

Cosereanu, E. (2010). "L'influence du contexte sur le potentiel acquisitionnel des tâches d'interaction : le cas du contexte sociolinguistique". In A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*. Actes du 2<sup>ème</sup> colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

## **L'influence du contexte sur le potentiel acquisitionnel des tâches d'interaction : le cas du contexte sociolinguistique**

Elena COSEREANU  
Université de technologie de Compiègne, France  
[elena.cosereanu@utc.fr](mailto:elena.cosereanu@utc.fr)

### **Résumé**

*Cet article vise à conduire une réflexion sur l'influence que peut avoir le contexte sociolinguistique (dans sa dimension homoglotte ou hétéroglotte) dans lequel a lieu l'apprentissage de L2 sur le potentiel acquisitionnel de tâches d'écart d'information réalisées en binômes. Nous présentons dans ce cadre une étude expérimentale destinée à déterminer si l'immersion de l'apprenant dans un contexte sociolinguistique homoglotte peut favoriser l'apparition de séquences d'interaction reconnues par la recherche en acquisition des L2 (RAL) comme possédant un important potentiel acquisitionnel (épisodes de négociation et de correction). Plus généralement, nous défendons ici l'idée qu'il est nécessaire, pour évaluer le potentiel acquisitionnel des tâches, et leur conception à des fins didactiques, de prendre en considération le contexte dans lequel la tâche sera réalisée.*

Mots-clés : tâches d'interaction, potentiel acquisitionnel, contexte homoglotte/hétéroglotte, négociation, rétroaction corrective.

### **Abstract**

*The present paper proposes a reflexion about the influence of sociolinguistic context of learning of L2 (i.e. homoglott or heteroglott) on acquisitional potential of interaction tasks realized in dyads. We present an experimental study designed to explore the hypothesis that learner's immersion into an homoglott sociolinguistic context can promote interaction sequences whose acquisitional potential is acknowledged by Second Language Acquisition research (mainly negotiation and correction episodes). More generally, we defend the idea that it is necessary to consider the context in which tasks will be realized in order to evaluate their acquisitional potential (importance in terms of acquisition), and for the design of those tasks with a didactic aim.*

Keywords: interaction tasks, acquisition potential, homoglott/heteroglott context, negotiation, corrective feedback.

## **1 Introduction : le contexte de réalisation des tâches d'interaction**

Différents éléments théoriques et empiriques autorisent à penser que l'activité par tâche<sup>1</sup>, et en particulier les tâches d'écart d'information, peuvent contribuer de manière décisive au développement des connaissances et compétences communicationnelles de l'apprenant en L2 (Ellis, 2003 ; Gass et al., 2005 ; Pica et al., 2005). En particulier, en installant l'apprenant

---

<sup>1</sup> Nous nous intéressons uniquement dans cet article aux macro-tâches, non aux micro-tâches (pour cette distinction, cf. Narcy-Combes 2005 ou Guichon 2006), et qui plus est aux tâches d'interaction : soit des tâches dont la réalisation implique une interaction communicationnelle, et engage donc *a minima* deux individus.

dans une situation de communication fonctionnellement analogue à une situation d'interaction naturelle, la tâche d'interaction pourrait contribuer à un développement efficace de ses compétences en L2, car le conduisant à mobiliser ses savoirs et savoir-faire afin de mettre en place une forme de communication authentique. Elle pourrait à ce titre constituer un outil pédagogique de prime importance dans l'enseignement/apprentissage des L2.

Cependant, il est également important de préciser que le potentiel acquisitionnel des tâches d'interaction semble pour une bonne part dépendre du *contexte de réalisation* de ces tâches, de sorte qu'il est nécessaire d'étudier la valeur des tâches pour l'acquisition *relativement au contexte où elles se réalisent*, et non pas de manière décontextualisée. Une tâche qui présente un fort potentiel acquisitionnel dans un contexte donné pourra en effet voir ce potentiel largement décliner dans un autre contexte. Les éléments de contexte auxquels nous faisons ici référence ne concernent pas seulement le contexte géographique ou institutionnel (milieu guidé ou non guidé) où la tâche est réalisée. Ils relèvent également du contexte *sociolinguistique* (notamment son caractère homoglotte ou hétéroglotte, comme nous allons le voir dans la suite), de dimensions qui ont trait à *l'enjeu* de cet apprentissage pour les apprenants, de leur *profil* (en particulier leur niveau de maîtrise de la L2), et par exemple de la *structure du binôme* s'il s'agit de tâches réalisées par pairs : sa composition en termes de genre (masculin ou féminin), ainsi que le caractère symétrique ou dissymétrique de ces membres en termes de niveau de maîtrise de la L2. La modalité communicationnelle dans laquelle est réalisée la tâche d'interaction (en particulier à l'oral en face-à-face, ou à l'écrit, quand il s'agit de communication assistée par ordinateur, par exemple de clavardage) semble à ce titre également pouvoir jouer un rôle décisif (Tudini, 2003 ; Smith, 2004).

## **2 Protocole et principes généraux de l'étude réalisée**

L'étude expérimentale ici présentée avait pour finalité d'évaluer l'influence d'une dimension particulière du contexte de réalisation des tâches sur les productions des apprenants : à savoir le caractère *homoglotte* ou *hétéroglotte* du contexte sociolinguistique où a lieu l'apprentissage (Porquier & Py, 2004). Rappelons-le, un contexte d'apprentissage est qualifié d'*homoglotte* quand il s'agit d'un contexte où la langue à apprendre est la langue parlée dans le milieu social environnant, et il est qualifié d'*hétéroglotte* quand il s'agit d'un contexte où la langue à apprendre diffère de la langue parlée dans ce milieu. Si les aptitudes langagières sont avant tout des aptitudes sociales (Vasseur, 1990 ; Narcy-Combes, 2005), on peut s'attendre à ce que les enjeux sociaux portés par l'acquisition d'une langue seconde influent sur les comportements d'apprentissage de l'apprenant et leur efficacité. Pour un individu qui doit

apprendre une langue seconde au risque de ne pouvoir communiquer avec les locuteurs du pays où il réside, l'enjeu de cet apprentissage sera fort différent de celui d'un individu apprenant une L2 autre que celle de son milieu de vie, et maîtrisant par ailleurs déjà cette dernière. Il semble *a priori* légitime de penser que des facteurs *contextuels* de ce type peuvent avoir un impact sur les procédures interactionnelles sur lesquelles repose le processus d'acquisition, et sur les processus cognitifs qui le sous-tendent.

A ce titre, nous avons fait l'hypothèse que l'immersion de l'apprenant dans un contexte sociolinguistique homoglotte, situation d'apprentissage caractérisée le plus souvent par une importante pression communicationnelle (en tout cas, généralement plus importante qu'en contexte hétéroglotte), pouvait avoir une influence, lors d'une tâche d'interaction réalisée en binôme, sur la production de séquences communicationnelles susceptibles de favoriser l'ALS : à savoir des épisodes de négociation du sens ou de la forme/des formes (*interactions négociées* ou *routines de négociation*) et des épisodes de correction (De Pietro et al., 1989 ; Pica, 1994 ; Long, 1996 ; Ellis, 2003 ; Smith, 2004), en particulier quand la rétroaction corrective donne lieu à l'*incorporation* dans un nouvel énoncé de la forme corrigée (Lyster & Mori, 2006). Ce type de contexte d'apprentissage pourrait également impliquer des processus cognitifs facilitant la mise en place, le développement et/ou la restructuration de l'interlangue de l'apprenant, ou encore orienter son apprentissage et son attention vers certaines dimensions de la langue plutôt que d'autres.

## 2.1 Sujets

Pour tester cette hypothèse, nous avons comparé deux groupes d'apprenants volontaires : 30 étudiants de français langue étrangère (FLE) et 18 étudiants d'anglais langue étrangère (ALE). Les 30 apprenants de FLE (organisés en 15 binômes) étaient âgés de 18 à 56 ans, d'âge moyen 22,9 ans, et de 15 nationalités différentes : allemande (1), argentine (2), australienne (1), autrichienne (1), bahreïnienne (1), chinoise (8), colombienne (1), franco-allemande (1), italienne (1), mexicaine (3), polonaise (2), roumaine (2), slovaque (1), vietnamienne (4), vénézuélienne-américaine-espagnole (1). Les 18 apprenants d'ALE (organisés en 9 binômes) étaient âgés de 17 à 23 ans, d'âge moyen 19,8 ans, et de 6 nationalités différentes : chinoise (2), française (11), italienne (1), marocaine (1), tunisienne (1), vietnamienne (2).

L'étude ayant été réalisée en milieu francophone (France), le contexte sociolinguistique des apprenants de français était homoglotte, alors qu'il était hétéroglotte pour les apprenants d'anglais. Des tests préalables (questionnaires d'auto-évaluation du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues de 2000) sur le niveau des apprenants ont révélé que les deux

groupes présentait des niveaux similaires, ce qui autorise à attribuer les éventuelles différences communicationnelles entre les deux groupes à d'autres facteurs que le niveau.

Dans le groupe homoglotte, 9 binômes d'apprenants sur les 15 (soit 60%) partageaient la même langue maternelle, alors que dans le groupe hétéroglotte seuls 4 binômes sur les 9 (soit 44,4%) étaient composés d'apprenants ayant la même langue maternelle. Notons également que les apprenants du groupe hétéroglotte étaient pour une bonne part d'origine francophone (sur les 18 étudiants d'ALE, 11 étaient Français), et que sur les 4 binômes où les apprenants avaient la même langue maternelle, 3 étaient des binômes d'apprenants de langue française (le quatrième étant composé d'apprenants de langue chinoise).

Les expériences ont été réalisées en dehors des cours de langues des participants, au Centre de Langues de l'Université de Technologie de Compiègne.

## **2.2 Tâches d'interaction utilisées**

Les participants des deux groupes ont réalisé trois tâches d'écart d'information :

1) Raconter une scène d'un film : chaque membre du binôme se voit présenter une séquence d'un film français de comédie, l'un des deux apprenants visionnant la scène avec le son (en utilisant des écouteurs), alors que l'autre ne bénéficie que de l'image (pas d'écouteurs). Après avoir visionné la séquence, les apprenants doivent communiquer de manière à parvenir à un accord sur les événements du film (tâche d'écart d'information qu'on peut en ce sens également considérer comme une tâche d'écart d'opinion).

2) Trouver les différences entre deux images apparemment identiques : chaque participant se voit attribuer une image (à partir d'un couple d'images similaires mais présentant quelques différences) et il a pour consigne de dialoguer avec son partenaire de manière à identifier les détails qui différencient leurs deux images.

3) Résoudre une énigme à partir d'une série d'énoncés textuels. Chaque étudiant se voit attribuer trois des six indices qui composent une énigme, et a pour consigne de dialoguer avec son partenaire de manière à la résoudre (tâche d'écart d'information qu'on peut en ce sens également considérer comme une tâche d'écart de raisonnement).

Les tâches étaient par ailleurs réalisées dans deux modalités communicationnelles synchrones : 1) orale, en face-à-face ; 2) écrite, par clavardage (logiciel *Netmeeting*). Chaque binôme devait réaliser les trois tâches, dans les deux conditions de communication étudiées

(chaque type de tâche comportait un contenu différent par clavardage et à l'oral : le principe de la tâche restait le même, le contenu seul variait), soit un total de six tâches par binôme.

### 2.3 Mesures effectuées

Pour comparer les productions langagières des deux groupes, nous avons utilisé une grille d'analyse des communications. Nous rapportons dans la suite les résultats quantitatifs pour : 1) les routines de négociation (quantifiées en termes de tours de parole consacrés à la négociation), 2) les rétroactions correctives, 3) les incorporations<sup>2</sup>. Nous avons également distingué ces différentes structures selon qu'elles portaient sur la grammaire ou le lexique.

### 3 Exemples d'épisodes de correction

Dans l'exemple suivant, tiré d'une communication réalisée par clavardage sur la tâche *film*, entre deux apprenants argentins du groupe homoglotte (FLE), V.C. (apprenante de niveau B2 d'après la grille d'autoévaluation en L2 du C.E.C.R.) et M.B. (apprenant de niveau B2/C1), une rétroaction corrective explicite grammaticale porte sur l'usage de l'article défini précédant le mot *autre*. M.B. corrige la production non-conforme de V.C. au tour de parole T2, et V.C. répète la forme corrigée au tour T3.

T1 <u>V.C.</u> : no, le <u>autre</u> [ <b>Production non-conforme de nature grammaticale</b> ] T2 <u>M.B.</u> : l'autre [ <b>Rétroaction corrective explicite grammaticale</b> ] T3 <u>V.C.</u> : l'autre [ <b>Incorporation grammaticale immédiate</b> ]
---

Dans l'épisode suivant, tiré d'une communication par clavardage sur la tâche *image* entre deux apprenants du groupe homoglotte, l'étudiant S.A. (d'origine bahreïnienne et de niveau B1) fait une confusion sur le genre du mot *table*. Son interlocutrice, M.M. (d'origine brésilienne et de niveau B1), répare sa production dès le tour de parole suivant, en faisant usage de la forme correcte dans un nouvel énoncé. On parle ici de réparation pour indiquer le caractère *implicite* de la rétroaction corrective : en effet, M.M. ne mentionne pas de manière explicite à S.A. que son énoncé précédent était non conforme à la L2.

T1 <u>S.A.</u> : et <u>un</u> table [ <b>Production non-conforme de nature grammaticale</b> ] T2 <u>M.M.</u> : il y a <u>une</u> table aussi ? [ <b>Réparation grammaticale</b> ]
--

---

<sup>2</sup> Nous proposons ici le terme "incorporation" comme traduction de l'expression anglaise *uptake with repair* utilisée par Lyster et Mori (1997). L'incorporation correspond à la répétition ou l'utilisation dans un nouvel énoncé des formes fournies par un interlocuteur lors d'un épisode de correction. Voir *infra*.

Dans l'exemple suivant, tiré d'une communication par clavardage sur la tâche *image* entre deux apprenants du groupe hétéroglotte (ALE), l'apprenant G.G. (de nationalité française) corrige les productions non-conformes de l'apprenant A.H. (de nationalité tunisienne) via une réparation :

T1 A.H.	12:19:13	ok... and the <u>emrgency</u> is in the <u>areport</u> ??? [ <b>Productions non conformes de nature lexicale</b> ]
T2 G.G.	12:19:33	what ?
T3 A.H.	12:19:54	the <u>emrgency</u> service is in the <u>areport</u> or in a hospital
T4 G.G.	12:20:27	the <u>emergency</u> service is in the <u>airport</u> [ <b>Réparation lexicale</b> ]
T5 A.H.	12:20:31	Ok

Les réparations peuvent également avoir lieu de manière différée, c'est-à-dire être générées plusieurs tours après que la production non-conforme ait eu lieu. C'est le cas dans l'épisode de communication suivant, tiré d'une communication par clavardage sur la tâche *énigme* entre deux apprenants du groupe homoglotte, H.N. (de nationalité vietnamienne et de niveau A2) et C.Z. Ce dernier répare la production non-conforme de H.N. sur la conjugaison du verbe *écrire* plusieurs minutes après son apparition dans la communication :

T1 <u>H.N.</u> : [18:14:05]	tu <u>écrits</u> tes indices [ <b>Production non-conforme grammaticale</b> ] [...]
T2 <u>C.Z.</u> : [18:17:39]	tu <u>ecris</u> ton indices [ <b>Réparation grammaticale différée</b> ]

L'autocorrection (également appelée rétroaction autocorrective) est générée par le locuteur même qui produit l'énoncé non conforme aux normes de la L2. Le locuteur reformule son énoncé, mais cette fois-ci avec la forme correcte (grammaticale, lexicale, phonétique ou sémantique/discursive).

Dans l'exemple suivant, tiré d'une communication orale sur la tâche *image* entre deux apprenants du groupe homoglotte, l'apprenante H.L. (de nationalité chinoise et de niveau A2) s'aperçoit qu'elle n'a pas fait un usage adéquat du genre du mot *homme* et répare immédiatement son énoncé.

T1 <u>H.</u> : Oui ! Une femme et <u>une homme</u> ! <u>un homme</u> ! J'ai...j'ai le Père Noël ! [ <b>Autocorrection grammaticale</b> ]
--

De même, dans l'exemple suivant, tiré d'une communication par clavardage sur la tâche *film* entre deux apprenants du groupe homoglotte, l'apprenant F.E. se rend compte qu'il n'a pas

fait un usage conforme du mot *taxi*, manifestement en raison d'une faute de frappe, et répare son énoncé (tour T3).

T1 <u>F.E.</u> : avec une <u>Tqxi</u> ? [ <b>Production non-conforme lexicale (faute de frappe)</b> ] T2 <u>C.Y.</u> : Oui T3 <u>F.E.</u> : <u>Taxi</u> ? [ <b>Autocorrection lexicale</b> ]
--

L'incorporation (qui correspond à ce que Lyster & Ranta 1997 appellent *uptake with repair*) consiste, pour un apprenant ayant produit un énoncé non-conforme à la L2 que son interlocuteur vient de réparer (dans une rétroaction corrective explicite ou implicite), à *faire usage de la forme corrigée dans un nouvel énoncé*. L'incorporation peut être immédiate (apparaître immédiatement après la correction) ou être différée (apparaître plusieurs tours de parole après la correction).

L'épisode de communication suivant (session de clavardage sur la tâche *image*), réalisé entre deux apprenants du groupe homoglotte, présente un cas d'incorporation immédiate : S.A. (de nationalité bahreïnienne et de niveau B1) fait immédiatement usage de la forme du verbe « contrôler » réparé par son interlocuteur M.M (de nationalité brésilienne et de niveau B1) :

T1 <u>S.A.</u> : l'hiver pour eh... <u>contrôl</u> ... [ <b>Production non-conforme de nature lexicale</b> ] T2 <u>M.M.</u> : <u>contrôler</u> ! [ <b>Réparation lexicale</b> ] T3 <u>S.A.</u> : con... <u>contrôler</u> la fauteuil ! [ <b>Incorporation lexicale immédiate</b> ]
--

Dans l'épisode de communication suivant (session orale sur la tâche *image*), entre deux apprenants du groupe hétéroglotte, l'apprenant G. (de nationalité française et de niveau B1) produit une rétroaction corrective lexicale (tour T2), qui donne lieu à une incorporation au tour de parole suivant (T3) de la part de son interlocuteur A. (de nationalité italienne et de niveau A2) :

T1 <u>A.</u> : the feet of the <u>grand père</u> [ <b>Production non-conforme de nature lexicale</b> ] T2 <u>G.</u> : <u>grand father</u> [ <b>RC explicite lexicale</b> ] T3 <u>A.</u> : <u>grand father</u> , yes! Is eh [...] [ <b>Incorporation lexicale immédiate</b> ] T4 <u>G.</u> : yes! T5 <u>A.</u> : ok!
---

## 4 Résultats et analyses

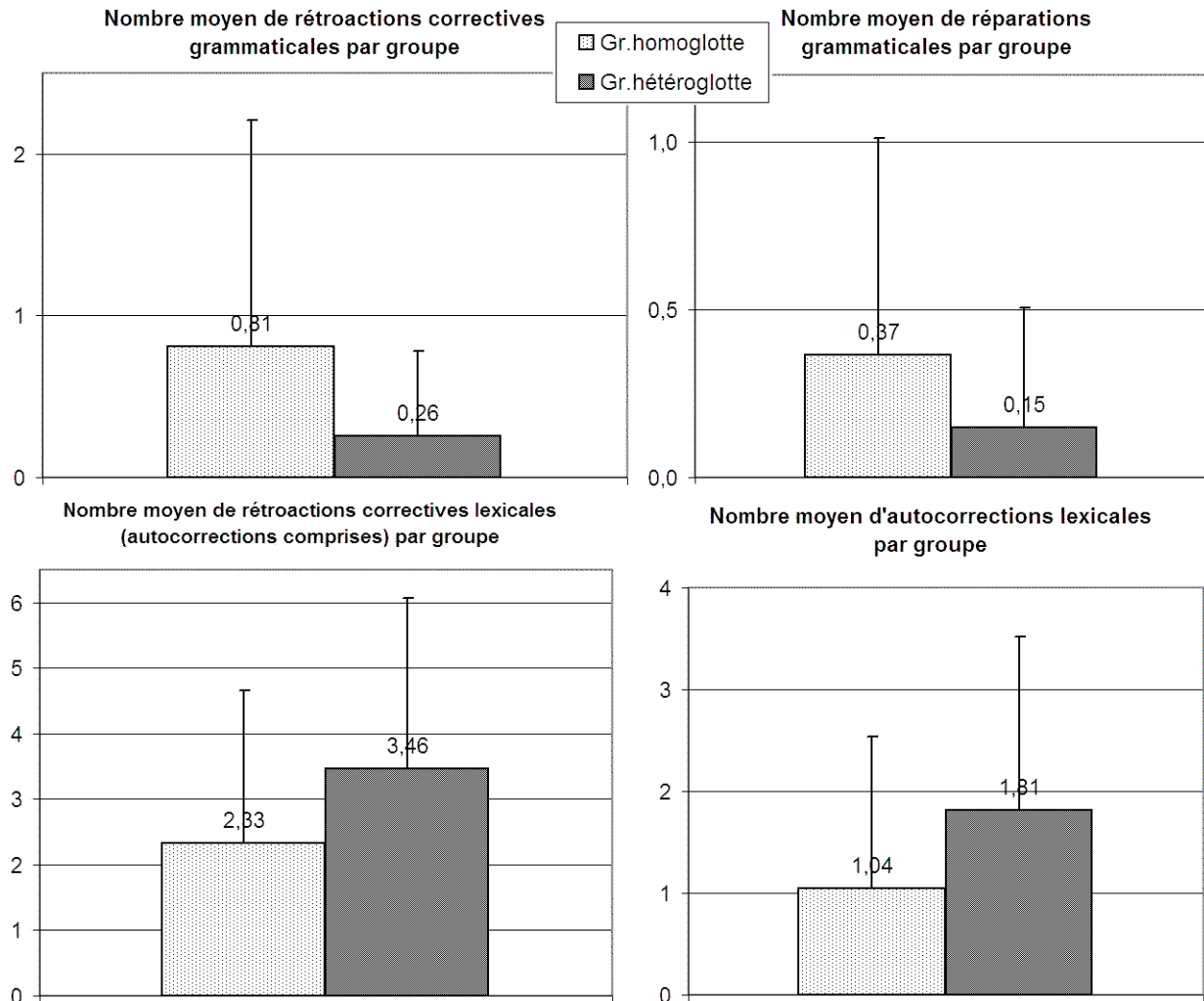
On peut tout d'abord noter que l'analyse de la variance<sup>3</sup> ne fait pas ressortir d'effet statistiquement significatif du groupe sur le nombre moyen de tours de négociation suscités par les communications ( $p=0,9849$ ). Nous n'avons pas non plus observé d'effet significatif du groupe sur le nombre moyen de rétroactions correctives (tous types confondus : rétroactions correctives explicites et réparations, correctes ou incorrectes) ( $p=0,4720$ ). On observe ainsi que les apprenants des groupes homoglotte et hétéroglotte ont produit un nombre de rétroactions correctives à peu près équivalent : en moyenne 1,9 par communication pour le groupe hétéroglotte, contre 2,2 pour le groupe homoglotte. On retrouve les mêmes résultats si l'on distingue cette fois les types de rétroactions correctives : rétroactions correctives explicites, réparations, rétroactions correctives incorrectes, autocorrections – les valeurs étant à peu de choses près similaires pour les deux groupes.

En revanche, nous avons observé un effet significatif du groupe sur le nombre de rétroactions correctives quand on distingue les rétroactions correctives de nature *grammaticale* et de nature *lexicale*. Ainsi, l'analyse de la variance indique un effet significatif du groupe sur le nombre global de rétroactions correctives de nature grammaticale ( $F(1,22)=6,0044$  ;  $p=0,0227$ ), ainsi qu'un effet significatif du groupe sur le nombre global de rétroactions correctives de nature lexicale, mais cette fois uniquement quand on prend en considération dans le calcul les autocorrections ( $F(1,22)=4,4359$  ;  $p=0,0468$ ). Comme on peut le voir sur la Figure 1 ci-dessous, alors qu'il y a en moyenne nettement plus de rétroactions correctives grammaticales dans les communications du groupe homoglotte (en moyenne 0,81 par communication) que dans celles du groupe hétéroglotte (en moyenne 0,26 par communication), la tendance s'inverse pour les rétroactions correctives lexicales, plus nombreuses dans le groupe hétéroglotte (en moyenne 3,46 par communication) que dans le groupe homoglotte (en moyenne 2,33 par communication).

---

<sup>3</sup> Pour l'analyse de la variance, nous avons utilisé le logiciel PAC (*Program for the Analysis of Comparisons*, développé par le groupe de recherche ERIS de l'Université de Rouen), qui prend en charge le calcul des tests statistiques une fois les mesures (ici, le nombre de tours de négociation, de rétroactions correctives, et d'incorporations, générés pour chaque communication) et le plan expérimental (nombre de binômes, groupes et conditions comparés : variables dépendantes) renseignés. Le logiciel fournit la valeur du rapport  $F$ , et celle de l'indice  $p$ , qui correspond à la probabilité pour que les différences observées entre les conditions et groupes comparés ne soient pas le fait d'une différence réelle dans la population étudiée ("hypothèse nulle", traditionnellement notée  $H_0$ ). Ici, nous avons considéré les différences de moyenne observées entre les groupes comme *significatives* dès lors que  $p$  était inférieur à 0,05%.





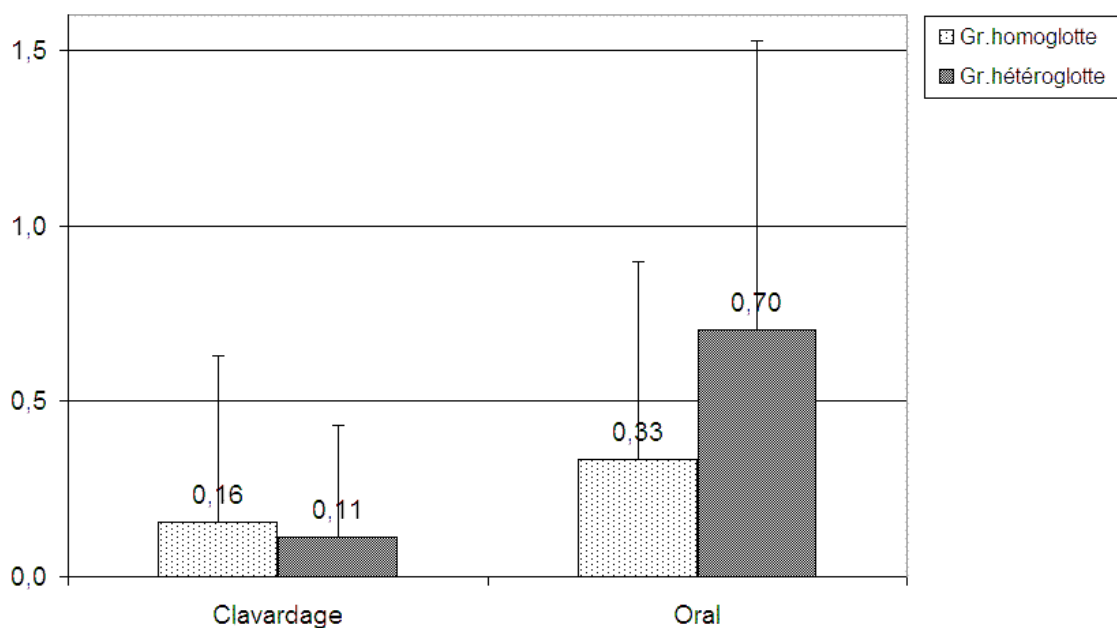
**Figure 1** – Nombre moyen de rétroactions correctives par groupe.

Cette divergence semble en bonne partie due à des différences dans le nombre moyen de réparations grammaticales ( $F(1,22)=7,7954$  ;  $p=0,0106$ ) et d'autocorrections lexicales ( $F(1,22)=7,4724$  ;  $p=0,0121$ ), pour lesquelles on observe chaque fois un effet significatif du groupe. En effet, comme on peut le voir sur la Figure 1, alors qu'il y avait en moyenne 0,15 réparations grammaticales par communication pour le groupe hétéroglotte, 0,37 étaient en moyenne produites dans les communications du groupe homoglotte. Et inversement, alors que les apprenants du groupe hétéroglotte produisaient en moyenne 1,81 autocorrection lexicale par communication, ceux du groupe homoglotte n'en produisaient que 1,04.

On retrouve également cette prédominance des interactions de nature lexicale dans le groupe hétéroglotte pour ce qui concerne le nombre d'incorporations. L'analyse de la variance n'indique pas d'effet significatif du groupe en tant que tel sur le nombre moyen d'incorporations lexicales générées lors des communications ( $p=0,1455$ ), mais elle montre en revanche un effet d'interaction significatif entre les facteurs groupe et modalité

( $F(1,22)=4,6416$  ;  $p=0,0424$ ). Comme on peut le voir sur la Figure 2 ci-dessous, alors que le nombre d'incorporations de nature lexicale est analogue pour les deux groupes par clavardage (en moyenne 0,11 incorporation de nature lexicale par communication pour le groupe hétéroglotte, contre 0,16 pour le groupe homoglotte), à l'oral il est significativement plus élevé pour le groupe hétéroglotte (en moyenne 0,70 incorporation) que pour le groupe homoglotte (en moyenne 0,33 par communication).

Nous n'avons par contre pas observé d'effet significatif du groupe sur le nombre d'incorporations grammaticales ( $p=0,3045$ ), globalement beaucoup plus rares que les incorporations lexicales.



**Figure 2** – Nombre moyen d'incorporations de nature lexicale par groupe

Notons, à propos des différences observées dans le nombre moyen d'incorporations lexicales, que ce phénomène peut en partie (mais seulement en partie) s'expliquer par des différences dans les longueurs moyennes des communications des deux groupes. Pour ce qui concerne le nombre moyen de tours de parole générés lors des communications, nous avons observé un effet d'interaction entre le facteur groupe et le facteur modalité ( $F(1,22)=8,6749$  ;  $p=0,0075$ ). Comme on peut le voir sur la Figure 3, alors qu'il y avait en moyenne légèrement plus de tours de parole dans les communications du groupe hétéroglotte que dans celles du groupe homoglotte à l'oral, il y en avait nettement plus pour le groupe homoglotte que pour le groupe hétéroglotte par clavardage. On retrouve les tendances générales de la figure 2, mais la différence dans le nombre d'incorporations lexicales à l'oral entre les deux groupes est

toutefois beaucoup plus grande que la différence dans le nombre de tours de parole, et ne saurait donc intégralement s'expliquer par celui-ci.

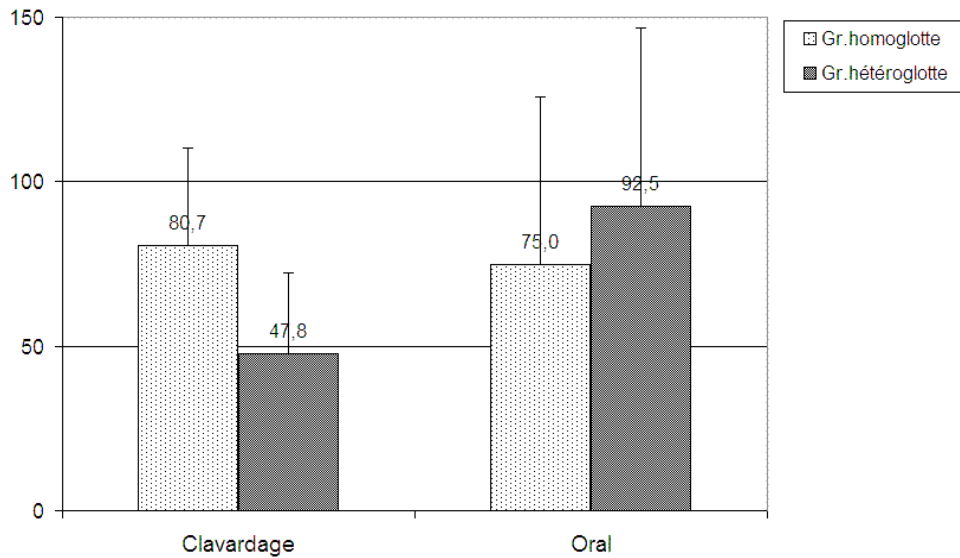


Figure 3 – Nombre moyen de tours de parole par groupe et modalité

## 5 Discussion des phénomènes observés

Si les valeurs obtenues dans cette étude sur le nombre ne nous permettent pas de déterminer si l'apprentissage d'une L2 en contexte sociolinguistique homoglotte peut favoriser la production d'épisodes de négociation et de correction (séquences de communication potentiellement acquisitionnelles), elles suggèrent en revanche un effet robuste du contexte sociolinguistique sur la focalisation grammaticale ou lexicale des apprenants. Pris ensemble, les effets observés suggèrent en effet que les apprenants du groupe homoglotte étaient beaucoup plus focalisés sur la grammaire que ceux du groupe hétéroglotte, qui manifestaient pour leur part une tendance plus marquée à une focalisation sur le lexique.

Ce résultat est en un sens surprenant car on aurait pu s'attendre à ce que les apprenants du groupe homoglotte tendent, en raison de la pression communicationnelle de la situation d'apprentissage homoglotte, à favoriser un intérêt pour le lexique, dans la mesure où on peut *a priori* penser qu'il vaut mieux maîtriser le lexique d'une L2 que ses structures grammaticales quand il faut développer rapidement une compétence en L2 afin de s'insérer dans un groupe sociolinguistique donné. Cependant, la focalisation massive sur la grammaire des apprenants du groupe homoglotte pourrait s'expliquer par une prise de conscience chez ces apprenants immergés en milieu homoglotte *de l'insuffisance d'un apprentissage du seul lexique pour communiquer*, et la compréhension que la capacité à s'exprimer en L2 demande avant tout à savoir mobiliser ces éléments lexicaux dans des structures grammaticalisées. L'exposition de

ces apprenants à des situations de communication réelles/authentiques les amenant ainsi à orienter leur apprentissage plus directement sur la dimension grammaticale de la L2 – là où des apprenants en contexte hétéroglotte privilégieraient un apprentissage du lexique. Nos résultats s'expliqueraient ainsi, au moins en partie, par une pression de la situation d'apprentissage homoglotte, concernant la nécessité d'acquérir rapidement une autonomie langagière, aussi bien pour la production que pour la compréhension : la priorité serait d'abord donnée à la maîtrise des formes grammaticales, condition *sine qua non* de la communication, une maîtrise plus approfondie des éléments du lexique étant reléguée au second plan, les acquis lexicaux actuels étant jugés suffisants.

## **6 Conclusion : valeur des tâches et du contexte pour l'acquisition**

A l'issue des réflexions et observations empiriques proposées précédemment, il nous semble important d'affirmer que différents facteurs contextuels doivent être pris en considération dans la RAL pour la *conception* proprement dite des tâches, *au même titre que des caractères des tâches qui leur sont intrinsèques* (leur principe, leur contenu, leur objectif, etc.). Et à ce titre, il est sans doute inadapté que de prétendre lister une série de critères à respecter pour la conception des tâches, qui ne concernent que le contenu de celles-ci, sans tenir compte du contexte où elles seront réalisées. Une tâche qui présentera un faible potentiel acquisitionnel dans un contexte donné pourra fort bien voir ce potentiel décuplé dans un autre contexte.

Il convient également de remarquer que les éléments de contexte cités dans ce travail pourront jouer sur des facteurs *périphériques* au processus de développement proprement dit des compétences en L2 de l'apprenant, mais néanmoins de prime importance. Ainsi, ils pourront par exemple influencer sur la dimension *motivationnelle* qui sous-tend à un degré ou un autre la réalisation des tâches – dimension qu'il est également important de prendre en considération, dans la mesure où elle va également pouvoir décider de la valeur de la tâche pour le développement des compétences en L2 de l'apprenant. C'est un point qu'a notamment fait remarquer Buck (2005) : "*A chaque fois qu'il y a interaction, l'affectif entre en jeu : le candidat peut avoir plus ou moins confiance en l'un ou l'autre des interlocuteurs, être plus ou moins motivé par le sujet, être bloqué ou encouragé par un interlocuteur, se sentir mal à l'aise avec un interlocuteur. Ces facteurs, ainsi que l'état émotionnel du candidat, sont à prendre en compte dans l'évaluation d'une tâche interactive.*" (Buck, 2005 : 174)

Mais ajoutons à cela que la prise en compte de cette dimension plus *affective* de l'activité par tâche n'est pas nécessairement exclusive d'une analyse de la valeur de la tâche en termes

d'acquisition de *connaissances* en L2 : en particulier l'acquisition de formes linguistiques proposées lors d'épisodes de correction. Nous pouvons ici mentionner l'hypothèse de Laufer & Hulstijn (2001) que la rétention de termes de vocabulaire inconnus dépend du degré d'implication (*involvement*) dans le traitement de ces mots. Ainsi, on peut supposer qu'une tâche qui possédera un enjeu motivant pour les apprenants, dans laquelle ils s'investiront, sera plus susceptible qu'une tâche à faible degré implicatif (car dépourvue d'enjeu, par exemple), de déclencher les processus rétentionnels susceptibles de lui permettre de s'approprier les formes linguistiques nouvelles rencontrées – et ce, que l'enjeu soit *socioculturel* (ainsi de la pression qu'un contexte sociolinguistique homoglotte est susceptible d'avoir sur le processus d'apprentissage – comme nous l'avons vu plus haut) ou par exemple *ludique* (remporter la victoire dans un jeu). En bref, on peut penser qu'une tâche à fort degré d'implication rend plus efficace les rétroactions correctives et les épisodes de négociation. Bien entendu, il est chaque fois nécessaire que l'apprenant manifeste un niveau attentionnel suffisant pour repérer (*notice*) dans l'*input* auquel il est exposé les structures et éléments qu'il va pouvoir s'approprier (Narcy-Combes, 2005), et déjà qu'il puisse repérer les écarts entre ses connaissances (ou pour le moins ses productions) et les normes de la L2, telles qu'elles lui sont présentées à travers l'évidence positive ou négative fournie par l'interlocuteur. Mais, de même, on pourrait ici faire l'hypothèse que la dimension implicative de la tâche pourra contribuer à *mettre en éveil* le système attentionnel de l'apprenant, et suggérer que ce système est à tout le moins plus en éveil dans une tâche à fort degré implicatif que dans une tâche que l'apprenant perçoit comme dénuée d'enjeu.

Ces derniers éléments de réflexion nous conduisent à insister sur l'importance qu'il y aurait à mettre en lumière les facteurs et caractères des tâches d'interaction susceptibles de maximiser ce degré d'implication – et ce, notamment en tenant compte du profil des apprenants (Véronique, 2005), car il paraît raisonnable de penser qu'une tâche qui sera motivante pour un apprenant en L2 débutant ne sera pas de même type que pour un apprenant de niveau plus avancé. Il conviendrait également d'évaluer la valeur acquisitionnelle de tâches d'interaction non plus *collaboratives* (type de tâche qui a généralement été privilégié dans la RAL), mais *agonistiques* : le désir d'être victorieux ayant souvent un pouvoir implicatif très important.

### **Références bibliographiques**

Buck, J. (2005). *Le scénario comme démarche d'apprentissage et mode d'évaluation*. Thèse de doctorat, Université de Nantes.

- De Pietro, J.-F., Matthey, M., Py, B. (1989). "Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue". *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*, D. Weil & H. Fougier (Eds.), pp. 99-124.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Cambridge : Oxford University Press.
- Gass, S., Mackey, A., Ross-Feldman, L. (2005). "Task-Based Interactions in Classroom and Laboratory Settings". *Language Learning*, n°4, vol. 55, pp. 575-611.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- Laufer, B., Hulstijn, J. (2001). "Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement". *Applied Linguistics*, n°22, pp. 1-26.
- Long, M. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition". In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, pp.413-468. New York : Academic Press.
- Lyster, R., Mori, H. (2006). "Interactional feedback and instructional counterbalance". *SSLA*, n°28, pp. 269-300.
- Lyster, R., Ranta, L. (1997). "Corrective feedback and learner uptake". *SSLA*, n°19, pp. 37-66.
- Narcy-Combes, J-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Pica, T. (1994). "Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes, and outcomes ?" *Language learning*, vol. 44, pp. 493-527.
- Pica, T., Kang, H.-S., Sauro, S. (2005). "Information gap tasks. Their multiples roles and contributions to interaction research methodology". *SSLA* n° 2, vol. 28, pp. 301-308.
- Porquier, R., Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.
- Smith, B. (2004). "Computer-mediated negotiated interaction and lexical acquisition". *SSLA* n°3, vol. 26, pp. 365-398.
- Tudini, V. (2003). "Éléments conversationnels du clavardage : un entraînement à l'expression orale pour les apprenants de langues à distance ?". *Alsic* (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication), vol. 6. <http://alsic.revues.org>
- Vasseur, M-T. (1990). "Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social". *Le français dans le monde, Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. L'approche cognitive, pp. 89-100.
- Véronique, D. (2005). "Quel profil d'apprenant ? Réflexions méthodologiques". *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* (Aile). <http://aile.revues.org>