HAL
open science

L'appropriation de la temporalité dans la langue française chez l'apprenant jeune adulte chinois à travers le récit d'expérience personnelle dans la conversation exolingue

Hanzhi Zhu

To cite this version:

Hanzhi Zhu. L'appropriation de la temporalité dans la langue française chez l'apprenant jeune adulte chinois à travers le récit d'expérience personnelle dans la conversation exolingue. Linguistique. 2020. dumas-03215954

HAL Id: dumas-03215954

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03215954v1

Submitted on 3 May 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

L’appropriation de la temporalité dans la langue française chez l’apprenant jeune adulte chinois à travers le récit d’expérience personnelle dans la conversation exolingue

Hanzhi ZHU

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l’enseignement et de l’ingénierie

Sous la direction de Mme Pascale TREVISIOL-OKAMURA

Membres du jury : Mme Violaine BIGOT

Année universitaire 2019-2020

L'appropriation de la temporalité dans la langue française chez l'apprenant jeune adulte chinois à travers le récit d'expérience personnelle dans la conversation exolingue

Hanzhi ZHU

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de Mme Pascale TREVISIOL-OKAMURA

Membres du jury : Mme Violaine BIGOT

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Madame Pascale TREVISIOL-OKAMURA. Je la remercie de m'avoir encadrée et orientée dans l'élaboration du projet du mémoire, de m'avoir donné des conseils toujours pertinents quand je rencontrais des difficultés, et de m'avoir beaucoup encouragée lors de ma rédaction.

J'adresse mes sincères remerciements à Monsieur Tang qui m'a aidé à trouver un public pour effectuer mon expérimentation ainsi qu'à nos huit apprenants internautes qui ont participé à nos activités interactives, c'est grâce à eux que j'ai collecté des données très intéressantes pour ma recherche.

Je remercie mes très chers parents, Caiyun et Linqiang, qui ont toujours été là pour m'accompagner, m'écouter et me consoler de ma frustration lors du confinement et de la rédaction du mémoire.

Enfin, je remercie mes amis Jean-Luc, Yang, Xin, Yaying, Claire, Ying, Tao et Xia. Leur soutien inconditionnel et leurs encouragements ont été d'une grande aide.

À tous ces intervenants, je présente mes remerciements, mon respect et ma gratitude.

Table de matières

Remerciements 2

Table de matières 3

Introduction 4

Chapitre 1. L'interaction et l'acquisition de la L2 6

1.1. Le rôle important de l'interaction dans l'acquisition de la L2 6

1.2. Les conditions interactives de l'acquisition 8

1.3. *Form-focused* interaction 12

Chapitre 2. La mise en œuvre de l'interaction dans la didactique du FLE 15

2.1. L'interaction, les stratégies et les méthodologies didactiques 15

2.2. La forme d'interaction en cours de langues 16

2.3. La relation enseignant-apprenant 18

Chapitre 3. Le récit d'expérience personnelle en conversation exolingue 21

3.1. Le récit d'expérience personnelle et le récit fictionnel 21

3.2. Une tâche impliquant l'expression de la temporalité 23

Chapitre 4. La temporalité en français et en chinois 26

Chapitre 5. L'appropriation de l'expression de la temporalité en conversation exolingue chez les apprenants sinophones jeunes adultes 30

5.1. Présentation de l'expérimentation et analyse du corpus 30

5.2. L'appropriation de l'expression de la temporalité chez l'apprenante 1 31

5.3. L'appropriation de l'expression de la temporalité chez l'apprenante 2 37

5.4. L'appropriation de l'expression de la temporalité chez l'apprenante 3 46

5.5. Conclusion 56

Chapitre 6. Faire raconter un récit d'expérience personnelle 57

Conclusion 61

Bibliographie 64

Table des annexes 67

Table des illustrations 95

Introduction

Au fur et à mesure que les contacts franco-chinois sont de plus en plus nombreux, pour de multiples raisons, politiques, économiques, médiatiques, culturelles, éducatives, etc., on observe sur le marché du travail un besoin croissant de gens connaissant le français et le chinois, ainsi de plus en plus de jeunes Chinois choisissent la langue de Molière comme langue étrangère. En 2017, le français est devenu l'une des matières facultatives du concours national d'entrée à l'université (Gaokao), et en juin 2020, le ministère chinois de l'éducation a annoncé que le français était ajouté au dernier programme d'études secondaires (Sun et Liu, 2020). Cela nous permet de supposer que, dans un avenir proche, le français jouira d'un statut encore plus élevé au sein de la Chine continentale, le pays le plus peuplé du monde. Un tel accroissement de population d'apprenants en français demande que les recherches scientifiques et la didactique du français langue étrangère (FLE) suivent cet état d'avancement.

Grâce à notre propre formation, en tant qu'anciens étudiants de langue française, ainsi qu'à nos expériences professionnelles dans le cadre de l'enseignement du FLE auprès d' apprenants sinophones, nous nous sommes aperçu des problèmes à résoudre, autrement dit des optimisations potentielles à réaliser. En effet, nombreux sont les apprenants d'une langue seconde ou bien d'une langue étrangère (L2) qui suivent des cours pendant assez longtemps, font les exercices et devoirs demandés, réussissent plus ou moins des contrôles, changent de manuels dont le niveau montre la progression … Comme on leur a appris beaucoup de vocabulaire et de règles grammaticales, on pourrait considérer qu'ils doivent avoir une compétence linguistique suffisante pour communiquer dans cette nouvelle langue. Pourtant nous remarquons qu'il existe souvent un écart important entre les résultats obtenus à l'école et ce que montre la réalité, dans le sens où il y a beaucoup moins d'apprenants qui peuvent réaliser une performance satisfaisante lorsqu'ils ont vraiment l'occasion de communiquer de manière spontanée dans la langue apprise.

Afin de permettre aux apprenants de réussir à communiquer en L2, l'enseignement traditionnel focalise son attention sur les moyens linguistiques censés être utiles, mais le résultat est que, dans les interactions réelles, l'apprenant n'arrive pas à s'en servir de manière efficace. De fait, nous pouvons nous demander s'il ne serait pas plus intéressant d'abandonner cette logique reposant sur l'affirmation que l'apport des moyens linguistiques doit absolument précéder son usage, et de plutôt construire la compétence linguistique dans l'usage réel, c'est-à-dire placer l'apprenant directement dans l'interaction pour optimiser son appropriation de la L2.

Ainsi l'interaction peut-elle permettre l'acquisition de la L2 ? Pour répondre à cette question, nous tentons d'abord de confirmer cette hypothèse sur le plan théorique, grâce à la lecture des documents scientifiques. Ensuite nous nous interrogeons sur comment ces théories sont applicables en pratique, ainsi que quelle activité pédagogique interactive nous pouvons élaborer pour atteindre un objectif linguistique spécifique, par exemple l'expression de la temporalité. En l'occurrence, nous proposons la tâche de co-construire des récits d'expérience personnelle en conversation exolingue enseignant-apprenant. Pour vérifier notre hypothèse dans la pratique, nous mettons en application cette proposition didactique en faisant des cours particuliers par appel audio avec des apprenants sinophones jeunes adultes. En analysant la transcription de nos conversations avec 3 apprenantes, nous cherchons à mettre en lumière leurs progrès et inférer leurs manières de s'approprier l'expression de la temporalité.

Ce mémoire sera composé de la manière suivante : après cette introduction, nous entrerons dans la partie théorique concernant l'interaction dans l'acquisition d'une langue seconde ou bien d'une langue étrangère (L2) (Chapitre 1) et ce qu'elle y apporte. Puis dans le chapitre 2, nous discuterons de la mise en place d'une activité interactive dans la situation d'enseignement-apprentissage. Dans le chapitre 3, nous justifierons notre proposition didactique, soit le récit d'expérience personnelle en conversation exolingue pour l'appropriation de la temporalité dans la langue française. Dans le chapitre 4, nous nous permettrons d'approfondir nos connaissances sur la temporalité dans la langue française par rapport à celle de la langue chinoise pour nous préparer à nos cours particuliers et nos analyses des conversations. Nous présenterons et analyserons les données recueillies auprès de 3 apprenantes dans le chapitre 5, où nous préciserons notre diagnostic de la compétence initiale de chaque apprenante, décrirons leurs manières de s'approprier l'expression de la temporalité et montrerons les progrès réalisés au bout d'une étude semi-longitudinale de 3 mois ; nous relèverons quelques problèmes rencontrés lors de notre expérience et présenterons les solutions ayant fait leurs preuves dans le chapitre 6, avant d'enchaîner sur la dernière partie, celle de la conclusion.

Chapitre 1. L'interaction et l'acquisition de la L2

1.1. Le rôle important de l'interaction dans l'acquisition de la L2

Depuis Skinner et le béhaviorisme dans les années 50, l'acquisition du langage chez l'enfant suscite la curiosité de nombreux champs, chez les psychologues, linguistes, sociologues, etc. S'inspirant des théories existantes, les chercheurs ne tardent pas à mettre en place des travaux sur l'acquisition de la L2. S'inscrivant dans différentes écoles de pensée, s'intéressant à différents objets d'étude et thèmes et choisissant respectivement des méthodologies adaptées, les travaux en RAL sont divisés en trois courants : la perspective générativiste, la perspective fonctionnaliste et la perspective interactionniste, nommées par Matthey (1996). En ce qui concerne la fonction de l'interaction par rapport à l'acquisition de la L2, les points de vue diffèrent en fonction des perspectives.

En tant que partisans d'une théorie innéiste du langage, les générativistes adhèrent à l'idée que les fonctionnements neuronaux incluant la faculté du langage, sont indépendants des développements cognitifs. Par déduction, le développement de la compétence linguistique en L2 est autonome par rapport à celui des autres compétences communicatives. Dans ce sens, les interactions verbales sont considérées comme des lieux d'activation de la faculté de langage alimentés par des informations positives et négatives (Matthey & Véronique, 2004 : 9), et non comme des facteurs influents.

Cette conception, ignorant le contexte social, est abandonnée avec l'émergence du courant fonctionnaliste, selon lequel les activités de langage de différentes natures contraignent la mise en œuvre de la compétence linguistique, autrement dit, les fonctionnements langagiers sont liés étroitement aux fonctionnements cognitifs. En étudiant l'interlangue d'apprenants à différents niveaux de leur apprentissage et donc de leur itinéraire développemental, les fonctionnalistes montrent que le processus de l'acquisition ne se limite pas à l'intériorisation d'un système linguistique, mais que de multiples processus interdépendants et imbriqués rentrent en jeu au cours de l'acquisition, notamment la construction d'une compétence grammaticale et celle des connaissances discursives (Caroll & Becker, 1993 ; Pekarek, 2000 ; Gaonac'h, 2004. Matthey & Véronique, 2004). Pourtant, l'objet d'étude principal des travaux

fonctionnalistes consiste à la production orale des apprenants, étudiée dans une optique assez monologale et monologique (Arditty & Vasseur, 1999 : 12).

S'intéressant également à l'acquisition de la L2 en contexte, ce sont les interactionnistes qui prennent l'initiative d'étudier, dans une perspective dialogale, sociale et sociocognitive, le fonctionnement des contextes sociaux et de l'interaction dans la construction des compétences de communication en L2 (Pekarek, 2000 ; Véronique, 2009). Les premiers travaux interactionnistes remontant aux années 80 ont pour objet de recherche la conversation exolingue entre locuteurs natifs (LN) et non natifs (LNN). En suivant cette orientation, les chercheurs observent et décrivent les conditions et les mécanismes socio-interactifs (négociations interactives, tâches communicatives, structures de participation etc.) qui cadrent les processus d'apprentissage. Et les résultats empiriques mettent progressivement en lumière que l'interaction verbale ne sert pas seulement d'occasion, de déclencheur ou encore d'accélérateur pour l'appropriation du système linguistique en L2, mais qu'elle est surtout l'élément constitutif des processus cognitifs, voire l'élément constructif des savoirs et des savoir-faire langagiers, et de l'identité même de l'apprenant (Pekarek, 2000 : 4). Effectivement, les activités du langage ne peuvent être réalisées par l'apprenant lui-même et hors de leur dimension sociale. C'est grâce à la collaboration entre l'apprenant et son interlocuteur ainsi qu'à leur prise en compte collective du cadre participatif, de la tâche à accomplir, de la relation qui s'y instaure, etc., que les participants parviennent à s'adapter aux paroles de l'autre, à se comprendre et à remplir la tâche communicative (Arditty & Vasseur, 1999). Le développement des compétences langagières, la socialisation et la (re)configuration identitaire se forgent ainsi au fur et à mesure de ces pratiques interactives (Pekarek, 2000).

Ayant pour thème central le lien entre mécanismes interactifs et conditions d'apprentissage, les interactionnistes reposent principalement leurs travaux sur deux voies (Pekarek, 2000 : 7). La première voie porte sur les schémas communicatifs qui permettraient à la fois d'assurer le travail communicatif de l'intercompréhension et de soutenir le travail cognitif d'apprentissage. Les chercheurs mettent en avant les notions

telles que « négociations interactives[1] », « séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) [2]» (De Pietro, Matthey, Py 1989) et le « format » dans le SLASS[3]. Les travaux concernés se focalisent sur les séquences ponctuelles et font preuve des signes de l'acquisition, sinon achevée, du moins ébauchée. La contribution de ces travaux consiste ainsi à montrer les manières concrètes dont l'interaction, témoignant de l'adaptation des paroles du locuteur expert à celles du locuteur novice, peut exercer un contrôle cognitif spécifique sur la gestion des éléments linguistiques à s'approprier. Pourtant, la recherche de ce premier axe se limite à la dimension linguistique de la communication exolingue et réduit le rôle des locuteurs à leur rôle ponctuel qui est uniquement linguistique. Le deuxième axe porte sur une réflexion plus large concernant les mécanismes interactifs, soit les conditions socio-interactives plus générales, susceptibles de favoriser l'acquisition.

Dans la prochaine sous-partie, en faisant référence en particulier à la proposition de Bange en 1992, nous présenterons de manière plus détaillée cet axe, qui constitue le cadre théorique sur lequel nous nous basons pour élaborer notre proposition didactique.

1.2. Les conditions interactives de l'acquisition

Afin de mettre en lumière ces conditions interactives, il est indispensable de recourir à la situation où se déroule l'appropriation de la L2, c'est-à-dire la communication (en situation) exolingue, qui renvoie à des situations où la langue véhiculaire n'est pas celle qui est maîtrisée le mieux par au moins l'un des participants (Porquier, 1984). Ici, nous focalisons notre intérêt sur la communication entre LN et LNN ou bien plus largement, entre un locuteur expert et un locuteur novice. A partir des caractéristiques partagées par toute activité communicative, nous allons induire les particularités de la communication exolingue, lesquelles nous permettront ensuite de découvrir les conditions en faveur de l'acquisition.

---

[1] Les négociations interactives peuvent servir à attirer l'attention de l'apprenant sur son énoncé problématique et à lui offrir de l'information permettant à la modification de son interlangue (Gass, 1998)

[2] Une SPA se compose en général de trois tours de paroles de deux locuteurs (un LN et un LNN, par exemple) : i) LNN produit un énoncé problématique ; ii) LN propose la solution avec un nouvel énoncé ; iii) LNN reprend le nouvel énoncé

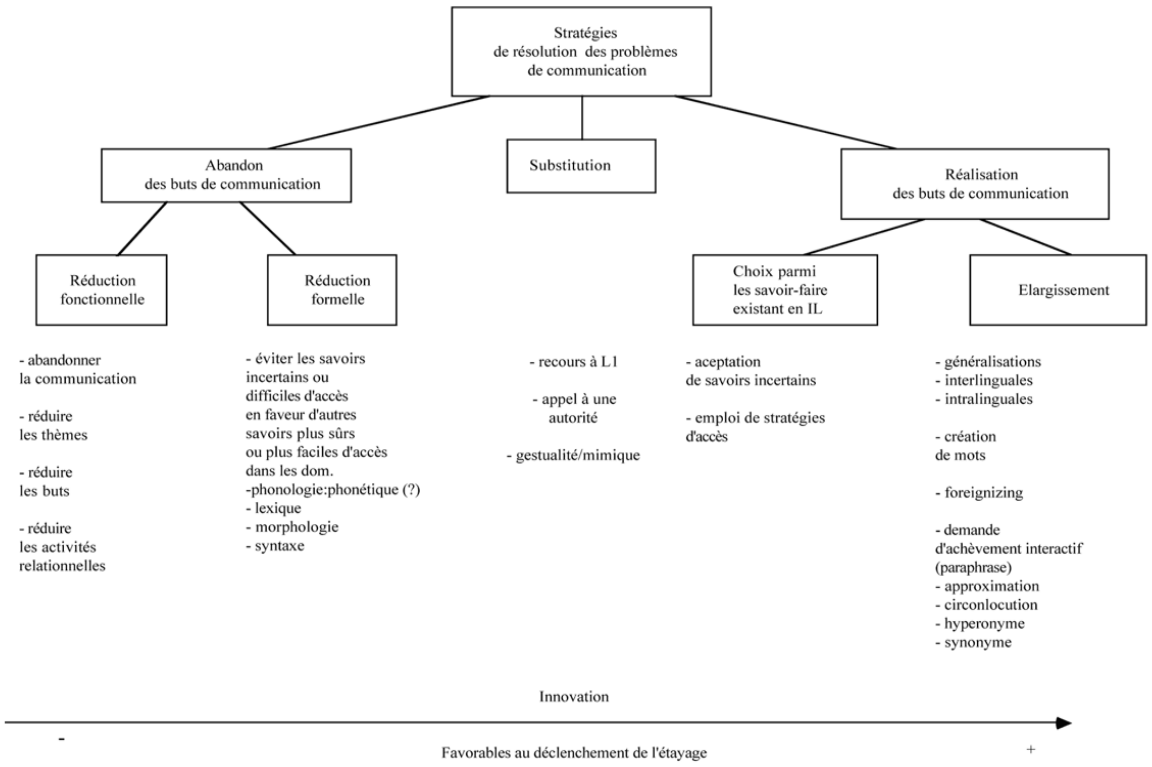
[3] SLASS (Le second language acquisition support system) est inspiré de la notion de LASS développé par Bruner. Selon Bruner, le « format » des interactions permet l'ajustement entre le système de l'enfant et de l'adulte en fournissant à l'enfant un microcosme "maîtrisable"

Pour toute action de communication, il y a deux composantes nécessaires : des opérations de production et de compréhension du sens ainsi qu'un contrôle de ces opérations qui sera accentué en cas de difficultés communicatives pour assurer la structure prévue du déroulement de l'activité communicative. En ce qui concerne la communication exolingue, caractérisée par l'écart au niveau de la compétence linguistique entre les locuteurs en plus de leurs différences interculturelles et interpersonnelles, ce type de communication révèle des difficultés plus grandes à réaliser l'intercompréhension, interpréter des intentions et évaluer des comportements sur le plan cérémoniel (Ehrlich, 1985). En l'occurrence, il est évident que le contrôle est plus prompt à se focaliser lors d'une communication exolingue. Si le déroulement satisfaisant d'une communication exige la focalisation de l'attention sur l'objet thématique de la communication, en cas de situation de communication exolingue, à part cette focalisation centrale, il faut ajouter une focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication.

La réussite de tout échange exige l'effort mutuel des interlocuteurs sur la construction interactive du sens, qui exige (1) que le locuteur produise un énoncé sensé et pertinent selon la situation, (2) que le récepteur acquiesce à la pertinence de cette hypothèse et aussi que les interactants maintiennent ces hypothèses de manière réciproque jusqu'à la reconstruction d'un sens satisfaisant. Nous pouvons trouver les traces de cette collaboration dans le processus de la compréhension chez le récepteur qui est constitué de trois étapes : Premièrement, il décode l'énoncé du locuteur au niveau linguistique (phonologique, morphosyntaxique et lexical) et construit la signification linguistique des phrases (cette opération se réalise souvent inconsciemment et automatiquement dans une conversation endolingue) ; ensuite, il reconstruit l'intention du locuteur par la mise en corrélation de l'interprétation de la situation ; et finalement, le récepteur évalue sa reconstruction en tenant compte d'autres éléments contextuels et de son système de valeurs, ce qui détermine comment il réagit au message reçu (Bange, 1992 : 3).

Disposant d'une bifocalisation, ces processus se compliqueraient au cours d'une communication exolingue. De la part du locuteur expert, qui en jouant le rôle de récepteur, a tendance à décoder l'énoncé produit par le locuteur novice (cette opération est souvent beaucoup moins automatisée), à effectuer des inférences sur l'intention prévue de celui-ci (en fonction du contexte linguistique et situationnel et de ce que l'expert connaît sur le novice), et puis, se basant sur cette intention reconstruite, à faire des hypothèses sur ce que le novice aurait voulu encoder. Lors de la production, le locuteur expert adapte son langage à celui du novice notamment au niveau syntaxique et morphologique en vue de réduire son travail de décodage.

De la part du locuteur novice, les problèmes de communication apparaissent facilement lors de sa production linguistique, étant donné la discordance entre les exigences communicatives actuelles et ses possibilités en interlangue à ce moment-là. Ces problèmes pourraient être divisés en deux types : des problèmes d'*exécution* et des problèmes de *planification*. Les problèmes de *planification* renvoient aux cas où le locuteur ne trouve pas de moyens directs dans son interlangue pour accomplir la tâche de communication présente, tandis que les problèmes d'*exécution* correspondent au fait que l'interlangue du locuteur peut offrir des moyens directs suffisants pour l'accomplissement de la tâche. Cependant ces moyens restent des connaissances déclaratives non procéduralisées ou bien des schémas procéduraux non entièrement stabilisés, ni suffisamment automatisés (Bange, 1992 : 4). Quel que soit le problème auquel fait face le locuteur novice, il a besoin de recourir à d'autres moyens secondaires, indirects, soit des plans et des tactiques compensatoires. Ces moyens indirects déployés consciemment par le locuteur dans l'urgence, en cas de difficultés liées à ses déficits linguistiques, et dirigés vers le but communicatif sont définis comme « stratégies de communication » (Corder, 1983 ; Faerch et Kasper, 1983 ; Knapp-Potthoff et Knapp, 1982 ; Porquier, 1979 ; Bange, 1992).Ces stratégies jouent un rôle significatif, non seulement parce qu'elles permettent de résoudre des problèmes momentanément, mais aussi parce qu'au cours d'une communication exolingue, elles déclenchent dans différentes mesures, l'étayage du locuteur expert et constituent ainsi la condition de l'acquisition.



Graphique 1 stratégies de résolution des problèmes de communication (Bange 1992)

Selon Bange, il existe trois grandes catégories de stratégies (voir le tableau ci-dessus) : (1) les stratégies d'abandon, ou de réduction des buts de communication visés, sont composées des stratégies de la réduction fonctionnelle empêchant le respect des conventions sociales de communication, et des stratégies de la réduction formelle témoignant de l'évitement de l'emploi de moyens linguistiques incertains souvent dans un souci de correction ou d'apparente fluidité du discours. (2) Opposées à ces stratégies relativement négatives, il y a des stratégies de réalisation des buts de communication. Confronté à des problèmes d'*exécution,* il s'agit de mettre en application des connaissances non automatisées et de refuser des réductions formelles ; tandis qu'en cas de problèmes de *planification*, le locuteur propose ses hypothèses innovantes telles que la généralisation interlinguale et intralinguale, la création de mots par analogie, la demande d'achèvement interactif par le biais d'une variété de formes paraphrastiques (approximation, périphrase, hyperonyme, synonyme, etc.). (3) De plus, les stratégies de substitution/de compensation (recours aux langues acquises, appel à l'autorité, gestualité et mimique) peuvent pencher vers l'une des deux stratégies précédemment décrites, en fonction du but de ces stratégies (l'évitement/la recherche d'une maîtrise des problèmes ; l'abandon/la poursuite des buts communicatifs (Bange, 1992 : 5-6).

Il est évident que les stratégies d'évitement, moins favorables au déclenchement de l'étayage du locuteur expert, ne sont pas intéressantes pour l'acquisition de nouveaux moyens linguistiques. Pourtant, en ce qui concerne les stratégies de réalisation des buts, conduisant à résoudre des problèmes de *planification* et/ou d'*exécution* grâce à la coopération des interactants, elles donnent l'occasion au locuteur novice d'élargir son interlangue et/ou de surmonter les incertitudes existant dans son répertoire linguistique (Bange, 1992 : 9). Par ailleurs, puisque c'est le locuteur novice lui-même qui prend l'initiative, ses besoins, ses lacunes et son niveau potentiel sont rendus visibles de manière exacte, et le soutien de l'expert correspondant dans ce cas sera très favorable pour l'acquisition, selon la *zone proximale de développement* (Vygotsky, 1978).

De plus, il ne faut pas oublier que les stratégies se centrent sur la poursuite de buts communicatifs supérieurs et que ce sont ces fins sociales qui donnent une fonction communicative aux moyens linguistiques en cours d'acquisition. Selon Vygotsky, la maîtrise de la fonction sociale précède le maniement de la langue en tant qu'outil cognitif (Vygotsky, 1978). Par ailleurs, c'est aussi la valorisation des fonctions sociales des moyens linguistiques

qui incite la motivation à les apprendre et à les utiliser. Les stratégies de maîtrise positive des problèmes de communication constituent ainsi une condition cognitive et motivationnelle de l'appropriation des moyens linguistiques.

Les recherches interactionnistes mettent en lumière le rôle indispensable que joue l'interaction ainsi que les stratégies de réalisation de buts communicatifs dans l'acquisition de la L2. En effet, ces stratégies ne sont pas seulement des tactiques efficaces pouvant aider un locuteur à mieux s'exprimer dans une langue qu'il ne maîtrise pas, à mener à bien une conversation, mais elles constituent des conditions en faveur de l'acquisition des moyens linguistiques impliquant leur fonction et usage dans un contexte social donné. Ces théories empiriques pourraient servir d'outil précieux pour les didacticiens et les enseignants dont la vocation est d'aider les apprenants à acquérir et s'approprier la langue enseignée. Un outil est peu intéressant en lui-même, il faut que le praticien le manipule pour le mettre en valeur et pour mieux atteindre un objectif.

1.3. *Form-focused* interaction

Malgré l'intérêt des stratégies de réalisation des buts de communication dans l'acquisition de la L2, elles semblent beaucoup plus efficaces sur l'appropriation du lexique que sur celle de la grammaire. En effet, la production des migrants adultes qui s'approprient la langue cible en milieu naturel peut montrer une fossilisation très tôt sur la morphologie de la langue cible (ex : les conjugaisons des verbes). Une explication pourrait être qu'un LNN adulte, qui a saisi les moyens linguistiques basiques, notamment lexicaux (ex : les verbes non fléchis), peut déjà s'en servir en recourant aux stratégies de réduction formelle pour atteindre son objectif essentiel, l'accomplissement de la tâche sociale. De même, selon les études, ceux qui apprennent une L2 en immersion peuvent obtenir un résultat remarquable au niveau de la compétence de la compréhension, et de la fluidité de la parole. Pourtant des lacunes dans la précision grammaticale persistent dans leur développement des langues (Lyster 2004 : 322)

Il semble raisonnable de privilégier les significations des unités de la langue cible et d'en ignorer les aspects formels, à condition que les interactants parviennent à réaliser l'intercompréhension et à atteindre le but de communication. Alors dans ce sens, est-ce qu'il n'est ni intéressant ni possible d'acquérir la grammaire lors de l'interaction ?

D'après nous, l'enseignement-apprentissage de la grammaire est nécessaire dans le sens où les moyens morphosyntaxiques jouent un rôle significatif afin que la communication se réalise d'une manière efficace et précise. Prenons l'exemple de l'expression de la temporalité

dans la langue française. Certes, grâce aux moyens discursifs, tels que le principe de l'ordre naturel (PON)[4] et l'emploi du discours direct[5], ainsi qu'aux moyens lexicaux, les adverbes temporels en particulier, l'apprenant arrive à exprimer un ensemble riche de relations temporelles. Pourtant ces moyens ont des limites évidentes. D'une part, du point de vue temporel, ils sont anti-économiques, du fait qu'ils obligent l'apprenant à marquer précisément l'intervalle temporel de référence avec ses moyens lexicaux dont l'absence entraîne facilement des malentendus. D'autre part, il est difficile, voire impossible, de donner une perspective aspectuelle à l'aide des moyens autres que morphologiques, du fait qu'ils ne permettent guère de dissocier le temps de la situation (Tsit) et l'intervalle temporel de référence (TT), « soit de focaliser sur un TT après le Tsit (parfait) ou avant le Tsit (prospectif), ou encore sur un intervalle temporel contenu dans le Tsit (progressif) » (Benazzo et Starren 2007 : 138).

En l'occurrence, nous voyons bien les avantages et la nécessité de s'approprier les moyens morphologiques, mais si les stratégies favorisant l'acquisition que nous avons mentionnées précédemment contournent souvent celle des aspects formels, comment faire apprendre la grammaire lors d'une activité communicative ? De nombreuses recherches attestent de l'importance d'attirer l'attention de l'apprenant sur les aspects formels de manière explicite. (Véronique 2009 : 225), dans ce sens, notre proposition est de mener des *form-focused*[6] interactions, autrement dit, de signaler et de corriger les erreurs morphologiques de l'apprenant lors de sa production ainsi que de présenter les règles pédagogiques correspondantes si besoin, à condition que ces démarches ne provoquent pas l'inhibition chez l'apprenant.

La *form-focused* interaction est différente de la leçon de grammaire décontextualisée. Cette dernière expose les apprenants à une situation d'enseignement-apprentissage purement linguistique et les prive de l'usage réel des savoirs linguistiques, par conséquent, les moyens morphologiques appris ne pourront qu'être reconnus facilement dans un contexte similaire, par exemple l'examen de grammaire. La *form-focused* interaction consiste en une activité pédagogique centrée sur les aspects formels mais elle est intégrée dans le contexte de

[4] « Il consiste à mentionner dans le discours les événements selon l'ordre dans lequel ils s'enchaînent dans la réalité. » (Véronique 2009 : 178)

[5] L'apprenant utilise le discours direct pour faire référence au passé et marquer la rupture dans la succession des événements. (Véronique 2009 : 179)

[6] Inspiré de la *form-focused instruction* proposée par Ellis, qui fait référence aux activités pédagogiques permettant d'inciter les apprenants à faire attention à la forme (Ellis 2001: 1)

communication. En l'occurrence, les caractéristiques linguistiques signalées peuvent être repérées et réutilisées plus efficacement dans des contextes communicatifs (Lyster 2004 : 324).

Grâce à des conduites pédagogiques, l'apprenant peut se rendre compte de l'utilité et de l'intérêt des moyens morphologiques dans la communication. En effet, nous pouvons inférer que dans sa compréhension, il prendra l'initiative de prêter plus d'attention à leurs usages par son interlocuteur plus compétent, ce qui lui servira d'exemple et lui permettra de se familiariser avec la forme ainsi que d'approfondir sa compréhension de la fonction ; alors que dans sa production, il testera ses hypothèses pour son propre usage. Dans ce sens, les stratégies de résolution de problèmes communicatifs pourront également se focaliser sur les aspects formels et conduire à l'acquisition de ses aspects.

Chapitre 2. La mise en œuvre de l'interaction dans la didactique du FLE

Les théories acquisitionnistes nous confirment que l'interaction peut permettre l'acquisition de la L2, alors comment mettre en œuvre l'interaction dans la didactique du FLE ? Dans ce chapitre, nous allons d'abord récapituler les méthodologies didactiques pour trouver celles qui peuvent nous servir de référence pertinente ; ensuite nous nous intéresserons aux formes d'interaction pour éviter de retomber dans l'interaction didactique stéréotypée ; et enfin nous aborderons la relation entre les participants enseignant et apprenant(s) en vue d'établir une atmosphère propice au recours aux stratégies de résolution des problèmes communicatifs.

2.1. L'interaction, les stratégies et les méthodologies didactiques

La didactique de la L2 est depuis longtemps étudiée et ne s'arrête pas d'évoluer depuis l'antiquité jusqu'à nos jours. Différentes méthodes, approches et perspectives didactiques mettent en exergue différentes visions de la langue et définissent l'objectif de l'apprentissage différemment, ce qui décide, dans une grande mesure, de l'apparition ou non des stratégies de réalisation des buts de communication dans la situation enseignement-apprentissage.

Pendant la guerre du Vietnam, pour que les soldats maîtrisent en peu de temps la langue de l'ennemi, l'armée américaine a développé la méthode audio-orale, en s'inspirant des théories béhavioristes (stimulus-réponse) et de la linguistique structurale de Saussure. Dans cette méthode, les apprenants progressent rapidement à force d'exercices structuraux, soit la répétition d'une phrase en changeant un élément, cet apprentissage mécanique ne favorisant pourtant pas la création de nouveaux énoncés. En ce sens, il est peu probable d'observer dans un cours appliquant cette méthode, les stratégies de réalisation de buts de communication qui sont caractérisées par l'innovation du locuteur et visent à résoudre des problèmes communicatifs. Traitant la langue dans le cadre purement linguistique et ignorant son contexte social, cette méthode n'aboutit pas à son objectif prévu de faire parler parfaitement la langue cible aux apprenants.

Les méthodes structuro-global audio-visuelles (SGAV) voient le jour dans les années 1960. Les apprenants sont invités à écouter et à répéter des dialogues fabriqués enregistrés en les associant aux images de la situation de communication correspondante. Nous constatons que par rapport à la méthode audio-orale, les méthodes SGAV modifient leurs activités d'apprentissage, mais elles continuent de focaliser leur intérêt sur la grammaire structurale hors contexte social. Les conversations fabriquées mises en scène ne prennent pas en compte

l'interaction spontanée à laquelle participerait l'apprenant. Ainsi, l'apprenant n'y a pas l'occasion de se servir des stratégies de communication.

Dans les années 1980, les didacticiens proposent l'approche communicative en s'inspirant des théories sociolinguistiques, notamment du concept de compétence de communication introduit par Hymes. Selon lui, la communication ne se limite pas à l'utilisation des règles de grammaire, mais met également en jeu les facteurs psychologiques, cognitifs, sociologiques et culturels. L'approche communicative exige que l'apprenant développe une compétence de communication en s'entraînant dans des situations motivantes, qu'elles soient proches de la vie courante ou totalement imaginées. Les jeux de rôle et de créativité sont des activités typiques suivant cette approche. Nous pouvons remarquer que l'approche communicative encourage l'interaction, pourtant cette interaction ne donne pas forcément naissance aux stratégies de communication, nous détaillerons les formes de l'interaction dans le sous-chapitre suivant.

La perspective actionnelle développée en 2000 dans le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour l'Enseignement des Langues) renforce la vision sociolinguistique de l'approche communicative, en considérant « l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECRL, 2001 : 15). Il nous semble que cette idée de tâche est en parfaite conformité avec notre proposition de mettre en œuvre l'interaction et les stratégies de réalisation de buts de communication, dans la mesure où l'interaction verbale qui consiste en la coopération entre les interlocuteurs est un outil fort utile et efficace pour l'accomplissement de la tâche, et nous pouvons imaginer que l'apprenant qui est motivé par une tâche intéressante va recourir volontairement aux stratégies de réalisation de buts de communication.

2.2. La forme d'interaction en cours de langues

Il ne manque pas d'interactions verbales enseignant-apprenant en cours de langue, mais peuvent-elles peuvent toutes inciter à l'emploi des stratégies de réalisation de buts de communication ? Nous présentons et analysons différentes formes d'interaction, des plus artificielles aux plus communicatives, qui pourraient s'observer dans la situation d'enseignement-apprentissage, afin d'éviter des détours dans notre recherche de la proposition didactique et de sa mise en œuvre.

Certaines formes d'interaction sont presque exclusivement scolaires. Par exemple, l'enseignant verbalise les questions posées dans un manuel d'exercices et l'apprenant lit ses réponses oralement ; l'enseignant demande à l'apprenant de lire, de répéter, ou de réciter un texte ; les exercices structuraux se font oralement, etc. Plutôt qu'une activité interactive, il s'agit d'exercices purement linguistiques qui se font sous forme orale (souvent pour équilibrer l'enseignement-apprentissage centré principalement sur l'écrit), l'interaction se limite à la compréhension de la consigne.

Un autre type d'interaction, demandant un peu plus de mobilité chez l'apprenant, vise à l'inviter à reproduire une information connue d'avance. Se basant sur un document écrit/oral servant de support à la discussion, l'enseignant démarre l'échange en posant des « fausses » questions[7], l'apprenant y répond, et l'enseignant propose par la suite son évaluation. Il s'agit ainsi d'une structure relativement uniforme en initiation-réaction-évaluation (IRE) (Pekarek, 2002 : 120). Lors d'une telle interaction, l'enseignant joue le rôle d'initiateur et d'évaluateur, c'est aussi lui qui attribue les tours de parole et dirige le déroulement de l'interaction. Du côté de l'apprenant, malgré une éventuelle dynamique au niveau de sa compréhension des questions posées, cela nous donne l'impression que, strictement limitées au document support, ses réponses sont « prédéfinies » et manquent de créativité. De plus, en jouant un rôle très passif, voire purement réactif, l'apprenant est privé d'autonomie et de responsabilités dans l'interaction.

En ce qui concerne le jeu de rôle, il peut être intéressant de l'utiliser afin de solliciter des stratégies de communication favorable à l'acquisition, si les participants réussissent à s'identifier au rôle imaginé et à se lancer dans l'improvisation. Le problème, c'est qu'il est difficile de faire jouer un jeu de rôle de manière spontanée à un apprenant de L2, étant donné la double difficulté de réaliser un but de communication dans une langue non maîtrisée, et de s'identifier à un personnage autre que lui-même dans un temps et un espace actuels. Dans ce cas-là, la productivité de l'apprenant risque de diminuer, et pour réduire la difficulté de la tâche, au lieu de s'efforcer à manipuler ses stratégies de réalisation de buts communicatifs, il a tendance à simplifier sa production en cherchant à éviter les problèmes, et perdre ainsi l'occasion d'améliorer son interlangue.

Nous pouvons constater qu'afin que l'interaction entre enseignant et apprenant soit intéressante pour stimuler les stratégies de réalisation de buts de communication de ce dernier, il est indispensable de respecter et encourager sa subjectivité et son identité intégrale sociale, et

[7] Les « fausses » questions, par opposition à des questions d'information, se réfèrent à celle dont la réponse est connue d'avance par le questionneur.

pas seulement en tant qu'apprenant, et de favoriser son autonomie et sa prise de responsabilité dans la gestion du discours. Dans ce sens, il vaut mieux que l'enseignant qui joue le rôle d'animateur s'intéresse aux expériences, émotions, points de vue, etc. de l'apprenant, et lui pose des questions d'information ouvertes qui enchaînent sur les interventions de l'apprenant et l'amènent à développer son propos. En l'occurrence, cette forme d'interaction consiste en une véritable activité communicative qui dispose d'une organisation structurale diversifiée et suit une logique créative (Pekarek, 2002 : 122).

Une autre forme d'interaction qui semble favorable à l'acquisition, apparaît dans la séquence où l'apprenant pose de lui-même des questions concernant certaines règles grammaticales, et que la réponse de l'enseignant lui paraît utile dans son appropriation. Il peut même y avoir des discussions, des négociations sur la fonction d'un moyen linguistique, ce qui est propice au développement des connaissances déclaratives. Une telle séquence fait preuve de l'engagement actif et de la prise de responsabilité chez l'apprenant. Pourtant, il faut se demander si l'aspect psycho-socio-culturel de la langue est ignoré quand elle est traitée comme des problèmes mathématiques. Si l'objectif de l'interaction se limite à la résolution des problèmes linguistiques, et qu'il manque un but de communication associé à une tâche sociale, la grammaire risque d'être apprise comme le code dans une utopie et non en tant qu'outil de communication. Au contraire, s'il s'agit d'une conversation ayant un but communicatif au cours de laquelle l'apprenant, rencontrant un problème grammatical qui gêne son expression, appelle à une autorité, l'enseignant, pour l'étayer, alors une séquence centrée momentanément sur la grammaire pourrait démarrer un apprentissage en contexte social très intéressant.

2.3. La relation enseignant-apprenant

Il est irréaliste de concevoir la mise en pratique d'une activité interactive et le recours aux stratégies de communication sans prendre en considération la relation interpersonnelle. Alors quelle est la relation enseignant-apprenant et comment l'optimiser ?

Nous pouvons remarquer que la relation enseignant-apprenant est caractérisée par l'asymétrie à trois niveaux : de la compétence, des statuts, et des rôles. L'asymétrie de compétence est inévitable et nécessaire. Le cours, par définition, a pour but de rendre un ou plusieurs des interlocuteurs plus savants, plus habiles, plus compétents (Cicurel, 2011 : 21). il exige donc que l'enseignant soit plus compétent par rapport à l'apprenant et qu'il partage son savoir. En ce qui concerne le statut désignant la position objective occupée en fonction du niveau social (Fischer, 2015), il est évident que l'enseignant, chargé de donner des cours, n'a

pas le même statut que l'apprenant qui s'inscrit aux cours dans le cadre du système éducatif. Par ailleurs, d'après la représentation sociale partagée dans la plupart des cultures humaines, la position de l'enseignant est considérée comme respectable et autoritaire, ce qui lui attribue une place supérieure au statut d'apprenant. Quant au rôle, il désigne l'aspect dynamique et subjectif du statut ; un modèle de conduite prescrit à un individu, lié aux exigences du statut en fonction des attentes du groupe (Fischer, 2015), ainsi au sens général, le rôle de l'enseignant consiste à transmettre son savoir en tant qu'expert de la langue cible et à gérer le déroulement du cours, alors que celui de l'apprenant est d'apprendre en tant que novice et de suivre les consignes de l'enseignant.

Dans ce sens, la relation enseignant-apprenant se caractérise a priori par la supériorité de l'enseignant et l'infériorité de l'apprenant. Ayant conscience de ses compétences et pouvoirs restreints par rapport à l'enseignant, l'apprenant est susceptible d'interpréter cette inégalité comme une menace pour sa « face positive », qui est « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman 1974 : 8) et de préférer utiliser des stratégies d'évitement voire éviter de s'exprimer en L2, dans la mesure où « le plus sûr moyen de prévenir le danger (contre sa propre face) est d'éviter les rencontres où il risque de se manifester » (1974 : 17). Ainsi, afin de favoriser le dynamique de l'interaction enseignant-apprenant et d'encourager l'utilisation des stratégies de maîtrise, il vaut mieux atténuer l'asymétrie enseignant-apprenant et faire comprendre à l'apprenant qu'il est « en sécurité » avec l'enseignant, sans risque d'être stigmatisé.

Bien que la relation inégale entre enseignant et apprenant soit une constatation objective, elle peut être modifiée grâce aux comportements de l'enseignant. Au niveau des compétences, bien que l'apprenant adulte ne maîtrise pas le système de la langue cible, il a déjà acquis les compétences discursives et textuelles aussi bien que les stratégies de communication dans sa L1, qui peuvent être source de transfert en langue cible. L'enseignant peut sensibiliser l'apprenant à ses compétences aussi pertinentes que la compétence linguistique pour le rendre plus confiant en lui-même.

Quant aux statuts, chaque individu en a plusieurs dans la société moderne, un apprenant peut être à la fois étudiant, enfant, adhérent d'une association, stagiaire dans une entreprise, bénévole d'un collège, etc. L'acceptation et l'appréciation des différents statuts de l'apprenant en cours de langue, en particulier ceux dont il est fier, peuvent aider à compenser la menace qu'il pourrait ressentir à cause de l'asymétrie de statut entre lui et l'enseignant.

En ce qui concerne les rôles, soit les exigences du statut d'enseignant, ils évoluent dans le temps et l'accent est davantage mis sur le rôle d'accompagnement de l'apprenant dans son apprentissage. Ainsi, à part les rôles traditionnels de l'enseignant en tant qu'animateur du cours, ordonnateur des tours de paroles en classe, etc., l'enseignant peut essayer de soutenir et aider l'apprenant amicalement, ce qui rend les rôles d'enseignant-apprenant beaucoup plus symétriques. Par ailleurs, au cas où un rôle d'enseignant favorable à l'acquisition serait jugé menaçant par l'apprenant pour sa « face positive », par exemple lorsque l'enseignant corrige les erreurs de l'apprenant en cas nécessaire, l'enseignant peut peut-être expliquer ses comportements à l'apprenant de manière explicite et bienveillante pour le débarrasser de la crainte de « perdre la face ».

En conclusion, afin de mener des activités interactives intéressantes pour l'acquisition, nous proposons de suivre la perspective actionnelle et de choisir des tâches qui paraissent intéressantes à l'apprenant, du fait que ces stratégies de communication favorables à l'acquisition de la langue cible ne peuvent être utilisées que quand l'apprenant ressent le désir d'atteindre un objectif de communication. Lors du déroulement de l'activité, il est recommandé que l'enseignant laisse son interaction avec l'apprenant progresser « naturellement » sous une forme flexible en suivant une logique communicative, ce qui assure que l'apprenant accorde sa focalisation centrale sur le but thématique. De plus, il est important de savoir sortir des statuts et rôles que sont ceux d'enseignant et d'apprenant au sens traditionnel, cela aide à instaurer une atmosphère bienveillante, où l'apprenant se sent en sécurité pour prendre des risques et tester les incertitudes dans son interlangue. Enfin, au moment de l'apparition des stratégies de résolution de problèmes linguistiques, à laquelle l'enseignant doit être très sensible, il est intéressant d'insérer momentanément une séquence plutôt didactique que communicative, parfaitement ciblée sur les lacunes dans l'interlangue de l'apprenant.

Chapitre 3. Le récit d'expérience personnelle en conversation exolingue

Prenant conscience que la communication exolingue constitue une situation très intéressante pour l'appropriation des moyens linguistiques, et ayant une idée générale sur comment mettre en application les théories interactionnistes pour optimiser la didactique du FLE, nous tentons de concrétiser notre proposition didactique en concevant une activité interactive favorisant l'appropriation de l'expression de la temporalité dans la langue française. Dans cette partie, nous allons justifier notre proposition correspondante, soit la co-construction des récits d'expérience personnelle en conversation exolingue enseignant-élève, sur deux aspects : premièrement, il s'agit d'un genre favorisant l'acquisition, notamment lorsque nous le confrontons au récit fictionnel dans son application pédagogique ; deuxièmement, le récit d'expérience personnelle est une tâche, pour l'accomplissement de laquelle, l'expression de la temporalité est obligatoire.

3.1. Le récit d'expérience personnelle et le récit fictionnel

En cours de L2, la narration fait partie des tâches fréquentes visant à faire pratiquer la production orale ou écrite. Souvent l'apprenant est amené à visualiser une séquence de film ou bien une bande dessinée, et il lui est ensuite demandé de verbaliser le contenu du matériel. Il s'agit de la version typique du récit fictionnel en classe de langue. Bien qu'il soit intéressant pour pratiquer le français oral, il est dangereux si l'apprentissage se limite à cela, dans la mesure où quand l'enseignant et l'apprenant connaissent tous deux le contenu de l'histoire, la production récapitulative de l'apprenant n'a pas de sens communicatif, il s'agit plutôt d'un exercice oral que d'une véritable activité communicative où les participants ont un but communicatif ou même social à accomplir.

Même si parfois l'enseignant prétend ne pas connaître le contenu, l'apprenant peut facilement considérer qu'il est assigné à une tâche scolaire non communicative. En effet, lorsqu'on lui demande de rapporter des événements dont il n'est ni acteur ni témoin direct, l'apprenant en tant qu'énonciateur n'est pas invité à s'identifier ou à se positionner dans un tel récit, il est ainsi peu probable qu'il s'y engage de manière subjective et affective en tant qu'acteur social. De plus, en ce qui concerne l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant lors de cette activité, leur focalisation est principalement sur la langue, il s'agit en fait d'une pratique semblable à un monologue, accompagnée des corrections de l'enseignant.

Un récit fictionnel peut pourtant être très intéressant, si par exemple l'apprenant raconte spontanément et volontairement une vidéo qu'il trouve drôle ou bien un extrait de sa série

favorite. Pourtant, ce sont des sujets inenvisageables de la part de l'enseignant, et si nous prévenons l'apprenant du sujet, alors il prépare son récit à l'avance et l'interaction perd sa spontanéité.

Tenant compte des difficultés de mettre en œuvre des récits fictionnels qui pourraient être jugés intéressants dans la perspective actionnelle, nous proposons le récit d'expérience personnelle (Une certaine diversité de notion existe à ce propos, plus souvent les chercheurs utilisent la notion du récit oral/interactif/conversationnel (Westin 2003 : 185), ici nous utilisons la notion du récit d'expérience personnelle qui renvoie au même type de récit.) en tant qu'activité pédagogique.

Selon la définition proposée par Laforest et Vincent, dans un récit d'expérience personnelle, « le narrateur doit être un des acteurs (ou suffisamment proche d'un des acteurs pour s'être approprié les événements) ou témoin direct des événement » (1996 : 21). Par exemple, un récit de vie concernant un souvenir mémorial inscrit profondément dans l'histoire de l'individu, un récit anecdotal qui porte sur le quotidien mais comporte des faits exceptionnels (Westin 2003 : 196-197), ou une narration des faits les plus banals dans la vie quotidienne.

Par rapport au récit fictionnel, le récit d'expérience personnelle nous semble plus intéressant par l'implication des paramètres physiques de l'action langagière en cours, notamment le « je » à l'acte de production (Bronckart 1996 : 165). Quand l'apprenant raconte son propre vécu ou bien celui auquel il est étroitement lié, et adresse sa narration à un destinataire, il est incontournable qu'il réfléchisse sur sa relation avec les événements racontés, le destinataire de son énoncé, la situation de production, etc. Dans ce cas, il ne peut que participer à cette activité comme un acteur social avec ses émotions, représentations, évaluations, etc. De plus, nous voulons mettre l'accent sur le fait que c'est par le récit d'expérience personnelle que le sujet se façonne une identité qui l'inscrit dans un rapport à soi, aux autres et au monde, et construit son identité sociale (Lavoie et Blanchet 2017 : 3). Grâce à sa fort nature sociale, l'activité de raconter son expérience assure que la production de l'apprenant ne rentre pas dans un exercice oral mécanique, uniquement focalisé sur les moyens linguistiques, et que son appropriation de la L2 est un processus socio-cognitif.

Par ailleurs, quel que soit le stade de développement du langage, tout le monde, dans toutes les langues et cultures, manifeste ce désir de faire part de ses propres expériences. La raison en est que l'humain a ce besoin de soumettre ses actions à un examen critique, mais un examen instantané n'est pas possible dans les conditions où se déroulent les diverses expériences de la vie, étant donné la complexité de la condition humaine (les personnes, les

objets, l'environnement, l'activité, son propre état interne, etc.) (Ochs, 2014 : 8). Il est ainsi incontournable de recourir au récit d'expérience personnelle pour revenir sur ces expériences, y imposer une logique, soit l'examen critique de soi-même, ainsi que pour recevoir les commentaires des autres acteurs sociaux. Ainsi, le récit d'expérience personnelle sera probablement une tâche très intéressante qui stimulera le désir de l'apprenant de l'accomplir, et déclenchera ainsi la stratégie de la réalisation des buts de communication.

3.2. Une tâche impliquant l'expression de la temporalité

Pour que les stratégies de réalisation des buts de communication favorisent l'appropriation des moyens linguistiques pour exprimer la temporalité dans la langue française, il faut que l'expression de la temporalité soit indispensable pour la réalisation de l'activité de communication. Alors une tâche consistant à raconter son expérience personnelle correspond parfaitement à notre demande. Etant donné que « raconter » est un instinct humain, le récit oral est un genre universel qui existe probablement dans toutes les cultures. Dans ce sens, un apprenant sinophone adulte a déjà l'habitude de raconter son expérience personnelle en chinois, et il va chercher à exprimer la temporalité consciemment ou non en racontant son expérience, malgré l'insuffisance de ses moyens linguistiques en français.

En effet, raconter son expérience consiste à inviter l'interlocuteur à entrer dans son souvenir, un monde créé par l'agent, disjoint du monde ordinaire de l'acte de production. Ainsi, afin de rendre ce monde discursif créé, clairement situable dans le temps, il faut expliciter le rapport entre le cadre spatio-temporel des événements racontés et celui de l'interaction verbale mise en scène (Bronckart, 1996 : 165). Dans ce sens, l'expression de la temporalité est nécessaire, et les moyens linguistiques en français permettant de marquer cette disjonction, ainsi que d'impliquer l'acte de production, sont les temps verbaux, entre autres passé composé et imparfait, les organisateurs temporels et autres marqueurs temporels comme « hier », « la semaine dernière », etc.

Pour que le récit d'une expérience vécue soit compréhensible par autrui, il est nécessaire de marquer la relation entre les événements racontés, il s'agit particulièrement d'une relation temporelle. En effet, pour qu'il y ait récit, il faut au moins deux actions ou événements qui se suivent dans le temps (Labov et Waletsky, 1967 : 21, Gülich et Quasthoff 1985 : 170, Laforest et Vincent 1996 : 21, Adam 2001 : 46). Pour exprimer la succession d'événements, un apprenant de FLE peut mobiliser soit des moyens discursifs, par exemple le principe d'ordre naturel (PON) « qui consiste à mentionner dans le discours les événements selon l'ordre dans

lequel ils s'enchaînent dans la réalité » (Véronique 2009 : 178) ; soit des moyens lexicaux, notamment des adverbes temporels « alors », « puis », « ensuite », etc. ; soit des moyens morphosyntaxiques comme les temps verbaux, le passé composé en particulier, des subordonnées de temps qui explicitent le rapport de l'antériorité ou de la postériorité entre les propositions, etc.

Si les séquences des événements enchaînés forment l'avant-plan de la narration, elle ne s'y limite pas. Souvent on cherche aussi à exprimer la simultanéité entre les événements, à donner sa représentation (descriptive) ou bien son évaluation (descriptive/argumentative) sur un personnage ou un objet, ce qui donne des renseignements supplémentaires d'arrière-plan. Pour exprimer un arrière-plan, un apprenant plus avancé a l'occasion de tester ses hypothèses sur l'imparfait qui « sert à décrire la situation, les actions simultanées aux événements narratifs, les actions continues ou hypothétiques, les relatives et les remarques amplificatoires » (résumé par Labelle 1987 : 5 selon Weinrich 1973 : 115-117), ou encore sur le gérondif. Les moyens non morphologiques qui permettent à un apprenant plus débutant d'exprimer l'arrière-plan de manière moins précise seront des adverbes et des locutions adverbiales, comme « toujours », « déjà », « à ce moment-là », etc. des propositions temporelles en *quand* sans marquer l'aspect du verbe par les temps verbaux, etc.

Selon Labov et Waletzky (1967), une narration peut présenter jusqu'à six éléments récurrents : (ici résumés dans Laforest et Vincent 1996 : 20-21) :

1. **De quoi s'agit-il ?** (Résumé en une ou deux propositions)
2. **Qui ? Quand ? Quoi ? Où ?** (Orientation)
3. **Pourquoi ?** (Evaluation, Arrière-plan)
4. **Et après ? Que s'est-il passé ?** (Avant-plan)
5. **Comment cela s'est-il terminé ? (**Résultat)
6. **Ecarte toute autre question** : (Coda ou chut)

Dans un cours de FLE, l'enseignant peut inviter un apprenant plus débutant ou moins productif à détailler sa narration en lui posant des questions similaires, ce qui aide à maximaliser le transfert de L1 à L2 sur la compétence textuelle et discursive, et à éveiller le besoin communicatif d'exprimer la temporalité. De plus, en prolongeant sa production, l'apprenant aura plus d'occasions de régler les problèmes de *planification* et de *procéduralisation* qu'il peut rencontrer. Pour un apprenant plus avancé, afin de raconter son expérience de manière plus

complète, précise et toujours intelligible, il doit aussi affiner son expression de la temporalité, d'où l'occasion de tester son emploi flexible entre les temps verbaux. Par exemple, d'une manière très générale, le passé composé s'utilise pour exprimer *l'avant-plan* et l'imparfait pour *l'orientation* et *l'évaluation* (Labelle 1987 : 15)

Chapitre 4. La temporalité en français et en chinois

Avant de mettre en application notre proposition pédagogique, il nous semble nécessaire de mettre en lumière quels sont les moyens linguistiques permettant l'expression de la temporalité dans la langue française. Notre public étant constitué d'apprenants sinophones, nous effectuons également une comparaison entre la langue française et le chinois, afin de pouvoir leur fournir des étayages plus pertinents dans notre activité interactive et de mieux interpréter notre corpus collecté, dans le chapitre suivant. Étant donné que nous ne sommes intéressés que par le français oral, et plus précisément, par le récit d'expérience personnelle, notre présentation se limite ici aux moyens linguistiques les plus utilisés dans ce cas spécifique, pour l'expression de la temporalité.

Dans la langue française, « l'expression de la temporalité concerne, de manière générale, la localisation d'une situation dans le temps, la perspective qu'on peut donner sur les situations mentionnées (accomplies, en cours, habituelles, etc.) ainsi que l'établissement de relations d'ordre entre situations (x ayant lieu avant, après ou en concomitance avec y) » (Benazzo et Starren 2007 : 132).

Concernant la localisation dans le temps, en tant que langue temporelle, le français dispose des moyens morphologiques pour marquer systématiquement trois temps (le passé, le présent et le futur) (SUN 2008 : 74). Dans ce sens, pour raconter une expérience qui s'est déroulée dans le passé, il est demandé d'employer des temps verbaux indiquant le passé, soit principalement le passé composé, l'imparfait et le plus-que-parfait. Cette position des situations sur l'axe temporel peut également être exprimée par des périphrases temporelles construites par un semi-auxiliaire (« venir de », « être sur le point de », « aller ») suivi par le verbe à l'infinitif ; par des moyens lexicaux qui servent d'adverbiaux temporels, de manière absolue (« en septembre 2002 »), déictiques (« la semaine dernière », « hier ») et/ou des anaphoriques (« après », « avant ») (Benazzo et Starren 2007 : 136).

Le deuxième type de relation temporelle fait référence à la notion de l'aspect, qui est « la manière dont s'expriment le déroulement, la progression, l'accomplissement de l'action. Il renvoie aux différentes façons dont le locuteur dispose pour envisager l'événement » (Grevisse 1980 : 243). Dans la langue française, un procès peut être envisagé dans plusieurs perspectives aspectuelles :

(1) Un procès peut être envisagé de l'extérieur comme inaccompli (en train de se dérouler) ou accompli/achevé (réalisé), ce qui se distingue par l'opposition entre l'imparfait et le passé composé, par exemple.

(2) Un procès peut également être perçu de l'intérieur avec l'aspect sécant (l'intervalle de référence ouverte, sans limites) /non-sécant (l'intervalle de référence fermée, limitée), il s'agit des aspects lexicaux qui distinguent les verbes imperfectifs (les états : « avoir », « être » ; les activités : « chanter », « travailler ») et les verbes perfectifs (les accomplissements : « avaler », « traverser » ; les réalisations instantanées : « exploser », « trouver »). « Les verbes imperfectifs s'accordent logiquement avec l'aspect sécant, alors que les verbes 'perfectifs' s'accordent avec l'aspect non-sécant. Mais pour donner un effet de sens particulier, un verbe perfectif peut s'employer à un temps exprimant l'aspect sécant comme l'imparfait et un verbe imperfectif à un temps exprimant l'aspect non-sécant. » (Zhang, 2014 : 15)

(3) Le couple aspectuel inchoatif et terminatif se situe à l'intérieur des limites du procès, l'aspect inchoatif renvoie au tout début du procès, et à l'opposé, le terminatif saisit le procès juste avant sa borne finale (Zhang, 2014), ces aspects peuvent être exprimés par le préfixe (« en- »), le suffixe (« -iser », « -ir ») du verbe, des périphrases verbales (« commencer à », « finir de »), etc.

(4) La paire d'opposition semelfactif/itératif distingue un procès qui se passe une seule fois (semelfactif) d'un procès répétitif (itératif) (Riegel et al., 1999 : 520). Par exemple, le procès répétitif peut être exprimé par l'imparfait et par le préfixe « re- » du verbe.

(5) Enfin, l'aspect progressif exprimé souvent par le semi-auxiliaire « être en train de » insiste sur le déroulement de l'action. (Zhang 2014 :16).

Comme les exemples donnés, l'aspect du procès peut principalement être exprimé par la sémantique du verbe et sa forme morphologique. L'aspect sémantique est lié au sens lexical des verbes (les verbes perfectifs/imperfectifs), alors que l'aspect formel peut être exprimé par la morphologie verbale, en effet, le passé composé se distingue de l'imparfait, d'autant plus qu'en général, ce dernier exprime l'aspect inaccompli, sécant et itératif ; au contraire, le passé composé exprime l'aspect accompli, non-sécant et semelfactif. L'aspect formel peut également être exprimé par des « procédés morphologiques » concernant le verbe, tels que les procédés de formation du vocabulaire (les préfixe et les suffixe) et les périphrases verbales. De plus, l'aspect du verbe peut également s'exprimer à l'aide des marqueurs temporels qui jouent le rôle de

compléments circonstanciels de temps, par exemple « déjà » (accompli), « régulièrement » (itératif), « depuis 3 mois » (sécant), « il y a 3 mois » (non-séant), etc.

Enfin, par rapport à l'expression de la temporalité concernant l'établissement de relations d'ordre entre situations, il s'agit des relations d'antériorité, simultanéité et postériorité entre les procès. Ces relations peuvent être indiquées par les moyens morphologiques, par exemple, le passé composé peut exprimer la succession des évènements, alors que l'imparfait et le gérondif peuvent indiquer la simultanéité. De plus, la concordance des temps verbaux se voit dans des phrases complexes, par exemple, lorsque le verbe principal est au passé composé, le subordonné peut se mettre à l'imparfait, si le fait est simultané ; au futur du passé, si le fait est postérieur ; au plus-que-parfait, si le fait est antérieur (Grevisse 2009 : 331). Ces relations temporelles entre situations peuvent également être marquées par les moyens lexicaux, par exemple les conjonctions de subordination : « pendant que », « au moment où », « quand », peuvent indiquer la simultanéité entre les procès indiqués dans la proposition principale et subordonnée ; « aussitôt que », « une fois que », « à peine que », « après que », expriment la postériorité du procès indiqué dans la proposition principale par rapport à celui dans la proposition subordonnée ; alors qu'« avant que » exprimer l'antériorité. D'ailleurs, les adverbes et des locutions adverbiales servent de moyens efficaces pour expliciter les relations entre les procès, par exemple, « puis », « ensuite », « alors » (postériorité), « déjà » (antériorité), « à ce moment-là », « en même temps » (simultanéité), etc.

En ce qui concerne la langue chinoise, afin de positionner l'événement sur l'axe temporel, les Chinois font appel aux moyens lexicaux. De manière générale, ces mots de vocabulaire peuvent trouver leur équivalent dans la langue française, il s'agit des noms (« 七月 » *qiyue juillet*, « 上个月 » *shanggeyue le mois dernier*, « 现在 » *xianzai maintenant*) ; des démonstratifs + noms (« 这时候 » *zheshihou à ce moment-là*, « 这两年 » *zheliangnian ces deux années-ci*) ; du connecteur « …的时候 » *…deshihou quand* ; des prépositions temporelles, « 从 » *cong depuis* ; et des adverbes temporels, « 刚 » *gang tout à l'heure*. Pourtant, le chinois ne dispose pas de catégorie grammaticale de temps équivalente à celle de la langue française (Gao, 1986 : 189 ; Gong, 1994 : 1-6). En effet, « les Chinois pensent conjointement deux choses : le moment-occasion d'une part (notion de 时 shi) ; la durée de l'autre (notion de 久 jiu). Ils n'ont pas conçu, en revanche, une enveloppe qui contienne également tous deux et qui serait le « temps » » (Julien, 2001 : 38).

Pour donner la perspective aspectuelle sur les situations mentionnées, la langue chinoise dispose de marquages grammaticaux, soit des suffixes d'aspect, qui sont « 了 » *le* (accompli, changement d'état), « 着 » *zhe* (duratif, progressif) et « 过 » *guo* (expérience) (Xu,1996 : 18). Par rapport à la langue française qui marque systématiquement l'aspect dans la morphologie verbale, les suffixes d'aspect dans la langue chinoise s'emploient de manière optionnelle et flexible. Divers adverbes temporels permettent également l'expression de l'aspect, par exemple « 正在 » *zhengzai être en train de*, « 经常 » *jingchang souvent*, etc.

A propos de la relation temporelle entre les situations, la langue chinoise utilise toujours des moyens lexicaux. Nous pouvons trouver facilement les conjonctions et les adverbes équivalents dans la langue française, par exemple, « 一 …就… » *yi…jiu…* aussitôt que ; « 然后 » *ranhou ensuite* ; « 一边…一边… » *yibian…yibian…* (expression figée marquant la simultanéité comme le gérondif dans la langue française), etc.

En l'occurrence, nous pouvons constater que dans la langue française, la morphologie des verbes occupe un rôle significatif dans l'expression de la temporalité, elle permet de marquer les trois types de relation temporelle. Alors que dans la langue chinoise, les verbes sont invariables au niveau morphologique, la temporalité s'exprime principalement de manière lexicale et/ou d'une manière optionnelle par des suffixes aspectuels. (Sun, 2008 : 74 ; Zhang, 2014 : 27) Il est évident que les apprenants sinophones peuvent avoir une grande difficulté en s'appropriant la morphologie verbale. Cela ne réside pas seulement dans la conjugaison compliquée, en fonction de la personne, du nombre, du mode, du temps, de l'aspect et de la voix (Riegel, Pellat & Rioul, 1999), mais aussi dans la conceptualisation de la temporalité : les sinophones sont plus sensibles à l'aspect qu'au temps, alors que les francophones expriment l'aspect et le temps, de manière plus précise et systématique, d'ailleurs. Cependant, nous pouvons également remarquer que les moyens lexicaux servent d'outils efficaces dans les deux langues, les apprenants sinophones ayant déjà l'habitude de les employer pourront bénéficier de ce transfert de leur langue d'origine, à défaut des moyens morphologiques.

Chapitre 5. L'appropriation de l'expression de la temporalité en conversation exolingue chez les apprenants sinophones jeunes adultes

5.1. Présentation de l'expérimentation et analyse du corpus

Afin de vérifier nos hypothèses dans la pratique : L'interaction peut-elle vraiment permettre l'acquisition du FLE, et plus précisément, le récit d'expérience personnelle en conversation exolingue enseignant-apprenant permet-il l'acquisition de l'expression de la temporalité ; nous avons cherché des apprenants sinophones pour effectuer notre expérimentation. En raison de l'épidémie de Covid-19, notre organisme de stage n'organisait plus comme prévu l'atelier de conversation, alors, nous avons été obligée de trouver un autre terrain plus pertinent pour notre recherche. Grâce à M. Tang, enseignant réputé dans l'enseignement du FLE, qui nous a aidée à publier des annonces sur Internet, nous sommes parvenue à trouver 8 apprenants qui ont accepté volontiers de suivre nos cours particuliers en direct pour pratiquer et améliorer leur français oral. Nos apprenants internautes sont des jeunes chinois âgés de 20 ans à 25 ans, ils ont différents niveaux de français et différentes orientations d'études. Nous présentons notre public ciblé dans le tableau ci-dessous :

Apprenant	**Age**	**Niveau de français**	
MX (l'apprenant 3)	20 ans	A1	Étudiante en L1 dans le domaine de la mode
ZWJ	22 ans	A1	Étudiante en L4[8] anglais
MHN (l'apprenant 2)	25 ans	A1-A2	Étudiante en M2 finance
SSY (l'apprenant 1)	24 ans	A2	Étudiante en M2 finance
Mathilde	20 ans	B1	Lycéenne en terminale
MSX	23 ans	B1	Étudiante en classe préparatoire de commerce
GWH	20 ans	B2	Étudiant en L1 mécanique
Zoé	25 ans	B1-B2	Salariée en tourisme, ancienne étudiante de français

Tableau 1 la présentation du public cible

Nous avons proposé à chaque apprenant un cours par semaine d'environ une heure, pendant 3 mois, soit environ 10 cours au total pour chacun. Lors de chaque cours, en tant qu'enseignante, nous avons proposé à nos apprenants de parler d'un ou plusieurs sujets concernant leurs expériences personnelles, tels que leur trajectoire d'apprentissage du français,

[8] Selon le système éducatif chinois, la licence est composée de quatre ans d'études.

un conflit avec leurs proches, des rencontres déterminantes, la construction de l'amitié, une arnaque en voyage, la lutte contre le Covid-19, les expériences marquantes récentes, etc. Ayant l'autorisation de nos apprenants, nous avons enregistré nos échanges et la transcription de ces données audios constitue notre corpus à analyser.

Etant donné la quantité considérable des données à transcrire et à analyser, ainsi que le temps limité pour un travail individuel, dans ce mémoire, nos analyses n'abordent que le corpus de trois apprenantes : SSY (apprenante 1), MHN (apprenante 2) et MX (apprenante 3), qui ont chacune leurs propres manières de s'approprier la temporalité, et dont les progrès sont les plus remarquables parmi nos 8 apprenants, il s'agit ainsi des cas les plus représentatifs pour confirmer nos hypothèses.

Chaque apprenante ayant ses propres particularités, nous allons analyser leurs données respectives. Il s'agira principalement d'analyses qualitatives sur les premières séquences, ce qui nous permettra à la fois de mettre en lumière leurs lacunes initiales dans les moyens linguistiques pour exprimer la temporalité et de décrire ainsi qu'inférer leurs modes d'appropriation ; et nous finirons par effectuer des analyses comparatives entre les premières séances et la dernière séance, en vue de présenter le résultat d'une étude semi-longitudinale, portant sur les progrès qu'apporte l'étayage dans la construction des récits d'expérience personnelle en conversation exolingue, au niveau des principales lacunes de chaque apprenante pour exprimer la temporalité.

5.2. L'appropriation de l'expression de la temporalité chez l'apprenante 1

Séquence 1 (E : enseignante ; S : SSY)

1. E : Tu apprends le français depuis un an et demi c'est bien ça ? Ou bien tu as déjà commencé à apprendre le français en Chine ?
2. S : Non, je je /apri/ le français quand je suis arrivée en France.
3. E : D'accord. Alors c'est déjà pas mal.
4. S : (rire) Merci beaucoup.
5. E : C'est déjà pas mal franchement.
6. S : je je je /apri/ le français, euh euh septembre deux mille et dix-huit.
7. E : Oui, deux mille dix-huit.
8. S : Et après je prends je prends je /pri/ je /pri/ les cours français trois mois, et après l'été dernier, je n'apprends pas le français. Oui.
9. E : D'accord. Si je ne me trompe pas alors tu es arrivée en été deux mille dix-huit et tu as commencé à apprendre le français en septembre deux mille dix-huit.
10. S : En septembre.
11. E : En septembre, c'est ça ?
12. S : Oui, c'est ça.

Il s'agit d'une séquence extraite du premier cours avec S. Le thème de la séquence consiste en sa trajectoire d'apprentissage du français. Nous remarquons que l'apprenante peut

localiser la situation évoquée dans le temps avec des adverbiaux de manière absolue, avec des expressions calendériques, comme « septembre deux mille et dix-huit » (énoncé 6) ; et de manière déictique, comme « après l'été dernier » (énoncé 8). S est également capable de structurer une subordonnée circonstancielle de temps introduite par « quand » (énoncé 2). Au niveau de l'emploi des moyens morphologiques, selon les énoncés 2, 6 et 8, nous pouvons constater que S essaie d'utiliser le passé composé pour raconter ses expériences dans le passé, d'autant plus que dans l'énoncé 8, elle a autocorrigé le verbe « prendre » qui avait été conjugué au présent, et a conjugué correctement le verbe « arriver » au passé composé (énoncé 2), avec l'auxiliaire « être », d'ailleurs. Cependant, elle n'a pas acquis complètement cette forme, du fait qu'elle a utilisé la forme *Ve* à la place de celle de *Aux* + *Ve*, soit /apri/ et /pri/ à la place d'«ai appris » et « ai pris », de plus, elle répète « je » chaque fois qu'elle utilise le passé composé, ce qui montre qu'elle a des doutes sur son usage. Nous pouvons inférer que S, qui a déjà appris les règles grammaticales à l'école de langues, connaît plus ou moins la forme et la fonction du passé composé, néanmoins, elles sont en cours d'acquisition. Les verbes qui peuvent être employés sous une forme correcte ont dû être mémorisés en tant que bloc (chunk). De plus, il se peut que l'apprenante ignore l'aspect du verbe quand elle fait attention à choisir un temps qui exprime le passé, c'est pourquoi elle n'a pas marqué le début du procès par, par exemple, « commencer à ».

Lors de cette première séance, nous pouvons déjà constater que S est très sensible à la grammaire. L'emploi de la préposition « en » proposée dans la reformulation de l'enseignant (énoncé 9) est tout de suite repéré par l'apprenante (énoncé 10), ce qui est signe de l'acquisition potentielle. Concernant les moyens morphologiques, les hésitations, autocorrections et répétitions de S peuvent toutes être interprétées comme des stratégies de résolution de problèmes linguistiques. Cependant, puisque l'enseignant n'a pas proposé d'étayage de manière immédiate et explicite, les hypothèses de l'apprenante n'ont pas été infirmées, et des « erreurs » persistent. Dès la deuxième séance, l'enseignant a réagi activement aux stratégies de l'apprenante, et nous verrons les résultats dans la séquence suivante extraite de la deuxième séance.

Séquence 2

1. E : Tu peux me raconter ton histoire avec cette amie ? Comment tu l'as connue et comment vous êtes devenus amies ?
2. S : Euh une /zami/ est mon + est ma /kɔ/ camarade à l'université.
3. E : Hum hum ?
4. S : Il euh elle a mon ma colocataire.
5. E : Ahh d'accord, vous vous êtes rencontrées à l'université ?

6. S : Ahh oui, dans le premier dans le premier jour quand nous quand nous (soupir) quand nous sommes /alɔ̃/ à université.
7. E : D'accord, donc vous vous êtes rencontrées à la rentrée à l'université.
8. S : Hmm, à la rentrée à l'université.
9. E : D'accord, d'accord, et euh vous êtes, donc tout de suite, vous êtes devenues amies ou bien vous êtes devenues amies progressivement, au fur et à mesure ?
10. S : Hmm je ne comprends pas bien.
11. E : Donc vous êtes devenues amies euh dès le début de l'université ou bien vous êtes devenus amies petit à petit ?
12. S : Hmm je pense c'est petit à petit. Dans le premier jour, nous nous nous nous / rɑ̃kɔ̃tre/ ?
13. E : Ahh, nous nous sommes rencontrées.
14. S : Nous nous sommes rencontrées ou nous nous sommes /kɔnɛtr/ ?
15. E : Oui, nous nous sommes connues ?
16. S : Nous nous sommes connues, oui. Nous nous sommes connues, et mais c'est après, je pense c'est après deux années ? Euh
17. E : hum hum ? C'est deux ans après ?
18. S : Deux ans après, nous nous (rire) nous nous
19. E : (rire) C'est compliqué, je sais, mais il faut euh prendre l'habitude.
20. S : Deux années après, nous avons /dəvɔ̃/ bons amis ?
21. E : Ahh nous sommes devenues de bonnes amies.
22. S : Nous sommes, oui, nous sommes (soupir) devenues de bonnes amies, parce que nous nous, parce que on parce que + on a / etydje / euh / etydje /et faire les courses.
23. E : (rire) D'accord, vous faisiez souvent des courses ensemble ?
24. S : Oui.
25. E : D'accord. (rire) Okii.

Dans ce récit en conversation dont le thème concerne la rencontre et l'amitié, S a beaucoup de mal à conjuguer les verbes. Malgré sa brièveté, son récit ne manque pas de complexité au niveau grammatical, au sens où il s'agit de conjuguer les verbes à la première personne du pluriel et au passé composé, de plus, les verbes impliqués sont soit des verbes irréguliers qui se conjuguent avec l'auxiliaire « être », (« aller » dans l'énoncé 6 ; et « devenir » dans l'énoncé 20) ; soit des verbes pronominaux (énoncés 6, 12, 14 et 20). Face à ces difficultés, S propose ses hypothèses avec son intonation montante (énoncés 12,14 et 20) et ayant reçu la réponse de la part de l'enseignante (énoncés 13, 15 et 21), elle la répète volontiers et intègre l'usage correct dans son récit (énoncés 14,16 et 22). Ces démarches de l'apprenante correspondent bien à des séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA), et témoignent de la dynamique de ses connaissances concernant la morphologie du passé composé et de ses efforts d'appropriation en cours (Véronique 1992 : 6). Une autre SPA est mise en place pour la position de la préposition « après » (énoncé 18).

De plus, nous pouvons constater que l'apprenante a tendance à faire évoluer ses hypothèses concernant la morphologie du passé composé, étant donné que dans la séquence 2, elle conjugue « aller » (énoncé 6) et « devenir » (énoncé 20) sous la forme d'*Aux+Vø* (nous sommes /alɔ̃/, nous avons /dəvɔ̃/) alors que dans la séquence 1, elle conjugue les verbes « apprendre » et « prendre » sous la forme de *Ve*. Il se peut que S, qui attache de l'importance à l'usage des moyens grammaticaux, fasse attention à l'usage qu'en fait son interlocutrice, afin

de réguler sa propre interlangue. Dans la séquence 2, concernant la conjugaison des verbes pronominaux, S teste également d'abord son hypothèse sur la forme de *Ve* (« nous nous / rɑ̃kɔ̃tre/ » dans l'énoncé 12), ensuite ayant saisi l'emploi de l'auxiliaire « être » dans l'énoncé de l'enseignante (énoncé 13), elle fait évoluer son hypothèse et propose la forme d'*Aux + Vø* (énoncé 14). Dans ce sens, les étayages de l'enseignante déclenchés par les stratégies de S s'avèrent efficaces pour l'appropriation de la forme composée.

Séquence 3 (extraite de la séance 3, voir l'annexe 4, les énoncés 5-10, 19-24, 32-40,105-108)

5. E : Tu peux me le raconter ?
6. S : Euh oui hmm quand (rire) quand je suis étudiant à université ?
7. E : Quand j'étais étudiant, j'étais étudiante.
8. S : Quand j'étais étudiante à l'université.
9. E : hum hum ?
10. S : Je je (rire) je /vwajaʒe/ avec mon amie à Sanya.

(…)

19. E : Et qu'est-ce que vous avez fait pendant le voyage ? Peut-être il y avait une petite histoire pendant ce voyage ?
20. S : Hmm nous avons faire la natation ? Dans la mer.
21. E : Nous avons fait de la natation
22. S : Faire de la natation oui. + nous avons faire de la natation dans la mer.
23. E : Nous avons fait fait, c'est le passé composé. Nous avons fait de la natation.
24. S : Nous avons fait de la natation dans la mer (…)

(…)

32. S : Le temps hmm était mauvais.
33. E : Hum hum ?
34. S : Il pleut il pleut oui.
35. E : Il pleuvait.
36. S : Il pleuvait, il pleuvait donc de l'eau dans la mer n'était pas très claire.
37. E : D'accord, d'accord, okii.
38. S : Donc, nous n'avons pas nous n'avons pas /vwa/ quoi les choses.
39. E : (rire) Les poissons ?
40. S : Les poissons, les les XXX et autres choses.

(…)

105. E : Et enfin, qu'est-ce qui s'est passé ?
106. S : Enfin, je toujours dit que j'ai juste dix dix euros.
107. E : Donc tu lui as toujours dit que tu n'avais que dix euros (rire)
108. S : Oui. (rire)

A partir de la troisième séance, l'apprenante commence à raconter de manière plus complète ses expériences personnelles et ses récits montrent plus d'éléments constitutifs, soit des actions successives comme avant-plan, ainsi que des descriptions comme arrière-plan, ce qui lui donne l'occasion de s'approprier davantage de moyens pour exprimer la temporalité.

Par exemple, dans la séquence 3 (extraite de la troisième séance), S demande, avec son intonation montante, l'étayage de son interlocutrice pour décrire sa localisation dans le passé en tant qu'arrière-plan (énoncé 6), et le moyen proposé – l'imparfait – est repris immédiatement (énoncé 8). Nous pouvons inférer que bien que l'apprenante se soit initiée à la forme et la

fonction de ce temps verbal dans son apprentissage précédent, elle n'en a pas de connaissances procédurales suffisantes pour l'employer spontanément dans une situation de communication. En l'occurrence, elle recourt à la stratégie de réalisation des buts de communication et la réponse de l'enseignante lui permet de traiter son problème de planification et d'exécution concernant l'emploi de l'imparfait. En revanche, ayant été informée de cette demande par l'apprenante, l'enseignante arrive à offrir des étayages plus ciblés. Par exemple dans l'énoncé 35, sans que S l'ait demandé, l'enseignante propose une correction de l'imparfait du verbe « pleuvoir », ce qui donne naissance à une SPA (énoncés 34-36).

Si les « corrections » concernant la morphologie verbale demandées par l'apprenante elle-même avec ses stratégies sont toujours suivies par sa reprise de l'énoncé corrigé, preuve de l'acquisition potentielle, l'effet des corrections « inattendues » proposées par l'enseignante n'est pas toujours évident, malgré la motivation de l'apprenante pour l'appropriation des temps verbaux. Par exemple, selon les énoncés 20-22, quand l'apprenante se focalise sur la correction de l'expression « faire de la natation », la correction de la la conjugaison au passé composé du verbe « faire » n'a pas été repérée ni adoptée. Dans d'autres cas, il est possible que l'apprenante qui ne modifie pas son énoncé interprète la correction comme un signe de réception et de compréhension de ce qu'elle vient d'exprimer, et ne s'en sert pas pour faire évoluer son interlangue, comme dans les énoncés 105-108.

Concernant les erreurs persistantes qui sont probablement procéduralisées dans l'interlangue de l'apprenante, et qu'elle ne considère pas comme problématiques, l'enseignante propose un enseignement explicite qui interrompt momentanément la poursuite de la communication. Par exemple, du fait que S répète « nous avons faire » (la même erreur est également faite dans l'énoncé 22 de la séquence 2), l'enseignante insère une mini leçon de grammaire en mettant l'accent sur la forme correcte (« nous avons fait ») (énoncés 20-24).

Diagnostic de la compétence initiale dans l'expression de la temporalité :

Après l'analyse des trois premières séances, nous pouvons constater que l'apprenante a une bonne compétence textuelle lui permettant de construire son récit de manière cohérente et compréhensible. De plus, elle a un répertoire lexical assez riche pour exprimer la temporalité, par exemple (voir l'annexe 4), ce jour-là (énoncé 30), l'année dernière (énoncé 64), quand (énoncés 6 et 82), après (énoncé 88), à ce moment (énoncé 92), le premier/deuxième/troisième jour (énoncés 116, 118), etc. Par rapport aux moyens morphologiques, elle a déjà quelques connaissances sur la forme et la fonction des temps verbaux (le présent, le passé composé et

l'imparfait), pourtant, de nombreux problèmes de *planification* et d'*exécution* existent toujours, il s'agit donc de connaissances à développer et à automatiser.

Manières de s'approprier l'expression de la temporalité :

Afin que l'apprenante puisse maîtriser les moyens morphologiques permettant l'expression de la temporalité, l'apprenante et l'enseignante font toutes les deux des efforts. Dans certains cas, l'apprenante prend l'initiative et recourt à ses stratégies de réalisation des buts de communication, et l'enseignante y répond en proposant des solutions, l'apprenante accepte alors la proposition en reprenant l'énoncé. Dans d'autres cas, l'enseignante donne des corrections non sollicitées, susceptibles d'être suivies par la reprise de l'apprenante, une confirmation avec « oui » ou bien une non-réaction. A côté de cela, nous ne devons pas ignorer la motivation d'apprentissage que donne l'interaction à l'apprenante. Effectivement, en comparant les données des séquences 2 et 3, nous pouvons inférer qu'ayant découvert ses lacunes sur la forme du passé composé, notamment sur l'emploi de l'auxiliaire « être », S a effectué un auto-apprentissage après le deuxième cours. Cela expliquerait pourquoi elle réussit à conjuguer correctement tous les verbes concernés lors de la séquence 3 (voir annexe 4) (« je suis allée » dans l'énoncé 66, « je suis tombée » dans l'énoncé 72, « je suis passée » dans l'énoncé 82). Le fait que l'apprenante emploie l'imparfait correctement dans les énoncés 32 et 36 montre l'efficacité de sa stratégie pour l'acquisition.

La progression dans l'emploi des moyens morphologiques :

Du fait que la lacune principale de S est son usage des moyens morphologiques, nous sommes particulièrement intéressée par sa progression dans ce domaine durant nos séances interactives. Le tableau ci-dessous montre les résultats d'une étude quantitative (voir la transcription des séances 1 et 2 dans les séquences 1 et 2, et celle des séances 3, 5 et 10 dans les annexes 4,5 et 6) :

	Verbes (qui auraient dû être) conjugués au PC	Verbes conjugués au PC (forme et usage corrects)	Verbes (qui auraient dû être) conjugués à l'IMP	Verbes conjugués à l'IMP (forme et usage corrects)	Taux de réussite des verbes conjugués au PC	Taux de réussite des verbes conjugués à l'IMP
Séance 1	4	1	0	0	25%	/
Séance 2	6	1	0	/	16,7%	/
Séance 3	19	9	4	1	47,4%	25%

Séance 5	18	14	5	2	77,8%	40%
Séance 10	13	12	6	4	92%	66%

Tableau 2 La progression dans l'emploi des moyens morphologiques chez l'apprenante 1

Nous comptons ensuite les verbes conjugués correctement au PC et à l'IMP « au premier essai » de l'apprenante (autrement dit, la reprise de la forme correcte grâce à la correction de l'enseignante n'est pas prise en compte), ce qui montre sa performance réelle concernant l'usage des moyens morphologiques. Ainsi, en calculant, nous pouvons obtenir le taux de réussite des verbes conjugués au PC et à l'IMP dans les récits de l'apprenante dans différentes séances interactives.

Nous voyons qu'à partir de la troisième séance, le taux de réussite augmente d'une manière évidente tant pour l'usage du PC que de l'imparfait. Lors de la dernière séance, le taux de réussite pour l'emploi du passé composé atteint 92 % ; nous pouvons dire qu'au bout de dix séances d'interaction verbale, S a acquis le PC. Quant à l'IMP, bien qu'il existe toujours un écart important entre les 66% du taux de réussite, et une parfaite maîtrise, le progrès est remarquable par rapport à la performance initiale, où le taux de réussite n'était que de 25 %.

5.3. L'appropriation de l'expression de la temporalité chez l'apprenante 2

Séquence 4

1. E : Pourquoi tu connais déjà le français ?
2. MHN : Oui oui oui, euh + /ʒetydi/, je /travaj/ le français, je /etydi/ le français quand je suis en master un. / ilɛ/ première pour un master ++ donc mon /livr/ pour français est A1, mais après euh après /etydi/ pour un an. + euh je suis euh en /livr/ A2.
3. E : Niveau ? Tu es au <u>niveau</u>
4. MHN : <u>Ahh</u>, niveau niveau (rire) ahh niveau niveau
5. E : C'est pas grave c'est normal.
6. MHN : Pardon (rire) parce que je je /ʒetydi/ en Paris pour une /səmɛstœr/ donc je /fermietydi/ français euh je oui je /fermietydi/ français et je /rətur/ je reviens come back je viens je reviens en Paris septembre et euh.
7. E : Maintenant tu es en master 2, c'est ça ?
8. MHN : Non non non + oui oui oui.
9. E : D'accord
10. M : Mais je /rətur/ à Paris à septembre deux cent dix-neuf.
11. E : Deux mille dix-neuf ?
12. MHN : Euh deux mille dix-neuf.
13. E : En septembre dernier.
14. MHN : oui
15. E : Alors je vais vérifier si j'ai tout compris. Alors en master 1, euh, tu es à Paris.
16. MHN : Oui, non pour un /səmɛstœr/ primaire.
17. E : Ahh oui, au premier semestre du master 1, tu es à Paris.
18. MHN : Oui.
19. E : Et euh tu as appris le français pendant un an ?
20. MHN : Euh oui. Un semestre
21. E : Ahh pendant un semestre.

22. MHN : Après euh, je vais à Berlin.
23. E : Donc tu as appris le français pendant six mois à peu près six mois ou bien trois mois pour un seul semestre ?
24. MHN : Non euh / ilɛ/ /ilija/ quatre mois et après je viens à Paris, parce que / ilɛ/ pas de cours de français dans ma école, je /ʃɛrʃe/ un professeur pour assister mon français, mon niveau maintenant peut-être est A2, oui A2, mais parce que je + / kɔmɑ̃se/ mon français juste juste avant 2 semaines.
25. E : Il y a 2 semaines.
26. MHN : Oui oui oui.
27. E : Je sais pas si j'ai bien compris, donc tu étais à Paris au premier semestre, et après tu es allée à, en Allemagne.
28. MHN : Oui, oui oui oui.
29. E : Pour le second semestre.
30. MHN : Second ?
31. E : le deuxième.
32. MHN : Ahh oui oui oui.
33. E : D'accord, au premier semestre, tu étais à Paris et tu as appris le français.
34. MHN : Oui.
35. E : Et au deuxième semestre, tu étais en Allemagne ?
36. MHN : Oui.
37. E : Et après, tu as passé combien de temps en Allemagne ?
38. MHN : Euh, quatre mois.
39. E : Quatre mois, d'accord.
40. E : Et après, tu es retournée à Paris pour ton master 2 ?
41. MHN : Oui <u>oui</u> oui.
42. E : <u>D'accord</u>. Donc c'était + tu es à Paris depuis septembre.
43. MHN : Oui.
44. E : D'accord. Et là à Paris, tu as pris des cours de français ?
45. MHN : oui oui, / ilɛ/ pas de cours dans /ma/ école, donc je /**ʃɛrʃe/** autre professeur pour apprendre le français.

Selon cette première séance avec MHN dont le thème concerne sa trajectoire d'apprentissage du français, nous pouvons constater qu'elle arrive, en tant qu'apprenante débutante, à exprimer la localisation temporelle à l'aide des marqueurs temporels qui indiquent le temps calendaire (« septembre » dans l'énoncé 6, « à septembre deux cent dix-neuf » dans l'énoncé 10) ; le temps scolaire (« en master un » dans l'énoncé 2) ; ainsi que le temps déictique (« maintenant » et « avant 2 semaines »[9] dans l'énoncé 24). Concernant l'aspectualité de la situation, l'apprenante qui n'emploie ni l'imparfait ni le passé composé, ne l'exprime pas de manière systématique, pourtant selon le contexte discursif, la sémantique des verbes choisis met également en lumière, la temporalité interne de certains procès, dans une certaine mesure. Par exemple, dans l'énoncé 1, « je /travaj/ le français, je /etydi/ le français quand je suis en master un. », les verbes d'activité « étudier » et « travailler » et le verbe d'état « être » permettent l'expression de l'aspect sécant ; alors que le verbe « commencer » dans l'énoncé 24 exprime l'aspect inchoatif qui renvoie au tout début du procès d'apprendre le français. Les relations temporelles entre les procès sont indiquées, grâce à la subordonnée circonstancielle de temps introduite par « quand » (énoncé 2) qui exprime la simultanéité ; et à « après »

[9] Dans le sens de « il y a 2 semaine »

(énoncés 2, 22,24), « et » (énoncés 6 et 24) ainsi qu'à la PON (voir le chapitre 3.2.) qui exprime la postériorité.

A propos de l'emploi des moyens morphologiques, les verbes fléchis et non fléchis peuvent être observés dans les énoncés de MHN. Il est difficile de dire si les verbes du premier groupe utilisés sont fléchis ou non, bien que MHN prononce « /ʒetydi/ » dans l'énoncé 1, « /etydi/ » est également utilisé comme nom à la place d'« étude », et comme infinitif après la préposition « après » à la place d'« étudier ». L'autre verbe fléchi se trouve dans « je /travaj/» (énoncé 2), pourtant /travaj/ peut aussi être interprété comme la forme du radical verbal, support du sens lexical du verbe, qui ne porte pas d'informations concernant la personne, le nombre, le temps et l'aspect (Véronique 2009 : 165). Une autre hypothèse peut être que l'apprenante, n'ayant pas de moyens suffisants, utilise les noms déjà connus à la place des verbes pour maximiser le transfert de l'information, dans ce sens, elle pourrait avoir utilisé « travail » dans «je /travaj» ; « retour » dans «je /rətur/». Les autres verbes réguliers employés ne sont pas conjugués (« je /ʃɛrʃe/ », « je + / kɔmɑ̃se/ » dans l'énoncé 24). Cependant, de manière générale, l'apprenante marque l'accord du sujet-verbe au niveau des verbes irréguliers, il s'agit d'ailleurs de verbes très fréquents, par exemple : « je suis » (énoncé 1), « mon livre pour français est A1 », « je reviens », « je viens » (énoncé 6) et « je vais » (énoncé 22) ; alors que le verbe « faire » est présenté sous une forme non fléchie dans « je /fermietydi/ » qui ferait référence à « je fais mes études ». Par ailleurs, malgré les quelques verbes fléchis, les indications de la forme se limitent à la personne et au nombre, la morphologie aspecto-temporelle n'est pas employée.

Nous pouvons constater que MHN recourt activement aux stratégies de communication pour exprimer la temporalité. Dans l'énoncé 2, pour localiser l'intervalle temporel du procès d'«/etydi/ le français », elle a d'abord donné une information générale en disant « quand je suis en master un », ensuite pour que cette localisation temporelle soit plus précise, elle indique « /ilɛ/ première pour un master », pour combler le manque de l'unité lexicale « semestre » dans son répertoire. Nous notons que l'apprenante a fait une pause après la production de cet énoncé, elle aurait attendu que le mot vienne ou bien que son interlocutrice intervienne et lui offre le mot. Sans résultat, elle continue à raconter son récit, mais elle essaie à nouveau de préciser cette information temporelle dans les énoncés 6 et 16 en faisant appel à une autre stratégie pour réaliser son but de communication, c'est-à-dire la prononciation française du mot anglais « semester ». Cette démarche qui est critique pour la réalisation de l'intercompréhension permet la poursuite de la communication, et lorsque l'interlocutrice plus compétente prononce ce mot sous la bonne forme (énoncé 17), l'apprenante réussit à l'acquérir immédiatement (énoncé 20).

A part ce problème linguistique particulier, cette séquence entière illustre la coopération entre les interactantes pour éliminer le malentendu au sujet de la durée et de l'expérience d'apprentissage de MHN. Puisque l'apprenante donne plusieurs informations sans entrer dans le détail dans les énoncés 2 et 6, et qu'il manque de la cohérence entre les informations données (elle mentionne, dans l'énoncé 2, qu'elle a appris le français pendant un an ; ensuite dans l'énoncé 6, elle indique qu'il s'agit en fait d'un semestre.), l'enseignante a beaucoup de doutes et cherche à vérifier sa compréhension des informations données, à partir de l'énoncé 15, voire de l'énoncé 7. Au fur et à mesure que l'enseignante pose des questions et que l'apprenante complète les informations, le but thématique est finalement accompli. Ce processus de résolution de problème nous semble favorable pour l'acquisition de la langue cible, étant donné que la production de l'apprenante peut être reprise par l'enseignante dans les questions qu'elle pose, et que les expressions inexactes employées par l'élève peuvent être reformulées aussitôt (par exemple, la préposition « pendant » à la place de « pour », le verbe « retourner » à la place de «/rətur/»), ce qui pourrait produire un effet de « correction » sans freiner la communication dans une séquence pédagogique. Par exemple, après que l'enseignante a employé le verbe « retourner », MHN a réagi activement en répétant trois fois « oui », nous inférons que l'emploi correct est repéré et peut servir à réguler l'interlangue de l'apprenante. Le récit d'expérience coconstruit de manière plus complète et cohérente dans les énoncés 27-45 peut servir de modèle pour l'apprenante et l'aider à développer sa compétence textuelle. De plus, nous supposons qu'ayant moins de difficulté dans la compréhension de sa propre expérience déjà racontée par elle-même, l'apprenante est plus susceptible de pouvoir prêter attention à la forme utilisée par l'enseignante. Dans ce sens, une telle séquence pourrait être favorable pour l'acquisition du passé composé et de l'imparfait au niveau de la compréhension orale.

Séquence 5 (extraite de la séance 2, voir annexe 7, énoncés 1-20, 92-116, 138-144)

1. E : Qu'est-ce que tu as fait pendant la semaine ?
2. MHN : Dans la semaine, euh /ʒe/ /ʒətravaj/ /ãtre/ /ãtre/ lundi et vendredi, après vendredi je je /fɛr//fɛr/ je /fɛr/ah non je /fɛr/ la cuisine avec mes amis. Et ahh\
3. E : Tu as tu as fait la cuisine avec tes amis ?
4. MHN : Oui oui, ensuite, /ɑ˜/ samedi ? Euh
5. E : Hum hum, samedi. On peut dire samedi tout simplement.
6. MHN : Pardon ?
7. E : 不加就是如果你指的是上周六的话你就直接说 samedi dernier 就好了不要加介词也不要加冠词

   bu jia jiu shi ru guo ni zhi de shi shang zhou liu de hua ni jiu zhi jie shuo samedi dernier jiu hao le bu yao jia jie ci ye bu yao jia guan ci.

   N'ajoute pas, si tu veux indiquer samedi dernier, alors tu dis samedi dernier directement, c'est bon, n'ajoute pas de préposition ni de déterminant.
8. MHN : Le samedi /dɛrnjɛr/ euh 不用加了是吧?

   Le samedi /dɛrnjɛr/ euh bu yong jia le shi ba

Le samedi /dɛrnjɛr/ euh sans ajouter ?

9. E : 对，如果你加了的话其实代表每个周六 le samedi 这样子，然后不加冠词直接说 samedi dernier，才是只离你最近的那个周六

   dui, ru guo ni jia le de hua qi shi dai biao mei ge zhou liu le samedi zhe yang zi, ran hou bu jia guan ci zhi jie shuo samedi dernier, cai shi zhi li ni zui jin de na ge zhou liu.

   Oui, si tu l'ajoutes, c'est-à-dire chaque samedi le samedi, alors n'ajoute pas le déterminant et dis directement samedi dernier, c'est le dernier samedi le plus proche d'aujourd'hui.

10. MHN : Okii euh donc, samedi/dɛrnjɛr/ je je je vais euh je vais mon /nuvo/ appartement (hum hum) pour euh état de /ly/ Etat de /ly/ ?
11. E : état de lieu ?
12. MHN : Oui oui oui.
13. E : Donc tu es tu as déménagé à ton nouvel appartement, tu es allée à ton nouvel appartement pour l'état de lieu, et ensuite ?
14. MHN : Et ensuite euh … je vais /prɑ̃/ un café avec euh mon ami et on on on /fɛr/ /prɑ̃ʒ/ 散步是 /prɑ̃ʒ/ 吗 ?

San bu shi /prɑ̃ʒ/ ma ?
Promenade est /prɑ̃ʒ/ ?

15. E : Ahh promenade.
16. MHN : Ahh oui, XX promenade dans le parc ? parc ?
17. E : Oui, dans le parc, dans le jardin, oui.
18. MHN : oui, oui, et ensuite euh je vais
19. E : tu es tu es allée, je suis allée ?
20. MHN : Oui, je suis allée, je suis allée, je suis allée au /ɛkja/

(…)

92. MHN : (…) Et ensuite euh + /ɑ˜/ dimanche euh non dimanche /dɛrnjɛr/ \
93. E : Oui (rire) Dimanche DERNIER DERNIER
94. MHN : Oui oui
95. E : C'est un nom masculin. Donc c'est dimanche dernier. Y a pas de /njɛr/ dimanche dernier
96. MHN : Ahh d'accord. Oui dimanche dernier okii je me lève plus tôt.
97. E : Je me suis levée, je me suis levée
98. MHN : Je me suis levée plus tôt
99. E : Hum hum ?
100. MHN : Parce que je hmm je /vudimɑ̃ʒe/ mon appartement, et ensuite, il y a autre chose.
101. E : Pardon ?
102. MHN : J'ai besoin de acheter\
103. E : Tu t'es levé tôt parce que ? parce que ? J'ai pas entendu.
104. MHN : Parce que oui euh parce que je /vu/ je /vu/ /dimɑ̃ʒe/ mon appartement.
105. E : Ahh tu voulais déménager ?
106. MHN : Déménager oui, /kəntɪny/ pour déménager, parce que il n'y a pas de lumière pour pour mon nouveau, euh donc je je/sɔrti/ plus tôt dimanche dernier.
107. E : D'accord.
108. MHN : J'ai besoin de /kəntɪny/ de /dimɑ̃ʒe/ mon appartement.
109. E : Ahh c'était fatigant. Tu étais fatiguée pendant le week-end.
110. MHN : Oui.
111. E : Y avait beaucoup de choses.
112. MHN : Oui. Et ensuite euh le lundi, lundi ?
113. E : lundi.
114. MHN : 那这个怎么说就直接是 lundi 吗?

na zhe ge shi zen me shuo jiu zhi jie shi lundi ma ?
alors ça comment dire c'est directement lundi ?

115. E : 就直接 lundi 或者 lundi dernier

jiu zhi jie lundi huo zhe lundi dernier
juste directement lundi ou bien lundi dernier

116. MHN : okay okay, lundi dernier quand je suis allée pour travail je suis allée de travail (…)

(…)

138. MHN : Okii Tomber dans les pommes, wow 这个还挺搞笑的就, j'ai peur tomber le métro, dans le métro ? je /sɔrti/

zhe ge hai ting gao xiao de jiu
c'est bien drôle ça

139. E : Je suis sortie
140. MHN : Je suis sortie le métro et je /maswar/
141. E : Je me suis assise
142. MHN : 一会儿
Yi hui er
Un moment
143. E : Je suis restée assise pendant un moment.
144. MHN : 一会儿 ok pendant un moment 我记一下啊 +++ et pour de l'air frais ?
yi hui er ok pendant un moment wo ji yi xia a
un moment ok pendant un moment je vais prendre des notes

Lors de la deuxième séance, MHN nous a raconté certaines de ses expériences vécues récemment. Cette séquence assez longue nous permet de mieux connaître sa compétence linguistique, de découvrir ses stratégies, ainsi que les étayages adaptés de l'enseignante, et les modes d'appropriation des moyens pour exprimer la temporalité lors de l'interaction verbale.

Au niveau de la compétence linguistique, nous constatons que MHN n'a pas de moyens lexicaux suffisants pour situer un moment dans le passé, selon ses besoins de communication. C'est pourquoi dès le début de la séquence, elle s'adresse à son interlocutrice avec une intonation montante pour vérifier si son expression « en samedi » (énoncé 4) convient, laquelle fait référence à « samedi dernier ». Selon l'énoncé 142, il lui manque également du vocabulaire pour exprimer la durée d'un procès, à savoir « pendant un moment ». Afin de vérifier la possession des moyens morphologiques chez l'apprenante, l'enseignante fait exprès de corriger ses productions en conjuguant les verbes au passé composé (énoncés 3, 13, 19, 97 et 139) ; la nouvelle forme du verbe n'a pas surpris l'apprenante, au contraire, elle a repris les énoncés corrigés : « je suis allée » (énoncé 20), « je me suis levée » (énoncé 98) et « je suis sortie » (énoncé 140). De plus, elle est capable d'employer correctement « je suis allée » dans l'énoncé 116 sans étayage de l'enseignante. Dans ce sens, nous inférons que MHN a déjà un minimum de connaissances du passé composé, malgré des limites. Pourtant, il se peut qu'à cause de l'absence des moyens morphologiques équivalents dans sa langue source et de la complexité de la conjugaison, elle n'ait pas toujours la conscience et/ou la volonté d'employer ces moyens dans une communication spontanée.

Concernant l'appropriation de la langue cible au cours de cette communication exolingue, nous voyons que quand elle est confrontée aux problèmes de *planification*, les stratégies principales de MHN consistent en un recours aux langues déjà acquises. Par exemple, l'expression « /ɑ˜/ samedi » provient probablement de l'expression anglaise « on Saturday », il est possible que l'apprenante traduise littéralement la préposition anglaise « on » par la

préposition « en » en français ou bien qu'elle fasse de l'alternance codique en prononçant « on samedi ». Selon l'analyse descriptive des deux séquences, nous constatons que la langue anglaise joue un rôle important dans les stratégies de réalisation des buts de communication chez l'apprenante. Informée du problème, l'enseignante propose la solution en introduisant une séquence pédagogique (énoncés 5-10), dans la langue maternelle de l'apprenante. Nous considérons qu'il est raisonnable et intéressant d'utiliser la langue source dans la transmission des connaissances métalinguistiques, en vue de s'assurer de la compréhension de l'apprenante, d'éviter sa surcharge cognitive, d'économiser du temps et donc de ne pas lui faire abandonner la focalisation centrale sur le but thématique dans l'ensemble de la communication. De plus, nous pouvons constater qu'influencée par l'étayage fourni dans la langue chinoise, MHN enrichit ses stratégies de communication/d'apprentissage et recourt souvent à L1 pour récupérer des unités lexicales qui ne viennent pas en sa possession effective, alors que ces stratégies n'apparaissent pas dans la séquence précédente. Le cas de MHN nous permet de croire que la tolérance envers d'autres langues peut être favorable dans l'appropriation de la langue cible. Les autres langues déjà acquises permettent à l'apprenante de faire comprendre son « vouloir dire » de manière exacte, et elle est très motivée pour s'approprier l'expression dont elle prend l'initiative de demander la traduction. Par exemple, dans l'énoncé 144, l'apprenante prend l'initiative de noter l'expression française « pendant un moment » qu'elle demande de traduire à partir de « 一会儿 *yi hui er* ». Cependant, les autres langues en tant qu'outils doivent être utilisées de manière prudente, sans abus, de peur que l'apprenante ne cherche à abandonner la communication dans la langue cible.

De plus, nous avons la chance de pouvoir observer l'appropriation progressive de l'expression « nom + dernier » dans cette séquence. En premier lieu, MHN n'a pas de moyens directs dans son interlangue pour faire référence à ce moment du passé, elle recourt donc à la langue anglaise (« /ã/ samedi » dans l'énoncé 4). Ensuite, la correction et l'explication de l'enseignante (énoncés 5 et 7) permettent à MHN de repérer l'unité lexicale « /dɛrnjɛr/ » et d'élargir son répertoire. Donc, MHN régule son interlangue et soulève, au cours de la séquence pédagogique insérée, sa deuxième hypothèse : « le samedi /dɛrnjɛr/ » (énoncé 8). Après avoir reçu une deuxième correction et un enseignement correspondant plus détaillé (énoncé 9), l'apprenante propose une modification (à savoir « samedi /dɛrnjɛr/ dans l'énoncé 10) dont elle est certaine cette fois-ci. Donc elle ne fait plus appel à l'autorité pour une vérification et continue à raconter son récit. Par la suite, son besoin communicatif lui demande d'employer un moyen linguistique similaire, sa première réaction est toujours d'employer « /ã/ dimanche

» dont elle avait l'habitude, pourtant elle est en mesure de s'autocorriger sur-le-champ, et d'utiliser l'expression « dimanche /dɛrnjɛr/ ». Tenant compte de l'erreur concernant la prononciation, l'enseignante souligne la prononciation correcte et signale le problème existant (énoncés 93 et 95), pour que l'apprenante en prenne conscience et remédie à son interlangue encore une fois. Nous constatons que l'expression correcte « nom + dernier » apparaît pour la première fois dans « dimanche dernier » (énoncé 96), ce qui est réemployé sans hésitation dans l'énoncé 106, ainsi nous considérons que l'apprenante a acquis finalement le moyen linguistique pour localiser un jour spécifique dans le passé. Dans l'énoncé 112, pour faire référence à un jour spécifique de la semaine en cours (la séance s'est déroulée un vendredi), l'apprenante formule d'abord l'expression avec le déterminant, « le lundi », puis probablement en généralisant les règles venant d'être acquises, sur l'absence de préposition et de déterminant, elle propose une deuxième hypothèse « lundi ». La réponse de l'enseignante lui permet de confirmer cette deuxième hypothèse et de s'approprier un autre usage de l'expression « nom+ dernier » (énoncés 115 et 116).

Diagnostic de la compétence initiale dans l'expression de la temporalité :

Après l'analyse des deux premières séances, nous pouvons constater qu'en général, les compétences linguistiques et textuelles de MHN lui permettent de raconter ses expériences de manière autonome et compréhensible. Pourtant, ses lacunes en moyens lexicaux l'empêchent de temps en temps de satisfaire ses besoins communicatifs. De plus, il existe un écart important concernant l'utilisation des moyens morphologiques, c'est-à-dire le passé composé et l'imparfait dans le cadre du récit.

Manières de s'approprier l'expression de la temporalité :

Grâce à ces premières séances, nous pouvons observer de près comment MHN s'approprie des moyens lexicaux pour exprimer la temporalité. Confrontée à un problème, elle sollicite l'étayage en utilisant des stratégies de réalisation des buts de communication : (1) interrompre momentanément son récit et attendre l'intervention de l'enseignante, (2) recourir à d'autres langues partagées, l'anglais et le chinois, (3) recourir à l'intonation montante pour vérifier ses hypothèses. La solution proposée par l'enseignante lui permet de réguler son interlangue, mais cet ajustement ne se réalise pas souvent en une seule fois, comme le montre l'analyse de l'appropriation de l'expression « nom + dernier ». Il demande parfois plusieurs tours de paroles sur la formulation de l'hypothèse de l'apprenante et l'infirmation de l'hypothèse de l'enseignante avec / sans explication pour que l'expression soit finalement acquise. En ce qui concerne les moyens morphologiques, nous constatons que MHN ne prend

pas l'initiative de questionner sur la forme des verbes, dans ce cas, l'enseignante lui propose une *form-focused* interaction en lui donnant des corrections explicites sur certaines de ses erreurs. La reprise des formes correctes par l'apprenante montre une acquisition potentielle (comme la SPA mise en évidence dans les énoncés 18-20 de la séquence 5). Le résultat intéressant que donnent ces corrections à plus long terme se voit dans le tableau suivant.

La progression dans l'emploi des moyens morphologiques :

(Voir la transcription de la séance 1 dans la séquence 4, et celle des séances 2, 3 et 10 dans les annexes 7, 8 et 9)

	Verbes (qui auraient dû être) conjugués au PC	Verbes conjugués au PC (forme et usage corrects)	Verbes (qui auraient dû être) conjugués à l'IMP	Verbes conjugués à l'IMP (forme et usage corrects)	Taux de réussite des verbes conjugués au PC	Taux de réussite des verbes conjugués à l'IMP
Séance 1	11	0	2	0	0%	0%
Séance 2	27	3	8	0	11%	0%
Séance 3	11	2	17	1	18%	5,9%
Séance 10	16	7	11	5	43%	45%

Tableau 3 La progression dans l'emploi des moyens morphologiques chez l'apprenante 2

Au bout de dix séances, nous constatons que les taux de réussite chez MHN dans l'usage du PC et de l'IMP ont augmenté de manière remarquable. De plus, si nous observons plus soigneusement son usage des temps verbaux dans la séance 10 (annexe 9), nous notons que les verbes sont presque toujours fléchis, et que la plupart des erreurs sont dues à la confusion entre le passé composé et l'imparfait ainsi qu'à ses expressions figées « il est » et « il y a » qui sont souvent utilisées mais sans être conjuguées aux temps du passé. Dans ce sens, bien qu'il existe toujours un écart entre son interlangue et la langue cible, selon les taux de réussite finals de moins de 50 %, l'apprenante 2 qui emploie beaucoup moins de stratégies de réduction formelle est sur la bonne piste, et nous pouvons envisager davantage de progrès jusqu'à l'acquisition, si elle continue à participer aux *form-focused* interactions pendant plus longtemps.

5.4. L'appropriation de l'expression de la temporalité chez l'apprenante 3

Si les interactions observées et analysées précédemment témoignent que dès le début, les apprenantes arrivent plus ou moins à raconter un récit en français et qu'elles ne manquent que de certains moyens linguistiques pour améliorer leur narration, nous avons également l'expérience avec une apprenante de niveau A1, MX, qui n'est pas en mesure de raconter son expérience personnelle de façon relativement autonome. Nous verrons comment l'interaction enseignante-apprenante lui permet petit à petit d'acquérir la compétence narrative ainsi que des moyens d'expression de la temporalité, éléments constitutifs de l'activité narrative.

Lors de la première séance d'interaction enseignante-apprenante, MX montre beaucoup de difficultés dans sa compréhension et sa production orales. Au niveau de la compréhension, souvent elle ne comprend pas l'information entendue et demande presque toujours la répétition de son interlocutrice, ainsi que plus de temps pour réfléchir avant de pouvoir réagir. Et quel que soit le thème proposé (par exemple, l'expérience en tant qu'étudiante dans la mode, la trajectoire d'apprentissage du français, etc.), sa réponse dans la langue cible se limite à quelques mots et à une phrase courte, et elle attend la prise de parole de son interlocutrice avant de poursuivre la communication. Par ailleurs, bien que la plupart des paroles de l'enseignante soient dans la langue française, MX ne construit guère ses paroles directement en français. Quand elle réussit à comprendre ce que dit l'enseignante, elle lui répond généralement en chinois ou traduit ses mots prononcés en chinois vers le français, comme ce que montre la séquence suivante :

Séquence 6

1. E : Depuis quand tu apprends le français ?
2. MX : Hmm hmm 让我想一想啊, 快有一年
   reng wo xiang yi xiang a, kuai you yi nian
   laisse-moi réfléchir, presque un an
3. E : Ahh d'accord. Presque, à peu près un an, à peu près (en tapant « presque » « à peu près » sur l'écran)
4. MX : presque un an.
5. E : Hum hum, d'accord. ++ Donc, tu apprends le français à l'université ?
6. MX : Euh, 我学习法语 l'université ? 这个词好熟悉
   wo xue xi fa yu l'université ? zhe ge ci hao shu xi
   j'apprends le français l'université, ce mot me paraît familier
7. E : Tu apprends le français à l'université ?
8. MX : Université + NON 不在大学
   bu zai da xue
   pas à l'université
9. E : D'accord. Alors <u>c'est où ?</u>
10. MX : <u>不在大学学</u>
    bu zai da xue xue
    pas à l'université

11. E : Alors où ?
12. MX : 一个法语老师 + euh un professeur un professeur de français.
    Yi ge fa yu lao shi
    Un professeur de français

Cette extrême dépendance vis-à-vis de la L1 explique pourquoi lorsqu'un thème lui donne envie de raconter un récit, MX ne tente pas de le raconter dans la langue cible mais revient immédiatement à l'expression dans la langue source. Tenant compte de son habitude de recourir à L1, ce qui peut souvent être considérée comme une stratégie d'évitement de la communication spontanée en français, il nous semble difficile de faire raconter à MX des récits d'expérience personnelle en français dès notre première séance, et nous décidons de nous adapter à la situation de MX et de la préparer au fur et à mesure à l'activité de raconter un récit en français de manière spontanée. Lors des quatre premières séances, l'enseignante écoute d'abord les récits de MX racontés dans sa L1, ensuite, ayant eu connaissance du contenu, elle l'aide à construire son récit d'expérience personnelle dans la langue cible. Voici une séquence à titre d'exemple (qui s'est déroulée dans la séance 2) :

Séquence 7 :

1. E : Donc tu as joué aux jeux vidéo ? Tu as joué aux jeux vidéo ? (en tapant « jeux vidéo » sur l'écran)
2. MX : Jeux vidéo ?
3. E : Oui, c'est-à-dire, tu joues aux jeux sur ton ordinateur.
4. MX : Jouer aux jeux vidéo.
5. E : Hum hum, c'est ce que tu as fait avec ces collégiens. (rire) donc tu joues aux jeux vidéo.
6. MX : Je joue aux jeux vidéo.
7. E : Oui, et tu as rencontré quelqu'un euh qui t'a protégé ? protéger (en tapant protéger sur l'écran) Donc il y a quelqu'un qui te protège euh au cours de ce jeu vidéo. ++ Quand tu joues aux jeux vidéo, il y a quelqu'un qui te protège, c'est ça ?
8. MX : Oui.
9. E : Alors, mais, il est en fait ton ennemi, il joue le rôle de ton ennemi dans ce jeu-là.
10. MX : Je comprends pas.
11. E : En fait, lui, c'est un ennemi. 他是一个敌人(en tapant « ennemi 敌人 » sur l'écran)
    ta shi yi ge di ren
    c'est un ennemi
    c'est un ennemi, mais il te protège ++ parce que tu n'as pas d'arme
12. E : 来给你起个头，那你来说说, Alors qu'est-ce qui s'est passé quand tu jouais aux jeux vidéo ?
    Lai gei ni qi ge tou，na ni lai shuo shuo
    Alors j'ai raconté le début, alors à toi
13. MX : Oui, je jouais aux jeux vidéo. +++
14. E : Et qu'est-ce qui s'est passé ? Tu as rencontré quelqu'un ?
15. MX : Hmm oui. +++ je rencontre un ami.
16. E : Un ennemi ? (en tapant « ennemi » et la traduction chinoise sur l'écran)
17. MX : Emm ennemi, je rencontrais un ennemi ++
18. E : Hum hum ? Et il s'est passé quelque chose entre vous ?
19. MX : Je /pœ/ j'ai /pœ/ parce que je n'ai pas euh d'arme.
20. E : Tu as peur ? Ah tu n'as pas d'arme donc tu as peur ?
21. MX : Oui.
22. E : D'accord, okii
23. MX : Je n'ai pas d'arme, j'ai peur.

24. E : Hum hum, alors qu’est-ce que ton ennemi a fait ? alors qu’est-ce qu’il fait ?
25. MX : Euh alors +++ mais mon ami, ennemi, /madɔne/ l’arme
26. E : D’accord, et après ?
27. MX : Après, il m’aime.
28. E : Ah il t’aime.
29. MX : 他撩我怎么说 ?
    Ta liao wo zen me shuo ?
    Comment dire il me drague ?
30. E : draguer ?
31. MX : draguer.
32. E : Donc il te drague ?
33. MX： Il me /drage/
34. E : Il me drague oui.
35. MX : Oh, il me drague.
36. E : Et après ? C’est la fin de l’histoire ou bien il a encore fait quelque chose ?
37. MX : Enfin, il + /pɛrdy/.
38. E : Ah d’accord. Lui, il a perdu, et toi ?
39. MX : J’ai gagné
40. E : D’accord, et après ? Est-ce que l’histoire a fini entre vous ?
41. MX : Non.
42. E : Hum hum ? Et ensuite ?
43. MX : 他加了我的游戏好友，这个加怎么说？
    Ta jia le wo de you xi hao you, zhe ge jia zen me shuo ?
    Il m’a ajouté sur la plateforme de jeux vidéo, comment dire ajouter ?
44. E : ajouter (en tapant « ajouter » sur l’écran)
45. MX : Ensuite, il /aʒute/ mon /kup ɑ̃/ de /ʒy/, de jeu.
46. E : Il m’ajoute, il m’a ajouté
47. MX : Il m’a ajouté.
48. E : D’accord, et après tu lui as demandé son âge ? C’est ça ? Tu lui as demandé son âge ?
49. MX : Oui.
50. E : D’accord, tu lui as demandé son âge.
51. MX : Douze ans.
52. E : Alors il t’a répondu qu’il avait juste douze ans. Donc Tu étais déçue ? 很失望
    Hen shi wang
    bien déçue
53. MX : 非常失望。
    Fei chang shi wang
    Très déçue.
54. E : 好，可以整个你自己来说一遍吗，我们已经屡过了。
Hao, ke yi zheng ge ni zi ji lai shuo yi bian ma, wo men yi jing lv guo le.
Bon, tu peux le raconter par toi-même ? Nous en avons déjà parlé.
55. MX : Je /ʒwe/ aux jeux vidéo hmm je /kɔ̃prɑ̃/ euh ++ mon ennemi.
56. E : Tu rencontres un ennemi, tu as rencontré un ennemi.
57. MX : Oui, j’ai rencontré un ennemi
58. E : Hum hum, et après ?
59. MX : Et après, il me protège. Il me protège +++++
60. E : Oui ?
61. MX : J’ai peur, parce que j’/ɛm/ pas d’arme
62. E : Je n’ai pas ai ai ai.
63. MX : Je n’ai pas d’arme.
64. E : Emm. D’accord.
65. MX : Je n’ai pas d’arme +++++
66. E : Hum hum ?
67. MX : Il me /dɔne/ son arme.
68. E : Hum hum ?
69. MX : Il me il me /ɛme/ il m’aime, il /mɛme/ ++ Il me drague.
70. E : D’accord.
71. MX : Enfin, enfin, enfin, il perdu
72. E : Il a perdu

73. MX : Il a perdu.
74. E : Et toi ?
75. MX : J'ai gagné.
76. E : D'accord. Alors, après le jeu, qu'est-ce qu'il fait ?
77. MX : Et après il /maʒute/ il /maʒute / ++++ je sais qu'il je sais qu'il a douze ans.

Selon le contenu du récit raconté précédemment dans la langue chinoise, lorsque l'apprenante jouait aux jeux vidéo, elle a été confrontée à un ennemi. Comme elle n'avait pas d'arme, elle lui a demandé de ne pas la tuer, cet ennemi a été d'accord. Pendant le jeu, elle suivait cet ennemi, il la protégeait et lui a même donné son fusil. Vers la fin du jeu, il a été tué et l'apprenante a gagné. Après le jeu, ce garçon l'a ajoutée à ses amis sur la plateforme. Puis, au cours de la discussion, l'apprenante a compris que ce garçon était en fait un « enfant » de douze ans. Ayant cru auparavant qu'elle avait rencontré un beau garçon de son âge, elle a été déçue.

Le fait que l'enseignante est au courant du contenu de l'histoire lui permet de guider l'apprenante. Au début, c'est plutôt l'enseignante qui joue le rôle de narratrice, elle résume le récit et présente l'*orientation (qui ? quand ? quoi ?)* dans ses questions fermées adressées à l'apprenante, et dans ses phrases déclaratives, par exemple « tu as joué aux jeux vidéo ? » (énoncé 1), « tu as rencontré quelqu'un euh qui t'a protégé ? » (énoncé 7), « c'est un ennemi, mais il te protège ++ parce que tu n'as pas d'arme » (énoncé 11), etc. Les premières interactions enseignante-apprenante montrées dans cette séquence peuvent servir à habituer l'apprenante à interagir ainsi qu'à raconter son expérience dans la langue cible. En outre, c'est l'occasion de préparer l'apprenante au vocabulaire qui lui servira dans sa propre narration.

Après cet « échauffement », l'enseignante encourage l'apprenante à reprendre son rôle en tant que narratrice en la laissant prendre davantage la parole. L'étayage de l'enseignante consiste à poser des questions ouvertes à l'apprenante en suivant chaque événement raconté par cette dernière (énoncés 12-53), ce qui permet de diviser la macro-tâche de faire un récit en plusieurs micro-tâches que l'apprenante va accomplir étape par étape. En ce qui concerne l'expression de la temporalité, sur le plan plus global, comme ces questions posées suivent le développement des événements dans l'ordre chronologique, elles favorisent le recours aux moyens discursifs pour exprimer la temporalité. Sur le plan des échanges au niveau local, puisqu'on a besoin de décoder la question de son interlocutrice avant d'encoder sa réponse, les moyens linguistiques utilisés par l'enseignante peuvent exercer une influence remarquable sur l'apprenante. Par exemple, ayant repéré le nom « fin » dans l'énoncé 36, « C'est la fin de l'histoire ou bien il a encore fait quelque chose ? », MX est amenée à répondre à la question en

utilisant le marqueur temporel « enfin » (énoncé 37). Cet emploi apparaît également dans sa narration autonome (énoncés 54-77). Dans ce sens, nous inférons que l'usage contextualisé des moyens linguistiques découverts par l'apprenante elle-même lors de l'interaction peuvent être facilement retenus et procéduralisés. De plus, pour faire avancer le récit, les questions posées par l'enseignante incluent souvent des connecteurs ou bien des adverbiaux temporels, tels que « alors » (énoncé 24), « après » (énoncés 26, 36, 40, 42 et 58), « ensuite » (énoncé 42) et « après le jeu » (énoncé 86), et ces éléments sont souvent repris dans l'énoncé suivant produit par l'apprenante (énoncés 25, 27, 59 et 77), ce qui pourrait favoriser son acquisition des moyens lexicaux pour exprimer la succession des événements et l'habituer à expliciter par des moyens linguistiques la relation temporelle entre les procès.

A la fin de l'interaction enseignante-apprenante, nous voyons que l'apprenante parvient à produire son récit de manière presque autonome (énoncés 65-87), ce qui témoigne de l'appropriation de la compétence textuelle ainsi que de l'expression de la temporalité dont le principal moyen consiste à appliquer le PON. Pourtant, dans les premières séquences, l'apprenante ne recourt pas toujours à ces connecteurs de manière active dans sa narration autonome (par exemple, énoncés 65-87).

Concernant les moyens morphologiques, il est certain que MX a déjà certaines connaissances sur le passé composé et l'imparfait (énoncés 17, 39, 57). Cependant, étant donné que les verbes non fléchis et fléchis sont utilisés de manière relativement aléatoire dans ses productions, et qu'elle est confrontée à de nombreuses autres difficultés linguistiques, l'enseignante se concentre plus à faciliter sa tâche de construire un récit qu'à remédier à son usage des moyens morphologiques à ce stade.

Au fur et à mesure que l'apprenante s'adapte à communiquer et à construire avec l'enseignante ses récits d'expérience personnelle dans la langue cible, l'enseignante lui conseille de la considérer comme étant une francophone ne parlant pas le chinois. Ainsi, les séances 5-10 se sont déroulées presque entièrement en français. Comme l'apprenante est sollicitée pour interagir dans la conversation, l'intercompréhension entre les interlocutrices et l'accomplissement de la tâche sociale l'incitent à employer des stratégies de réalisation des buts de communication. Par exemple, selon ce que montre la séquence ci-dessous (de la séance 5), l'enseignante emploie pour la première fois le passé composé du verbe pronominal « se connaître » dans l'énoncé 15, l'apprenante qui répond par un « oui » nous donne l'impression qu'elle a compris l'énoncé de l'enseignante, ce qui peut être interprété comme une stratégie d'évitement. Pourtant lorsque l'enseignante continue de poser des questions afin d'en savoir

plus sur les connaissances de l'apprenante, elle ne peut continuer indéfiniment à éviter ce problème linguistique. Le fait qu'elle fasse part de son incompréhension et s'adresse à son interlocutrice pour plus d'explications (énoncé 22) est déjà le signe du début de l'acquisition. Après que l'enseignante répète sa phrase (énoncés 23 et 25), MX arrive à repérer l'élément incompris (énoncé 26). A l'issue de l'explication de son interlocutrice (énoncé 27), le « oh » prononcé par MX (énoncé 28) et sa reprise de « se connaître » au PC dans l'énoncé 30 montrent qu'elle connaît probablement déjà le participe passé de « connaître », pourtant sans l'avoir acquis. Ces échanges lui permettent de fixer et de réemployer cet élément, ce qui peut aboutir à la maîtrise de cette forme.

Séquence 8 (extraite de la séance 5, voir les énoncés 13-30 dans l'annexe 10) :

13. E : Comment comment pourquoi vous êtes devenues amies ? Comment vous êtes devenues amies ?
14. MX : Hmm, hmm coïncidence
15. E : Coïncidence, ah bon, par hasard ! Vous vous êtes connues par hasard.
16. MX : Oui.
17. E : Alors, c'était quand ? Quand vous vous êtes connues ?
18. MX : Hmm, quand
19. E : En quelle année ?
20. MX : 2016
21. E : 2016, alors comment vous vous êtes connues par coïncidence, par hasard ?
22. MX : Je ne comprends pas.
23. E : Alors tu m'as dit que vous vous êtes connues par coïncidence, n'est-ce pas ?
24. MX : je ne comprends pas.
25. E : Tu m'as dit que vous vous êtes connues
26. MX : Connu, c'est quoi ? Je ne comprends pas.
27. E : Alors, tu vois alors je suis ravi de te faire connaissance, enchanté, je suis ravi de te faire connaissance.
28. MX : Oh
29. E : Oui, c'est connaissance. Connaissance, connaître, alors vous vous connaissez par coïncidence, comment vous vous êtes connues ?
30. MX : Nous nous sommes connues en classe.

Lorsque les problèmes linguistiques n'ont pas été relevés de manière aussi claire que dans la séquence précédente, les obstacles d'intercompréhension et les malentendus ressemblent à des devinettes, où MX fournit souvent des indices très simplifiés ou même « trompeurs » à cause de sa compétence insuffisante en compréhension et en production. Sur la base de ces indices, l'enseignante essaie de comprendre les intentions de communication de l'apprenante en lui posant des questions. La solution des devinettes finalement trouvée est accompagnée généralement des moyens linguistiques dont l'apprenante a besoin pour transformer son « vouloir-dire » en « pouvoir-dire » et réaliser son but communicatif.

Séquence 9 (extraite de la séance 5, voir les énoncés 38-73 dans l'annexe 10)

38. E : Vous êtes camarades au lycée déjà.

39. MX : Oui, nous sommes ensemble depuis 3 ans.
40. E : D'accord. Pendant 3 ans au lycée, vous avez été dans la même classe ?
41. MX : Oui.
42. E : Ah d'accord. Et Après ?
43. MX : Et après nous sommes allées au /kɔlɛg/ ensemble.
44. E : Euh, après vous êtes allées à la même université ?
45. MX : Oui
46. E : Hum hum, vous êtes toujours camarades.
47. MX : Oui, ensemble, nous sommes ensemble pendant 5 ans.
48. E : Oh pendant 5 ans. D'accord, depuis la première année au lycée, c'est ça ?
49. MX : Oui. Lycée et à l'université.
50. E : D'accord. Maintenant, tu es en quelle année à l'université ?
51. MX : 2016
52. E : Tu es entrée à l'université en 2016 ?
53. MX : Oui en 2016.
54. E : 2016 2017 2018 euh je ne comprends pas là, maintenant, c'est c'est alors tu es à l'université pendant combien d'années maintenant ? C'est la quatrième année ?
55. MX : Euh, quatre ans.
56. E : Ah donc c'est ta dernière année à l'université ?
57. MX : Euh oui. (hésitation)
58. E : C'est ta dernière année à l'université ?
59. MX : Répétez
60. E : Maintenant, tu es en licence 4 ?
61. MX : Oui.
62. E : Donc après cette année, tu vas terminer, tu vas finir tes études à l'université ?
63. MX : Euh euh 2 ans.
64. E : Il te reste encore 2 ans.
65. MX : OUI 2 ans.
66. E : Maintenant, tu es en deuxième année, c'est ça ?
67. MX : Euh oui.
68. E : D'accord. maintenant tu es en deuxième année, là je comprends (rire) Donc tu connais tes colocataires depuis 5 ans, depuis la première année au lycée, c'est ça ?
69. MX : Ah oui.
70. E : Et vous avez passé 5 ans ensemble.
71. MX : Oui.
72. E : Super, c'est impressionnant.
73. MX : Euh nous avons encore 1 an et demi

Par exemple, au début de la séquence 9, la première « devinette » est posée dans l'énoncé 39 « Oui, nous sommes ensemble depuis 3 ans », ce qui est une fausse information. Cependant, ayant déjà quelques connaissances des expériences personnelles de MX grâce aux séances et aux échanges précédents (MX et ses colocataires font leurs études ensemble depuis 2016 au lycée), l'enseignante met immédiatement en cause l'authenticité de l'information et propose son hypothèse dans l'énoncé 40 (« Pendant 3 ans au lycée, vous avez été dans la même classe ? ») sur ce que voulait vraiment dire l'apprenante. La substitution de « depuis » par « pendant » est confirmée par l'apprenante et l'intercompréhension est réalisée. Nous constatons que ce moyen lexical offert dans la résolution de cette « devinette » est réutilisé par l'apprenante dans l'énoncé 47 (« nous sommes ensemble pendant 5 ans. »). Malgré le défaut évident de cette phrase, nous remarquons que MX a tendance à utiliser « pendant » pour exprimer la durée, et à mieux distinguer « depuis » et « pendant ».

La deuxième « devinette » consiste à trouver la réponse à la question « en quelle année d'étude est MX à l'université ? ». N'ayant pas compris les questions de l'enseignante, MX donne dans les énoncés 51 et 53 de fausses informations et répond très souvent aux questions de l'enseignante par « oui » (énoncés 57, 61, 67, 69 et 71), ce qui ne correspond cependant pas à la réalité. L'enseignante qui arrive à identifier certaines fausses informations ne fait pas confiance à ces « oui » prononcés par MX et reformule la question « en quelle année d'étude MX est à l'université » à plusieurs reprises (énoncés 52, 54, 56, 58, 60 et 62) jusqu'à ce que MX comprenne la question et donne une réponse qui semble plus plausible, soit « 2 ans » dans l'énoncé 63 pour répondre à la question posée dans l'énoncé 62 (« tu vas finir tes études à l'université ? »). L'enseignante complète cette information en disant dans l'énoncé 64, « Il te reste encore 2 ans. », ce qui est confirmé cette fois à un degré bien plus élevé par l'apprenante. Ainsi, la devinette est finalement résolue. A première vue, il semble que MX n'ait rien acquis grâce à la solution trouvée, cependant dans l'énoncé 73 (« nous avons encore 1 an et demi »), MX a repris l'adverbe « encore », ce qui lui permet d'exprimer la temporalité de manière plus claire et précise, et démontre l'acquisition de cet usage.

Un autre malentendu trouve son origine dans l'énoncé 47 « nous sommes ensemble pendant 5 ans », prononcé par MX. Probablement sous l'influence de la langue chinoise dans laquelle l'expression de l'aspect est relativement forte mais celle du temps est faible, MX ne marque que la durée, soit l'expression de l'aspect, mais pas la localisation de la situation dans le temps. L'enseignante a donc mal compris que la relation entre MX et ses colocataires en tant que camarades de classe a duré 5 ans. En fait, parmi ces 5 ans, les 3 premières années ont été vécues au lycée dans le passé, et les 2 dernières années se situent dans le présent et dans le futur à l'université. C'est grâce aux efforts des deux parties (voir ci-dessous la séquence 10) que cette temporalité du procès est mise en lumière au fur et à mesure et que le malentendu est dissipé. Bien qu'il manque de signes évidents d'acquisition dans cette séquence, nous pouvons présumer que les malentendus et les longues négociations conversationnelles qui s'ensuivent, causés par l'expression peu claire de la temporalité, peuvent sensibiliser l'apprenante à la conceptualisation de la temporalité dans la langue française et lui faire comprendre la nécessité de préciser la localisation des procès dans le temps pour que les expériences qu'elle raconte, soient compréhensibles et cohérentes. Cela susciterait fondamentalement la demande de l'apprenante pour les moyens linguistiques concernés, donc favoriserait leur acquisition.

Séquence 10 (extraite de la séance 5, voir les énoncés 154-177 dans l'annexe 10)

154. E : Ah ok. Mais vous avez été camarade pendant 4 ans alors, c'est pas 5 ans.
155. MX : Euh euh hmm répétez.
156. E : Alors toi avec ces trois filles, vous avez été camarades pendant 4 ans + 3 ans au lycée et 1 an à l'université.
157. MX : Oui oui, trois et deux, trois et deux.
158. E : Deux ou un ? Parce que tu m'as dit que tu es entrée à l'université en 2019
159. MX : Oui
160. E : Alors c'est l'année dernière.
161. MX : Euh 19, non non non 16 et 19, 19 et 2020
162. E : mais maintenant nous sommes en 2020.
163. MX : Hmm regardez (MX a tapé « 2016-2019 2019-2021 » sur l'écran)
164. E : Mais maintenant on n'est pas encore en 2021
165. MX : Oui.
166. E : Maintenant tu es en première année à l'université ?
167. MX : Oui première première, première année.
168. E : D'accord, donc euh vous êtes en colocation depuis un an.
169. MX : oui un an + l'université.
170. E : Mais après, il vous reste un an de plus à l'université ?
171. MX : OUI
172. E : D'accord, d'accord, c'est dans l'avenir alors !
173. MX : Oui.
174. E : Hmm, c'est donc ta première année à l'université et aussi la première année que tu habites avec ces trois filles ?
175. MX : Oui, C'EST ÇA
176. E : Et l'année prochaine, tu habiteras toujours avec ces trois filles.
177. MX : Oui.

Les obstacles d'intercompréhension ainsi que les malentendus constituent de bonnes occasions pour acquérir la langue cible, mais ils ne sont pas évidemment les seules occasions. Comme ce que montre l'analyse de la séquence extraite de la séance 2, nous remarquons également dans la séance 5 que des moyens linguistiques utilisés par l'enseignante sont repris dans les énoncés de l'apprenante, y compris ceux qui permettent l'expression de la temporalité. Par exemple, (voir ces exemples dans l'annexe 10) l'expression « à l'avance » prononcée par l'enseignante dans l'énoncé 84 est reprise par MX dans l'énoncé 109, l'usage de « quand » comme conjonction dans l'énoncé 114 est imité dans les énoncés 117, 119, 121, 123 et 127, etc. Ces moyens lexicaux ne sont pas de nouvelles connaissances pour MX, pourtant c'est en observant leur mise en exécution dans des vraies activités communicatives et en les employant par elle-même que ces connaissances déclaratives sont progressivement procéduralisées et que leur acquisition est finalement réalisée.

Diagnostic de la compétence initiale dans l'expression de la temporalité :

Selon la performance de MX dans les premières séances, l'apprenante a beaucoup de difficultés à formuler des énoncés, et n'arrive pas à construire un récit ni à exprimer la temporalité de manière autonome dans la langue cible. Pourtant, elle fait preuve d'un grand potentiel, du fait que dans une certaine mesure, elle est capable de repérer et reprendre les connecteurs temporels, les adverbiaux et les temps verbaux qui apparaissent dans les paroles de

son interlocutrice. Nous inférons que ces moyens qui ne se manifestent pas en autonomie sont toujours en cours d'acquisition.

Manières de s'approprier l'expression de la temporalité :

Nous observons et inférons chez MX plusieurs manières de s'approprier l'expression de la temporalité : (1) elle s'approprie des moyens lexicaux en faisant référence aux paroles de son interlocutrice, par exemple les questions qui suivent l'ordre chronologique des événements vécus et comportent des marqueurs temporels faisant avancer le récit ; (2) en cas d'incompréhension ou bien de malentendu provoqué par l'imprécision de l'expression de la temporalité, les moyens linguistiques voire la conceptualisation de la temporalité qui permet de résoudre le problème pourraient être acquis ; (3) Sachant que l'enseignante, voulant éviter la surcharge cognitive de l'apprenante, est très peu intervenue dans son usage des temps verbaux lors des dix séances, et que MX ne cherche pas à être corrigée comme l'apprenante 1, l'usage fréquent de certains temps par son interlocutrice et la négociation du sens (comme dans la séquence 8) centrée sur l'intercompréhension peuvent être jugés efficaces pour favoriser l'acquisition des moyens morphologiques.

La progression dans l'expression de la temporalité :

Si nous observons la performance de MX sur l'expression de la temporalité dans la dernière séance (Voir annexe 11), nous pouvons constater qu'elle a fait d'énormes progrès. Premièrement, au niveau global, MX se montre capable de raconter ses expériences personnelles de façon linéaire et logique sans étayage de l'enseignante, ni recours à la langue source. La compétence narrative est acquise et le moyen discursif pour exprimer la temporalité est manifeste. Deuxièmement, dans la dernière séance, MX peut utiliser de manière très flexible les connecteurs temporels, tels que « d'abord » (énoncé 4), puis (énoncés 24 et 110), ensuite (énoncés 30 et 48), enfin et finalement (énoncé 98), ce qui manifeste l'acquisition des moyens lexicaux de la temporalité. Au niveau des moyens morphologiques, MX montre une meilleure performance sur l'emploi du passé composé en prononçant « mon petit ami euh m'a envoyé une une enveloppe » (énoncé 4), « je suis allée » (énoncé 30), j'ai acheté (énoncé 36), « mon ami est venu en voiture » (énoncé 46), « nous sommes allés » (énoncé 64), etc. Cette progression confirme notre hypothèse sur les manières de s'approprier les moyens morphologiques.

5.5. Conclusion

Nos corpus et analyses précédents confirment la possibilité d'acquérir par l'interaction des moyens linguistiques, que ce soit des moyens lexicaux ou des moyens morphologiques. Nous considérons que faire raconter aux apprenants sinophones leurs expériences personnelles pendant l'interaction est une méthode pédagogique efficace pour acquérir la temporalité du français. En effet, nos apprenantes parviennent à perfectionner leur interlangue, que ce soit à long terme (selon notre étude semi-longitudinale de 3 mois) ou à court terme (selon notre analyse de chaque séance voire séquence). De plus, les particularités personnelles dont font preuve nos apprenantes lors de l'interaction, nous paraissent très intéressantes. Nous constatons en effet qu'elles s'approprient les moyens permettant l'expression de la temporalité de différentes manières, toutes se révélant efficaces. Par exemple, l'apprenante 1 s'adresse fréquemment à l'enseignante par l'intonation montante pour vérifier ses hypothèses sur la forme des verbes ; l'apprenante 2 recourt à d'autres langues déjà acquises pour solliciter l'étayage de l'enseignante et acquérir de nouveaux moyens lexicaux, alors que son appropriation des moyens morphologiques dépend principalement de l'intervention de l'enseignante par des corrections ; l'apprenante 3 qui a un bon sens de l'observation prend exemple sur les usages de son interlocutrice plus compétente pour améliorer sa propre production, etc.

Chapitre 6. Faire raconter un récit d'expérience personnelle

Tenant compte que la construction du récit d'expérience personnelle en conversation exolingue enseignant-apprenant fournit une bonne occasion d'acquérir l'expression de la temporalité, il est intéressant que cette activité interactive soit intégrée plus amplement dans l'enseignement de la L2. Afin que l'activité puisse être mise en place de manière plus efficace par d'autres enseignants, dans ce chapitre, nous voudrions aborder les difficultés à « faire parler » nos apprenants, auxquelles nous avons été occasionnellement confrontés, et les solutions mises en œuvre dans notre pratique. Les problèmes rencontrés peuvent être divisés en deux catégories : (1) les débuts sont toujours difficiles, certains apprenants ont du mal à commencer leur narration ; (2) la construction d'un récit ne manque pas de complexité, certains apprenants ont la tentation d'abandonner la tâche à mi-chemin.

Nous nous sommes aperçue du premier type de problème chez Zoé et MX. Zoé qui était étudiante en langue et littérature françaises, a des moyens linguistiques suffisants pour élaborer un récit, pourtant lors de nos 2 premières séances, face aux sujets proposés, elle n'avait presque rien à nous raconter. Sachant que cette situation ne peut pas résulter des difficultés linguistiques, il s'agit probablement de facteurs psychologiques, (il se peut que Zoé ne soit pas complètement à l'aise pour partager ses expériences personnelles à l'enseignante dont elle ne se sent pas assez proche). Lors de la troisième séance, l'enseignante ne limite plus son rôle à être simple auditrice, en revanche, elle participe activement au partage des expériences personnelles, afin d'inciter l'apprenante à s'exprimer. La conversation suivante montre le résultat de cet ajustement :

Séquence 11 :

1. E : Est-ce que tu te disputes de temps en temps avec tes parents ?
2. Zoé : Oui ? oui. ah non, dispute, non.
3. E : Tu te + jamais !? + Ah bon.
4. Zoé : hmm pas souvent.
5. E : Pas souvent, moi, en fait, je me souviens que la dernière fois c'était par rapport à l'épidémie tu m'entends ?
6. Zoé : L'épidémie.
7. E : Oui, l'épidémie, parce que là j'ai commencé à être très occupée donc j'ai dit à ma maman que euh on se téléphonerait une fois par semaine.
8. Zoé : Oui ?
9. E : Sinon, j'aurais pas le temps, et ma mère, elle était d'accord avec moi, mais le lendemain, elle m'a téléphoné de nouveau, et ah c'est à peu près une fois par jour, donc ça m'a exaspéré, donc ça m'a mis en colère.
10. Zoé : Oui ? donc, tu /adispyte/ avec euh elle ?
11. E : Oui, un peu, oui, je lui ai dit que mais on était d'accord (rire) de se téléphoner une fois par semaine, parce que moi, chuis très occupée, mais tu dois me comprendre. (rire) oui, ma maman elle a l'air une petite fille. (Rire des deux)
12. Zoé : Euh euh si je je je ne je ne dispute ++ pas souvent je ne dispute pas avec ma mon père mais avec ma mère nous souvent ++++ hmm nous avons /fliksjɔ̃/ euh ++++ comment dire ++ les petites /fliksjɔ̃/

13. E : Ah vous avez de petits conflits ?
14. Zoé : Oui.
15. E : Tu peux + me donner un exemple ?
16. Zoé : Hmm par exemple elle elle m'a AUJOURD'HUI elle m'a demandé de hmm XX +++++ casser ?
17. E : Casser ? ++ Tu as d'autres mots ? Pour t'expliquer ?
18. Zoé : Euh elle m'a elle m'a demandé de plier les vêtements.
19. E : Ah, d'accord. + oui ?
20. Zoé : Mais euh je je lui dit que attendez un peu, je vais je vais plier mes vêtements, mais elle elle m'a demandé de faire euh tout de suite. Oui, tout de suite, mais je ne je n'écoute pas je ne lui écoute pas je ne l'écoute pas (rire).
21. E : Tu ne l'as pas écoutée. (rire) +++ c'est souvent comme ça, entre les enfants et des parents.
22. Zoé : Oui (rire)
23. E : Moi, j'arrive pas à + m'entendre avec ma maman pendant plus de deux semaines, sinon, on va forcément nous disputer violemment.
24. (Zoé rit, E soupire et rit)
25. E : C'est pas possible.

Selon ce que montre cette séquence, lorsque l'enseignante propose le thème « est-ce que tu te disputes de temps en temps avec tes parents ? » (énoncé 1), Zoé nie immédiatement son implication dans ce genre de situation, en disant « non » (énoncé 2) et « pas souvent » (énoncé 4), dans ce cas, Zoé refuse de développer le sujet. Cependant, après que l'enseignante a pris l'initiative de raconter sa dispute avec sa propre mère (énoncés 5, 7, 9 et 11), Zoé prend la parole activement en partageant sa propre situation (énoncé 12), et quand l'enseignante lui demande un exemple précis, Zoé construit un récit de manière très naturelle. Le comportement de Zoé est tout à fait explicable. En effet, raconter ses expériences personnelles est d'abord une activité sociale, bien avant de pouvoir devenir une activité pédagogique intéressante pour l'acquisition. Si l'apprenante ne se sent pas en sécurité pour se dévoiler, il est impossible de la faire s'engager dans l'activité. Pourtant, lorsque l'enseignante s'expose en premier, ça agit comme un message s'adressant à l'apprenante pour lui dire « nous pouvons nous faire confiance l'un à l'autre ». C'est à condition de baisser la garde devant son interlocuteur, qu'on devient prêt à lui raconter sa vie personnelle.

Quant à MX, comme nous l'avons analysé dans le chapitre précédent, lors de nos premières séances, elle ne parvient pas à construire des récits directement en français, par défaut de moyens linguistiques suffisants. En effet, pour les débutants, c'est un grand défi de produire un récit, même bref. C'est ce qui est habituellement demandé aux apprenants de niveau B1, selon le *Cadre* (CECRL, 2001). Dans ce cas, notre solution est d'accepter le récit raconté dans la langue source en premier lieu puis de guider l'apprenante à raconter une deuxième version en français en lui posant des questions orientées. Dans le cas où l'enseignant et l'apprenant n'ont pas de langue source commune, il nous semble envisageable de faire dessiner à l'apprenant ses expériences, et ensuite, en se basant sur les événements montrés sur le dessin,

l'enseignant peut toujours poser des questions plus ou moins orientées à l'apprenant et construire le récit oral avec lui étape par étape.

Le deuxième type de problème est plus de l'ordre du blocage voire de l'utilisation de la stratégie d'abandon au cours de la narration. Par exemple (Voir la séquence 11), lorsque l'on demande à S de raconter son trajet entre l'aéroport de Tianjin et l'hôtel, elle commence par un résumé en français et montre la volonté de détailler ses expériences exceptionnelles dans le contexte de la pandémie de Covid-19. Cependant, vu qu'elle ne sait pas comment dire l'ensemble des termes sanitaires ou administratifs en français, elle fait preuve d'inquiétude tout de suite et propose de continuer le sujet en chinois, c'est-à-dire d'abandonner la communication en français (énoncé 4). En effet, quel que soit la tâche, il arrive de temps en temps que le participant veuille échapper aux problèmes jugés trop difficiles. Dans ce cas, nous proposons de lui offrir des outils efficaces pour régler ses problèmes linguistiques, en lui expliquant, de manière explicite, des stratégies de réalisation des buts communicatifs (Chapitre 1.2.), comme l'utilisation de paraphrases, de synonymes, etc. (énoncé 7) Nous pouvons même lui proposer d'appliquer des stratégies moins négatives, par exemple, la réduction ou la simplification des informations est plus intéressante que l'abandon total (énoncé 5). Par ailleurs, il nous semble important que l'enseignant fasse preuve de bienveillance pour que l'apprenante ne considère pas la présence de l'enseignant comme menaçante pour sa « face positive » (voir chapitre 2.3.). Les démarches servant à « contrôler la frustration (éviter le développement d'états affectifs inhibiteurs et exploiter le dynamisme affectif) » (Derville et Portine, 1998 : 37) aident à l'accomplissement de la tâche difficile (énoncés 5 et 11). Nous voyons que dans la séquence 11, à l'issue de ces démarches de l'enseignante, le moral de S a remonté et elle a repris le récit qu'elle avait interrompu (énoncé 12).

Séquence 12 :

1. E : C'était comment le trajet entre l'aéroport de Tianjin et l'hôtel ?
2. S : Nous avons /prǎd/ le bus
3. E : Hum hum ?
4. S : 哎呀那一系列的专有名词我不会说怎么办呢？ 我直接这样跟你说吧。
   Ai ya na yi xi lie de zhuan you ming ci zo bu hui shuo zen me ban ne ? wo zhi jie zhe yang gen ni shuo ba
   Oh là là comment faire, je ne sais pas dire la série de termes, Laisse-moi parler avec toi directement comme ça
5. E : 我们就是，你就尝试用更简单的话说嘛，你不说专有名词， 你就比如说你去解释这个事情，你不用那个词，你去解释这个事情，然后我看看我会不会说，如果我不会说，我们能互相理解就行了。
   Wo men jiu shi, ni jiu chang shi yong geng jian dan de hua shuo ma, ni bu shuo zhuan you ming ci, ni jiu bi ru shuo ni qu jie shi zhe ge shi qing, ni bu yong na ge ci, ni qu jie shi zhe ge shi qing, ran hou wo kan kan wo hui bu hui shuo, ru guo wo bu hui shuo, wo men neng hu xiang li jie jiu xing le.

On va, tu peux essayer de le dire avec des mots simples, n'utilise pas des termes spécifiques, tu peux par exemple expliquer l'affaire, tu n'utilises pas le terme, tu expliques l'affaire, et puis, je vais voir si je sais comment dire, sinon, ça suffit si on se comprend entre nous.

6. S : Emm, 好的吧
   Hao de ba
   Okay
7. E : 用一些同义词啊，反义词啊，三句话解释一个词啊，都有可能的。
   Yong yi xie tong yi ci a, fan yi ci a, san ju hua jie shi yi ge ci a, dou you ke neng de.
   Utilise des synonymes, des antonymes, ou bien tu utilises trois phrases pour expliquer un seul mot, tout est possible.
8. S : 好的，好的。
   Hao de, hao de
   Okii, okii
9. E : 来，courage
   lai
   allez
10. S : (rire)好难啊，我要哭了。
    Hao nan a, wo yao ku le.
    C'est très difficile, je vais pleurer.
11. E : 这个就是你觉得难的时候，就是你最容易长进的时候。
    Zhe ge jiu shi ni jue de nan de shi hou, jiu shi ni zui rong yi zhang jin de shi hou.
    Quand tu trouves que c'est difficile, il est probable que tu vas faire des progrès.
12. S : 好，我们来开始 ＋Quand l'avion est arrivé à l'aéroport de Tianjin, nous avons fait la queue pour quitter l'avion ?
    Hao, wo men lai kai shi
    Bon, on commence

(...)

En conclusion, pour que l'apprenant relève volontiers le défi de raconter un récit d'expérience personnelle, il est important de le mettre en sécurité linguistique et d'adapter la tâche en respectant particulièrement son niveau de langue. En cas de blocage ou d'abandon au cours de la narration, il est recommandé de lui enseigner des stratégies en vue qu'il ait des outils pour résoudre les problèmes, et de le soutenir par des encouragements pour lui redonner la confiance en lui face à la difficulté.

Conclusion

Dans ce mémoire, nous avons abordé la problématique de l'appropriation d'une L2 dans le contexte de l'interaction, et plus précisément, celle de l'appropriation des moyens linguistiques permettant l'expression de la temporalité dans la co-construction des récits personnels en conversation exolingue enseignant-apprenant.

Le cadrage théorique a présenté différentes approches de l'acquisition des langues avant de se centrer sur des travaux plaçant l'interaction au cœur du processus d'appropriation. Grâce aux conditions interactives de l'acquisition et à la *form-focused* interaction mises en avant par les acquisitionnistes, nous avons pu élucider comment les stratégies de réalisation des buts de communication du locuteur novice et les étayages du locuteur expert permettent et favorisent l'appropriation d'une L2. Nous avons exploré ensuite la place faite aux interactions dans différentes méthodologies d'enseignement des langues, et avons discuté des conditions interactionnelles optimales pour favoriser chez l'apprenant la mise en œuvre de stratégies de communication favorisant le développement de l'interlangue. Ainsi, nous sommes arrivée à la conclusion qu'en vue d'élaborer une meilleure activité interactive en cours de langue, il est intéressant de nous référer à l'approche actionnelle, de respecter la forme flexible de l'interaction et d'établir une relation enseignant-apprenant plus symétrique.

Puis nous nous sommes appliquée à présenter notre activité pédagogique en prenant en considération les éléments importants mentionnés précédemment, pour atteindre un objectif linguistique spécifique (cela correspond aussi à la réalité du métier d'enseignant, au sens où, souvent dans un institut, une école ou autre établissement, il est demandé à l'enseignant d'élaborer un projet pédagogique dont l'objectif linguistique est déterminé à l'avance). Notre proposition consistait en la co-construction du récit d'expérience personnelle en conversation exolingue pour l'appropriation de l'expression de la temporalité dans la langue française.

Prévoyant que notre public serait constitué d'apprenants sinophones, nous avons approfondi nos connaissances de l'expression de la temporalité en français et également en chinois. Un chapitre a été consacré à mettre en valeur la spécificité du fonctionnement des deux langues, ce qui nous a permis d'envisager, dans une logique contrastive, quelques points de difficultés possibles pour les apprenants sinophones.

Après ces parties théoriques et méthodologiques, nous sommes entrée dans la partie de l'expérimentation, en espérant vérifier si la construction du récit d'expérience personnelle dans la conversation exolingue permettait vraiment l'acquisition et si elle pouvait donner un effet

immédiat (une séquence de récit d'expérience personnelle permet-elle l'acquisition ?) et un effet à long terme (nous avons prévu une étude semi-longitudinale de 3 mois, environ 10 séances au total, pour voir si l'apprenant fait des progrès concernant ses principales lacunes dans l'expression de la temporalité). Nous avons trouvé des apprenants sinophones jeunes adultes pour participer à nos cours particuliers. Dans le contexte du Covid-19, ces cours ont été réalisés par appel audio, et les transcriptions des séquences sur la co-construction du récit d'expérience personnelle ont constitué nos données à analyser. Etant donné le volume du travail et le temps limité, notre analyse a porté uniquement sur le corpus de 3 apprenantes, ce qui nous a paru intéressant et représentatif. Grâce à l'analyse des conversations des premières séances, nous avons relevé les signes de l'appropriation chez les apprenantes et avons mis en lumière comment elles s'étaient appropriées respectivement les moyens linguistiques (lexicaux/morphologiques) dans la conversation exolingue enseignant-apprenant. Par ailleurs, nous avons diagnostiqué les lacunes initiales de chaque apprenante dans l'expression de la temporalité et présenté leur performance sur ces aspects lors de la dernière séance pour faire une comparaison, ce qui a mis en évidence leur progrès à long terme, et nous a permis également de confirmer certaines de nos hypothèses sur leurs manières de s'approprier l'expression de la temporalité.

Les analyses interactionnelles, et l'évidente évolution des ressources chez les apprenantes pour produire leurs récits au passé, nous ont permis de prouver que le recours aux stratégies de réalisation des buts de communication chez l'apprenant et la *form-focused* interaction pouvaient conduire à l'acquisition. De plus, nous avons remarqué, dans nos interactions, que le traitement des incompréhensions et des malentendus pouvait constituer de bonnes occasions d'acquisition, et que les paroles de l'interlocutrice compétente étaient susceptibles d'être imitées par l'apprenant. Nous admettons cependant que la co-construction des récits d'expérience personnelle pourrait ne pas être l'unique raison des progrès réalisés. Un éventuel travail en auto-apprentissage effectué par les apprenants entre deux cours, pourrait également aboutir à l'acquisition. Néanmoins, si la motivation de l'auto-apprentissage peut être stimulée par les activités interactives, cela montre également leur dynamique et leur intérêt dans l'acquisition et la didactique de la L2.

Malgré la résolution de notre problématique, notre recherche présente des lacunes. Etant donné le volume de travail et le temps limité, nous ne sommes pas parvenue à analyser tous les corpus de nos 8 apprenants. De ce fait, l'analyse concernant les apprenants d'un niveau intermédiaire n'a pas pu être effectuée. Elle aurait permis de déterminer si grâce à l'interaction,

l'apprenant arrive à mieux choisir entre l'utilisation du passé composé et de l'imparfait. A cause du Covid-19, nous n'avons pas trouvé une classe de langue pour mener des activités interactives en cour collectif et en présentiel, ce qui aurait été plus intéressant pour optimiser la didactique des langues. Nous n'avons pas non plus pu vérifier l'impact de l'interaction non-verbale sur l'acquisition, du fait que nos apprenants internautes ont choisi de participer aux activités uniquement par appel audio. Nous espérons que nous et/ou d'autres chercheurs auront l'occasion de perfectionner ces expérimentations et analyses en améliorant les points mentionnés.

Bibliographie

Adam, J.-M. (2001) : *Les textes-types et prototypes*. Paris, Nathan Université.

Arditty, J., Vasseur M.-T. (1999) : Interaction et langue étrangère : Présentation. *Langages*, 134, 3-19 (https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1999_num_33_134_2189).

Bange, P. (1992) : À propos de la communication et de l'apprentissage de L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 1, 53-85 (https://journals.openedition.org/aile/4875)

Benazzo, S., Starren, M. (2007) : L'émergence de moyens grammaticaux pour exprimer les relations temporelles en L2, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 25 (http://journals.openedition.org/aile/2513)

Bronckart, J.-P. (1996) : *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne et Paris, Delachaux et Niestlé.

Cicurel, F. (2011) : *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Paris, Didier.

Conseil de l'Europe. (2001) : *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.* Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Corder, S. P. (1983) : Strategies of communication, in Færch C., Kasper, G. (éd.) *Strategies in interlanguage communication*. London, Longman, 15-19.

De Pietro, J.-F., Matthey M. & Py B. (1989), Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue, in Weil D.& Fougier H. (éd.), *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*. Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, 99-124

Derville, B. Portine, H. (1998) : Un *language acquisition support system* (LASS) ? Modalités et implications pour la didactique des langues. (Xème Colloque « Acquisition d'une langue étrangère : Perspectives et recherches. », Université de Franche-Comté, 19-21 Septembre 1996). In Souchon M. (*éd.), Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, Université de Franche-Comté, 33-44.

Ehrlich, S. (1985) : La notion de représentation : diversité et convergence, *Psychologie française*, 30, 3-4, « Les représentations », 226-235

Ellis, R. (2001) : Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51, 1–46.

Faerch, C., Kasper, G. (1983) : *Strategies in interlanguage communication*. London, Longman.

Fischer, G.-N. (2005) : *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. 3e éd. Paris, Dunod.

Gaonac'h, D. (2004) : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Didier.

Gao, M.-K. (1986) : *汉语语法论 (A propos de la grammaire chinoise).* 北京商务印书馆.

Gass, S. M., et al. (1998) : The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition: Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 82(3), 299-307.

Goffman E. (1974) : *Les rites d'interaction*, traduit de l'anglais par Kihm Alain, Paris, Éd. de Minuit

Gong Q.-Y. (1994) : 现代汉语的时间系统 (Systme d'expressions de temps et de l'aspect en chinois moderne). *«世界汉语教学»*, 1, 1-6.

Grevisse, M. (1980) : *Le bon usage : grammaire française, avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*. Paris, J. Duculot

Grevisse, M. (2009) : *Le petit grevisse*, 32e édition. Bruxelles, de boeck duculot,.

Gülich, E., Quasthoff U. M. (1985) : Narrative analysis, in T. A. van Dijk (éd.), *Handbook of Discourse Analysis*, Londre, London Academic Press, 2,169-192.

Julien, F. (2001) : *Du temps : éléments d'une philosophie du vivre.* Paris, Grasset.

Knapp-Potthoff, A., Knapp, K. (1982) : *Fremdsprachenlernen und -lehren: Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung. Stuttgart*, Berlin, Verlag W. Kohlhammer

Labelle, M. (1987) : L'Utilisation des temps du passé dans les narrations françaises : Le Passé Composé, L'Imparfait et Le Présent Historique. *Revue Romane, 1*. (https://tidsskrift.dk/revue_romane/article/view/29606)

Labov, W., Waletsky, J. (1967) : Narrative analysis : oral versions of personal experiences, in Helm, J. (dir.), *Essays on Verbal and Visual Arts*, Seattle, University of Washington Press, 12-44.

Laforest M., Vincent D. (1996) : Du récit à la narration quotidienne, in Laforest, M. (éd.) : *Autour de la narration*. Québec, Nuit Blanche Editeur, 13-28.

Lavoie, C., Blanchet, P-A. (2017) : *Un modèle pédagogique inspiré des traditions autochtones pour enseigner le récit de vie en classe*. Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires des Premiers peuples, Québec.

Lyster, R. (2004) : Research on form-focused instruction in immersion classrooms : Implication for theory and practice. *Journal of French Language Studies*, 14.3, 321-41.

Matthey, M. (1996) : *Apprentissage d'une langue étrangère et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction des connaissances en situation exolingue*. Bern, Peter Lang.

Matthey, M., Véronique, D. (2004) : Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 21. (http://journals.openedition.org/aile/4549. P7)

Pekarek Doehler, S. (2000) : Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères, 12. (http://journals.openedition.org/aile/70)

Pekarek Doehler, S. (2002) : Formes d'interaction et complexités des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2, in Cicurel, F. & Véronique, D. (éd.), *Discours, action et appropriation des langues*. Paris, Publications de la Sorbonne nouvelle, 117-130.

Porquier, R. (1979) : Stratégies de communication en langue non-maternelle, in *Travaux du centre de Recherches sémiologiques*, 34, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, 39-52.

Porquier, R. (1984) : Communication exolingue et apprentissage des langues, in *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris-Neuchâtel, Presses universitaires de Vincennes – Centre de Linguistique appliquée, 17-47.

Riegel, M., Pellat, J. C., & Rioul, R. (1999) : *Grammaire méthodique du français*. Paris, Puf.

Sun J.-L. (2008) : Conceptualisation étendue du temps topique dans les narrations des apprenants sinophones en français langue étrangère, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 26 (https://journals.openedition.org/aile/3052)

Sun C.-C., Liu Y.-S. (2020) : *Le français ajouté au dernier programme d'études secondaires du ministère chinois de l'Education.* french. people. cn. (http://french.peopledaily.com.cn/Culture/n3/2020/0608/c31358-9698613.html)

Véronique, D. (2009) : *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris, Didier.

Véronique, D. (1992) : Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives.", in Véronique, D. (dir) *Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social. Acquisition et Interaction en Langue Étrangère,* Revue de l'association Encrages 1, 5-35

Vion, R. (1992) : *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris, Hachette.

Westin, E. (2003) : Textualité en conversation exolingue – le cas du récit oral, *Structures linguistiques et interactionnelles dans le français parlé : actes du colloque international, Actes du colloque international Université de Copenhague, du 22 au 23 juin 2001, Copenhague, Université de Copenhague*, 177-200.

Xu D. (1996) : *Initiation à la syntaxe chinoise.* Paris: l'Asiathèque.

Zhang, Y.-J. (2014) : *L'acquisition des temps en français par les apprenants sinophones*. Dumas-01041346 (https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01041346)

Table des annexes

Annexe 1 Déclaration anti-plagiat 68
Annexe 2 Document d'autorisation 69
Annexe 3 Conventions de transcription 70
Annexe 4 Transcription de la séance 3 avec l'apprenante 1 72
Annexe 5 Transcription de la séance 5 avec l'apprenante 1 75
Annexe 6 Transcription de la séance 10 avec l'apprenante 1 77
Annexe 7 Transcription de la séance 2 avec l'apprenante 2 78
Annexe 8 Transcription de la séance 3 avec l'apprenante 2 83
Annexe 9 Transcription de la séance 10 avec l'apprenante 2 85
Annexe 10 Transcription de la séance 5 avec l'apprenante 3 88
Annexe 11 Transcription de la séance 10 avec l'apprenante 3 92

Annexe 1
Déclaration anti-plagiat

Document sous droits non diffusable

Annexe 2
Document d'autorisation

Document sous droits non diffusable

Annexe 3
Conventions de transcription

\	Interruption d'un énoncé par l'intervention d'un interlocuteur
+	Pause brève (inférieure à 1 seconde)
++	Pause moyenne (entre 1 et 2 secondes)
+++	Pause longue (supérieure à 2 secondes)
MOT en majuscules	Accentuation d'un mot
!	Intonation exclamative
?	Intonation interrogative
(Rire)	Description du comportement
X	Enoncé non compris impossible à transcrire
/epa/ transcription phonétique	Enoncé non compris mais possible Enoncé erroné mais compréhensible
A : Tu vas bien depuis la dernière fois B : ça va	Chevauchement de paroles
(…)	Coupure due au transcripteur
如果我不会说 *Ru guo wo bu hui shuo* *Si je ne sais pas comment dire*	La première ligne : la transcription originale en caractère chinois La deuxième ligne : la transcription originale en pinyin La troisième ligne : la traduction en français proposée par l'auteure
如果我不会说 (*Ru guo wo bu hui shuo* Si je ne sais pas comment dire)	La transcription originale en caractère chinois (*la transcription originale en pinyin* la traduction en français proposée par l'auteure)

N.B : La coupure due au transcripteur se voie parfois dans l'analyse du corpus pour éliminer des informations répétitives ou moins utiles, alors que la transcription est complète sans coupure dans cette annexe.

Annexe 4
Transcription de la séance 3 avec l'apprenante 1

1. E : Alors par rapport à ces dessins, qu'est-ce que tu en penses ?
2. S : Je pense c'est très joli. (rire)
3. E : D'accord, est-ce que ça te rappelle quelques choses ? Peut-être tu as quelques souvenirs ?
4. S : Oui je pense euh.
5. E : Tu peux me le raconter ?
6. S : Euh oui hmm quand (rire) quand je suis étudiant à université ?
7. E : Quand j'étais étudiant, j'étais étudiante.
8. S : Quand j'étais étudiante à l'université.
9. E : hum hum ?
10. S : Je je (rire) je /vwajaʒe/ avec mon amie à Sanya.
11. E : Ah d'accord ! Okii. Et qu'est-ce que vous\
12. S : Le paysage est très similaire, le paysage est très similaire que le /dezine/ + je pense.
13. E : 我们不要说(*wo men bu yao shuo* on ne dit pas) similaire, en fait, il y avait une fois où j'ai parlé de ce mot avec un Français natif, alors il m'a corrigé, il m'a dit que mais euh c'est pas très utilisé en français.
14. S : Oh, les Français /ytilise/ quel mot ?
15. E : Se ressembler à.
16. S : Ah se ressembler à, le paysage se ressembler se ressemble à le /dezine/
17. E : à ce dessin ?
18. S : Hmm.
19. E : Et qu'est-ce que vous avez fait pendant le voyage ? Peut-être il y avait une petite histoire pendant ce voyage ?
20. S : Hmm nous avons faire la natation ? Dans la mer.
21. E : Nous avons fait de la natation
22. S : Faire de la natation oui. + nous avons faire de la natation dans la mer.
23. E : Nous avons fait fait, c'est le passé composé. Nous avons fait de la natation.
24. S : Nous avons fait de la natation dans la mer. Et nous ai 让我想(*rang wo xiang* laissez-moi réfléchir) Nous /navɔ̃/ hmm nous /navɔ̃/ 哎呀天哪 (*ai ya tian na* oh là là mon Dieu) (rire) 用法语描述好困难 (*yong fa yu miao shu hao kun nan* il est difficile de le décrire en français) Nous nous hmm
25. E : Qu'est-ce que vous avez fait ?
26. S : C'est une euh c'est un activité euh hmm dans la mer.
27. E : Okii, c'est un sport ? (rire)
28. S : (rire) /so//so/ de l'eau dans la mer.
29. E : Ah nous avons sauté dans la mer ? + vous avez plongé dans la mer ?
30. S : OUI c'est ça ! /plɔ̃ʒe/ c'est ça. Je je mais + ce jour-là ce jour-là
31. E : Hum hum ?
32. S : Le temps hmm était mauvais.
33. E : Hum hum ?
34. S : Il pleut il pleut oui.
35. E : Il pleuvait.
36. S : Il pleuvait, il pleuvait donc de l'eau dans la mer n'était pas très claire.
37. E : D'accord, d'accord, okii.
38. S : Donc, nous n'avons pas nous n'avons pas /vwa/ quoi les choses.
39. E : (rire) Les poissons ?
40. S : Les poissons, les les XXX et autres choses.
41. E : D'accord. hmm hmm + et après, vous avons quand-même plongé pendant pas mal de temps ou bien hmm vous avez trouvé que le paysage n'était pas très intéressant donc vous êtes rentrés tout de suite ?
42. S : Hmm ? Je ne comprends pas très bien.
43. E : Euh vous êtes resté longtemps dans la mer ?
44. S : Emm
45. E : Pour la plongée
46. S : C'est juste euh c'est juste demi /zœr/
47. E : De de de deux heures et demie ? Combien d'heures ?
48. S : Non demi demi /zœr/

49. E : /Demizœ/ c’est quoi ?
50. S : une + demi trente minutes
51. E : Une demi-heure trente minutes d’accord, une demi-heure.
52. S : Une demi-heure. Une + oui.
53. E : Et souvent sur la plage il y a des commerçants qui vendent des choses, des petits trucs, et souvent on se fait escroquer, tu connais ce mot-là ? Escroquer ?
54. S : Je pense non.
55. E : C’est-à-dire, c’est-à-dire, les gens alors ils ont quelques stratégies pour que tu paies, tu paies mais en fait le produit n’est pas assez bon. C’est une arnaque (et puis taper « escroquer » et « arnaque » sur l’écran)
56. S : Ahh
57. E : Hum hum ? Est-ce que tu as rencontré euh une arnaque pendant ton voyage par exemple ?
58. S : Je pense + Non.
59. E : Peut-être pas pendant ce voyage, mais pendant d’autres voyages ? Dans ta vie
60. S : Oui. Pendant les autres voyages oui.
61. E : Oui ? Tu peux m’en parler ? (rire)
62. S : Oui. (rire)
63. E : Super !
64. S : C’est la hmm c’est l’année dernière.
65. E : Hum hum ?
66. S : Je suis allée à je suis allée à hmm Italie avec mon amie.
67. E : En Italie ? Hum hum ?
68. S : Oui. Dans la ville, dans ma ville, Florance (prononciation anglaise) 不知道法语怎么念
bu zhi dao fa yu zen me nian
je ne sais pas comment la prononcer en français
69. E : Florence (prononciation française)
70. S : Florence oui Florence. Euh je + je rencontre je je je /tɔ̃be/ je /tɔ̃be/ je suis tombée.
71. E : Oui je suis tombée
72. S : Je suis tombée 陷阱咋说
xian jing za shuo
comment dire piège en français ?
73. E : 陷阱
xian jing piège
dans unn piège.
74. S : Je suis tombée dans un piège, je suis tombée dans un piège euh euh un homme me dit un homme mettre le dessin sur la terre +
75. E : Un homme a mis des dessins euh par terre.
76. S : Par terre, c’est quoi ?
77. E : C’est-à-dire sur le sol. C’est juste + On the ground (expression anglaise)
78. S : Oh sur le sol, par terre.
79. E : Oui, par terre, sur le sol.
80. S : Sur le l’or
81. E : Sur le sol. Sol (en tapant « sol » sur l’écran)
82. S : Sur le sol sur le sol hmm sur le sol qui euh qui est près sur le sol quand des gens euh non quand je suis passée je euh hmm je 我踩到他的画咋说 ? (rire)
wo cai dao ta de hua za shuo
comment dire « je marche sur son dessin » en français ?
83. E : Tu as marché sur ses dessins.
84. S : J’ai marché sur ses dessins.
85. E : C’est un homme qui avait dessiné sur le sol ou bien il avait dessiné sur les papiers, et les papiers sont sur le sol ?
86. S : Hmm, c’est le papier sur le sol.
87. E : D’accord okay. Tu as marché sur le papier alors ?
88. S : Oui, après euh l’homme a demandé l’argent à moi. Il m’a dit que un dessin ça fait cinquante euros.
89. E : Oh mon Dieu, c’est trop cher.
90. S : Oui c’est plus cher, c’est juste un papier, pas de dessin très connu.
91. E : D’accord. (rire)
92. S : A ce moment, j’ai compris euh 陷阱咋说来着
xian jing za shuo lai zhe
J’oublie comment dire « piège » ?
93. E : C’était un piège.

94. S : Oh c'était un piège. Et je lui dit ?
95. E : Je lui ai dit je lui + ai + dit (en tapant « je lui ai dit » sur l'écran)
96. S : Je lui ai dit je n'avais pas beaucoup de /ʒã/, je juste dix dix euros.
97. E : Tu n'avais pas beaucoup d'argent, tu n'avais que dix euros. D'accord.
98. S : Je ne veux pas donner l'argent.
99. E : D'accord, c'est normal. Et qu'est-ce qu'il a dit ? Comment il a réagi ?
100. S : Il m'a dit que si je ne euh (soupir)
101. E : Si je ne paie pas
102. S : 他就不让我走

ta jiu bu rang wo zou
il ne me laisse pas partir

103. E : Il t'a dit + si tu ne paies pas, alors je ne te laisse pas partir (ton dramatique)
104. S : OUI (rire)
105. E : Et enfin, qu'est-ce qui s'est passé ?
106. S : Enfin, je toujours dit que j'ai juste dix dix euros.
107. E : Donc tu lui as toujours dit que tu n'avais que dix euros (rire)
108. S : Oui. (rire)
109. E : D'accord. Et au final ?
110. S : Au final c'est je paie je /peje/ +
111. E : J'ai payé
112. S : J'ai payé dix euros et et je je je suis partie avec mon amie.
113. E : (rire) D'accord, il t'a laissé partir quand-même.
114. S : Oui.
115. E : (rire) D'accord.
116. S : Après + c'est le premier jour nous allons euh c'est le premier jour nous sommes arrivées dans Florence.
117. E : D'accord c'était votre premier jour à Florence.
118. S : Et le deuxième jour, le troisième jour, je vois non je /vu/ cette cette 同样的事情再次发生在别人身上

tong yang de shi qing zai ci fa sheng zai bie ren shen shang
la même chose s'est reproduite avec les autres

119. E : D'accord ! Tu as vu qu'il est arrivé la même chose à d'autres touristes !
120. S : Arriver oui arriver + Donc c'est un piège !

Annexe 5
Transcription de la séance 5 avec l'apprenante 1

1. E : C'est un peu comme ça, donc peut-être tu as des expériences similaires avec quelques conducteurs ?
2. S : Hmm 让我想一想咋说呀
   Rang wo xiang yi xiang za shuo ya
   Laisse-moi réfléchir à comment dire.
3. E : Ou bien de bons souvenirs, ça va aussi, ce n'est pas forcément de mauvais souvenirs, de mauvais souvenirs.
4. S : Hmm avec la voiture, hmm +++ euh +++ oh + oui dans le ++ ah non ++ avant deux semaines\
5. E : Pardon, j'ai pas entendu ?
6. S : Ah oui, d'accord. Avant deux semaines.
7. E : Ah deux semaines avant ?
8. S : Deux semaines avant, oui.
9. E : Hum hum, il y a deux semaines (en tapant « il y a deux semaines » sur l'écran)
10. S : Il y a deux semaines.
11. E : Oui ?
12. S : Il y a deux semaines, deux semaines avant, j'ai participé à un examen anglais.
13. E : Ahh oui oui, tu m'en a parlé déjà. + Oui il y a deux semaines, tu as participé à un examen.
14. S : Oui, à à /bulaɛ/ /ublije/le le je /ublije/ nom de ville.
15. E : (rire) Ahh d'accord, okay, c'est pas grave. Donc tu devais partir, tu devais prendre un taxi ou bien un transport pour aller à cette ville, c'est ça ?
16. S : Hmm oui j'ai j'ai pris le train pour aller. Mais quand je quand je suis rentrée à Montpellier, je je je je euh je je (rire de E) je dois je dois /prã/ le /trã/ le train le train aussi.
17. E : Hum hum ?
18. S : Mais quand je suis quand je suis partie le le le quoi 考场咋说？(rire)
    Kao chang za shuo
    comment dire la salle d'examen
19. E : Euh euh je suis partie de cette salle, de cet endroit pour passer ton examen, par exemple ? (rire) quand je suis partie, ça va.
20. S : Quand je suis partie ah non quand je suis partie oui, il y a il y avait un conducteur XXXXXX
21. E : Pardon, attends, c'est un peu mal connecté, tu peux répéter, s'il te plaît ?
22. S : Oui. Mais /repe/ tu entends quel ?
23. E : Ah tu es partie et il y avait un conducteur et après j'ai pas entendu.
24. S : Il y a un conducteur qui hmm qui a /arɛ/ ton voiture ta voiture ta voiture.
25. E : Euh il y avait un conducteur qui a garé son voiture sa voiture ?
26. S : Non qui + sa voiture ah sa voiture, oui.
27. E : Hum hum ?
28. S : Et il a il a + hmm 哎呀我要哭了 (*ai ya wo yao ku lu* Oh là là je veux pleurer) (E rit) Il m'a demandé où je est-ce que tu veux rentrer à Montpellier hmm je dis oui
29. E : Hum hum ?
30. S : Je le dis. Hmm
31. E : Je lui ai dit oui ? Hum hum
32. S : Elle elle ah non il me en /prəme/ non il m'a demandé euh non il 哎呦我要哭了(*ai yao wo yao ku lu* Oh là là je veux pleurer) (rire des deux) il m'a dit que euh il a il a il a l'examen anglais dans la même salle avec moi aussi.
33. E : Ah d'accord. Donc c'est quelqu'un qui a sa propre voiture ?
34. S : Oui, c'est ça.
35. E : D'accord. Donc il a conduit sa propre voiture pour venir passer cet examen et il allait rentrer avec sa voiture.
36. S : Oui.
37. E : Donc il t'a proposé de faire ce, peut-être un covoiturage, ensemble, pour partager peut-être les frais de transport ? C'est ça ? Par exemple\
38. S : Ahh non,non.
39. E : Hum hum ?

40. S : euh le condu euh euh le garçon oui ce garçon a 他把我送回蒙蔽了但是没有收钱哎呀
ta ba wo song hui meng bi le dan shi mei you shou qian ai ya
il m'a ramenée à Montpellier mais sans gratuitement
41. E : Allez on ne parle je ne comprends pas le chinois (rire)
42. S : (rire) NON Tu es chinois !
43. E : Allez mais tu peux y arriver ! Tu peux y arriver.
44. S : Je peux arriver ?
45. E : Tu peux y arriver, euh je pense que tu peux réussir à t'expliquer.
46. S : Euh tu dites que je peux expliquer en français ?
47. E : OUI, c'est ça.
48. S : Oui, c'est ça (rire) peut-être.
49. E : Oui il faut faire un peu de un peu d'effort.
50. S : Oui.
51. E : Attends, on va vérifier ce que tu as dit. Alors, tu es sortie de la salle de l'épreuve, de la salle de l'examen.
52. S : Oui.
53. E : Alors, il y avait une voiture ou bien il y avait un conducteur.
54. S : Oui.
55. E : En dehors de cette salle de l'examen.
56. S : Oui.
57. E : Alors c'est le garçon qui a conduit sa voiture pour venir passer son examen ou bien le garçon, il a réservé un taxi ? C'était sa propre voiture ou bien c'était une voiture qu'il a réservée ?
58. S : ++ C'est un + qui et quoi ?
59. E : C'était une voiture que ce garçon a réservée ? ou bien c'était une voiture que ce garçon possédait, sa propre voiture.
60. S : ++ je ne comprends pas.
61. E : Alors, peut-être tu peux, continue ton histoire, en fait, après que tu as vu le conducteur, alors qu'est-ce qui s'est passé ?
62. S : Ah oui. Le conducteur c'était un garçon.
63. E : Hum hum ?
64. S : Et ce garçon a ouvert /opropo/
65. E : Hum hum ? T'a proposé ?
66. S : a proposé, je peux rentrer à Montpellier avec avec lui ?
67. E : Hum hum ?
68. S : Mais je ne je ne /pei/ pas.
69. E : Ah d'accord, okay, okay. D'accord.
70. S : Il est garçon très gentil.
71. E : Mais, super, et après, vous vous êtes bien entendus ? En route, en chemin, qu'est-ce que vous avez discuté, par exemple ? Vous avez discuté sur quelques sujets ?
72. S : Hmm hmm Ce garçon m'a dit il est de Bordeau, il il quoi il est arrivé à Montpellier pour faire le examen, parce que parce que c'est c'est examen est nécessaire nécessaire nécessaire pour lui pour ses études.
73. E : Ah d'accord, d'accord, donc il est venu à Montpellier juste pour un examen.
74. S : Oui, c'est ça.
75. E : Et après ? Est-ce que vous êtes devenus amis ?
76. S : Non, non, juste non (rire des deux)
77. E : Il t'a juste conduit chez toi, c'est ça ?
78. S : Oui, c'est ça, et nous nous avons discuté quelque chose en voiture
79. E : Hum hum ?
80. S : Et après, quand je suis arrivée à ma maison.
81. E : Hum hum ?
82. S : Je /sa/ dit que merci beaucoup. (rire des deux)
83. E : Tu étais une fille polie, tu étais polie.
84. S : Après il a dit, elle a parti, il est parti, oui c'est ça.
85. E : D'accord, il n'y a pas de suite ?
86. S : Il n'y a pas de suite, non. Oui.

Annexe 6
Transcription de la séance 10 avec l'apprenante 1

1. S : Hier, un petit garçon qui était qui était +
2. E : Hier tu as rencontré un petit garçon ?
3. S : Oui qui était l'enfant de l'ami de de de mon père.
4. E : L'ami de ton père d'accord. Et qu'est-ce qui s'est passé entre vous ?
5. S : Je veux je voulais parler avec lui.
6. E : Oui ?
7. S : Mais il ne voulait pas parler avec moi.
8. E : Ahh (rire) d'accord.
9. S : Il a parlé avec son grand frère grand grand-père oui.
10. E : Emm tu as quand-même essayé de lui parler ? Tu lui avais parlé mais il ne t'a pas répondu, c'est ça ?
11. S : Oui, c'est ça parce que il a pensé que il ne il ne me connaît pas.
12. E : Ah il ne voulait pas parler avec un inconnu.
13. S : Oui. +++ Donc hmm
14. E : Tu as fait quelque chose pour qu'il te parle ? (rire)
15. S : Oui.
16. E : Et qu'est-ce que tu as fait ?
17. S : Je lui ai donné hmm quoi beaucoup de bonbons.
18. E : (rire) C'était une corruption.
19. S : Corruption ? Qu'est-ce que ça veut dire ?
20. E : C'est-à-dire 贿赂
    hui lu
    corruption

21. S : (rire) Oui.
22. E : Et ensuite ?
23. S : Ensuite il a toujours ne me parlé ?
24. E : Il ne t'a toujours pas parlé ? Il ne m'a toujours pas parlé.
25. S : C'est ça.
26. E : Et tu as lâché ? Parce que tu avais essayé de le faire parler, mais tu as échoué.
27. S : Oui.
28. E : Donc, après qu'est-ce que tu as fait ?
29. S : Après j'ai fait autre chose + ce petit garçon euh euh il fait très chaud.
30. E : Il faisait chaud, il faisait très chaud
31. S : Oui, il fait très chaud.
32. E : Il faisait très chaud (en tapant « il faisait très chaud » sur l'écran)
33. S : Il faisait très chaud, donc le petit enfant a parlé il a dit qu'il avait chaud.
34. E : Hum hum ?
35. S : Donc je lui euh euh
36. E : Tu lui a donné d'autres choses ?
37. S : Je lui ai demandé demandé si si si il voulait quelque chose pour pour pour froid.
38. E : Pour se rafraîchir (en tapant « se rafraichir » sur l'écran)
39. S : Se rafraîchir, se rafraîchir
40. E : Donc tu lui as demandé s'il voulait quelque chose pour se rafraîchir.
41. S : Oui.
42. E : Hum hum ? Comment il t'a répondu ?
43. S : J'ai branché le ventilateur et je lui ai invité avant le ventilateur.
44. E : Tu l'as emmené devant le ventilateur ?
45. S : Et Il a été très content.
46. E : Donc il a commencé à te parler ?
47. S : Oui (rire) c'est ça, nous devenons amis.
48. E : Ah (rire) c'est comme ça vous êtes devenus amis.

Annexe 7
Transcription de la séance 2 avec l'apprenante 2

1. E : Qu'est-ce que tu as fait pendant la semaine ?
2. MHN : Dans la semaine, euh /ʒe/ /ʒətravaj/ /ɑ̃tre/ /ɑ̃tre/ lundi et vendredi, après vendredi je je /fɛr//fɛr/ je /fɛr/ah non je /fɛr/ la cuisine avec mes amis. Et ahh\
3. E : Tu as tu as fait la cuisine avec tes amis ?
4. MHN : Oui oui, ensuite, /ɑ˜/ samedi ? Euh
5. E : Hum hum, Samedi. On peut dire samedi tout simplement.
6. MHN : Pardon ?
7. E : 不加就是如果你指的是上周六的话你就直接说 samedi dernier 就好了不要加介词也不要加冠词

bu jia jiu shi ru guo ni zhi de shi shang zhou liu de hua ni jiu zhi jie shuo samedi dernier jiu hao le bu yao jia jie ci ye bu yao jia guan ci.

N'ajoute pas, si tu veux indiquer samedi dernier, alors tu dis samedi dernier directement, c'est bon, n'ajoute pas de préposition ni de déterminant.

8. MHN : Le samedi /dɛrnjɛr/ euh 不用加了是吧?

Le samedi /dɛrnjɛr/ euh bu yong jia le shi ba
Le samedi /dɛrnjɛr/ euh sans ajouter.

9. E : 对，如果你加了的话其实代表每个周六 le samedi 这样子，然后不加冠词直接说 samedi dernier，才是只离你最近的那个周六

dui, ru guo ni jia le de hua qi shi dai biao mei ge zhou liu le samedi zhe yang zi, ran hou bu jia guan ci zhi jie shuo samedi dernier, cai shi zhi li ni zui jin de na ge zhou liu.

Oui, si tu l'ajoutes, c'est-à-dire chaque samedi le samedi, alors n'ajoute pas le déterminant et dis directement samedi dernier, c'est le dernier samedi le plus proche d'aujourd'hui.

10. MHN : Okii euh donc, samedi/dɛrnjɛr/ je je je vais euh je vais mon /nuvo/ appartement (hum hum) pour euh état de /ly/ Etat de /ly/ ?
11. E : état de lieu ?
12. MHN : Oui oui oui.
13. E : Donc tu es tu as déménagé à ton nouvel appartement, tu es allée à ton nouvel appartement pour l'état de lieu, et ensuite ?
14. MHN : Et ensuite euh … je vais /prɑ̃/ un café avec euh mon ami et on on on /fɛr/ /prɑ̃ʒ/ 散步是 /prɑ̃ʒ/ 吗 ?

San bu shi /prɑ̃ʒ/ ma ?
Promenade est /prɑ̃ʒ/ ?

15. E : Ahh promenade.
16. MHN : Ahh oui, XX promenade dans le parc ? parc ?
17. E : Oui, dans le parc, dans le jardin, oui.
18. MHN : oui, oui, et ensuite euh je vais
19. E : tu es tu es allée, je suis allée ?
20. MHN : Oui, je suis allée, je suis allée, je suis allée au /ɛkja/
21. E : Ikea ?
22. MHN : Ikea ? Ikea et je suis très fatigue, mais (rire) il y a il y a une amie, pour elle anniversaire
23. E : Oui tu es fatiguée mais tu as une amie qui a organisé une fête d'anniversaire.
24. MHN : Oui ahh oui il y a fête de anniversaire.
25. E : Hum hum, une soirée peut-être.
26. MHN : Okii
27. E : Une soirée d'anniversaire ?
28. MHN : Okii. Donc euh euh ahh + j'ai besoin d'acheter un gâteau pour elle mais mais il y a mais il y a dix-sept dix-neuf heures dix-neuf le samedi soir donc je euh
29. E : Ahh donc il était trop tard ?
30. MHN : Oui oui, il y a il y a il n'y pas beaucoup de beaucoup de magasins pour gâteau, / bulɑ̃ʒɛr // bulɑ̃ʒɛr/.
31. E : Ahh d'accord les boulangeries, les boulangeries étaient fermées, c'est ça ?
32. MHN : Oui, oui.

33. E : D’accord.
34. MHN : Oui, c’est ça. + et je 我走走怎么说 euh
wo zou zou zen me shuo euh
je marche marche comment dire euh
35. E : Je suis partie ?
36. MHN : 走步走路
zou bu zou lu
marcher marcher

37. E : J’ai marché ?
38. MHN : Sorry ? Ahh marcher marcher 是走 ah + so j’ai marché beaucoup pour acheter le gâteau.
shi zou
est marcher
39. E : Donc tu as beaucoup marché pour chercher des gâteaux.
40. MHN : Oui, et il y a beaucoup de il y a longue route de samedi, donc euh
41. E : D’accord, le trajet était très long.
42. MHN : c’est 路程 le trajet ?
lu cheng
trajet
43. E : Emm emm
44. MHN : Okii, merci, le trajet était /lõg/ mais il y a il y a autre histoire même (rire)
45. E : (rire) Quelle histoire ?
46. MHN : Parce que oui parce ensuite je vais euh je /ʃɛrʃE/ je je /ʃɛrʃE/ mes amis
47. E : J’ai cherché, j’ai cherché
48. MHN : Oui j’ai cherché mes amis dans le restaurant, mais il y a euh il y a euh je /malɑ˜tɑ˜dy/ le l’adresse.
49. E : Ahh.
50. MHN : De la restaurant.
51. E : D’accord.
52. MHN : Euh il y a AUTRE il y a autre restaurant il y a autre restaurant, oui.
53. E : Tu t’es trompé de restaurant !
54. MHN : Oui. (rire)
55. E : Ohh quelle malchance, qu’est-ce que tu as fait alors ?
56. MHN : Euh donc je je directement oh directement je suis allée chez elle pour pour la
57. E : La soirée ?
58. MHN : Ahh oui, soirée, soirée. Mais je /mɑ˜ʒe/ je n’ai mangé pas.
59. E : Tu n’as pas mangé ? + je n’ai pas mangé.
60. MHN : Je n’ai pas mangé. Je n’ai pas mangé.
61. E : Donc les autres ils avaient mangé dans le restaurant mais toi tu n’a pas pu les trouver dans les restaurants.
62. MHN : Oui oui oui (rire)
63. E : Ahh tu es allée chez elle directement.
64. MHN : Oui
65. E : D’accord (rire)
66. MHN : How to say + comment tu comment tu /dir/ miss like 错过?
cuo guo
rater
67. E : Euh j’ai raté j’ai raté le dîner. (en tapant la phrase sur l’écran)
68. MHN : /rate/ /rate/ ahh merci.
69. E : De rien.
70. MHN : Mais je suis mais je suis ai 我忘了过去时 Mais j’ai eu content le soir parce que
wo wang le guo qu shi
j’ai oublié le temps du passé
71. E : J’ai été contente dans la soirée
72. MHN : Oh été j’ai été contente dans la soirée oui parce que hmm hmm je connais les amis nouveaux en faire la game
73. E : Jouer au jeu ?
74. MHN : Ahh jouer oui. On /ʒuE/ avec ++
75. E : Tes nouveaux amis ?

76. MHN : Ensemble ?
77. E : Oui ensemble, d'accord. Donc tu étais contente de cette soirée.
78. MHN : Oui, et je /mɑ̃ʒe/ le gâteau (rire).
79. E : Le gâteau que tu avais acheté ?
80. MHN : je ne, oui, je ne /fɛ/ pas.
81. E : Tu ne fais pas ?
82. MHN : Je ne /fɛm/ pas oui.
83. E : Ahh tu n'as plus faim.
84. MHN : Après je /mɑ̃ʒe/ le gâteau.
85. E : J'ai plus faim. Je n'ai plus eu faim
86. MHN : Faim ?
87. E : Oui, donc tu n'as plus faim.
88. MHN : plus faim, oui.
89. E : Faim c'est un nom.
90. MHN : Oui oui oui. F-/eɪ/, F-A-I-M ? Oui
91. E : Je n'ai euh plus faim (en tapant sur l'écran)
92. MHN : Je n'ai plus faim. Et ensuite euh + /ã/ dimanche euh non dimanche /dɛrnjɛr/ \
93. E : Oui (rire) Dimanche DERNIER DERNIER
94. MHN : Oui oui
95. E : C'est un nom masculin. Donc c'est dimanche dernier. Y a pas de /njɛr/ dimanche dernier
96. MHN : Ahh d'accord. Oui dimanche dernier okii je me lève plus tôt.
97. E : Je me suis levée, je me suis levée
98. MHN : Je me suis levée plus tôt
99. E : Hum hum ?
100. MHN : Parce que je hmm je /vudimɑ̃ʒe/ mon appartement, et ensuite, il y a autre chose.
101. E : Pardon ?
102. MHN : J'ai besoin de acheter\
103. E : Tu t'es levé tôt parce que ? parce que ? J'ai pas entendu.
104. MHN : Parce que oui euh parce que je /vu/ je /vu/ /dimɑ̃ʒe/ mon appartement.
105. E : Ahh tu voulais déménager ?
106. MHN : Déménager oui, /kəntɪny/ pour déménager, parce que il n'y a pas de lumière pour pour mon nouveau, euh donc je je/sɔrti/ plus tôt dimanche dernier.
107. E : D'accord.
108. MHN : J'ai besoin de /kəntɪny/ de /dimɑ̃ʒe/ mon appartement.
109. E : Ahh c'était fatigant. Tu étais fatiguée pendant le week-end.
110. MHN : Oui.
111. E : Y avait beaucoup de choses.
112. MHN : Oui. Et ensuite euh le lundi, lundi ?
113. E : lundi.
114. MHN : 那这个怎么说就直接是 lundi 吗？
na zhe ge shi zen me shuo jiu zhi jie shi lundi ma ?
alors ça comment dire c'est directement lundi ?
115. E : 就直接 lundi 或者 lundi dernier
jiu zhi jie lundi huo zhe lundi dernier
juste directement lundi ou bien lundi dernier
116. MHN : okay okay, lundi dernier quand je suis allée pour travail je suis allée de travail je how to say je faite la /fã/ euh
117. E : Tu as fait ?
118. MHN : Oui, 就是我晕了(rire)
jiu shi wo yun le.
c'est que je m'évanouis.
119. E : Tu es, ahh ? Tu es tombée dans les pommes ?
120. MHN : Oui il y a pas de /ˈkɒn.ʃəs.nəs/.
121. E : AHH BON ! ? Mon Dieu.
122. MHN : Oui.
123. E : Mais pourquoi ? Parce que tu as été trop fatiguée ?
124. MHN : Je ne sais pas mais je ne je ne /mɑ̃ʒe/ pas le petit déjeuner.
125. E : D'accord.
126. MHN : Et euh, tu sais le week-end, il y a beaucoup de choses.

127.E : Oui, mon Dieu.
128.MHN : Mais euh, ahh ahh, et euh je dormi je ne dormi bien.
129.E : Tu n'as pas bien dormi ?
130.MHN : Je n'a pas non je n'ai pas +bien dormi
131.E : Bien dormi, d'accord.
132.MHN : bien dormi dimanche dernier euh donc il y a sudden, sudden suddenly, how to say 晕倒怎么说?

yun dao yun zen me shuo ?
s'évanouir comment dire ?

133.E : Euh 可以说 s'évanouir 或者是 tomber dans les pommes 这个蛮口语的 (en tapant les expressions sur l'écran)

Euh ke yi shuo s'évanouir huo zhe shi tomber dans les pommes zhe ge man kou you de.
Euh on peut dire s'évanouir ou bien tomber dans les pommes c'est bien oral.

134.MHN : Okii, 这真的就是晕哈

zhe zhen de jiu shi yun le ha ?
ça signifie vraiment la perte de conscience ?

135.E : 对

Dui
Oui

136.MHN : tomber dans les pommes
137.E : Oui
138.MHN : Okii Tomber dans les pommes, wow 这个还挺搞笑的就, j'ai peur tomber le métro, dans le métro ? je /sɔrti/

zhe ge hai ting gao xiao de jiu
c'est bien drôle ça

139.E : Je suis sortie
140.MHN : Je suis sortie le métro et je /maswar/
141.E : Je me suis assise
142.MHN : 一会儿

Yi hui er
Un moment

143.E : Je suis restée assise pendant un moment.
144.MHN : 一会儿 ok pendant un moment 我记一下啊 +++ et pour de l'air frais ?

yi hui er ok pendant un moment wo ji yi xia a
un moment ok pendant un moment je vais prendre des notes

145.E : Oui pour prendre l'air.
146.MHN : Oui, après je /vu/ /kəntɪny/ de travail mais après deux deux stations euh euh je je suis je /savanɛr/ encore.
147.E : Ahh tu t'es évanoui tu t'es évanoui de nouveau.
148.MHN : évanoui évanoui oui.
149.E : Mais tu n'es pas tombée par terre, non ?
150.MHN : Non.
151.E : Donc tu es vraiment tombée dans les pommes ? tu as perdu conscience ?
152.MHN : Ahh pardon ?
153.E : C'est-à-dire, tu t'es trouvée moins énergique, tu avais moins de forces ? Mais tu n'as pas perdu conscience quand-même ?
154.MHN : Oui oui oui
155.E : Heureusment.
156.MHN : Oui oui donc je /pri/ prends un congé avec mon boss ? (rire)
157.E : Ahh tu as demandé un congé ?
158.MHN : Oui, et après je /rətruve/, je /rəvənir/ chez moi.
159.E : Tu es je suis revenue chez moi.
160.MHN : Oui, je /rəvəny/ chez moi et\
161.E : Je suis revenue (en tapant la phrase sur l'écran)
162.MHN : Je suis revenue, je suis revenue, ahh c'est ça. Je suis revenue chez moi et /fɛr/ la cuisine bœuf de bœuf, parce que ma papa\
163.E : Tu as fait du bœuf.
164.MHN : Oui oui mon papa /parlɛ/ euh je suis euh ++ je j'ai envie le viande.
165.E : (rire) ton père a dit que tu avais envie de la viande ?

166. MHN : Oui oui oui (rire)
167. E : Peut-être il avait raison. (rire)
168. MHN : Parce que j'aime manger le bœuf beaucoup.
169. E : D'accord. Tu aimes le bœuf. Voilà.

Annexe 8
Transcription de la séance 3 avec l'apprenante 2

1. E : Comment tu as connu ta meilleure amie à Shanghai ?
2. MHN : On /sɔ̃/ /karamad/ pour l'école sénior sénior 高中同学 (*gao zhong tong xue* camarade au lycée)
3. E : Ah vous étiez + vous étiez camarade au lycée. (en tapant « nous étions camarades au lycée » sur l'écran)
4. MHN : C'est vrai mais il y a autre histoire euh intéressant.
5. E : Oui ? (rire)
6. MHN : Parce que je je parce que je ++ je + je n'aime pas elle.
7. E rire
8. MHN : je je /ate/ elle (rire)
9. E : (rire) Tu ne l'aimais pas, tout au début, c'est ça ? Tu ne l'aimais pas et tu la détestais.
10. MHN : Oui oui parce que
11. E : Mais pourquoi ?
12. MHN : Parce que parce que elle est très + parce que nous sommes très difficiles quand euh quand nous étions camarades au lycée + très différents + la personnalité.
13. E : D'accord, mais comment vous êtes devenues amies ?
14. MHN : Mais après euh euh nous euh nous /kɔnɛ/ nous /etydi/ par hasard euh how to say that euh le cours, il y a pas de cours.
15. E : Vous avez suivi un cours ensemble par hasard ?
16. MHN : Oui, mais il est pas de cours, il y a quelques places pour toi pour travail, juste travail par vous-même.
17. E : Pas de professeurs, il n'y avait que des lycéens qui travaillaient dans une salle de classe ?
18. MHN : Oui oui oui donc après euh nous /parlɛ/ avec each other.
19. E : Nous nous sommes parlé.
20. MHN : Nous nous sommes parlé oui et je euh + je /realise/
21. E : Je me suis rendu compte que + realize 是英语的用法 (*shi ying yu de yong fa* c'est l'expression à l'anglaise), je me suis rendu compte que 这个很好用我意识到 (*zhe ge hen hao yong wo yi shi dao* c'est bien utile c'est expression je me suis rendu compte) (en tapant « je me suis rendu compte que » sur l'écran)
22. MHN : Je me suis rendu compte que nous sommes similaires.
23. E : Vous vous ressembliez, nous nous ressemblions (en tapant « nous nous ressemblions » sur l'écran)
24. MHN : Oui, et après je vais euh nous allons différente école pour bachelor pour\
25. E : Nous sommes nous sommes allées, je suis allée, nous sommes allées (en tapant « nous sommes allées » sur l'écran)
26. MHN : Emm + 过去时昂哦对 (*guo qu shi ang o dui* c'est le temps du passé ah oui) nous sommes allées à différentes écoles, moi à Pékin mais elle à Shanghai.
27. E : Hum hum ?
28. MHN : Après nous /parle/ beaucoup de travail ou de la vie et juste juste juste quand (soupir) quand nous avons fini nos /etudi/
29. E : Après que nous avons fini nos études ?
30. MHN : Non pas de /fini/ mais il y a troisième /o/ quatrième année
31. E : Ah donc quand vous avez fini votre deuxième année d'études ? (en tapant « deuxième année d'études » sur l'écran)
32. MHN : Oui oui oui études, juste tu sais il est euh important stage pour nous.
33. E : Ah il y avait un stage très important pour vous deux
34. MHN : Oui parce que il y a beaucoup de / ʃwazi/ pour pour nous, donc je pense mon comment je pense de la vie ou de la travail est très similaire avec elle.
35. E : D'accord.
36. MHN : Et après je suis, je suis allée à Paris je /kɔmynike/ beaucoup avec elle
37. E : Hum hum ?
38. MHN : elle est pour moi elle est très indépende, elle a très très idée claire pour de la vie ou travail, tu sais ?
39. E : Ah elle avait une idée très claire de sa vie et de son travail, hum hum ?
40. MHN : Et hmm euh sa spécialité pour études est law.
41. E : Ah elle fait du droit, droit (en tapant « elle fait du droit » sur l'écran)
42. MHN : Oui mais après juste la première année de études, elle elle rendu compte rendu compte
43. E : Elle s'est rendu compte que

44. MHN : Elle s’est rendu compte que elle n’aime pas le droit, donc donc elle /ʃãʒe/ directement son, donc finance.
45. E : Quel courage !
46. MHN : Oui, elle faire beaucoup de stages juste dans la première année.
47. E : Elle fait des stages dès la première année, cool !
48. MHN : Oui, en finance, oui cool. + Et après euh elle accepter elle /resɛrve/ un offre
49. E : Elle a reçu ?
50. MHN : /rəsəvwa/
51. E : Oui, elle a reçu en fait (en tapant « elle a reçu » sur l’écran)
52. MHN : Ah oui 过去时 elle a reçu un offre de très bien très bien boutique, il y a finance boutique, il est très bien mais elle /rəfyze/ parce que je pense elle veut faire quelque chose qui /ʃãʒe/ /hymɛn/, donc donc elle /ʃwazi/ AI artificial intelligence.
53. E : Mon Dieu.
54. MHN : Entreprise pour Investment.
55. E : Ah ok, invertissement.
56. MHN : Oui, mais entreprise AI.
57. E : Donc elle a reçu une offre mais elle l’a refusé, et après comme elle avait envie de changer le monde, elle a choisi un domaine très avancé, c’est-à-dire, IA, intelligence artificielle, donc maintenant elle travaille dans un service d’investissement maintenant, c’est ça ?
58. MHN : +++ ah oui.

Annexe 9
Transcription de la séance 10 avec l'apprenante 2

1. E : Alors tu as de bonnes nouvelles, c'est ça ?
2. MHN : Oui.++ Bonne nouvelle pour quoi ? Pour quoi ?
3. E : Parce que je crois que c'est samedi dernier, alors tu m'as dit que tu avais une bonne nouvelle à partager avec ton ami, c'est pour ça qu'on a décalé notre cours.
4. MHN : Ah oui oui oui oui oui.
5. E : Qu'est-ce qui t'est arrivé alors ? (rire)
6. MHN : J'ai regardé euh je suis allée au supermarché (intonation montante)
7. E : Hum hum ?
8. MHN : En général, je suis allée le /se/ euh /su/ supermarché hmm seulement seulement deux /mwa/ par par mois, mais
9. E : Deux fois par mois.
10. MHN : Oui, donc, parce que le samedi il est juste avant le déconfinement (rire)
11. E : Ah d'accord.
12. MHN : Oui, donc je /vu/ je /vu/ aller là-bas et acheter quelque chose.
13. E : Hum hum ?
14. MHN : Donc quand je je je quand je cherchais (intonation montante)
15. E : Oui ?
16. MHN : Quelque chose dans le supermarché, je pense, je pensais il y a /kɛlki/ il y a /kɛlki/ qui regardait regardait moi (intonation montante)
17. E : Ah donc quand tu étais en train de chercher des produits dans le supermarché, tu avais l'impression que quelqu'un te regardait, c'est ça ?
18. MHN : Oui oui (rire) Et donc je regardais, je il regardais ?
19. E : Oui tu le regardais
20. MHN : Okay, je le regardais, le ?
21. E : Oui, le, emm.
22. MHN : Donc il est je /le/ je le regardais ?
23. E : Je l'ai regardé, je l'ai regardé.
24. MHN : Je l'ai regardé (rire) il est un garçon, qui qui qui qui qui je ne sais pas je le euh euh
25. E : C'était quelqu'un que tu connaissais ?
26. MHN : Oui et avant en fait on on on ++ (rire) on /dun/ quelque chose ensemble
27. E : Vous avez fait quelque chose ensemble avant ?
28. MHN : Oui. ++ Je ne espère pas que je le regardais ?
29. E : Tu n'as pas prévu de le voir au supermarché.
30. MHN : Oui.
31. E : C'était un hasard alors. 巧遇是个巧遇
    qiao yu shi ge qiao yu
    hazard c'est un hasard
32. MHN : Okay okay hasard (rire) donc c'était juste un hasard, je voudrais parler pas de beaucoup, je voudrais sortir en fait, parce que il /ve/ /fini/ le, il /ve/ /fini/ acheter mais j'ai encore plus de choses pour acheter.
33. E : Ah donc il allait il allait partir.
34. MHN : Hum ?
35. E : Il allait partir à ce moment-là. Quand tu es entrée, quand tu l'as croisé au supermarché, alors il allait partir, il allait partir bientôt. Mais toi\
36. MHN : Allait 是个什么时态?
    Shi ge shen me shi tai ?
    C'est de quel temps
37. E : Euh 最近将来时的话是 aller faire quelque chose，就是马上要做，但是你放在过去的情景下的话，aller 要变成过去时，就是说，那个时候他就要走了，在过去的时候
    Euh zui jin jiang lai shi de hua shi aller faire quelque chose, jiu shi ma shang yao zuo, dan shi ni fang zai guo qu de qing jing xia de hua, aller yao bian cheng guo qu shi, jiu shi shuo, na ge shi hou ta jiu yao ban sou le, zai guo qu de shi hou

Euh la forme du futur proche c'est aller faire quelque chose, c'est-à-dire que faire quelque chose dans un futur très proche, mais si tu te situes dans le passé, alors aller doit se conjuguer au passé, c'est-à-dire qu'à ce moment-là, il allait partir, dans le passé.

38. MHN : 这个没学过，这个不太懂
    zhe ge mei xue guo, zhe ge bu tai dong
    je n'ai pas appris ça, je ne comprends pas très bien.
39. E : 没事儿，现在学嘛
    Mei shi er, xian zai xue ma
    Ce n'est pas grave, on l'apprend maintenant.
40. MHN : (rire) 这是啥？最近将来时？
    zhe shi sha ? zui jin jiang lai shi ?
    c'est quoi ? le futur proche ?
41. E : 这个是过去将来时的过去时，比如说你现在说 je vais aller travailler,那就是说我要去工作嘛，但是要是在过去，在过去那个时间点，他马上要走了，那就是你用过去，aller 变成过去时 ++ 还有一个 venir de
    zhe ge shi guo qu jiang lai shi de guo qu shi, bu ru shuo ni xian zai shuo je vais aller travailler, na jiu shi shuo wo yao qu gong zuo ma, dan shi yao shi zai guo qu, zai guo qu na ge shi jian dian, ta ma shang yao zou le, na jiu shi ni yong guo qu, aller bian cheng guo qu shi ++ hai you yi ge venir de
    C'est le futur proche dans le passé, par exemple tu dis maintenant je vais aller travailler, c'est-à-dire que je vais aller travailler, mais si c'était dans le passé, à un moment dans le passé, il allait partir, alors tu devrais utiliser le temps du passé et conjuguer aller au passé ++ puis il y a aussi venir de
42. MHN : Okay okay.
43. E : venir de 是刚刚做了某事，比如说 tu viens de courir, 你刚刚跑了步，其实你刚刚说的那个就是 il allait partir mais tu venais de tu venais d'arriver.
    Venir de shi gang gang zuo le mo shi, bi ru shuo tu viens de courir, ni gang gang pao le bu, qi shi ni gang gang shuo de na ge jiu shi il allait partir mais tu venais de tu venais d'arriver.
    Venir de c'est-à-dire avoir juste fini de faire quelque chose, par exemple tu viens de courir, tu as juste fini de courir, alors ce que tu viens de dire c'est il allait partir mais tu venais de tu venais d'arriver.
44. MHN : Emm (confirmation)
45. E : Emm, je venais d'arriver. Je venais d'arriver au supermarché donc j'avais toujours beaucoup de choses à acheter.
46. MHN : Oui (rire) Donc je je voulais /sɔrti/ mais il parle il parlait je vais hmm je vais acheter plus et attendez ici si il y a pas de très long pour toi acheter, tu peux me regarder après euh, parce que il est deux deux /staʒ / dans le supermarché. Donc il XXX le rez-de-chaussée et moi il est sorti de la premier /staʒ /.
47. E : Attends, en fait vous vous êtes rencontrés au premier étage, c'est ça ?
48. MHN : Emm oui
49. E : Et comme il a terminé son achat au premier étage donc il t'a dit qu'il allait descendre au rez-de-chaussée et qu'il t'attendrait là-bas ?
50. MHN : Oui oui +++ ahh donc après j'ai fini acheter et descendre dans rez-de-chaussée
51. E : Hum hum ?
52. MHN : Je le regardais encore.
53. E : Tu l'as tu l'as vu
54. MHN : tu l'as vu (en murmurant), oui
55. E : Parce que regarder est un processus, c'est comme look at and see
56. MHN : Oui oui oui oui oui je comprends. Je l'ai vu oui + donc je me demandais attendre dans la queue avec lui et donc après j'ai on ++++ on payé le ticket ?
57. E : Emm, après avoir payé (intonation montante)
58. MHN : Okay, après avoir payé, on /sɔrti/ le supermarché ensemble et je + parce que le supermarché est dans le point
59. E : Quel point ?
60. MHN : Juste un point+un /pɑ̃/
61. E : Un pont ?
62. MHN : Un pont un pont (rire)
63. E : D'accord, d'accord, donc vous êtes sortis et ah d'accord et vous avez traversé le pont ensemble ?
64. MHN : Non non il habite dans une autre et moi il est autre donc nous besoin de
65. E : Ah alors vous habites de différents côtés du pont. Par exemple tu habites de ce côté du pont, et lui, de l'autre côté du pont. C'est ça ?
66. MHN : Oui
67. E : Donc c'est lui qui devait traverser le pont ou bien c'est toi ?

68. MHN : Euh pardon comment écrire euh
69. E : Traverser ?
70. MHN : 边儿边儿
bian er bian er
côté côté
71. E : Côté
72. MHN : 哦对对 côté 这个是边儿吗？
Oh dui dui côté zhe ge shi bian er ma ?
Oh oui oui côté c'est côté ?
73. E : Emm
74. MHN : Okay, côté okay oui +++ donc on nous besoin de séparer et lui lui moi demander euh quelque chose je fais dans le confinement + est-ce que je +++ je je parlais
75. E : Oui ? Tu lui as parlé ? Tu lui as répondu ?
76. MHN : Oh je je
77. E : Je + lui + ai + répondu
78. MHN : Je lui ai répondu ah oui euh je courir il est pas de tous les soirs mais quatre ou cinq /mwa/ par semaine.
79. E : Fois
80. MHN : (rire) fois fois fois oui. Donc il parlait est que il /pu-se/ (prononciation prolongée du /u/+intonation montante)
81. E : Il pourrait il pourrait te rejoindre ? Hum hum ?
82. MHN : Il pourrait me rejoindre rejoindre oui. Rejoindre aujourd'hui
83. E : Ah d'accord.
84. MHN : Je lui ai répondu oui mais il est il venait de prendre euh tu connais ?
85. E : Il venait de prendre quoi ?
86. MHN : Non non pluie pleut
87. E : Ah il venait de pleuvoir
88. MHN : Pleuvoir ?
89. E : Hum hum ?
90. MHN : Il venait de pleuvoir donc je parle si il ne fait pas pleuvoir nous pouvons courir ensemble, donc après deux heures on courir ensemble\
91. E : Ah donc après le supermarché, vous êtes sortis pour courir ensemble.
92. MHN : Emm
93. E : Ah d'accord, okay okay.
94. MHN : Il est le raison je arrêtais le cours.
95. E : Ah c'est la raison pour laquelle tu m'as posé lapin (rire), ah je suis fâchée (rire), ah tu m'as posé lapin pour un garçon alors.
96. (rire des deux)
97. MHN : Et après le courir
98. E : Après la course
99. MHN : Course il est courir
100. E : Oui, c'est ça.
101. MHN: Okay, après la course on euh
102. E : Vous avez pris le dîner ensemble ?
103. MHN : Non non juste marcher ensemble pour dix minutes non trente minutes.
104. E : Emm vous vous êtes promenés ensemble alors.
105. MHN : Quoi ? Promener oui oui. Il est très bien parce que après le confinement il y a quelqu'un qui te qui me communiquer parler.
106. E : Okay.
107. MHN : Et après le pleuvoir
108. E : Après la pluie
109. MHN : Après la pluie, le temps est très joli donc (rire)
110. E : Ah il faisait très beau.
111. MHN : Il faisait beau ?
112. E : Oui, il faisait très beau, il fait très beau
113. MHN : Ahh oui il faisait beau il faisait beau don il est bien + hmm + oui c'est fini (rire)
114. E : Ah tout d'un coup c'est fini (rire)

Annexe 10
Transcription de la séance 5 avec l'apprenante 3

1. E : J'ai vu que tu as posté quelque chose, tu es sortie, n'est-ce pas ?
2. MX : Euh oui.
3. E : Alors pourquoi tu es sortie ? Tu es allée rejoindre un ami ?
4. MX : Euh 和我的室友, avec mes mes 大学室友怎么说呀?

   Euh He wo de shi you, avec mes mes da xue shi you zen me shuo ya

   Euh avec mon colocataire, avec mes mes comment dire colocataire de l'université

5. E : Colocataire (en tapant « colocataire » sur l'écran).
6. MX : Oh, colocataire.
7. E : Donc tu es sortie avec tes colocataires, vous êtes combien ?
8. MX : Euh +++ quatre.
9. E : Ca fait longtemps que vous êtes colocataires ? + Vous êtes colocataires depuis quand ?
10. MX : 2019
11. E : D'accord, comment vous vous êtes connues toutes les quatre ? Comment vous vous connaissez ? Comment vous vous êtes devenues amies ? Toutes les quatre.
12. MX : Oui.
13. E : Comment comment pourquoi vous êtes devenues amies ? Comment vous êtes devenues amies ?
14. MX : Hmm, hmm coïncidence
15. E : Coïncidence, ah bon, par hasard ! Vous vous êtes connues par hasard.
16. MX : Oui.
17. E : Alors, c'était quand ? Quand vous vous êtes connues ?
18. MX : Hmm, quand
19. E : En quelle année ?
20. MX : 2016
21. E : 2016, alors comment vous vous êtes connues par coïncidence, par hasard ?
22. MX : Je ne comprends pas.
23. E : Alors tu m'as dit que vous vous êtes connues par coïncidence, n'est-ce pas ?
24. MX : je ne comprends pas.
25. E : Tu m'as dit que vous vous êtes connues
26. MX : Connu, c'est quoi ? Je ne comprends pas.
27. E : Alors, tu vois alors je suis ravi de te faire connaissance, enchanté, je suis ravi de te faire connaissance.
28. MX : Oh
29. E : Oui, c'est connaissance. Connaissance, connaître, alors vous vous connaissez par coïncidence, comment vous vous êtes connues ?
30. MX : Nous nous sommes connues en classe.
31. E : Hum hum ? Au lycée ?
32. MX : Euh oui.
33. E : D'accord.
34. MX : Et puis euh et puis +++ nous nous avons longtemps, nous mangeons euh euh au lycée ensemble.
35. E : D'accord, vous avez beaucoup d'activités ensemble, vous mangez dans la cantine c'est ça ?
36. MX : Oui.
37. MX : OUI OUI camarade euh au lycée.
38. E : Vous êtes camarades au lycée déjà.
39. MX : Oui, nous sommes ensemble depuis 3 ans.
40. E : D'accord. Pendant 3 ans au lycée, vous avez été dans la même classe ?
41. MX : Oui.
42. E : Ah d'accord. Et Après ?
43. MX : Et après nous sommes allées au / kɔlɛg/ ensemble.
44. E : Euh, après vous êtes allées à la même université ?
45. MX : Oui
46. E : Hum hum, vous êtes toujours camarades.
47. MX : Oui, ensemble, nous sommes ensemble pendant 5 ans.

48. E : Oh pendant 5 ans. D'accord, depuis la première année au lycée, c'est ça ?
49. MX : Oui. Lycée et à l'université.
50. E : D'accord. Maintenant, tu es en quelle année à l'université ?
51. MX : 2016
52. E : Tu es entrée à l'université en 2016 ?
53. MX : Oui en 2016.
54. E : 2016 2017 2018 euh je ne comprends pas là, maintenant, c'est c'est alors tu es à l'université pendant combien d'années maintenant ? C'est la quatrième année ?
55. MX : Euh, quatre ans.
56. E : Ah donc c'est ta dernière année à l'université ?
57. MX : Euh oui. (hésitation)
58. E : C'est ta dernière année à l'université ?
59. MX : Répétez
60. E : Maintenant, tu es en licence 4 ?
61. MX : Oui.
62. E : Donc après cette année, tu vas terminer, tu vas finir tes études à l'université ?
63. MX : Euh euh 2 ans.
64. E : Il te reste encore 2 ans.
65. MX : OUI 2 ans.
66. E : Maintenant, tu es en deuxième année, c'est ça ?
67. MX : Euh oui.
68. E : D'accord. maintenant tu es en deuxième année, là je comprends (rire) Donc tu connais tes colocataires depuis 5 ans, depuis la première année au lycée, c'est ça ?
69. MX : Ah oui.
70. E : Et vous avez passé 5 ans ensemble.
71. MX : Oui.
72. E : Super, c'est impressionnant.
73. MX : Euh nous avons encore 1 an et demi
74. E : D'accord. Pourquoi vous avez choisi la même université ?
75. MX : Je sais. Parce que ++ parce que nous rêvons de vêtements.
76. E : Vous les quatre filles, vous aimez toutes les quatre la mode.
77. MX : Oui.
78. E : Ah bon !
79. MX : Il y a 30, il y a 30 30 personnes dans dans le dans classe
80. E : De lycée ?
81. MX : Mais, oui, mais quatre, nous nous rêvons de vêtements.
82. E : D'accord, parmi les 30 personnes, il n'y a que vous quatre qui rêvez de la mode. (rire)
83. MX : Ah oui oui oui
84. E : D'accord ! (rire) Donc vous avez discuté à l'avance pour aller à la même université ?
85. MX : Tu as raison.
86. E : D'accord.
87. MX : Tu as raison, tu as raison.
88. E : (rire) Et à l'université, vous pouvez <u>choisir vos colocataires</u> ?
89. MX : Choisir choose right ?
90. E : OUI
91. MX : Euh répétez
92. E : Alors, à l'université, vous pouvez choisir vos colocataires ?
93. MX : Euh.
94. E : Par exemple moi, à l'université, j'ai pas de choix, c'est pas moi qui choisis mes colocataires, alors c'est c'est l'université qui décide. Alors je sais pas qui va être ma colocataire. Alors pour toi, vous pouvez choisir vos colocataires par vous-même ?
95. MX : Euh hmm hmm ++ encore, je ne comprends pas.
96. E : D'accord, tu ne comprends pas. Alors moi, quand je suis à l'université
97. MX : Oui.
98. E : Alors c'est pas moi qui choisis mes colocataires, alors c'est l'université qui décide qui va être mes colocataires. C'est pas moi qui fait le choix
99. MX : C'est
100. E : C'est pas moi qui choisis mes colocataires. Ce n'est pas moi.
101. MX : Ah oui.
102. E : C'est l'université qui fait le choix, qui choisit mes colocataires.

103. MX : Ah non non non non non, euh nous /ʃwazɔ̃/
104. E : Ah mais super mais super.
105. MX : Oui, nous euh let me see
106. E : Hum hum ? laisse-moi réfléchir.
107. MX : allons à l'école pour signaler nous avec trois filles signaler.
108. E : Est-ce que vous avez demandé à l'université de vous mettre ensemble comme colocataires ?
109. MX : Oui. nous nous hang nous avons discuté à l'avance.
110. E : Avant d'entrer à l'université, c'est ça ?
111. MX : Oui.
112. E : D'accord. Donc avant d'entrer à l'université, vous avez discuté, et après à l'université, vous avez signalé, vous avez demandé à l'université de vous mettre ensemble comme colocataires.
113. MX : Oui, c'est ça.
+++
114. E : Quand tu es au lycée tu connais tes colocataires et vous êtes déjà amies ?
115. MX : Oui, /bɔ̃/ amies.
116. E : Est-ce que ce sont tes meilleures amies ?
117. MX : Euh hmm quand je quand je suis en ensemble avec ma devoir et hmm hmm +++ euh +++++
118. E : Quand tu fais ton devoir alors tu le fais avec ces trois filles ?
119. MX : Quand j'ai du mal quand j'ai du mal +++++ et quand j'ai rompu rompu ?
120. E : Ahh quand tu te sépares avec ? Rompu qu'est-ce que ça veut dire ? Tu as quitté quelqu'un ?
121. MX : Quand +++ j'ai rompu avec mon petit-ami.
122. E : D'accord.
123. MX : Et quand je me suis disputée avec mes parents.
124. E : Ah d'accord, alors à ces moments, ces trois filles elle étaient toujours là avec toi, c'est ça ?
125. MX : Oui.
126. E : Ahh, elle sont vraiment de très bonnes amies.
127. MX : Oui. Euh euh quand on est on est malheureux
128. E : Quand vous vous sentez malheureuses
129. MX : Nous /bwar/ nous /bwarɔ̃/ ensemble.
130. E : C'est super, vive l'amitié.
131. MX : Merci.
132. E : +++ Alors là on a pas mal discuté ta relation avec ces trois filles, est-ce que tu peux alors me raconter votre histoire + entre les quatre filles
133. MX : Histoire ? + oh
134. E : Oui, on en a déjà parlé mais j'ai parlé beaucoup, alors peut-être maintenant tu peux raconter votre histoire entre vous ?
135. MX : Ahh oui, je comprends. Emm +++++ hmm en 2016, en 2016 je /**ʒɑ̃**/ lycée.
136. E : Oui ? Tu es au lycée ?
137. MX : Oui /**ʒe**/ au lycée, il y a trente personnes dans le dans le cours
138. E : Dans la classe.
139. MX : Oh dans la classe. +++ Mais moi moi et trois filles nous rêvons des vêtements, nous rêvons de la mode.
140. E : Hum hum ?
141. MX : Nous devenons amies. ++++ au lycée nous nous sommes diplômées du lycée en 2019.
142. E : hum hum ?
143. MX : Et puis ?
144. E : En 2019 ? Mais maintenant tu es en deuxième année à l'université ?
145. MX : 2019.
146. E : Mais tu es entrée à l'université dans quelle année ?
147. MX : Oui, 2019.
148. E : Ah donc maintenant c'est ta première année\
149. MX : Septembre.
150. E : Donc maintenant c'est ta première année à l'université ?
151. MX : Oui.
152. E : (rire) c'est pas ta deuxième année alors, c'est ta première année à l'université c'est ça ?
153. MX : Première
154. E : Ah ok. Mais vous avez été camarade pendant 4 ans alors, c'est pas 5 ans.
155. MX : Euh euh hmm répétez.
156. E : Alors toi avec ces trois filles, vous avez été camarades pendant 4 ans + 3 ans au lycée et 1 an à l'université.

157. MX : Oui oui, trois et deux, trois et deux.
158. E : Deux ou un ? Parce que tu m'as dit que tu es entrée à l'université en 2019
159. MX : Oui
160. E : Alors c'est l'année dernière.
161. MX : Euh 19, non non non 16 et 19, 19 et 2020
162. E : mais maintenant nous sommes en 2020.
163. MX : Hmm regardez (MX a tapé « 2016-2019 2019-2021 » sur l'écran)
164. E : Mais maintenant on n'est pas encore en 2021
165. MX : Oui.
166. E : Maintenant tu es en première année à l'université ?
167. MX : Oui première première, première année.
168. E : D'accord, donc euh vous êtes en colocation depuis un an.
169. MX : oui un an + l'université.
170. E : Mais après, il vous reste un an de plus à l'université ?
171. MX : OUI
172. E : D'accord, d'accord, c'est dans l'avenir alors !
173. MX : Oui.
174. E : Hmm, c'est donc ta première année à l'université et aussi la première année que tu habites avec ces trois filles ?
175. MX : Oui, C'EST ÇA
176. E : Et l'année prochaine, tu habiteras toujours avec ces trois filles.
177. MX : Oui.
178. E : D'accord, on continue, alors tu m'as dit que quand tu étais au lycée, il y avait 30 personnes, et juste 4 personnes, c'est-à-dire, tes 3 amies et toi qui rêviez d'être stylistes
179. MX : Oui.
180. E : Et vous êtes devenues amies et après ? Qu'est-ce qui s'est passé ?
181. MX : Hmm et après, nous sommes + nous avons à l'université ensemble. Euh hmm + nous discutons, discurons ?
182. E : Discuter, nous discutons
183. MX : Euh avant avant avant de l'université, nous discuter ensemble
184. E : hum hum ? nous avons discuté ensemble ?
185. MX : Oui, d'accord. Et après et après hmm nous habitons ensemble, nous habitons ensemble.
186. E : D'accord donc vous êtes colocataires.
187. MX : Oui je je je suis très + contente
188. E : Oui.

Annexe 11
Transcription de la séance 10 avec l'apprenante 3

1. E : Qu'est-ce que tu as fait aujourd'hui ?
2. MX : Euh laissez-moi réfléchir ++++ euh je euh je lève à huit heures ce matin.
3. E : Hum hum ? Assez tôt
4. MX : Et d'abord, mon copain, mon petit-ami euh m'a envoyé une une enveloppe euh euh
5. E : Une enveloppe rouge ?
6. MX : Oui c'est ça.
7. E : C'est un cadeau alors, une enveloppe rouge
8. MX : Oui, sur le wechat. Mais je ne ne aime pas euh l'accepter.
9. E : Tu veux pas qu'il t'envoies de l'argent, c'est ça ?
10. MX : Oui, c'est ça. J'aime pas l'accepter.
11. E : Alors comment tu lui réponds ?
12. MX : Euh je pense pas euh euh +++ laissez-moi réfléchir, je trouve que c'est pas très gentil.
13. E : Ah tu trouves que c'est pas très gentil, mais il est généreux non ? Tu trouves que c'est pas très approprié 合适
    he shi
    approprié
14. MX : Oui, c'est ça.
15. E : Alors finalement, est-ce que tu as accepté son enveloppe rouge ? En tout cas, c'est un cadeau.
16. MX : Hum ?
17. E : Donc au final, finalement, est-ce que tu as accepté son enveloppe rouge ?
18. MX : (en murmurant « finalement tu as accepté ») + Non non non. Euh je l'ai renvoyé.
19. E : D'accord. Tu as refusé son enveloppe rouge. Tu n'as pas accepté son cadeau, alors comment vous avez fêté aujourd'hui ?
20. MX : Fêté ?
21. E : Comment vous avez passé aujourd'hui ensemble ? est-ce que vous avez passé quelque moment ensemble aujourd'hui ?
22. MX : Euh euh et puis j'ai commencé à prendre des cours d'anglais à neuf heures.
23. E : D'accord ?
24. MX : Oui ? Le cours se /tɛrmi/ à onze heures, j'ai XXX à la maison puis j'ai /ekrir/ mon devoir.
25. E : Hum hum ?
26. MX : Oui, c'est ça. Aller voir aller voir mon petit ami vers vers deux heures de l'après-midi.
27. E : Donc après le déjeuner, tu es sortie voir ton copain ?
28. MX : Non non non je /deʒœne/ chez moi.
29. E : J'ai dit que après déjeuner, après déjeuner, après déjeuner tu es sortie voir ton copain
30. MX : Oui, oui. Ensuite, ensuite, je suis allée à à à supermarché.
31. E : Hum hum ? D'accord. Tu es allée au supermarché avec ton copain ensemble ?
32. MX : Non non non. Seulement seulement
33. E : Ahh tu y es allée toute seule.
34. MX : Oui, toute seule pour acheter le gâteau.
35. E : Donc tu es allée au supermarché avant de voir ton copain.
36. MX : ++ Oui c'est ça. J'ai acheté des gâteaux, j'ai acheté nombreuses hmm hmm +++ I mean I buy so many cakes.
37. E : Okay tu as acheté beaucoup de gâteaux.
38. MX : Oui, c'est ça, des gâteaux, parce que je voudrais mon petit ami hmm partage partage avec ses /kɔlɛʒ/ et étudiants.
39. E : D'accord, tu es très gentille. Donc tu as apporté des gâteaux au lycée où il travaillait ?

40. MX : Oui c’est ça. Merci.
41. E : Et après ?
42. MX : Après ? Euh laissez-moi réfléchir.
43. E : Tu es entrée au lycée ?
44. MX : Entrer au lycée ? Non + non non non non nous /rɑ̃kɔ̃tr/ dans le métro.
45. E : Euh tu as rencontré ton copain dans le métro okay.
46. MX : J’ai j’ai pris le métro pour rencontrer mon copain.
47. E : D’accord, tu as pris le métro pour rejoindre ton petit ami, pour voir ton petit ami, c’est ça ?
48. MX : Oui, c’est ça. Je sur le métro. Mais mon ami est venu en voiture
49. E : Il est venu pour te chercher en voiture. Donc tu l’as rencontré à une station de métro ?
50. MX : Oui, c’est ça, et ensuite, ensuite, nous /avɔ̃/ au supermarché ensemble.
51. E : Ah de nouveau ? Vous êtes allés au supermarché encore une fois ? Mais toi tu étais déjà allée au supermarché.
52. MX : Oui, euh euh /sɑ̃tre/ commercial.
53. E : Ahh, vous êtes allés au centre commercial cette fois-ci.
54. MX : Oui, c’est ça.
55. E : Pourquoi vous y êtes allés ? Pourquoi vous êtes allés au centre commercial ?
56. MX : Parce que parce que + euh + je porte une nouvelle paire de chaussure.
57. E : Hum hum ? Donc tu veux changer de chaussures ?
58. MX : Oui oui.
59. E : Alors tes chaussures ne te vont pas très bien ?
60. MX : Oui oui c’est ça.
61. E : Elles étaient trop grandes ou bien trop petites ?
62. MX : Trop petites. Les chaussures sont très euh euh pointues
63. E : Donc tu es allée changer de chaussures.
64. MX : Hmm hmm oui hmm hmm
65. E : <u>Okay</u>
66. MX : <u>nous sommes</u> nous sommes allés acheter pansement pansement.
67. E : D’accord, pourquoi ? Quelqu’un était blessé ?
68. MX : Blessé ?
69. E : 有人受伤吗?
    You ren shou shang ma ?
    Quelqu’un est blesse ?
70. MX : Moi, moi.
71. E : C’est toujours à cause de ton chat ?
72. MX : Euh non non non non non mon pied mon pied blessé.
73. E : Ahh ton pied était blessé, tu avais mal au pied ?
74. MX : Oui oui
75. E : Ah ça a été à cause de tes chaussures, c’est ça ?
76. MX : OUI oui, c’est ça.
77. E : D’accord, donc vous êtes allés au centre commercial pour acheter des pansements mais pas pour changer de chaussures ?
78. MX : Oui oui.
79. E : Ahh, et après ça, qu’est-ce que vous avez fait ?
80. MX : Hmm euh hmm nous avons dîné dîné au restaurant.
81. E : Il est dans le centre commercial, c’est ça ?
82. MX : Oui. + Je Je n’aime pas cette restaurant.
83. E : (rire) Ce restaurant ne t’a pas plu. Plaire à quelqu’un
84. MX : plaire à quelqu’un.
85. E : Ce restaurant ne plaît pas à moi, ce restaurant ne me plaît pas, ce restaurant ne m’a pas plu (en tapant « plaire à quelqu’un » et « avoir + plu » sur l’écran)
86. MX : Oh ce restaurant ne m’a pas plu, ce restaurant ne m’a pas plu, ce restaurant ne m’a pas plu.
87. E : Oui, alors pourquoi ?
88. MX : Euh euh euh the food is not delicious

89. E : La nourriture n’est pas délicieuse.
90. MX : Oui, et la musique dans ce restaurant est sad so sad euh euh triste.
91. E : Ah la musique était triste, c’était un peu bizarre, mais aujourd’hui c’est la fête des amoureux, mais on vous a fait écouter de la musique triste.
92. MX : Oui oui la musique était triste et ok, non non non non non, mais mon petit ami (rire) est très très heureuse.
93. E : Oui ? Il est très heureux, il est très content.
94. MX : Oui. Il mange, il a bien mangé.
95. E : Ah il aimait bien ce restaurant.
96. MX : OUI, JE SAIS PAS, WHY ?!
97. E : Vous n’avez pas le même goût en fait pour la nourriture. Chacun son goût.
98. MX : (rire) euh et euh
99. E : Et comment tu as réagi ? Est-ce que tu lui as dit que tu n’étais pas très contente ? Ou bien tu ne lui as rien dit ?
100. MX : Oui oui c’est ça. Enfin enfin je ne je ne lui /az/ rien dit, et +++ finalement il a il a finalement /dekuvrir/
101. E : Ahh finalement il s’est rendu compte que tu n’a pas été pas contente.
102. MX : Parce que parce que je ne mange plus.
103. E : D’accord, d’accord, est-ce qu’il a fait quelque chose pour te faire plaisir ?
104. MX : Euh répétez merci.
105. E : Alors tu n’étais plus très contente alors est-ce qu’il a fait quelque chose après ?
106. MX : Ah euh euh il finit par discuter avec moi.
107. E : D’accord, qu’est-ce que vous avez discuté ?
108. MX : Il m’a demandé pourquoi je n’ai, je n’étais pas contente.
109. E : Et tu lui as répondu ?
110. MX : Je lui je lui ai dit oui
111. E : Tu lui as dit que le restaurant n’était pas très bon et tu n’aimais pas la musique tout ça ?
112. MX : Oui c’est ça. Hmm hmm je suis, je suis très en colère. Et puis, il me il me /ɑ̃braze/
113. E : Ahh d’accord, donc il s’est excusé.
114. MX : Oui c’est ça, mais je pense c’est inutile.
115. E : Ah (rire) d’accord.

Table des illustrations

Graphique 1 stratégies de résolution des problèmes de communication (Bange 1992) 11
Tableau 1 la présentation du public cible 30
Tableau 2 La progression de l'emploi des moyens morphologiques chez l'apprenante 1 37
Tableau 3 La progression de l'emploi des moyens morphologiques chez l'apprenante 2 45

MOTS-CLÉS : acquisition de la L2, interaction, stratégies de communication, récit d'expériences personnelles, expression de la temporalité

RÉSUMÉ

Dans notre recherche, nous envisageons de savoir si la conversation exolingue enseignant-apprenant permet l'acquisition de la compétence linguistique en FLE. Les stratégies de réalisation des buts de communication et la *form-focused* interaction mises en avant par les acquisitionnistes confirment notre hypothèse au niveau théorique. En nous basant sur ces théories, nous réfléchissons sur la méthodologie, la forme de l'interaction ainsi que la relation enseignant-apprenant afin de nous guider dans notre élaboration de l'activité interactive favorisant l'acquisition en cours de langue, et nous proposons ainsi de construire des récits d'expérience personnelle en conversation exolingue pour l'acquisition de l'expression de la temporalité. Grâce à nos expériences avec les apprenantes sinophones jeunes adultes et à l'analyse des conversations effectuées, nous arrivons à confirmer, sur le plan pratique, que l'interaction permet l'acquisition de la L2, aussi bien à court terme qu'à long terme.

KEYWORDS : second and foreign language acquisition, interaction, communication strategies, personal experience narrative, expression of temporality

ABSTRACT

In our research, we are considering whether the exolingual conversation between teacher and learner allows the acquisition of linguistic competence in French as a foreign language. The strategies for achieving communication goals and the form-focused interaction put forward by the acquisitionists confirm our hypothesis at the theoretical level. Based on these theories, we think about the methodology, the form of the interaction as well as the teacher-learner relationship in order to guide us in our elaboration of the interactive activity favoring the acquisition during the language course, and we propose to build personal experience narrative in exolingual conversation for the acquisition of the expression of temporality. Thanks to our experiences with the young adult Chinese learners and the conversation analysis, we are able to confirm in practice that interaction allows the acquisition of L2, both in the short term and long-term.

BY NC ND