considérer que le choix de *les* ou de *mes* n'est pas important (cf. cependant l'incertitude de la transcription), alors qu'elle accomplit simultanément un geste vers Olivia/le cahier qui accompagne celui de Lorena et peut s'interpréter, de par son placement séquentiel, comme une orientation vers la reprise de la répétition.

## 6. Emotionalité, réalisation de la tâche et stabilisation interactive de ressources linguistiques

L'extrait 2b constitue la suite immédiate de l'extrait 2a et nous servira à illustrer davantage les interrelations entre émotions, réalisation de la tâche et stabilisation interactive de ressources linguistiques.

### Extrait 2b (suite de l'extrait 2a)

51. OLI: salut: lorenaΔ:=  
 oli/lor Δ((s'embrassent))  
 52. LOR: =salut olivia  
 53. MIC: salut oli:Δvia? h'[^h°  
 oli/lor Δ((s'embrassent))  
 54. LOR: [hh  
 55. (...)  
 56. LOR: comment ça va oliv:ia?  
 57. OLI: très bien. (...) ehm HH est-ce que tu as fait (.) ehm les  
 58. dévoirs? (.) michie?  
 59. (1.0)  
 60. MIC: m:ais no(n): (j'ai;ch'ai) oublié mes dévoirs à la  
 61. MAI:sson:. lorena? est-ce que tu as? (.) compris les DE:voirs  
 62. (.) d'alle°mand:°  
 63. (...)  
 64. LOR: oui:? c'est très faCI:?LE je (le;les;l'ai) (fais;fait). (...)  
 65. eh:? qu'est-ce que tu:?: vas faire ce: après l'école?  
 66. (...)  
 67. MIC: oh? je vais| au cinéma avec mon| ami:. (.) \*olivia? qu'est-ce& mic  
 \*((se tourne de Lorena  
 vers OLI))  
 68. MIC: &que tu fais? (a°p°-?;eh) (.) <°hier soir°?>  
 69. OLI: (.) +(j'ai;ch'ai)regar∅[dé la télé +à la mais]s:on:  
 oli +((monte le bras gauche))  
 70. LOR: ∅[qu'est-ce que+ tu as fait]  
 lor ∅((se penche vers MIC, ne regarde plus  
 OLI))  
 oli +((s'oriente vers Lorena))  
 71. (.∅...)  
 lor ∅((se réoriente vers OLI))  
 72. OLI: et: +(ch'ai;ch'ai) (fait;fais) (...) +les les:: (...) & #21 #22  
 oli +((monte le bras gauche))  
 oli +((bras horizontal))  
 73. OLI: &devoirs=eh qu'est-ce que tu as: (.) qu'est-ce que tu  
 74. as fait:: (.) ce matin lorena?

Dans cet extrait, Olivia rencontre à nouveau un problème dans la même séquence du dialogue que dans l'extrait 2a (l. 72); or, elle ne produit pas la forme *mes*, mais la forme "les" qui va, à partir de ce moment, s'imposer jusqu'à la scène définitive enregistrée pour être évaluée par l'enseignant. En fait, dans cet extrait, Lorena intervient pour corriger ("tu as fait", l. 70) une faute que Michelle a commise ("tu fais?", l. 68). Ce faisant, Lorena, en insérant une séquence corrective dans le déroulement de la répétition, contribue à rompre l'organisation de la scène, en chevauchant le tour d'Olivia et en ne regardant plus celle-ci (alors que par ailleurs les filles regardent toujours celle qui est en train de réaliser son tour de dialogue). L'intervention de Lorena trouble visiblement Olivia, qui parvient à réaliser son tour mais avec beaucoup d'hésitation, en cherchant le regard de Lorena et en faisant une pause pour



attendre que celle-ci s'oriente à nouveau vers elle (l. 71). En outre, dès le moment où Lorena se tourne vers Michelle, le bras gauche d'Olivia s'élève, s'agite et tend à se maintenir dans la même position (quasi horizontale) que dans l'extrait 2a, lorsqu'elle ne parvenait pas à produire son tour (ll. 3-4). C'est précisément à ce moment qu'Olivia prononce "les les:: (..) devoirs" (ll. 72-73), avec répétition de la forme négociée auparavant avec Lorena, long allongement sur la forme répétée et une pause relativement importante avant la continuation du segment de dialogue.



#21: 1'39''08

72. OLI: et che fais

#22: 1'40''11

72. OLI: les les::

Dans son trouble, Olivia réussit donc à produire le tour qu'elle n'avait pu produire moins de deux minutes auparavant, en réactivant justement la forme qui avait émergé alors (cf. en particulier les lignes 5-12 de l'extrait 2a) et non pas celle qui semblait s'être imposée après la négociation des variantes. Olivia réactive en fait la forme qui avait été produite dans le cadre de la répétition qui est le cadre qui s'impose à elle à ce moment.

Dans ces extraits, l'émotionnalité intervient dans l'émergence et le traitement des problèmes liés à la réalisation de la tâche et dans l'activation des ressources des élèves. A partir de là, on peut faire l'hypothèse que l'émotionnalité intervient dans la stabilisation des savoirs langagiers en L2, en tant justement qu'elle participe de l'accomplissement situé de ces savoirs, en mobilisant une forme disponible qui permet de poursuivre la réalisation de la tâche de manière adéquate (c'est-à-dire au sens où elle n'est plus problématisée par les élèves), forme qui s'impose dans la suite de l'activité, créant ainsi une potentielle sédimentation de la forme. En outre, notre analyse montre que la séquence de réglage entre Lorena et Olivia et le recours à la version de référence du dialogue que constitue sa forme écrite dans le cahier ne visent pas tant à assurer le savoir langagier qu'à résoudre la discontinuité créée par le problème rencontré par Olivia. Le processus de négociation sur les formes *les/mes*, quelle que soit d'ailleurs la forme correcte aux yeux de l'enseignant, permet bien sûr aux élèves de pointer la source du problème et d'en proposer une solution acceptable (qui correspond à la version de référence du cahier). Mais elle sert aussi, et peut-être avant tout, à créer les conditions d'un retour au déroulement normal (au sens de non problématique) de l'interaction et à la reprise de la répétition. Que la forme qui s'est alors dégagée par la négociation ne s'impose finalement pas ne fait pas problème. En effet, le statut de la forme concurrente n'était pas tranché de manière nette

(cf. l'évolution de Lorena sur ce point, qui fait figure d'experte à plusieurs reprises dans l'exercice, comme dans l'aparté correctif de la seconde partie de l'extrait 2a) et les élèves (en particulier Lorena dans la première partie de l'extrait et Michelle par son désengagement de la négociation et son intervention l. 44) s'orientent fortement vers la poursuite de la répétition. Le savoir-faire lié à la gestion réaliste de l'interaction qui vise à ce qu'Auchlin (1995) appelle le bonheur conversationnel prend ici le pas sur la correction du savoir langagier.

Dans l'extrait 3, nous allons focaliser une forme impliquée dans l'intervention corrective de Lorena à la ligne 70 de l'extrait 2b ("qu'est-ce que tu as fait").

Une zone éminemment instable et hybride tout au long de la répétition<sup>15</sup> concerne en effet les diverses formes du passé composé, qui figurent dans le dialogue à la première et à la deuxième personne du singulier. On constate un flottement dans la réalisation de ces formes, qui alternent avec des formes du présent (les deux temps s'amalgamant parfois à la première personne dans une prononciation hybride, comme on le voit dans l'extrait 2a, ll. 4, 9, 11)<sup>16</sup>.

Au fil de la répétition, ce flottement peut passer inaperçu, comme dans la formulation de Lorena ci-dessous (l. 8) qui n'est pas traitée comme problématique par les élèves, ou au contraire être focalisé et négocié explicitement (ll. 3, ll. 16sq).

**Extrait 3** (suite de l'extrait 2b)<sup>17</sup>

1. MIC: olivia? qu'est-ce que tu fais? (a°p°-?;eh) (.) <°hier soir°?>
2. OLI: (.) +j'ai regarð[dé la télé (.) à la mais]s:on:  
oli +((monte le bras gauche))
3. LOR:                                    ð[°qu'est-ce que TU AS! fait°  
lor                                       ð((s'oriente vers MIC, ne regarde plus OLI))
- ...
4. OLI: et: j'ai fait: les- les:: (..) de!voirs?=eh qu'est-ce que tu as:  
(..) qu'est-ce que tu as fait:: ce matin lorena?
5. LOR: ah ce matin=j'écoute un peu la musique=(eh:) (.) je pense.
- ...
6. LOR: okey (.) ich glaub mir könneds jetzte  
**trad: ok            je pense que ça va maintenant**
7. (..)
8. OLI: ah=j'ai regardé la télé à la maison (.) (je) (.)

<sup>15</sup> L'ensemble de la répétition des trois filles dure 14'20", y compris la présentation finale qui dure moins d'une minute.

<sup>16</sup> Il convient de noter: 1) que la première personne des verbes conjugués avec *avoir* est sujette à problème du fait qu'elle constitue une paire minimale avec le pronom *je*; 2) que les formes du présent de l'indicatif au singulier et le participe passé de *faire* coïncident à l'oral.

<sup>17</sup> La ligne 1 de cet extrait correspond aux ll. 67-68 de l'extrait 2b. Comme le point focal de notre analyse se déplace, la transcription varie légèrement, afin de rendre compte des phénomènes pertinents pour l'analyse. C'est aussi pourquoi nous avons préféré reprendre la numérotation.

9. +et (j'ai) fait (.) et (j'ai) fait °(les) devoirs°\*=  
 oli +(s'approche de la table, prend le cahier, puis recule hors du champ de la caméra)  
 mic \*(se lève)
10. LOR: =∅eh UND DU MUESCH SAGE VERGANGEHEIT\* (.) tu AS\* #1 #2  
**trad: ET TOI TU DOIS DIRE (LE) PASSE**  
 lor ∅((tournée vers MIC, souligne son propos avec des gestes de pointage qui scandent les paroles)  
 mic \*((regarde LOR))  
 \*((se dirige vers la caméra))
11. MIC: \*°ok tu as° #3  
 mic \*((sans regarder LOR; avance vers la caméra; secoue ses bracelets))
13. (...)
14. ? mer müend  
**trad: nous devons**
15. (...)
16. OLI: °je ai regardé la télé et j'ai FAIT! les devoirs et j'ai FAIT!°  
 17. ? °(xx)° gseht me?  
**trad: °(xx)° est-ce-qu'on voit**
- ...
18. OLI: +°et (j'ai) FAIT! (..) et [(j'ai) fait (..) les devoirs°  
 oli +((lit dans le cahier))
19. LOR: [(xxxx) (aber) ∆du muesch immer&  
**trad: (mais) tu dois toujours&**
20. LOR: &vergange[heit sage #4 #5  
**trad: &dire (le) passé**
21. MIC: [ja tu AS! ich weiss #6  
**trad: [oui je sais**  
 ∆((se montrent mutuellement du doigt))
22. (∆+.) #7  
 mic/lor ∆((s'orientent vers OLI))  
 oli +((s'avance vers MIC et LOR))

Dans cet extrait, Michelle produit une forme au présent au lieu du passé composé (l. 1). La réaction de Lorena, tant sur le plan linguistique que kinésique (l. 3), catégorise la formulation de Michelle comme problématique, ce qu'elle thématise d'ailleurs explicitement un peu plus loin, sous la forme d'une règle normative énoncée avec *devoir* ("du muesch" l. 11).



#1: 06'38''18  
 11. LOR: tu



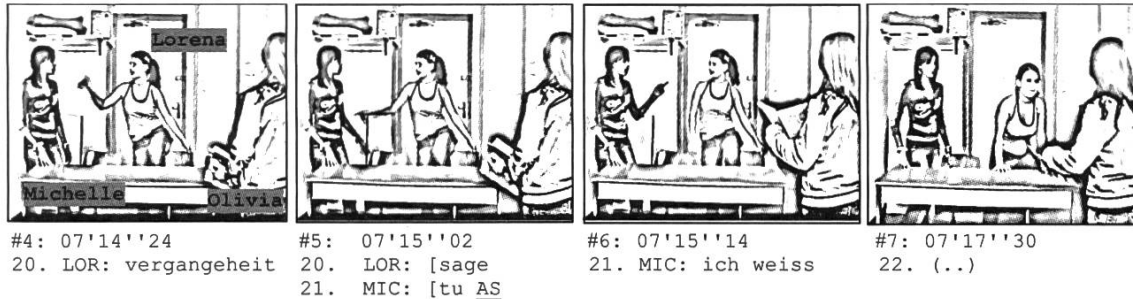
#2: 06'38''22  
 11. LOR: AS



#3: 06'39''20  
 12. MIC: °ok tu as°

Lorena utilise en effet une formulation métalinguistique (plutôt que de fournir une formulation alternative, comme à la l. 3) dans un énoncé normatif en suisse-allemand ("du muesch sage vergangeheit", *tu dois dire le passé*) suivi de la forme française en question ("tu AS"). Le tour de Lorena, qui est produit

avec une voix forte, s'incorpore dans une orientation du corps vers son interlocutrice et dans une série de gestes qui pointent le problème et le rendent d'autant plus saillant pour Michelle (l. 11, #1 et #2). Ceci nous semble corroboré par le fait que, Lorena répétant peu après la même formulation métalinguistique (ll. 19-20) en accentuant le caractère normatif par l'emploi de "immer" (*toujours*), Michelle non seulement commente la remarque de Lorena avec "ich weiss" (*je sais*), sur un ton légèrement agacé, mais, de plus, reproduit le même geste de pointage (ll. 21 à 22, #4 à #6).



Le ton des voix de Michelle et de Lorena, le fait que le tour de Michelle chevauche de manière prématurée celui de Lorena (ll. 20-21), la manière dont les gestes se superposent (le geste de Michelle débute avant que Lorena ait terminé le sien, l. 21), le fait que Michelle fournisse elle-même la forme en question en l'accentuant ("tu AS!") sont parmi les éléments qui contribuent au réglage entre Lorena et Michelle. Or, ce réglage concerne non seulement la forme correcte (*tu as fait* vs *tu fais*), mais aussi les rôles pris en charge par les élèves dans la gestion de la répétition, ce qui a des conséquences possibles sur le cadre relationnel. En ce sens, le travail de stabilisation d'une forme linguistique n'est pas exempt d'enjeux émotionnels, qui ont ici à voir avec les savoir-être qui concernent les comportements adéquats à adopter dans les interactions sociales.

Pour en revenir à l'orientation des élèves vers le passé composé, on note par ailleurs que pendant le réglage entre Lorena et Michelle, Olivia interroge la version écrite du dialogue dans le cahier et répète à plusieurs reprises, à voix forte, une autre forme du passé composé ("fait", ll. 16 et 18). La recherche des formes correctes semble donc commune aux trois filles, bien qu'elle se réalise différemment.

#### Extrait 4 (présentation finale du dialogue)

1. LOR: =äh: michelle >qu'est-ce que tu fais:< (.) après l'école
2. MIC: je vais au cinéma avec mon| ami?=olivia (.) qu'est-ce que tu f-
3. qu'est-ce que tu as fait hier soir=
4. OLI: =j'ai regardé la télé à la maison et:: j'ai (.) fait (.) les
5. devoirs? qu'est ce que tu as fait (.) ce matin=lorena
6. LOR: ce matin? j'écoute un peu la musique et je pense=et toi
7. °michelle°
8. MIC: je dorme presque deux heures

L'extrait 4 est tiré de la représentation finale du dialogue qui se réalise quelques minutes plus tard et sera évaluée par l'enseignant. Nous voyons que Michelle parvient ici à formuler de façon autonome et correcte la forme (l. 3 "tu as fait") qui lui avait systématiquement posé problème tout au long de la répétition (comme illustré dans l'extrait 3 supra), avec une petite hésitation, une troncation et une reprise (l. 2-3) certes, mais sans geste ni regard vers Lorena. Le travail interactif de formulation, de correction et de commentaire métalinguistique fait apparemment son effet. En termes socioculturels, Michelle passe d'une hétéro-régulation à une auto-régulation: au début de l'extrait 3, elle ne parvient pas à produire la forme de façon autonome, mais elle y arrive graduellement jusqu'à l'extrait 4, c'est-à-dire lors de la phase la plus importante de la répétition, celle que l'enseignant va évaluer<sup>18</sup>. Pour autant, ce n'est pas l'ensemble du paradigme du passé composé qui est stabilisé, puisqu'on note que Lorena (l. 6) produit deux formes au présent au lieu du passé composé ("j'écoute", "je pense") et que Michelle, à la suite, produit une forme hybride ("je dors", l. 8). Néanmoins, il y a stabilisation d'une ressource linguistique, suite à un travail interactif des élèves dans l'accomplissement de la tâche. Ce travail ne se limite pas au seul plan verbal mais, comme nous l'avons montré, s'étend au plan multimodal pour contribuer à configurer les ressources linguistiques.

## 7. Conclusion

Une approche multimodale en linguistique appliquée a des conséquences sur la manière de concevoir la langue, son enseignement et son acquisition. Ainsi, la langue n'est qu'un instrument parmi d'autres de la négociation de sens qui a lieu dans les classes comme sur d'autres sites interactifs. Bien que les travaux relevant d'une approche multimodale soient encore peu nombreux, il semble qu'ils puissent avoir un impact sur la manière dont on conçoit les situations d'enseignement et les processus d'acquisition, en les éclairant d'une lumière nouvelle:

Dealing with the linguistic aspect of the situation is inseparable from dealing with its socio-interactive and contextual dimensions [...] analyzing the detailed ways and practices through which tasks are interpreted and accomplished can provide an understanding of central dimensions of learning processes. [...] once we consider these activities from an empirical perspective, we discover that they are interactionally achieved in their detailed and embodied realizations. (Mondada & Pekarek Doehler 2004: 513 et 504-505)

A ce titre, considérer l'acquisition comme intrinsèquement liée à l'interaction sociale oblige à travailler avec des données authentiques, riches en détails interactionnels. Dans cet article, nous avons investigué comment des élèves

---

<sup>18</sup> Michelle recevra d'ailleurs la meilleure note pour cet exercice.



de FLE travaillant en groupe gèrent l'apparition et la résolution de problèmes linguistiques dans la réalisation de la tâche scolaire. Nos résultats provisoires tendent à montrer

- 1) que le traitement de ces situations et la stabilisation des ressources linguistiques s'appuient en partie sur des ressources non linguistiques,
- 2) que l'émotivité joue un rôle dans la reconnaissance et la gestion des problèmes, ainsi que dans l'activation des ressources en situation, et
- 3) que l'orientation vers la continuité de l'interaction est prépondérante dans le réglage qui suit le repérage d'un problème. Mener à bien la tâche s'avère ainsi non seulement lié à la correction du dire qui sera évalué par l'enseignant, mais aussi à l'organisation de l'interaction vers sa fluidité.

Enfin, comme nous l'avons indiqué, l'usage de la vidéo n'est pas exempt de risques et de difficultés de diverses natures (sociale, éthique, épistémologique, méthodologique et logistique). Néanmoins, utilisée dans le cadre d'une méthode documentaire inspirée de l'ethnométhodologie, la vidéo se révèle un outil intéressant pour le chercheur et devrait permettre de mieux cerner la réalité des situations d'enseignement et d'acquisition des langues L2. Ainsi, aborder l'acquisition en considérant sa nature située et multimodale, permet de saisir le rôle central que les émotions peuvent jouer dans la construction interactive des ressources langagières.

## BIBLIOGRAPHIE

- Arditty, J. & Vasseur, M.-T. (éds.) (2005): Interaction et diversité des conduites d'apprentissage de la L2. Paris (Encrages). In: AILE, 22.
- Auchlin, A. (1995): Le bonheur conversationnel: émotion et cognition dans le discours et l'analyse du discours. In: Véronique, D. & Vion, R. (éds.): Modèles de l'interaction verbale. Aix-en-Provence (Publications de l'Université de Provence). 223-233.
- Bange, P. (1992): A propos de la communication et de l'apprentissage de L2. In: AILE, 1, 53-85.
- Bartel, C. A. & Saavedra, R. (2000): The collective construction of work group moods. In: Administrative Science Quarterly, 45, 197-231.
- Birdwhistell, R. L. (1963): The Kinesic level in the investigation of the emotions. In: Knapp, P. H. (ed.): Expression of the Emotions in Man. New York (International Universities Press). 123-139.
- Bouchard, R. (2004): Les interactions didactiques, un défi pour l'analyse du discours? Etude du rôle des "objets" lors d'un épisode de correction collective (enseignement de géométrie au collège). In: Auchlin, A. et al. (éds.): Structures et Discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet. Quebec (Nota Bene).
- Bradac, J. J., Mulac, A. & Thompson, S. A. (1995): Men's and Women's Use of Intensifiers and Hedges in Problem-Solving Interaction: Molar and Molecular Analyses. In: Research on Language in Social Interaction, 28 (2), 93-116.
- Bruner, J. (1983): The Formats of Language Acquisition. In: Semiotics, 1-16.
- Damasio, A. (2003): Looking for Spinoza. Joy, sorrow, and the human brain. London (Vintage).



- Dausendschön-Gay, U. (2003): Producing and learning to produce utterances in social interaction. *Eurosla Yearbook 3*. Amsterdam/Philadelphia (Benjamins). 207-228.
- Drescher, M. (2000): Eh tabarnouche! c'était bon. Pour une approche communicative des jurons en français québécois. In: *Cahiers de Praxématique 34*, 133-160.
- Drescher, M. (2003): Sprachliche Affektivität. Darstellung emotionaler Beteiligung am Beispiel von Gesprächen aus dem Französischen. Tübingen (Niemeyer).
- Edwards, D. & Mercer, N. (1987): Common knowledge. The development of understanding in the classroom. London, New York (Methuen).
- Ekman, P. & Rosenberg, E. L. (2004): What the face reveals: Basic and applied studies of spontaneous expression using the facial action coding system (FACS). New York (Oxford University Press).
- Ellis, R. (2005): Curious Emotions. Roots Of Consciousness And Personality In Motivated Action. Amsterdam/Philadelphia (Benjamins).
- Fiehler, R. (1990): Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion. Berlin/New York (De Gruyter).
- Forgas, J. P. (ed.) (2000): Feeling and thinking. Affective influences on social cognition. Cambridge (Cambridge University Press).
- Frijda, N. H. (1986): The emotions. Cambridge (Cambridge University Press).
- Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewoods Cliffs NJ (Prentice-Hall).
- Glenn, Ph. (2003): Laughter in interaction. Cambridge (Cambridge University Press).
- Goffman, E. (1974): Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience. New York (Harper & Row).
- Goodwin, Ch. (1981): Conversational organization. Interaction between speakers and hearers. New York (Academic Press).
- Goodwin, M. H. & Goodwin, Ch. (2000): Emotion within Situated Activity. In: Duranti, A. (ed.): *Linguistic Anthropology: A Reader*. Oxford (Blackwell). 239-257.
- Gülich, E. (1991): Pour une ethnométhodologie linguistique. In: Charolles, M., Fisher, S. & Javez, J. (éds.): *Le discours: représentations et interprétations*. Nancy (Presses Universitaires de Nancy). 71-109.
- Gumperz, J. J. (1992). Contextualization and understanding. In: Duranti A. & Goodwin, C. (eds.): *Rethinking Context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge (Cambridge University Press). 229-252.
- Jefferson G., Sacks, H. & Schegloff, E. A. (1987): Notes on Laughter in the Pursuit of Intimacy. In: Button, G. & Lee, J. R. E. (eds.): *Talk and Social Organization*. Clevedon (Multilingual Matters). 152-205.
- Lantolf, J. P. (ed.) (2000): Sociocultural theory and second language acquisition. Oxford (Oxford University Press).
- Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaptation. New York (Oxford University Press).
- Léon, P. (1993): Précis de phonostylistique. Parole et expressivité. Paris (Nathan).
- Maynard, S. K. (2002): Linguistic emotivity: Centrality of place, the topic-comment dynamic, and an ideology of pathos in Japanese discourse. Amsterdam/Philadelphia (Benjamins).
- Mondada, L. (2001): Pour une linguistique interactionnelle. In: *Marges linguistiques 1*. Disponible sous: [www.marges-linguistiques.com](http://www.marges-linguistiques.com).
- Mondada, L. (2003): Observer les activités de la classe dans leur diversité: choix méthodologiques et enjeux théoriques. In: Perera, J., Nussbaum, L. & Milian, M. (éds.): *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI*. Barcelona (ICE). 49-70.

- Mondada, L. (2004): Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction: le pointage comme pratique de prise de tour. In: Cahiers de linguistique française, 26, 269-292.
- Mondada, L. (2006a): La pertinenza del dettaglio. In: Bürki, Y. & De Stefani, E. (a cura di): Trascrivere la lingua. Dalla filologia all'analisi conversazionale. Berne (Lang). 313-344.
- Mondada, L. (2006b): Video recording as the reflexive preservation and configuration of phenomenal features for analysis. In: Knoblauch, H., Raab, J., Soeffner, H.-G. & Schnetzler, B. (eds.): Video Analysis. Berne (Lang).
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000): Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? In: AILE, 12. Disponible sous: <http://aile.revues.org>.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2004): Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. In: The Modern Language Journal, 88, 501-518.
- Norris, S. (2004): Analyzing Multimodal Interaction. A Methodological Framework. New York/London (Routledge).
- Nussbaum, L. & Unamuno, V. (2000): Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères. In: AILE, 12, 27-49.
- Ochs, E., Schegloff, E. A. & Thompson, S. A. (eds.) (1996): Interaction and Grammar. Cambridge (Cambridge University Press).
- Pekarek Doehler, S. (sans date): Language Acquisition. In: Module SWISSLING. Disponible sous: [www.swissling.ch](http://www.swissling.ch).
- Pekarek Doehler, S. (2000): Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. In: AILE, 12. Disponible sous: <http://aile.revues.org>.
- Pekarek Doehler, S. (2005): De la nature située des compétences en langue. In: Bronckart, J.-P. & Buléa, J. (éds.): 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. In: Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, 84, 9-45. (Numéro coordonné par L. Mondada & S. Pekarek Doehler).
- Pitsch, K. (2005): Interaction, auto-organisation et pratiques d'inscription. Appropriation lexicale en classes bilingues. In: AILE, 22, 73-100.
- Pulvermüller, F. & Schumann, J. H. (1994): Neurobiological mechanisms of language acquisition. In: Language Learning, 44, 681-734.
- Rimé, B., Philippot, P., Boca, S. & Mesquita, B. (1995): Emotions as socially shared events. In Bellelli, G. (a cura di): Sapere e sentire. L'emozionalità nella vita quotidiana. Napoli (Liguori). 195-233.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: Language, 50, 696-735.
- Schegloff, E. A. (1991): Conversation analysis and socially shared cognition. In: Resnick, L. V. & Levine, L. M. (eds.): Perspectives on socially shared cognition. Washington (American Psychological Association). 150-171.
- Schegloff, E. A. (1995): Discourse as an Interactional Achievement III: The Omnirelevance of Action. In: Research on Language and Social Interaction, 28 (3), 185-211.
- Seedhouse, P. (2004): The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective. Malden (Blackwell).
- Selting, M. & Couper-Kuhlen, E. (eds.) (2001): Studies in interactional linguistics. Amsterdam (Benjamins).
- Stern, D. N. (1995): The Motherhood constellation. A Unified View Of Parent-infant Psychotherapy. New York (Basic Books).

- Tiedens, L. Z. & Leach, C. W. (eds.) (2004): The social life of emotions. Cambridge (Cambridge University Press).
- Totterdell, P., Kellett, S., Teuchmann, K. & Briner, R. B. (1998): Evidence of mood linkage in work groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1504-1515.
- Varela, F. & Depraz, N. (2005): At the source of time: valence and the constitutional dynamics of affect. In: *Journal of consciousness studies*, 12, 61-81.
- Vasseur, M.-Th. (2000): De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère. In: *AILE*, 12. Disponible sous: <http://aile.revues.org>.
- Vygotski, L. S. (1998): *Théorie des émotions. Etude historico-psychologique*. Paris (L'Harmattan).
- Vygotski, L. S. (2003): *Conscience, inconscient, émotions*. Paris (La Dispute).
- Wertsch, J. (ed.) (1981): *The concept of activity in the sovjet psychology*. New York (Sharpe).

## Annexes

### Conventions de transcription

[	chevauchements
=	enchaînement immédiat
&	continuation d'un tour de parole
(.) (..) (...) (1.5)	pauses
ave-	troncation
ah:	allongement
oui?	intonation montante
demain.	intonation descendante
non!	emphase
> <	accélération
< >	ralentissement
VRAIment	fort
°oui°	doucement
les   amis	liaison non réalisée
(zäme;zehn)	transcription incertaine; propositions multiples
(xx)	passage incompréhensible, le nombre de x représente le nombre de syllabes supposées
((rire))	commentaire
...	omission de lignes de transcription
*, +, ◊, Δ	marquent le début d'un passage concerné par le commentaire qui se trouve sur la ligne suivante. Ex.: MIC: *°ok tu as° mic *(se lève)
----	les lignes de commentaire ne sont pas numérotées
1#	dans la ligne de commentaire, indique le début d'un geste renvoie aux images
<b>trad:</b>	indique les lignes de traduction (celles-ci ne sont pas numérotées)

**A): Consignes écrites distribuées en classe**

<b>Dialogue devant l'école</b>	<b>Nom:</b> .....
<b>Objectifs:</b>	Vous savez poser des questions sur la vie de tous les jours et de la vie scolaire et vous savez y répondre.
<b>Devoirs:</b>	Préparez à trois un dialogue qui concerne les questions suivantes et les réponses correspondantes: - Comment ça va? - Est-ce que tu as fait des devoirs - Est-ce que tu as compris les devoirs de.... - Qu'est-ce que tu fais après l'école? - Qu'est-ce que tu as fait hier soir? - Qu'est-ce que tu as fait ce matin? .....
<b>Attention:</b> Chaque élève doit poser au minimum 3 questions et donner 3 réponses!	

**B) Critères d'évaluation**

Critères	Hohe Anforderungen erreicht, 4 Pte.	Mittlere Anforderungen erreicht, 3 Pte.	Grund Anforderungen erreicht, 2 Pte.	Grund Anforderungen nicht erreicht, 1 Pt.
<b>Contenu</b>				
<b>Longueur</b>				
<b>Compréhension</b>				
<b>Expression</b>				
<b>Grammaire</b>				

