



HAL
open science

Positionnement correctif dans les interactions orales en tandem anglais-français

Céline Horgues, Claire Tardieu

► **To cite this version:**

Céline Horgues, Claire Tardieu. Positionnement correctif dans les interactions orales en tandem anglais-français . Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle, 2015. halshs-01249735

HAL Id: halshs-01249735

<https://shs.hal.science/halshs-01249735v1>

Submitted on 5 Jan 2016

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.

Positionnement correctif dans les interactions orales en tandem anglais-français

Céline Horgues ; Claire Tardieu

Université Sorbonne Nouvelle-Paris3 ; Université Sorbonne Nouvelle-Paris3

Résumé

Cet article concerne une expérimentation menée à l'Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris 3 dans le cadre du projet Jeunes chercheurs SITAF (Horgues&Scheuer, 2012-2014) qui a permis la constitution d'un corpus vidéo de 21 dyades placées en situation d'interactions en tandem anglais-français (25h d'enregistrements vidéos). A ce corpus s'ajoutent des métadonnées recueillies à l'issue des enregistrements, soit 84 questionnaires remplis à l'écrit par les participants à l'issue de l'expérimentation et 42 entretiens sur la rétroaction corrective réalisés à la suite et menés par un chercheur.

La question de recherche est la suivante : dans quelle mesure y a-t-il cohérence entre les représentations des pratiques de correction du lexique, de la grammaire et de la phonologie et les pratiques en interaction tandem elles-mêmes ? Que peut-on comprendre du positionnement correctif des partenaires tandem ?

Du point de vue théorique, cette recherche s'inscrit dans l'interactionnisme et la théorie socioculturelle de la communication (Vygotski, 1981 ; Lantolf, 2000 ; Swain, 2000 ; Léontiev, 1981 ; Wertsch, 1985). L'échange tandem est une pratique intersubjective co-construite par les partenaires en fonction de leur personnalité, de leur vécu et de leur motivation. Elle doit également à la théorie de l'activité, dans la poursuite des travaux de Léontiev (1981), qui postule que « la nature de l'interaction dyadique dépend étroitement des objectifs des participants, et de l'existence ou non de buts communs partagés entre ces derniers » (Storch, 2004 : 457).

Au plan méthodologique, on combine une approche quantitative (entretiens transcrits codés sous CLAN et questionnaires sur Excel) et une approche qualitative avec l'analyse d'enregistrements de dyades. Concrètement, il s'agit de croiser les réponses aux entretiens et

aux questionnaires portant sur la correction du lexique, de la grammaire et de la phonologie dans les interactions en tandem avec la rétroaction corrective réellement apportée (cf. les travaux sur « corrective feedback », Lyster&Ranta, 1997, 1998 ; Lyster&Sato, 2010 ; Lyster, Sato&Sato, 2013).

Mots-clés

Apprentissage des langues en tandem- rétroaction corrective– interaction orale L1/L2

Abstract

This article reports on an experiment conducted at Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 as part of the SITAF Jeunes chercheurs Project (Horgues&Scheuer, 2012-2014). Qualitative data derived from a video-recorded corpus involving 21 dyads placed in a situation of English-French tandem oral interactions (25 hours of video recordings) are presented and discussed. These multimedia interactional data are analyzed in conjunction with metadata collected at the end of the recording sessions from 84 written questionnaires filled out by the participants following the experiment and 42 interviews made immediately after by the researchers.

The study focused on the following research questions: To what extent are the tandem partners' representations of corrective practices in the lexical, grammatical and phonological domains consistent with their actual interactional practices? What can be understood about the Tandem partners' corrective positioning?

From a theoretical viewpoint, this research draws from interactionism and the social-cultural theory of communication (Vygotsky 1981; Lantolf, 2000; Swain, 2000; Léontiev, 1981; Wertsch, 1985). Tandem exchanges are considered to be a form of intersubjective practice which is co-constructed by the partners according to their personalities, their life experiences and their motivation. This research also borrows from the theory of activity, in the wake of Leontiev's work (1981), which postulates that « the nature of dyadic interactions strongly depends on the participants' objectives and whether or not they share common goals » (Storch, 2004: 457).

We adopt a mixed methodology research design combining a quantitative approach (interviews transcribed and coded in CLAN and questionnaires in Excel) and a qualitative one involving the analysis of some dyads' video recordings. More specifically, the research

consists in cross-checking the answers from the interviews and questionnaires relating to lexical, grammatical and phonological corrective feedback with the corrective feedback actually provided in the tandem interactions (cf. previous research on corrective feedback in Lyster & Ranta, 1997, 1998 ; Lyster & Sato, 2010 ; Lyster, Sato & Sato, 2013).

Keywords

Tandem language learning; corrective feedback; L1/L2 oral interactions

1. Introduction

Cette communication concerne une expérimentation menée à l'Université de la Sorbonne Nouvelle dans le cadre du projet Jeunes chercheurs SITAF (Horgues & Scheuer, 2012-2014) qui a permis la constitution d'un corpus vidéo de 21 dyades placées en situation d'interactions en tandem anglais-français (25h d'enregistrements vidéos). A ce corpus s'ajoutent des métadonnées récoltées à l'issue des enregistrements, soit 84 questionnaires remplis à l'écrit par les participants à l'issue de l'expérimentation et 42 entretiens sur la rétroaction corrective réalisés à la suite et menés par un chercheur.

Du point de vue théorique, cette recherche s'inscrit dans l'interactionnisme et la théorie socioculturelle de la communication (Vygotski, 1981 ; Lantolf, 2000 ; Swain, 2000 ; Léontiev, 1981 ; Wertsch, 1985). L'échange tandem est une pratique intersubjective co-construite par les partenaires en fonction de leur personnalité, de leur vécu et de leur motivation. Elle doit également à la théorie de l'activité, dans la poursuite des travaux de Léontiev (1981), qui postule que « *la nature de l'interaction dyadique dépend étroitement des objectifs des participants, et de l'existence ou non de buts communs partagés entre ces derniers* » (Storch, 2004 : 457). Nous nous appuyons en particulier sur les travaux d'Yves Clot (1999) qui distingue l'activité projetée de l'activité réalisée.

Au plan méthodologique, nous avons choisi de combiner une approche quantitative (entretiens transcrits codés sous CLAN et questionnaires sur Excel) et une approche qualitative (Raby, 2008) avec l'analyse d'enregistrements de dyades. Comme le détaillera la partie 2 de l'article, l'apprentissage en tandem repose essentiellement sur un déséquilibre de compétence langagière entre les interactants (l'apprenant est moins expert dans la L2 que son partenaire tandem pour qui il s'agit de sa langue natale, et vice versa) ; d'autre part, il tire parti de l'engagement réciproque des partenaires tandem à s'aider mutuellement à progresser dans la L2. L'aide du/de la locuteur natif de la dyade se fait au travers du modèle positif ou

input authentique (« *positive evidence* » pour Long, 1996 et Gass, 2003) émanant de la parole native, mais aussi des indications (interventions verbales) qu'il/elle peut fournir concernant la non-conformité des formes produites par l'apprenant (*output*) par rapport à la forme cible en L1 (« *negative evidence* » pour Long, 1996 et Gass, 2003). Cette deuxième forme d'apport correspond à ce qui est plus communément appelé *rétroaction corrective* (« *corrective feedback* », Lyster & Ranta 1997, 1998 ; Lyster & Sato, 2010 ; Mackey, 2006 ; Lyster, Sato & Sato, 2013) dans la littérature sur l'acquisition-apprentissage des langues étrangères et secondes souvent centrée sur la rétroaction corrective dispensée par les enseignants en classe de langues. Dans cet article, nous appliquons le concept de rétroaction corrective aux interventions verbales à fonction corrective des locuteurs natifs des dyades tandem. Par simplification, nous les désignerons aussi par le terme de « correction(s) », que nous utilisons comme simple synonyme sans qu'il revête les connotations négatives de prescription ou stigmatisation parfois attribuées à la personne qui les produit.

Concrètement, il s'agit de croiser les réponses aux entretiens et aux questionnaires portant sur la correction du lexique, de la grammaire et de la phonologie avec les corrections réellement effectuées dans les interactions en tandem.

La question de recherche est la suivante : dans quelle mesure y a-t-il cohérence entre la représentation des pratiques de correction du lexique, de la grammaire et de la phonologie et les pratiques correctives elles-mêmes ? Comment cela éclaire-t-il le positionnement correctif des partenaires tandem ?

Après avoir présenté le cadre théorique et le protocole de notre recherche, nous présenterons nos hypothèses puis, nous analyserons les résultats pour tenter de les confirmer.

2. Le cadre théorique et conceptuel

2.1. Le tandem linguistique

Rappelons brièvement ce qu'est tandem : il s'agit d'une pratique collaborative développée en premier par l'Office Franco Allemand de la Jeunesse (OFAJ) après la seconde guerre mondiale et qui visait à rapprocher les jeunes Français et Allemands à travers une pratique d'échanges linguistiques et culturels. Cette pratique s'est ensuite développée et a gagné du terrain en Europe avec les travaux de Brammerts (Université de Bochum, 1993, 2003, 2006) et Calvert (Université de Sheffield). A la fin des années 90, la France a participé à un projet Lingua D visant à diffuser le tandem universitaire dans l'enseignement secondaire (Reymond,

Tardieu, 1998). Les travaux de Brigitte Helmling (2002, 2003) ont permis de consolider cette pratique qui se développe considérablement aujourd'hui dans les universités à la faveur de la mobilité étudiante. On note ainsi une implantation de tandem en Roumanie (Bagiag, Guy, 2014) et dans d'autres pays européens.

Tandem repose sur deux principes : autonomie et réciprocité.

2.1.1. Le principe d'autonomie

Autonomie, car les apprenants de langue définissent eux-mêmes leurs objectifs et leurs conditions d'échange. Le concept d'autonomie, du grec *autonomia* –signifie « *qui jouit de ses propres lois* » (Littre) ou comme le dit Holec: « *the ability to take charge of one's own learning, to have, and to hold, the responsibility for the decisions concerning all aspects of this learning* » (Holec, 1981 : 3). Cette définition radicale peut être plus ou moins modulée selon le degré d'intégration du tandem dans le cursus universitaire ou scolaire. Notre expérimentation propose un protocole plus restrictif (dans le sens où les tâches de production et consignes ont été suggérées aux participants pour permettre la comparaison entre paires).

2.1.2. Le principe de réciprocité

Quant à la réciprocité, ce terme désigne la relation entre les partenaires tandem qui utilisent à parité temporelle égale chacune des deux langues, ce que l'on nomme parfois familièrement le 50/50. Qu'il s'agisse de tandem à distance ou présentiel, d'échanges écrits ou oraux, la règle d'origine est de veiller à cette équité entre les deux langues : la moitié du temps d'échange oral, ou la moitié du message écrit sont consacrés à une langue, puis l'autre moitié à l'autre langue. Tandem impose aussi que les deux partenaires aient pour démarche d'apprendre ou de perfectionner leur maîtrise de la langue natale de l'autre. Il est ainsi entendu qu'on ne pourra échanger, en tant que « plus expert », qu'avec un partenaire désireux d'apprendre notre langue natale, et vice-versa.

2.2. La théorie socioconstructiviste

Comme nous l'avons dit en introduction, notre recherche s'appuie sur la théorie socio-constructiviste (Vygotski, 1934, 1985) qui prend le contrepied de l'épistémologie génétique de Piaget et postule que c'est l'interaction avec un adulte ou un « plus expert » qui permet à l'enfant de développer ses capacités cognitives. Autrement dit, l'interaction précède le développement et non l'inverse. La notion de « plus expert » est importante ici puisque dans

le cadre de l'échange en tandem, chacun des deux partenaires remplit cette fonction à tour de rôle.

D'autre part, le concept d'étayage fourni ultérieurement par Brünner (1991) paraît particulièrement convenir à ce type d'apprentissage autonome et réciproque, puisque l'expertise de chaque partenaire (bien qu'il ne s'agisse pas de professionnels de la pédagogie) est suffisamment avérée pour créer ce déséquilibre dans l'interaction, cette inégalité de compétence linguistique. Cependant, contrairement à la situation enfant-adulte où la relation d'inégalité ne s'inverse pas, dans le cas de Tandem, l'inversion des rôles est constitutive. Ce qui permet à chacun d'expérimenter successivement deux fonctions sociales différentes et donc, d'être tour à tour celui qui produit ou reçoit l'étayage.

2.3. La théorie de l'activité

La théorie de l'activité de Yves Clot (1999) est particulièrement adaptée à notre recherche car elle s'empare de la distinction entre le dire et le faire, entre la représentation de l'action et l'action proprement dite. Ceci inscrit notre recherche dans une démarche compréhensive : comment les acteurs d'un échange envisage-t-il cet échange ? Le positionnement, le *stance-taking* de chacun par rapport à leur rôle dans l'activité d'interaction orale, nous paraît faire partie d'un corpus d'analyse au même titre que les données de l'activité elles-mêmes.

2.4. L'hypothèse du repérage et la rétroaction corrective

Enfin, il serait difficile de s'intéresser au positionnement des partenaires Tandem du point de vue de la correction sans se référer aux travaux de Schmidt (1998) sur le repérage (*Noticing Hypothesis*) et à ceux de Lyster & Ranta (1997), Gass (2003), ou encore Mackey (2006) sur la rétroaction corrective. Néanmoins, cet article n'est pas focalisé directement sur les types de rétroaction effectuée ce qui pourra faire l'objet d'une autre étude. Nous utiliserons ces références en tant que de besoin, pour spécifier en particulier certaines notions utiles.

Voyons à présent l'expérimentation proprement dite.

3. Le corpus SITAF d'interactions tandems anglais/français

La collecte du corpus a été pilotée par Céline Horgues et Sylwia Scheuer dans le cadre d'un projet innovant jeunes chercheurs à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3. Le corpus est constitué de 25 heures d'enregistrements vidéos (deux sessions de tandems anglais/français et

des interactions contrôle en L1) ainsi que de métadonnées recueillies à l'issue de la deuxième session d'enregistrement.

Chacune des paires tandems était constituée d'un-e étudiant-e francophone inscrit-e en licence à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 (la plupart des francophones suivaient des études de licence LLCSE anglais) et d'un-e étudiant-e anglophone en échange dans cette même université au moment de l'expérimentation. Une présentation complète du corpus et de ses enjeux est détaillée dans Horgues&Scheuer (sous presse).

3.1. Le recrutement des participants

Les étudiants se sont inscrits au programme loisir de tandem de l'Université sur la base du volontariat, aucune ECT n'était dispensée pour leur participation et hormis la réunion de mise en contact des tandems et la réunion bilan, les binômes étaient libres d'organiser leurs rencontres comme ils le souhaitaient et ils étaient par conséquent entièrement autonomes pour la gestion de leur collaboration tandem. Le recrutement des participants a été effectué au travers d'un questionnaire en ligne et les critères pris en compte pour l'appariement concernaient le profil linguistique, l'âge, le niveau auto-estimé de compétence en L2 (quatre auto-évaluations de leur compétence en L2 leur étaient demandées sur une échelle de 0 à 10 : compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite, expression orale), leurs centres d'intérêts et leurs éventuelles requêtes particulières (personne du même sexe, du même âge, etc.).

Plus précisément, dans le cadre du recueil de ce corpus, vingt-et-une paires tandems anglais/français se sont portées volontaires pour participer à l'expérimentation SITAF qui s'est déroulée en deux temps pour permettre une étude longitudinale sur une période de trois mois (février-mai 2013). La première session d'enregistrement s'est déroulée une semaine après la prise de contact des paires tandem et la deuxième session a eu lieu en toute fin de semestre. Au total, ce sont 25 heures de corpus multimodal (enregistrements audio et vidéo) qui ont été enregistrées.

3.2. Le profil des participants du corpus SITAF

Aucun des participants n'est bilingue équilibré dans les langues concernées dans l'expérimentation (français/anglais) mais ils ont évidemment des connaissances dans d'autres langues. Les locuteurs francophones (codés F01>F21) sont la plupart des étudiants anglicistes en licence anglais P3 (de L1 à L3) et leur niveau général moyen auto-estimé de compétence en anglais L2 est de 7,2/10. Les locuteurs anglophones (codés A01>A21) proviennent de

différentes aires de l'anglophonie (Royaume Uni, Etats Unis, Irlande, Australie) et leur niveau de compétence en L2 (le français) est plus hétérogène que celui des francophones en anglais. Cela s'explique par la variété de leur spécialité d'études dans leur université d'origine mais aussi par la durée de leur séjour en France au moment de l'expérimentation. Leur niveau général moyen auto-estimé de compétence en français L2 est de 6,9/10. Notons que la différence d'auto-évaluation en L2 entre francophones et anglophones n'est pas significative au plan statistique en ce qui concerne le niveau général (moyenne des quatre sous-composantes). La seule des quatre évaluations pour laquelle la différence entre les groupes de francophones et d'anglophones atteint la significativité statistique¹ concerne le niveau d'expression orale en L2 où les francophones s'auto-estiment comme étant un peu plus compétents (6,9/10) que les anglophones (6/10). Dans les trois autres compétences, les autoévaluations ne sont pas significativement différentes entre les deux groupes de participants.

3.3. Les tâches de production

Les enregistrements se sont déroulés en studio pour permettre une capture sonore de grande qualité grâce à deux micros. Les participants ont été filmés par trois caméras, une orientée en direction de chacun d'eux pour saisir le détail de leurs postures, gestes et mimiques individuels et une troisième caméra qui cadrerait l'intégralité de l'interaction entre les deux interactants.

Trois types de tâches interactives ont été réalisés par les participants :

Le jeu 1 (*LiarLiar*) consiste en une tâche de narration reposant sur un déficit d'information pour l'interlocuteur natif (Ellis, 2003). Il s'agissait pour le participant s'exprimant dans sa L2 de narrer le récit d'un épisode survenu pendant ses vacances tout en y insérant trois mensonges les plus plausibles possibles. Il appartenait à l'interlocuteur de tenter de découvrir les éléments non véridiques du récit de son/sa partenaire tandem en le/la questionnant pendant ou à la fin du récit.

Le jeu 2 (*LikeMinds*) consiste en une tâche d'argumentation (Ellis, 2003) où les participants découvrent un sujet de discussion au moment de l'expérimentation, émettent leur opinion sur le sujet avant de déterminer le degré d'accord entre eux sur une échelle de 0 (entièrement en désaccord) à 10 (en accord total).

¹Test Student d'égalité des moyennes (N=21, p<0,005).

Une tâche de lecture monitorée : le participant s'exprimant en L2 devait lire un texte à deux reprises (*The North Wind and the Sun/ La Bise et le Soleil*). Lors de la première lecture, son interlocuteur natif avait pour consigne de l'aider à préparer la meilleure lecture possible du passage. Pour la seconde lecture intervenant directement ensuite, l'apprenant devait produire une seconde lecture améliorée du même passage.

3.4. Le recueil de métadonnées

A la suite de la seconde session d'enregistrements, des métadonnées ont été recueillies par le biais de deux questionnaires écrits (questionnaire général et questionnaire spécifique à la prononciation - voir la version française du questionnaire général en annexe) ainsi qu'au travers d'entretiens individuels enregistrés sur dictaphone pour 42 participants. Les questionnaires visaient à recueillir des estimations de type quantitatif (fréquences) et directement comparables pour tous les participants. Lors des entretiens individuels, les participants se sont exprimés, entre autres, sur leur vécu de l'expérience tandem au cours du semestre et sur leur positionnement quant à la correction (reçue et apportée) lors des interactions avec leur partenaire tandem. Trois séries de questions spécifiques ont été posées par les deux expérimentatrices (Manoilov & Tardieu, 2015) menant l'entretien :

- A. *Avez-vous corrigé votre partenaire lorsqu'il/elle s'exprimait en L2 ? Si oui, comment l'avez-vous corrigé ? Qu'avez-vous corrigé ? A quel moment ? Etiez-vous gêné de le/la corriger ?*
- B. *Votre partenaire vous a-t-il corrigé(e) lorsque vous vous exprimiez en L2 ? Si oui, comment vous a-t-il/elle corrigé ? Qu'a-t-il/elle corrigé ? A quel moment ? Etiez-vous gêné d'être corrigé ?*
- C. *Faites-vous une différence entre la correction effectuée par le/la partenaire tandem et celle effectuée par un professeur en classe ?*

3.5. Hypothèses de recherche

La mise en regard des données de productions effectives lors d'interactions tandems enregistrées en studio d'un côté et des auto-évaluations quantitatives et qualitatives apportées par les participants d'un autre côté permet d'explorer la question de recherche suivante : y a-t-il cohérence entre la représentation (*i.e.* le positionnement imaginé) qu'ont les participants tandem de leurs pratiques de la correction du lexique, de la grammaire et de la phonétique-phonologie et ces pratiques elles-mêmes (le positionnement observable)?

Plus particulièrement nous posons les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : Il y aurait un fort degré de cohérence entre les réponses aux questionnaires écrits et celles exprimées dans les entretiens.

Hypothèse 2 : Il y aurait un faible degré de correspondance entre les métadonnées (réponses aux questionnaires et aux entretiens) fournies par les participants et les instances effectivement observables de correction du lexique, de la grammaire et de la phonétique-phonologie.

Hypothèse 3 : Il y aurait un plus faible degré de correspondance entre métadonnées et pratique effective pour les participants qui se perçoivent comme étant « hyper-correcteurs » que pour ceux qui se déclarent « hypo-correcteurs ».

4. L'analyse des données du positionnement correctif

4.1. Hypothèse 1

En ce qui concerne l'hypothèse 1, nous avons comparé les réponses aux questions 9 et 10 des questionnaires (voir annexe, estimation de la fréquence de la rétroaction corrective reçue et apportée) avec le sentiment déclaré dans les entretiens sur ces deux pratiques.

4.1.1. Correction reçue et correction apportée

Les réponses aux questions 9 et 10 des questionnaires ont été codées de 1 (*jamais*) à 6 (*toujours*). Nous avons focalisé notre intérêt sur les liens entre la fréquence des corrections reçues et apportées indiquées dans les questionnaires d'un côté et le sentiment exprimé dans les entretiens par rapport à la correction reçue ou apportée d'un autre côté. Le sentiment pour l'apport de correction a été codé en fonction des paramètres suivants : sentiment (plaisant/déplaisant), utilité (utile/inutile), cadrage (règle donnée au départ)(facilitateur/gênant), statut de pair (facilitateur/gênant), posture d'apprenant (facilitateur/gênant), relation amicale (facilitateur/gênant) (voir Manoïlov & Tardieu, 2015).

Nous avons aussi relevé des positionnements extrêmes dans les discours de l'entretien que nous avons appelé hyper- et hypo-correcteurs, soit les paires 1, 10, 11, 13, 14, 19, qui font l'objet d'une étude plus ciblée (voir la figure 11 en partie 5).

4.1.2. Correction reçue

Dans les entretiens

On voit sur la figure 1 ci-dessous que le sentiment est presque exclusivement positif dans les entretiens en ce que concerne la correction reçue, aussi bien chez les locuteurs natifs (LN)

francophones que les locuteurs natifs anglophones (seuls A01 et A04 expriment un sentiment négatif).

Figure 1 : Appréciation de la correction reçue (LN francophones)

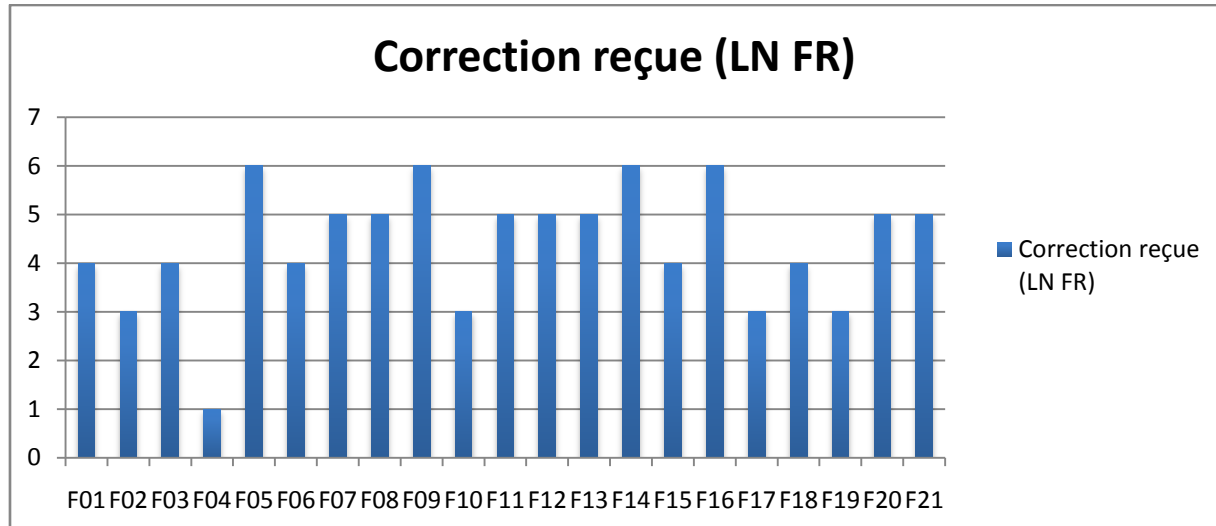
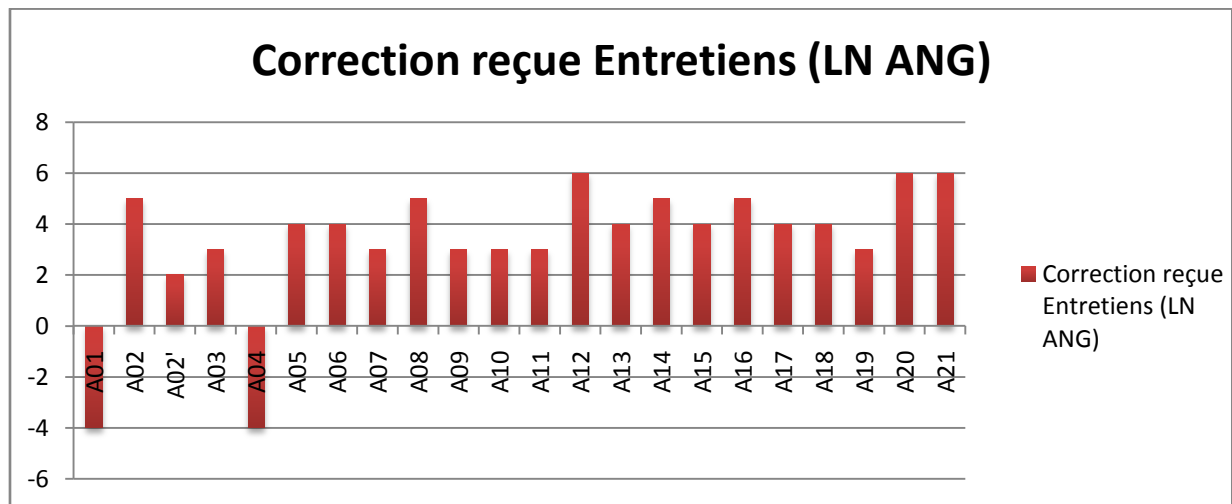


Figure 2 : Appréciation de la correction reçue (LN anglophones)



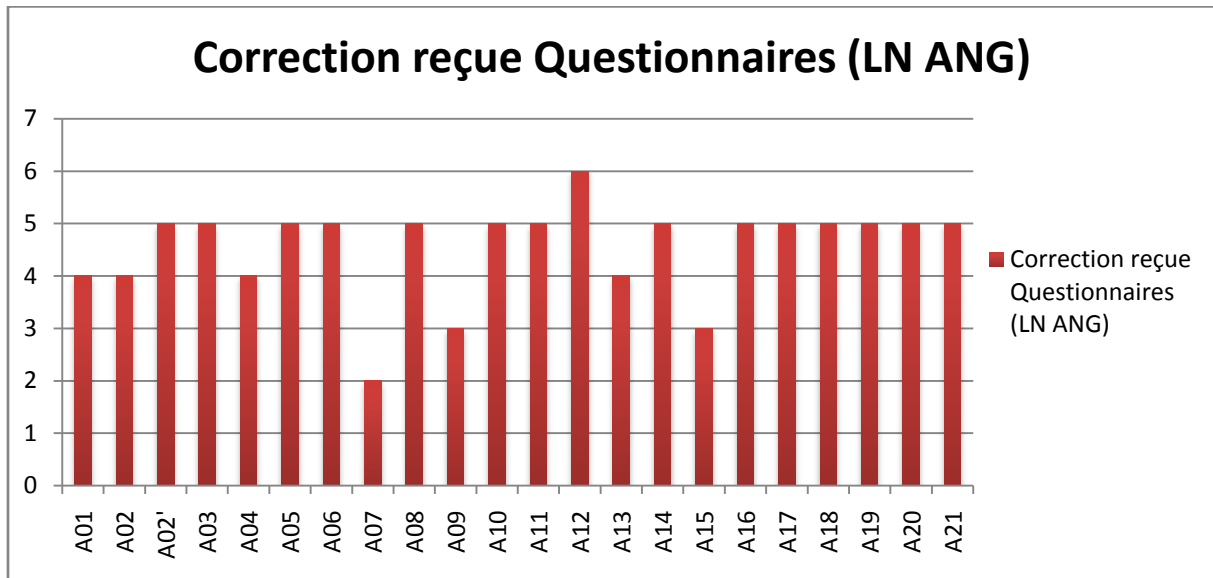
Dans les questionnaires

Qu'en est-il des réponses dans les questionnaires ? Nous n'aborderons ici que la correction globale en termes de fréquence et nous nous demanderons s'il existe une cohérence entre l'appréciation positive exprimée dans les entretiens et la fréquence perçue telle que recueillie dans les questionnaires(voir annexe).

D'après les réponses, on peut voir sur les figures 3 et 4 ci-après que les anglophones se situent un peu plus aux extrêmes que leurs homologues francophones dans leur estimation de

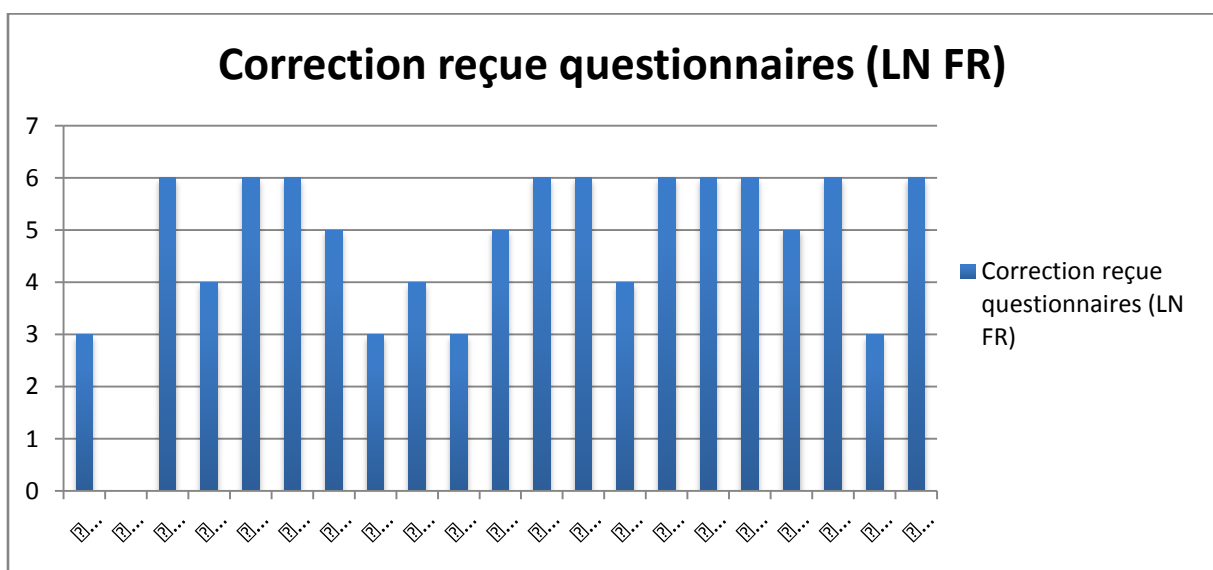
la fréquence de la correction reçue. Cependant, le total de ceux qui disent recevoir de la correction souvent, presque toujours ou toujours est quasi identique (17 contre 16).

Figure 3 : Estimation de la fréquence de correction reçue (LN anglophones)



Chez les locuteurs natifs anglophones, on voit que la correction reçue est perçue comme fréquente ou très fréquente. Cette fréquence est perçue comme suit : *toujours* (1), *presque toujours* (14), *souvent* (3), soit 19 réponses au total. La réponse *parfois* est donnée deux fois (A09 et A15), et *presque jamais* une fois par A07. L'appréciation positive de la correction reçue exprimée dans les entretiens semble dépendre de la fréquence perçue. Cette fréquence peut expliquer *a contrario* que A01 et A04 n'apprécient pas la correction reçue (*souvent*).

Figure 4 : Estimation de la fréquence de correction reçue (LN francophones)



Les locuteurs francophones disent que leurs partenaires les corrigent *toujours* (10 réponses), *presque toujours* (3) et *souvent* (3) ce qui fait un total de 16 sur 21 (une non-réponse) tandis que *parfois* est noté 4 fois seulement.

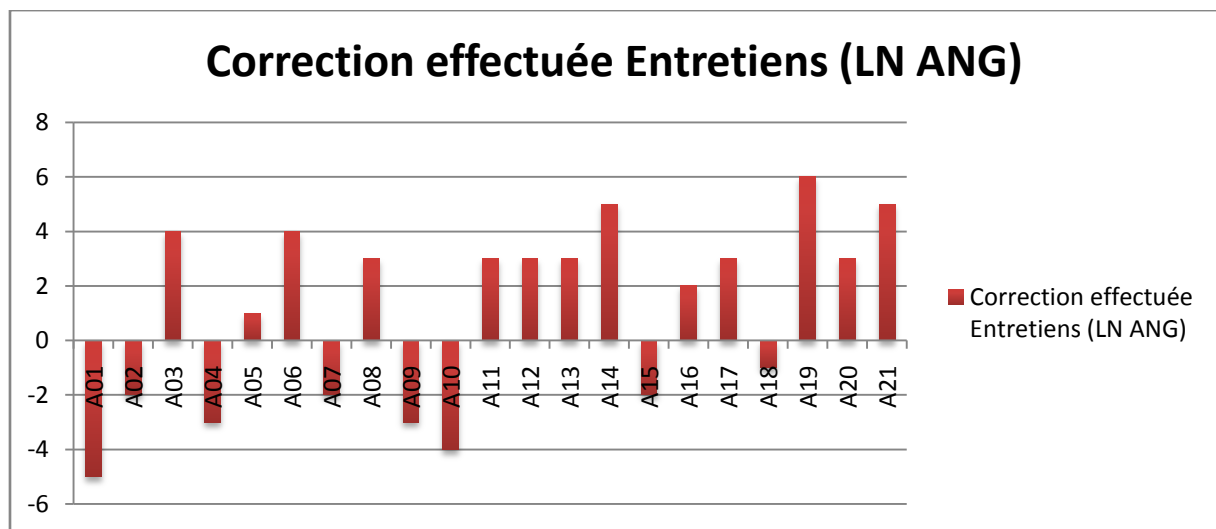
La fréquence de la correction ne semble pas entraver le sentiment positif mais au contraire le soutenir.

Comparons à présent le sentiment exprimé dans les entretiens avec la fréquence signalée dans les questionnaires pour ce qui est de la correction apportée ou effectuée.

4.1.3. Correction effectuée

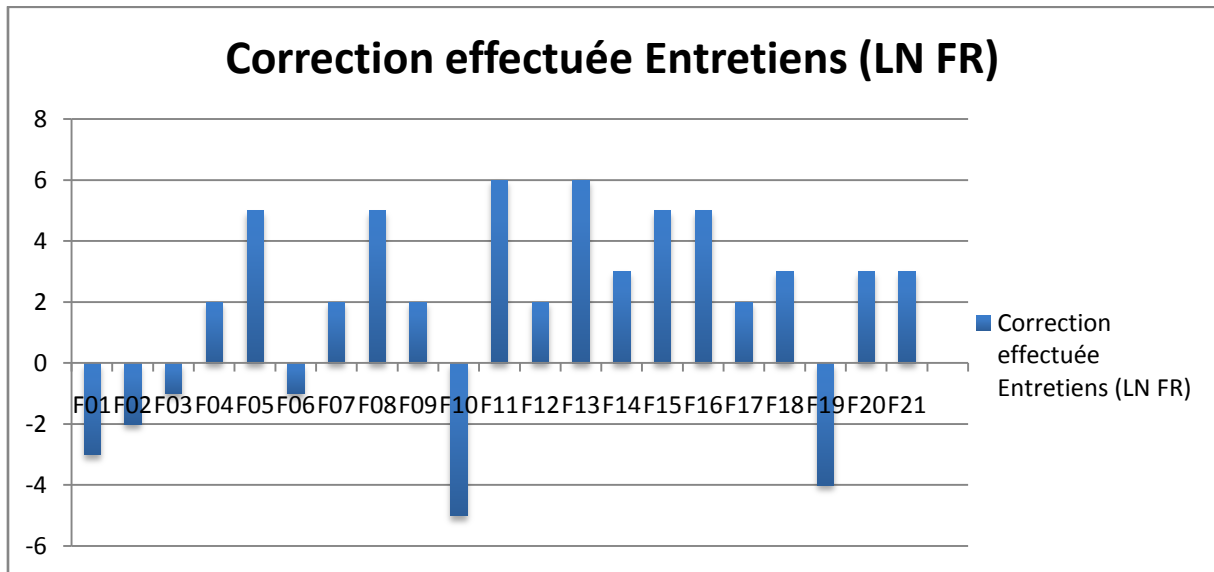
Dans les entretiens

Figure 5 : Appréciation de la correction effectuée (LN anglophones)



Si les anglophones apprécient de recevoir de la correction, ils sont moins nombreux à apprécier d'en prodiguer à leur partenaire : 6 expriment un sentiment négatif (contre 2 seulement pour la correction reçue).

Figure 6 : Appréciation de la correction effectuée (LN francophones)



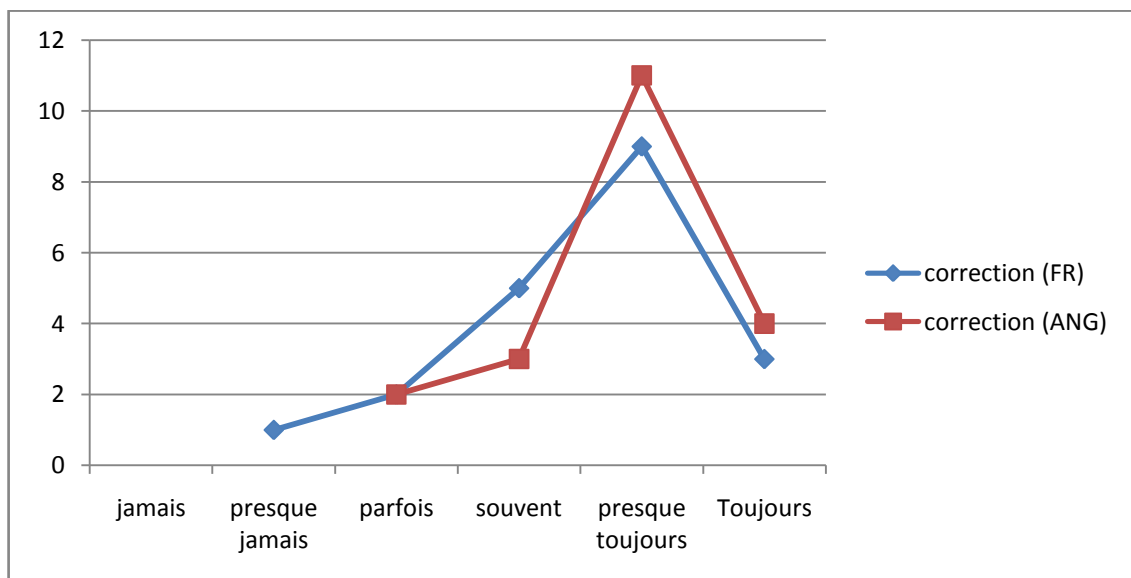
On trouve autant de francophones que d'anglophones exprimant un sentiment négatif par rapport à la correction effectuée (6) et quasiment autant à exprimer un sentiment positif (15). La différence réside dans le fait que, lorsqu'ils sont négatifs, ils le sont un peu moins et lorsqu'ils sont positifs ils le sont un peu plus.

Voyons à présent le lien avec l'estimation de la fréquence de la correction effectuée.

Dans les questionnaires

La figure 7 met en parallèle la fréquence estimée de la correction effectuée chez les LN francophones et anglophones (voir la question 10 du questionnaire en annexe).

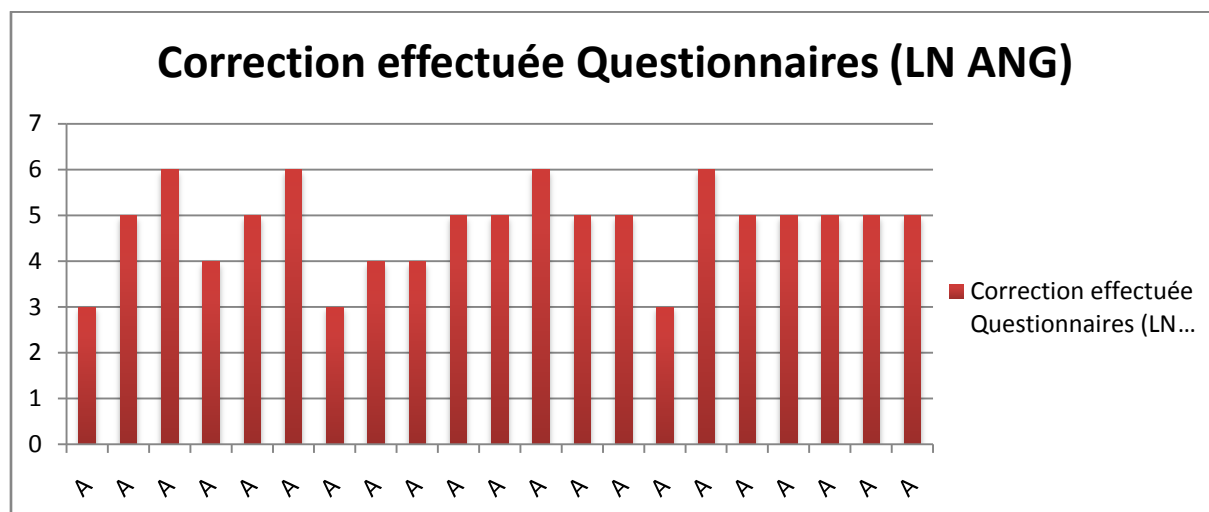
Figure 7 : Estimation de la fréquence de correction effectuée (LN francophones et LN anglophones)



Les deux courbes sont assez similaires avec un léger avantage aux anglophones dans leur estimation de la fréquence de la correction effectuée.

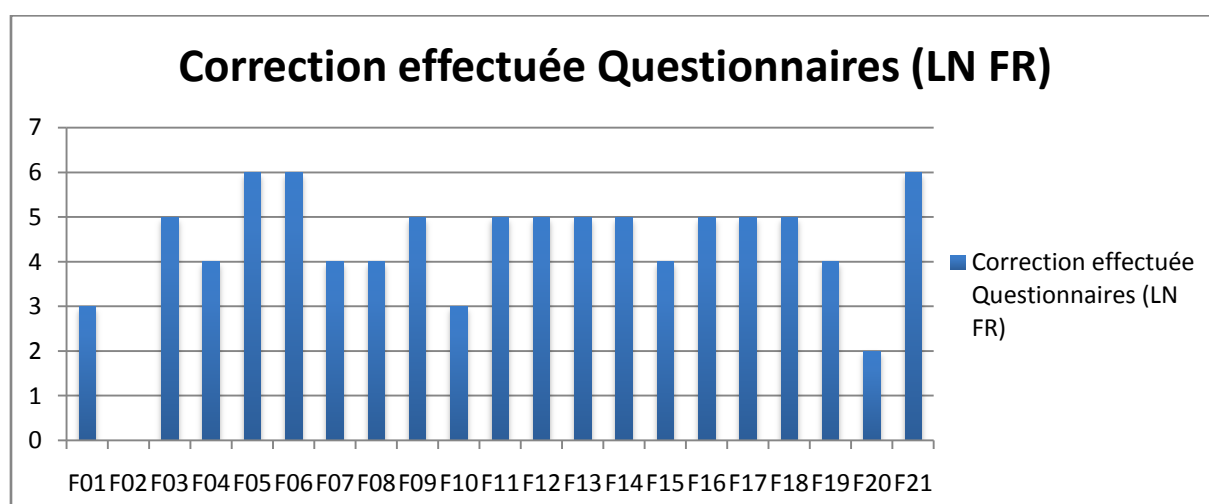
Voyons à présent le détail :

Figure 8 : Estimation de la fréquence de correction effectuée (LN anglophones)



Chez les LN anglophones, la cohérence semble moins forte en ce qui concerne la correction effectuée que la correction reçue entre l'appréciation exprimée dans l'entretien et la fréquence estimée dans le questionnaire. Autrement dit, s'ils sont moins nombreux à apprécier fournir de la correction à leur partenaire, ils déclarent le fournir cependant toujours (4), presque toujours (11), souvent (3), soit 18/21.

Figure 9 : Estimation de la fréquence de correction effectuée (LN francophones)



La correspondance est également moins forte chez les francophones qui malgré un sentiment négatif pour 6 d'entre eux disent fournir de la correction *toujours* (3), *presque toujours* (9), *souvent* (5), soit 17 au total tandis que *parfois* est noté 3 fois et il y a une non réponse.

Nous pouvons déjà en conclure que la fréquence estimée de correction reçue semble aller de pair avec l'appréciation (fréquence élevée, appréciation positive) sauf dans le cas de deux anglophones où la fréquence et l'appréciation divergent, ce qui pourrait donner à penser qu'une fréquence élevée peut susciter un effet repoussoir, d'où l'appréciation négative qui s'ensuit.

La cohérence est moins forte dans le cas de la correction effectuée où malgré une appréciation négative pour près d'un tiers des participant-e-s francophones comme anglophones la fréquence de la correction effectuée conserve une estimation haute. Estimation haute ou surestimation ? La question se pose.

A présent, penchons-nous sur des cas particuliers, ceux que nous avons appelés les hypo- et les hyper-correcteurs.

4.2. Cas particuliers : les hypo- et hyper-correcteurs

Examinons la figure 10 concernant la question 10 (voir en annexe) sur la correction effectuée. On remarque une certaine correspondance entre le degré d'appréciation de la correction effectuée tel qu'il s'exprime dans les entretiens et la fréquence de correction estimée dans les réponses à la question 10 du questionnaire, et ce tant de manière générale que de manière spécifique (vocabulaire, grammaire, phonologie). Si mimétisme il y a, du moins dans l'attitude corrective exprimée, il est indécélable. La paire remarquable A19-F19 semble montrer que c'est bel et bien la variable d'appréciation qui l'emporte sur la variable de l'appariement : autrement dit, dans l'interaction tandem, ce n'est pas parce que l'on a un partenaire tandem hyper-correcteur qu'on le devient automatiquement.

Ceci va dans le sens de notre hypothèse 1 qui postulait une forte correspondance entre l'appréciation et l'estimation de la fréquence.

Figure 10 : Tableau de la correction effectuée (objet et appréciation) chez les hypo- et hyper-correcteurs

HYPO	correction effectuée	vocabulaire	grammaire	prononciation		Appréciation (entretien)	HYPO
A01	3	3	2	2	10	-5	A01
F01	3	3	3	3	12	-3	F01
A10	5	4	3	3	15	-4	A10
F10	3	3	3	3	12	-5	F10
HYPER- HYPO	correction effectuée	vocabulaire	grammaire	prononciation			HYPER- HYPO
A19	5	6	6	6	24	6	A19
F19	4	3	2	4	13	-4	F19
HYPER	correction effectuée	vocabulaire	grammaire	prononciation			HYPER
A11	5	5	5	5	20	3	A11
F11	5	5	5	6	21	6	F11
A13	5	5	5	4	19	3	A13
F13	5	6	6	6	23	6	F13
A14	5	5	5	5	20	5	A14
F14	5	6	5	5	21	6	F14

5. Confrontation entre positionnement correctif et pratique corrective en interaction tandem

5.1. Méthode d'analyse des instances de rétroaction corrective

Nous avons pris en compte les deux jeux communicatifs (*Liar Liar* et *Like Minds*, voir partie 3) pour 12 locuteurs témoins du corpus. Ceci représente environ 20 mins de parole analysée pour chaque locuteur, soit un total de 4 heures de parole. Nous y avons relevé 163 instances de correction au total. Précisons à nouveau que nous définissons les instances de correction observée dans la lignée du concept de « *negative evidence* » posé entre autres par Long 1996, Gass 2003, Lyster & Ranta 1997, à savoir un moment où l'intervention verbale du locuteur natif (LN) met le doigt sur un écart entre la forme employée par l'apprenant L2 (comprendre le locuteur s'exprimant dans sa L2 à ce moment de l'interaction tandem) et la forme cible dans la L1. Cette intervention peut être effectuée de façon plus ou moins explicite par le LN, et de façon plus ou moins spontanée (ou alors sollicitée par l'apprenant L2).

Les six paires tandems témoins ont été sélectionnées parce qu'elles permettaient de s'intéresser aux 4 participants s'étant déclarés les plus hyper-correctifs dans l'entretien (c'est-à-dire ayant reçu l'indice le plus haut de sentiment concernant la rétroaction corrective : A14, A19, F11, F13), les 5 participants s'étant déclarés les plus hypo-correctifs dans l'entretien (A01, F10, A10, F19, F01), et 3 participants ayant obtenu un indice moyen (A11, A13, A14).

5.2. Etude de la correction apportée par les LNs : confrontation entre le positionnement sur l'apport de correction et la correction réellement effectuée en interaction

La première observation générale est qu'il y a une correspondance (bien que souple) entre les concepts de positionnement (figure 11) et de pratique corrective (figure 12) pour les mêmes locuteurs. En effet, les hypo-correcteurs déclarés en entretiens (locuteurs se situant sur

lagauche de la figure 11) tendent effectivement à fournir moins de corrections en interactions que les hyper-correcteurs déclarés (à droite de la figure 11) qui tendent à en effectuer davantage. Contrairement à ce que posait l'hypothèse 2, la corrélation n'est pas si faible que cela, cependant elle n'est pas systématique et des différences individuelles apparaissent entre les participants.

Figure 11 – Indice de sentiment face à la correction apportée (entretiens)

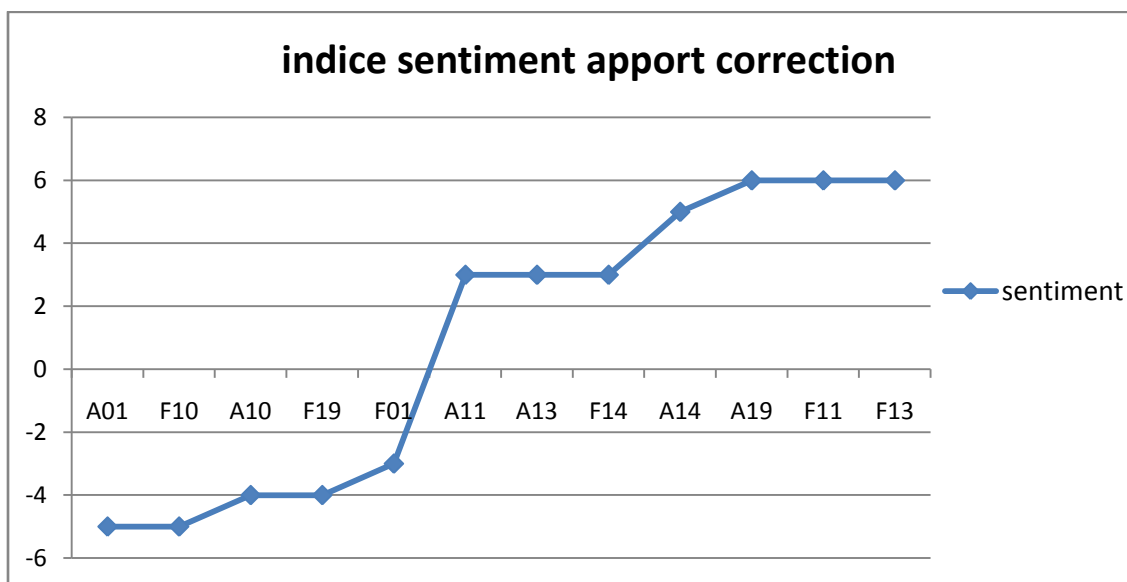
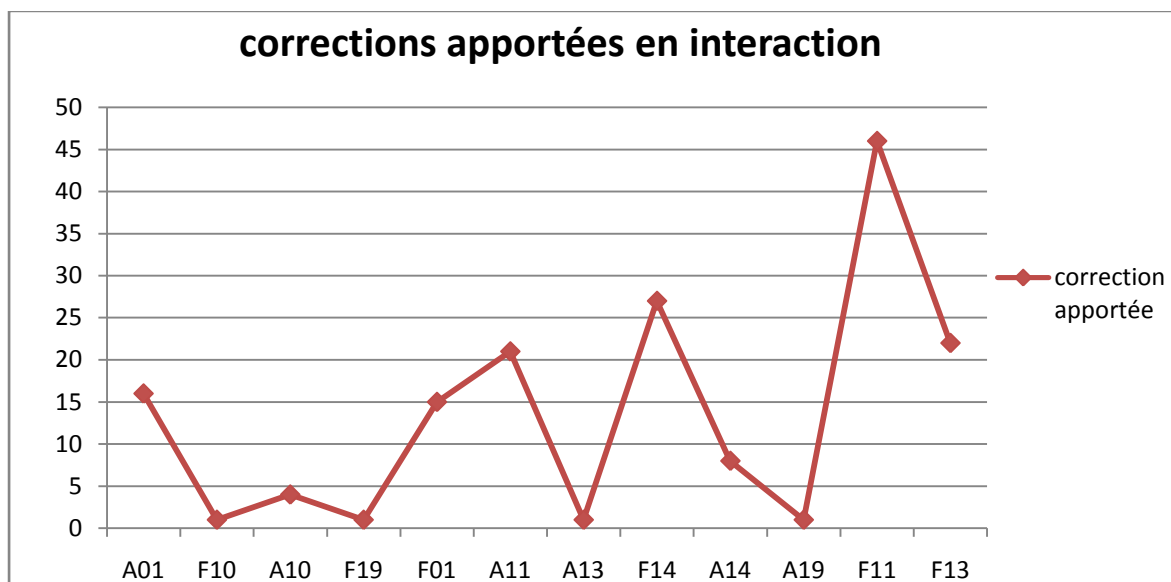


Figure 12– Nombre de corrections effectivement apportée en interaction tandem



Il semble y avoir une meilleure correspondance² entre représentation et pratiques chez les hypo-correcteurs déclarés (à gauche sur la figure 11) que chez les hyper-correcteurs qui auraient tendance à surestimer leur pratique corrective, ce qui va dans le sens de notre hypothèse 3.

En outre, des cas particuliers émergent : pour certain-e-s participant-e-s, une claire discordance apparaît entre le positionnement correctif émis lors de l'entretien et la pratique corrective en interaction. Par exemple, A01 s'était déclarée dans l'entretien très peu à l'aise avec l'apport de rétroaction corrective à sa partenaire francophone, mais elle a fourni tout de même plus de 15 instances de corrections en interaction, en particulier par ce qu'elle y a été contrainte par les nombreuses sollicitations de son interlocutrice francophone, surtout pour des questions lexicales. A l'inverse, A13 et A19 ont déclaré apprécier apporter de la correction mais ne le font quasiment pas en situation d'interactions. Une observation n'avait pas été prévue en amont de l'analyse : pour cet échantillon de 12 participants, il semble y avoir une meilleure concordance entre sentiment face à la correction apportée /et pratique corrective avérée pour les participants francophones que pour leurs homologues anglophones. Toutefois, cette tendance méritera d'être vérifiée sur l'ensemble des paires tandem du corpus. Si ce résultat se confirme, il conviendra de s'interroger plus avant sur les raisons socioculturelles qui peuvent en rendre compte : se pourrait-il que les francophones soient plus familiarisés avec le concept de rétroaction corrective, et/ou seraient-ils plus conscients de leur pratique corrective en interaction ?

5.3. Les variables déterminant la quantité d'instances de corrections apportées par les participants natifs

Il est intéressant de relever un certain nombre de variables qui influencent la quantité de corrections apportées lors des interactions tandem :

5.3.1. L'influence du groupe de locuteurs : la L1 du correcteur

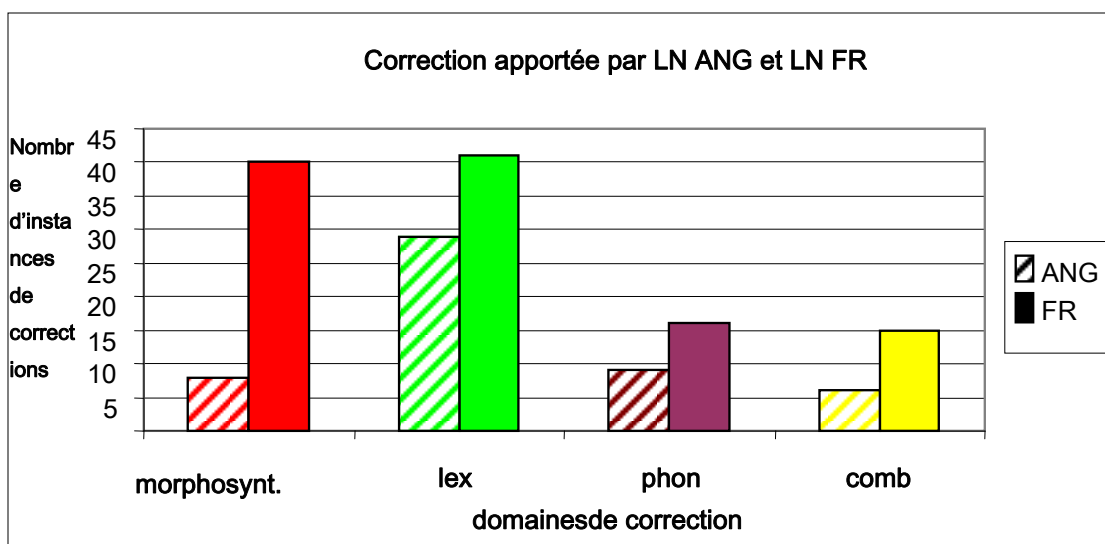
Pour cet échantillon de paires tandem, les six participants francophones ont effectué plus du double d'instances de corrections que leurs 6 partenaires anglophones (respectivement 112

² Cette observation devra être vérifiée sur le plan statistique.

instances de correction par les francophones contre 51 par les anglophones). Les participants francophones ont apporté deux fois plus de corrections, et ce dans tous les domaines de correction observés (morphosyntaxe, lexique, prononciation et combinaison de deux ou plus de ces domaines (voir la figure 13 ci-dessous).

Le seul différentiel de niveau de compétence en L2 entre les deux groupes de locuteurs ne suffit pas à expliquer l'énorme différence de fréquence de corrections apportées lors des interactions tandems. Si les participants francophones s'étaient un peu mieux auto-évalués dans le questionnaire initial pour l'expression orale en L2 (6,9/10 contre 6/10), ils n'étaient pas pour autant deux fois plus compétents que leur partenaires anglophones. Des raisons socio-culturelles peuvent être invoquées pour rendre compte de cette tendance (pays de l'expérimentation, influence des systèmes éducatifs, poids des conventions sociales et règles de politesse, etc.).

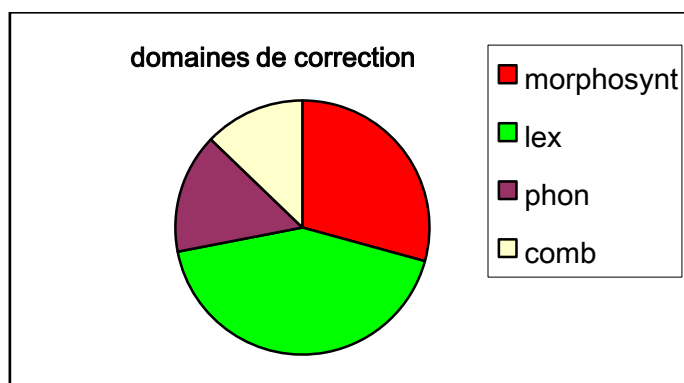
Figure 13 : Nombre de corrections apportées dans différents domaines par les deux groupes



5.3.2. Le domaine des corrections

La figure 14 ci-dessous montre que le domaine qui fait globalement l'objet du plus grand nombre de corrections correspond au lexique (en vert, presque la moitié des corrections toutes confondues = 70 instances sur 163, soit 42%), puis la morphosyntaxe (en rouge, 30%) puis la phonétique-phonologie (en violet, 15%), puis les corrections portant sur au moins 2 domaines combinés.

Figure 14 : les domaines de correction concernés (deux groupes de locuteurs confondus)



Cependant, une différence apparaît entre les participants anglophones et francophones (voir la figure 13) : si les anglophones corrigent majoritairement des problèmes lexicaux (plus de la moitié, soit 56%) bien plus que des problèmes de morphosyntaxe (15%), les participants francophones corrigent presque à parts égales morphosyntaxe et lexicale (37% pour chaque domaine). Cela correspond bien à ce qui émerge des questionnaires : les participants francophones y ont en effet déclaré recevoir principalement des corrections d'ordre lexical. Cette différence de préférence dans les domaines de correction pourrait s'expliquer par deux facteurs : i) les apprenants anglophones feraient autant d'erreurs morphosyntaxiques que lexicales à la différence des apprenants francophones qui feraient majoritairement des erreurs de lexique (ce qui semble une hypothèse peu probable), ii) les LN francophones seraient aussi conscients des erreurs de morphosyntaxe que de lexique chez leur partenaire tandem, alors que les LN anglophones seraient principalement sensibles aux problèmes lexicaux. A nouveau, il est probable que des facteurs socio-culturels, comme les traditions éducatives des deux profils de participants, jouent un rôle.

5.3.3. L'influence du temps écoulé entre les deux sessions et de la familiarisation

Beaucoup plus d'instances de correction ont été relevées lors de la première session qu'à la deuxième trois mois plus tard. Ceci représente une baisse du nombre de corrections lors de la deuxième session (-18%). Il y a plusieurs raisons à cela : le degré d'amitié et de complicité augmente progressivement entre les deux partenaires tandems, ils/elles développent aussi une certaine accoutumance aux habitudes langagières et idiosyncrasies de

l'interlocuteur³. Le degré de tolérance aux erreurs dans sa L1 augmente et l'attention à la forme diminue au profit d'une priorité donnée au sens et à la fluidité de la communication (un phénomène bien décrit par Brammerts & Calvert, 2003).

5.3.4. *L'influence de la tâche de production*

Le jeu 1 (*Liar Liar*, tâche de narration) a donné lieu à trois fois plus de corrections (127) que le jeu 2 (*Like Minds*, tâche d'argumentation) (36), et ceci pour les deux sessions confondues. En particulier, le jeu de narration a suscité beaucoup d'instances de corrections de lexique (technicité des récits, référence à des événements improbables, etc.) ce qui nécessite d'avoir un lexique riche et précis. Par ailleurs, dans le premier jeu, la prise de parole en L2 est en partie continue et la répartition des rôles y est plus déséquilibrée que pour le deuxième jeu : l'interlocuteur natif se doit d'être particulièrement attentif au propos de l'apprenant L2 qui est le narrateur principal.

5.3.5. *Différences individuelles dans la dyade correcteur-apprenant*

Le niveau de compétence L2 de l'interlocuteur (réel ou perçu) a évidemment un impact sur les pratiques de correction. Or un faible niveau en L2 n'appelle pas nécessairement beaucoup de corrections de la part de l'interlocuteur natif (et inversement). Le corpus illustre bien des situations où l'on préfère laisser parler des locuteurs débutants et corriger plus fréquemment des apprenants plus performants pour les aider à se perfectionner. En outre, Les locuteurs s'exprimant en L2 peuvent également avoir un positionnement d'apprenant plus ou moins proactif et plus ou moins assumé (citons par exemple la participante F11 qui prend clairement en charge son apprentissage en sollicitant très fréquemment l'aide de son partenaire anglophone). Pour finir, un phénomène de mimétisme ou d'alignement des stratégies et comportements correctifs s'installe pour certaines dyades au fil des interactions. Pour exemple, la paire A11-F11 est très complice dès les premiers échanges on peut observer un alignement gestuel quasi-parfait lors d'une séquence de correction grammaticale (explications sur l'ordre des mots pour « *leather interior* » en anglais, et « *c'était le seul moment de la journée où il y avait de la lumière* » en français).

³Par exemple, F11 ferme les yeux sur la prononciation erronée de *horrib'* de son partenaire américain lors de la deuxième session alors qu'elle insistait pour lui faire répéter la forme correcte à la première session.

6. Conclusion

Les métadonnées et l'analyse des productions effectives en interaction ont montré que les participants tandem de notre corpus ont une certaine conscience vis à vis de leur pratique corrective, et elles illustrent plusieurs degrés de prise en charge de leur rôle de correcteur. Ce rôle semble plus clairement endossé par les participants francophones qu'anglophones, certainement pour des raisons socioculturelles auxquelles il serait bon de réfléchir plus avant.

Notre hypothèse 1 est validée : il y a forte correspondance entre réponses des questionnaires (fréquence estimée) et discours des participants lors de l'entretien (sentiment, positionnement) pour ce qui est de la représentation de la correction reçue. La correspondance semble un peu moins systématique dans le domaine de la correction apportée. Une appréciation négative de l'apport de rétroaction corrective n'empêche pas une estimation élevée de la fréquence à laquelle un participant estime fournir de la correction.

L'hypothèse 2 n'est pas entièrement confirmée par les observations : le sentiment des participants vis-à-vis de la correction apportée est corrélé mais de façon souple et non systématique à leur pratique corrective dans le cadre des deux interactions tandems enregistrées : ceux qui sont plus à l'aise avec l'idée de correction tendent en effet à en apporter spontanément davantage. Mais certains participants ayant déclaré ne pas particulièrement apprécier fournir de correction se trouvent parfois dans l'obligation de le faire. Par ailleurs, certains autres qui déclarent assumer leur rôle de correcteur dans les entretiens en effectuent en réalité très peu en situation. Il semble que les réponses des anglophones des paires témoins soient moins en conformité avec leur pratique corrective avérée/observable, ce qu'il conviendrait de vérifier plus largement sur l'ensemble des paires du corpus.

L'hypothèse 3 semble vérifiée : la quantité de corrections observées en interaction est plus conforme au sentiment exprimé dans les entretiens par les hypo-correcteurs que par les hyper-correcteurs qui ont tendance à surestimer leur rôle correctif.

En outre, nous avons aussi relevé un certain nombre de variables pouvant influencer sur la quantité et le type de correction apportée lors des interactions tandem : la L1 du participant correcteur, le domaine de correction (morphosyntaxe, lexique, phonétique-phonologie, domaines combinés), le facteur temps et de familiarisation (sur une période 3 moins), la tâche de production orale ainsi que les différences individuelles (relatives aux deux participants de la dyade).

Précisons que la correction apportée par les partenaires dans le cadre d'une interaction tandem n'est évidemment pas aussi experte, précise ou systématique que celle fournie par un enseignant de langue. Ce n'est d'ailleurs pas ce que l'on en attend, puisque l'intérêt même du dispositif tandem est le statut de pair de l'interlocuteur (ce qui n'est pas compatible avec celui d'un professionnel de l'enseignement-évaluation). Ce statut particulier représente d'ailleurs des avantages psycho-affectifs pour la situation d'apprentissage de par son côté rassurant et empathique, ce qui contribue à instaurer une ambiance amicale et complice pour le développement langagier en L2.

Il arrive souvent que lorsqu'une erreur est corrigée par le partenaire tandem elle ne soit pas tout le temps réparée dans le tour de parole suivant (*uptake/reprise*) par l'apprenant. Or le simple fait que l'attention ait été attirée sur cet élément, qu'il y ait une prise de conscience d'un différentiel entre l'*output* et la forme cible, constitue la richesse de ce type d'interactions le développement de la L2 (cf. *Noticing Hypothesis* et *Attention Theory* (Schmidt, 1990 ; Lyster & Ranta, 1997 ; Gass, 2003, Mackey, 2006)

Au vu de l'analyse des entretiens, questionnaires et des interactions tandem enregistrées pour ce corpus, nous pourrions faire la suggestion suivante: il pourrait être utile dans le cadre de dispositifs tandems avec des participants adultes/jeunes adultes de réfléchir à une sensibilisation (et éventuellement une formation) des binômes aux enjeux de la demande et de l'apport de rétroaction corrective, qu'ils pourraient ensuite s'approprier en fonction de leur sensibilité et de leur culture individuelles. Cette expérimentation nous a aussi permis de nous confronter aux limites de la notion même de rétroaction corrective dans le cadre d'interactions tandems dans la mesure où l'on observe plutôt un travail de co-construction du discours par les deux partenaires plutôt qu'à un travail de correction au sens strict du terme.

Ainsi, face à la réticence de certains partenaires, en particulier anglophones, à prodiguer des corrections, il pourrait s'avérer utile d'exploiter la notion de « shaping » élaborée et reprise par Walsh (2006, 2011) dans ses travaux sur le discours et les tours de parole à la suite de Sinclair et Coulthard (1975) qui proposaient un modèle triphasé : IRF (Initiation par le professeur, Réponse par l'élève, Feedback par le professeur). Selon Walsh (2006), il y a « shaping » lorsqu'un tour de parole est lié au précédent par le thème ou le topic. Cette mise en forme peut inclure un certain nombre de types de rétroaction corrective définis par Lyster & Ranta, comme la reformulation ou l'étayage. La notion de « mise en forme » nous paraît particulièrement appropriée à la situation tandem qui se distingue de la situation de classe par la posture même des partenaires. De fait, il s'agit plus souvent de co-construction du discours avec mise en forme d'énoncés. D'où l'appréciation positive des partenaires par rapport à ce que nous avons appelé la correction reçue. La notion de mise en forme renverrait ainsi à une représentation positive de la rétroaction qui nous semble entrer en résonance avec la situation a-hiérarchique et amicale du tandem.

Références (Titre 1)

Bibliographie (Titre 2)

Brammerts, H. (2006). Lernen im Tandem - auch auf Distanz. In Jung, Udo O.H.(ed.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. In Zusammenarbeit mit Heidrun Jung. 4., vollst. neubearb. Aufl., Frankfurt etc.: Lang, 304-308.

Brammerts, H. (2003). Autonomous language learning in tandem: the development of a concept. In Lewis & Walker (eds.), 27-36.

Brammerts, H. (1992). Gerät für das Sprachenlernen im Tandem. In Rosanelli (ed.), 341-353.

Brammerts, H. & Calvert, M. (2003). Learning by communicating in tandem. In Lewis & Walker (eds.), 45-59

Brammerts, H. (1993). Sprachenlernen im Tandem. In Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF) (ed.), *Fremdsprachen für die Zukunft - Nachbarsprachen und Mehrsprachigkeit*.

Beiträge zum Bundeskongreß in Freiburg (1992) des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen (pp. 121-132). Saarbrücken: Universität des Saarlandes.

Brammerts, H., Calvert, M. & Kleppin, K. (2003). Aims and approaches in individual learner counselling. In Lewis & Walker (eds.), 105-114.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Gass, S. (2003) Input and interaction. In C. Doughty & M. Long, *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, p. 225-255.

Gass, S. M. & Selinker, L. (2001) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Routledge.

Gass, S & Varonis, E. (1989) Incorporating Repairs in Nonnative Discourse. In *The Dynamic Interlanguage: Empirical Studies in Second Language Variation*. Ed. M. Eisenstein. New York: Plenum Press. 71-86.

Helmling, B. (2003). Group work with peers: pairs advise pairs. In Lewis & Walker (eds.), 145-155.

Helmling, B. (ed.). (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem* (Collection Essais C.R.E.D.I.F.). Coord. par Brigitte Helmling. Avec la coop. de Helmut Brammerts, Karin Kleppin, Iva Cintrat, Erik Otto. Paris: Editions Didier. ISBN 2-278-05031-1

Herfurth, H.E. (1993). Möglichkeiten und Grenzen des Fremdspracherwerbs in Begegnungssituationen. *Zueiner Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem*. München: Iudicium.

Holec, H. (ed.). (1988). *Autonomy and self-directed learning: present fields of application/ Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels* (Council of Europe. Project no. 12). Strasbourg: Council for Cultural Co-operation/ Conseil de la coopération culturelle. (Education & Culture..).

Holec, H. (1981). A propos de l'autonomie: quelques éléments de réflexion. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 41, 7-23.

Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe. [Republished 1981, Oxford: Pergamon.]

Horgues, C. & Scheuer, S. (sous presse). Why some things are better done in tandem? In: J. A. Mompeán & J. Fouz-González (Eds.), *Investigating English Pronunciation: Current Trends and Directions*. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan.

Little, D. (2003). Tandem language learning and learner autonomy. In Lewis & Walker (eds.), 37-44.

Long, M. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & B. K. Bahtia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66. doi:10.1017/S0272263197001034

Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.

Lyster, R. & Mori, H. (2006) Learner uptake and repair: Interactional Feedback and Instructional Counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 269-300.

Lyster, R., Sato, K. & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46, 1-40 doi:10.1017/S026144481200036

Macaire, D. (2004). Du tandem au Tele-Tandem. Nouveaux apprentissages, nouveaux outils, nouveaux rôles. [online].www.tele-tandem.de/doclies/macaire-iufm.html

Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 557-587.

Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27(3), 405-430.

Manoïlov, P. & Tardieu, C. (2015). Rétroaction corrective et reprise dans le contexte de l'apprentissage en tandems Français-Anglais à l'université. In *Recherches en didactique des langues et des cultures*, ACEDLE, (accepté).

Müller, M., Schneider, G. & Wertenschlag, L. (1988). Apprentissage autodirigé en tandem à l'Université. In Holec, H. (ed.), 65-76.

Pelz, M. (ed.). (1995). Tandem in der Lehrerbildung, Tandem und grenzüberschreitende Projekte. Dokumentation der 5. Internationalen Tandem-Tage 1994 in Freiburg i.Br. Frankfurt/Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation. (Werkstatt-Berichte. 8.).

Raby, F. 2008. « Entre faux débats et vraies distinctions. Réflexions sur les méthodes de recherches empiriques en didactique de l'anglais ». IUFM de Grenoble, Université Joseph Fourier. http://espace-langues.paris.iufm.fr/IMG/doc/Raby_methodologies.doc.

Reymond C. (2003). eTandem : l'apprentissage des langues en binôme. *New Standpoints* 15, 28-29.

Reymond C. (2001). Tandem : remotivation et travail autonome de l'élève. Les Dossiers de l'ingénierie éducative 35. [online - not available]

<http://www.cndp.fr/DOSSIERSIE/35/pdf/01802111.pdf>

Reymond C. & Tardieu, C. (eds.). (2001). *Guide Tandem pour l'apprentissage des langues en binôme dans le secondaire*. Rouen: CRDP de Haute-Normandie/CNDP.

Reymond, C. & Tardieu, C.. (2000). L'apprentissage des langues en tandem dans le secondaire. Applications et implications. Paper for F.I.P.L.V. congress Paris, July 2000.

Sinclair, J. & Coulthard M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

Storch, (2004). Using Activity Theory to explain Differences in Patterns of Dyadic Interactions in an ESL Class. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 60, 4, (March/Mars: 457-480).

Vygotsky, L.S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J.V. Wertsch (ed.), *The concept of activity in soviet psychology* (p.144-188). Armonk, NY: M.E. Sharpe.

Vygotski, L. S. 1985 ([1934]. *Pensée et langage*. Traduction de François Sève ; commentaire de Jean Piaget. Paris :Éditions Sociales.

Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. New York: Routledge.

Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. New York: Routledge.

Wolff, J. (1994). Ein tandem für jede Gelegenheit? Sprachlernen in verschiedenen Begegnungssituationen. *dieneuerensprachen*, 93, 374-385.

À propos des auteurs

Céline Horgues est maître de conférences au laboratoire Prismes (EA 4398) à l'université de la Sorbonne Nouvelle-Paris 3. Ses domaines de recherche principaux sont la phonétique-phonologie de l'anglais L2 parlé par les apprenants francophones.

Courriel : celine.horgues@univ-paris3.fr

Adresse : Prismes, université Sorbonne Nouvelle Paris 3, 5 rue de l'école de Médecine, 75006 Paris.

Claire Tardieu est professeur des universités au laboratoire Prismes (EA 4398) à l'université de la Sorbonne Nouvelle-Paris 3. Ses domaines de recherche principaux sont l'évaluation en langues et la terminologie didactique. Elle a récemment publié *Notions-clés pour la didactique de l'anglais* aux Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Courriel : claire.tardieu@univ-paris3.fr

Toile : <http://www.univ-paris3.fr/mme-tardieu-garnier-claire-108913.kjsp?RH=ACCUEIL>

Adresse : Prismes, université Sorbonne Nouvelle Paris 3, 5 rue de l'école de Médecine, 75006 Paris.

Annexes

Questionnaires soumis aux participants francophones

Niveau d'étude :

Spécialité :

1. Nombre de rencontres en tandem depuis la réunion du 31 janvier 2013 :

Ce nombre de rencontres vous a semblé (entourez la réponse) : *insuffisant / satisfaisant / trop important*

2. La fréquence des rencontres avec votre partenaire tandem (entourez la réponse) :

2 fois par semaine / 1 fois par semaine / 1 fois toutes les deux semaines / 1 fois tous les 20 jours / 1 fois par mois /

Vous avez trouvé que la fréquence des conversations était : *insuffisante / satisfaisante / trop fréquente*

3. En moyenne, vos rencontres tandem durent : *30 mins / 1h / 1h30 / 2 heures / plus de deux heures*

4. A combien estimez-vous le pourcentage global de temps passé à parler en français pendant vos conversations tandems : [0 , 10 , 20 , 30 , 40 , 50 , 60 , 70 , 80 , 90 , 100] % du temps

5. A combien estimez-vous le pourcentage global de temps passé à parler en anglais pendant vos conversations tandems : [0 , 10 , 20 , 30 , 40 , 50 , 60 , 70 , 80 , 90 , 100] % du temps

6. Au cours du semestre, avez-vous l'occasion de converser avec d'autres anglophones : *quotidiennement / plusieurs fois par semaine / une fois par semaine / à quelques reprises dans le semestre / non*

Précisez :

7. Lors des conversations avec votre partenaire tandem :

	toujours	presque toujours	souvent	parfois	presque jamais	jamais
Vous commencez à parler dans la même langue à chaque rencontre (quelle langue :)						
Vous parlez d'abord dans une langue pendant le début de la conversation puis passez ensuite à l'autre langue						
Vous parlez l'essentiel du temps dans une des deux langues						
Vous passez une séance à parler une langue puis alternez à la séance suivante						
Chacun passe d'une langue à l'autre assez souvent (par exemple quand un problème d'expression se pose)						
Vous mélangez les deux langues pour expliquer/demander du vocabulaire, de la grammaire						
Autre (précisez) :						

8. Lors d'une conversation en langue étrangère, si vous avez un doute sur l'expression (grammaire, vocabulaire, phonétique) :

	toujours	presque toujours	souvent	parfois	presque jamais	jamais

Vous expliquez votre problème en langue étrangère						
Vous expliquez votre problème dans votre langue maternelle						
Vous vous exprimez comme si de rien n'était et attendez une éventuelle réaction du partenaire						

9. Lorsque vous faites une erreur en anglais :

	toujours	presque toujours	souvent	parfois	presque jamais	jamais
Votre partenaire tandem vous corrige						
Il/elle corrige votre vocabulaire						
Il/elle corrige votre grammaire						
Il/elle corrige votre prononciation						

10. Lorsque votre partenaire tandem fait une erreur en français :

	toujours	presque toujours	souvent	parfois	presque jamais	jamais
Vous le corrigez						
Vous corrigez son vocabulaire						
Vous corrigez sa grammaire						
Vous corrigez sa prononciation						

11- Lorsque votre partenaire fait un récit en français

	toujours	presque toujours	souvent	parfois	presque jamais	jamais
Vous l'écoutez et essayez de ne pas l'interrompre						
Vous l'écoutez et posez régulièrement des questions pour l'aider à poursuivre						
Vous l'interrompez lorsque l'expression est difficile à comprendre						
Vous l'interrompez lorsque vous entendez une erreur						

12- Avez-vous noté chez votre partenaire des différences dans la manière de mener une conversation qui seraient liées à sa culture d'origine ? OUI/NON

Si oui, expliquez :

13- Avez-vous aidé votre partenaire dans son travail universitaire ? OUI/NON

14- Votre partenaire vous a-t-il aidé dans votre travail universitaire ? OUI/NON

15- Le travail en tandem vous a permis d'améliorer vos compétences (entourez)

- culturelles	0	1	2	3	4	5
- phonétiques	0	1	2	3	4	5
- grammaticales	0	1	2	3	4	5
- lexicales	0	1	2	3	4	5
- en aisance générale	0	1	2	3	4	5

16. Évaluez votre confiance pour parler en anglais avant de commencer le tandem et après :

(0= - confiant, 10 = + confiant):

avant :	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

après :	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

17- Notez sur une échelle de 0 à 10, votre expérience de travail en tandem (appréciation globale)

0 : le plus négatif

10 : le plus positif

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

18- Quelle est votre appréciation globale sur les conversations en tandem ? (obstacles rencontrés, bénéfices tirés)