

Interaction orale en anglais entre pairs: cas d'étudiants en LANSAD

Claire Chaplier¹

Recibido: 9 de mayo de 2022 / Aceptado: 10 de febrero de 2023

Résumé. Cet article se focalise sur le processus à l'œuvre pendant des tâches d'interaction orale entre pairs en cours d'anglais langue étrangère en secteur LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines) en contexte scientifique. Nous sommes partis du fait que l'appropriation d'une langue étrangère se produit dans et par l'interaction, et que des traces peuvent être observables dans l'interaction. Nous avons mis en place une recherche compréhensive sous forme de recherche-action et avons analysé les interactions orales d'une paire d'étudiants. Ces interactions leur ont permis de multiplier les échanges en français et/ou en anglais, en raison des nombreux tours de parole et des aspects réflexifs sur la langue activés par l'interaction.

Mots-clés: Interaction orale; travail entre pairs; LANSAD; tâche; anglais langue étrangère.

[en] Oral Interaction in English between Peers: Case of Students in French Higher Education

Abstract. This article focuses on the process at work during oral interaction tasks between peers in English as a foreign language course in the LANSAD (Languages for specialists in other disciplines) sector in a scientific context. We started from the fact that the appropriation of a foreign language occurs in and through interaction, and that traces can be observed in the interaction. We set up a comprehensive research in the form of action research, and analyzed the oral interactions of a pair of students. These interactions allowed them to multiply the exchanges in French and/or in English, because of the numerous turns of speech and the reflexive aspects on the language activated by the interaction

Keywords: Spoken interaction; Peer work; French Higher Education; Task; English as a Foreign Language.

[es] Interacción oral en inglés en pareja: el caso de estudiantes de la enseñanza superior francesa

Resumen. Este artículo se centra en el proceso que tiene lugar durante las tareas de interacción oral en pareja en los cursos de inglés como lengua extranjera del sector LANSAD (Lenguas para especialistas de otras disciplinas) en un contexto científico. Partimos del hecho de que la apropiación de una lengua extranjera se produce en/y a través de la interacción, y que en ésta pueden observarse huellas. Pusimos en marcha una investigación comprensiva en forma de investigación-acción y analizamos las interacciones orales de una pareja de estudiantes. Estas interacciones les permitieron multiplicar los intercambios en francés y/o inglés, debido a los numerosos turnos de palabra y a los aspectos reflexivos sobre el lenguaje activados por la interacción.

Palabras clave: Interacción oral; trabajo en pareja; enseñanza superior francesa; tarea; inglés como lengua extranjera.

Sumario. 1. Introduction. 2. Le secteur LANSAD en France: la place de l'oral en contexte scientifique. 3. Cadre théorique. 3.1. Interaction orale entre pairs. 3.2. Procédés utilisés pour surmonter les difficultés. 3.2.1. Recours à la L1 et utilisation de la L2. 3.2.2. Stratégie d'étayage. 3.2.3. Réflexion métalangagière. 3.3. Approche didactique : perspective actionnelle et tâche. 4. Méthodologie. 4.1. Participants. 4.2. Tâches d'interaction orale. 5. Résultats. 5.1. Tours de parole et rôle des étudiants. 5.2. Rôle de l'enseignante. 5.3. Recours à la L1 et utilisation de la L2. 5.4. Stratégies mises en place pour s'approprier la langue. 5.4.1. Moment contribuant à la construction de la tâche. 5.4.2. Rétroaction corrective, incorporation – réparation des étudiants. 5.4.3. Réflexion métalangagière. 6. Conclusions. 7. Bibliographie.

Cómo citar: Chaplier, C. (2023). Interaction orale en anglais entre pairs: cas d'étudiants en LANSAD, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 127-138.

¹ Département des Langues et FSI
Université Paul Sabatier Toulouse III, France
<https://orcid.org/0000-0002-9735-3560>
claire.chaplier@univ-tlse3.fr

1. Introduction

Les cours d'anglais en secteur LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines) dans les universités françaises reposent essentiellement sur les activités langagières énoncées par le CECRL (2001, 2018) tout en articulant les contenus spécialisés des formations afin de professionnaliser les étudiants et leur permettre d'évoluer en contexte international.

L'interaction orale est une activité langagière qui est souvent adoptée en LANSAD (Chaplier, 2017). Cependant, elle est peu explorée en cours de langue étrangère (L2), surtout quand il s'agit d'interactions entre pairs, comme le souligne Manoïlov (2019), et notamment en LANSAD qui est un domaine de recherche relativement récent, même si ce secteur, qui est également celui de l'enseignement des langues en France, représente près de 80% de cet enseignement. Les interactions orales entre pairs permettraient aux apprenants de mieux s'appropriier la L2 et "d'engager une réflexion métacognitive collective reposant sur des échanges peu menaçants pour la face, et cela en raison de la symétrie de statut" (Manoïlov, 2019, §7).

Les programmes d'anglais universitaire relevant de chaque établissement, nous nous focaliserons sur l'Université Toulouse III, une université essentiellement de sciences (expérimentales et formelles). Ce type d'interactions en cours d'anglais est un schéma souvent adopté dans les programmes pédagogiques de ladite université (Chaplier, 2017). Notre objectif est de comprendre comment les interactions orales entre pairs en contexte scientifique permettent aux étudiants de s'appropriier la L2 en analysant les négociations, les procédés mis en œuvre. Nous nous intéresserons à la phase d'entraînement plutôt qu'à celle d'évaluation, le but étant de comprendre le processus d'appropriation de la L2. C'est pendant cette phase que les étudiants peuvent commettre des erreurs, qui est la base de tout apprentissage, et également explorer leurs potentialités langagières.

Nous avons mis en place une recherche-action qualitative, de type compréhensif. Elle est également exploratoire et prend en compte le contexte social. L'interaction orale est envisagée ici au sens d'action sociale réciproque. Cette recherche s'appuie sur un double cadre théorique qui s'articule autour de la didactique des langues (mise en place du dispositif) et des théories socio-interactionnistes (interactionniste et socio-culturelle). Les approches s'intéressent aux interactions en vue de l'appropriation plutôt qu'aux formes linguistiques à acquérir. Lors d'une interaction en L2, l'apprenant se trouve face à plusieurs problèmes (lexique, grammaire, phonologie, intercompréhension). C'est pendant la résolution de ces problèmes que l'acquisition/appropriation peut se produire dans un cadre de médiation. Au lieu des termes "acquisition" ou "apprentissage" comme les utilise Manoïlov (2019), nous emploierons le terme "appropriation" tel que Sauvage (2019) le propose : l'acquisition renvoie à l'action de s'approprier (sens anglais). Nous sommes partis du fait que l'appropriation d'une langue étrangère peut se faire dans et par l'interaction et que les différentes formes d'appropriation peuvent être repérables dans l'interaction même (Coste, 2002).

Après avoir précisé la place de l'oral en LANSAD-sciences, nous définirons l'interaction orale entre pairs et préciserons l'approche didactique. Nous nous concentrerons sur l'étude d'un binôme d'étudiants et analyserons des traces repérables (ressources langagières utilisées) au cours de tâches d'interaction orale en anglais en vue de l'appropriation de la L2.

2. Le secteur lansad en France: la place de l'oral en contexte scientifique

En France, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'université a connu de grands changements ces 40 dernières années et s'est organisé en secteur LANSAD, acronyme désignant une majorité des étudiants qui apprennent des langues sans se destiner à être linguistes (Brudermann *et al.*, 2016). Jusqu'aux années 2000, ce secteur s'est grandement étendu en raison de la "massification générale des études post-bac" et "des exigences accrues de formation en langues étrangères" (Deyrich, 2019, p. 199). En 2002, la réforme licence-master-doctorat a contribué à l'introduction de contenus spécialisés dans la formation en langue pour qu'elle demeure pertinente jusqu'au niveau du doctorat. Terrier *et al.* (2016) précisent que certaines universités ont spécialisé ce secteur (Van der Yeught, 2014), alors que d'autres ont privilégié la langue générale pour des raisons souvent pratiques liées au "cadre didactique contraint" (Terrier et Maury, 2015) du secteur et à la gestion des masses. Poteaux (2015) souligne que de nouveaux besoins ont été identifiés en lien avec le contexte social (mobilités, réseaux sociaux), ce qui a conduit l'institution à s'intéresser à un public non spécialiste de langues, devenu majoritaire, aux différents cursus, avec des niveaux de langues hétérogènes et une motivation variable.

Étant donné qu'il n'existe pas de textes institutionnels nationaux, la structuration du LANSAD et l'élaboration des programmes pédagogiques de langue dépendent de chaque université. D'ailleurs, il s'est constitué en domaine de recherche avec des travaux d'ordre épistémologique (Chaplier et O'Connell, 2019). En LANSAD-sciences, l'anglais est appréhendé comme outil de communication écrite et orale à des fins professionnelles. Toutefois, l'expression et l'interaction orales sont devenues des compétences essentielles puisque les étudiants devront s'exprimer fréquemment, voire uniquement en anglais, tant dans le milieu de la recherche que dans celui de l'entreprise (Chaplier, 2017). Les tâches orales s'inscrivent dans la pédagogie par projet (*Task-Based Learning, Problem-Based Learning*).

3. Cadre théorique

Nous nous situons dans une approche socio-interactionniste. Comme le souligne Manoïlov (2019), de nombreux travaux se multiplient de nos jours pour examiner le développement de la L2 au travers des pratiques sociales. Elle précise que l'apprentissage en général est social et s'effectue en interaction comme l'indiquent les diverses théories, tout en soulignant les différences personnelles de cet apprentissage. De nombreuses recherches ont montré que l'interaction est un moteur des apprentissages langagiers et linguistiques (Vygotski, 1933). Ravazzolo et Etienne précisent que l'analyse des interactions comme pratique sociale "met en évidence la conception dynamique de la langue où 'tout se construit' au cours de l'interaction dans une séquence temporelle 'on line' et où la production et la réception s'ajustent et se modifient en permanence" (2019, § 5).

3.1. Interaction orale entre pairs

L'interaction orale comporte certaines particularités qui ont un impact notamment sur les recherches et les pratiques langagières (Manoïlov, 2019). L'oral est *irréversible, rapide, éphémère*. L'interaction orale se gère donc dans l'instant présent. C'est pourquoi on peut trouver dans le discours des interactions orales des répétitions, des interruptions, des chevauchements. Lorsque des difficultés apparaissent en raison de la rapidité du message, les participants construisent le discours sous forme de négociations.

Il existe des recherches sur les interactions entre pairs que Philp et al. (2014, p. 3) définissent comme "toute activité de communication entre apprenants, avec une participation minimale ou nulle de l'enseignant". Ceci implique que les apprenants travaillent en petits groupes de manière autonome. Ils partagent un statut symétrique étant donné qu'ils sont apprenants sans l'intervention de l'enseignant. Ils vivent donc une expérience sociale commune qui va participer à une compréhension partagée du contexte d'interaction. On peut dire que ces interactions se caractériseraient par un degré élevé d'égalité et de coopération qui est favorable à un investissement actif dans la résolution de problèmes ou l'échange d'idées (Damon et Phelps, 1989).

Les recherches sur les interactions entre pairs ont souligné le rôle facilitateur quant au développement de compétences cognitives. Toute interaction, surtout publique, est susceptible de susciter des problèmes de face pour les participants (Goffman, 1974). Au cours des interactions entre pairs, les situations conflictuelles peuvent être évitées et l'image dite négative est atténuée. Les étudiants collaborent pour s'approprier en contexte la L2. Ils deviennent plus actifs lors des tâches d'interaction, mais également résolvent des questions ayant trait aux ressources langagières.

La construction des savoirs au sein des interactions peut s'effectuer selon deux schémas : le conflit sociocognitif qui constitue le principal mécanisme d'apprentissage (Gilly, 1988) et les mécanismes de transmission/apprentissage comme le guidage-tutelle (Schneuwly et Bronckart, 1985). Ces interactions orales sont bénéfiques lorsqu'elles ont lieu au sein de pairs pleinement en interaction, avec des pairs "décodeurs", dans des situations où un enjeu compétitif est associé à la nécessité interne de coopérer.

3.2. Procédés utilisés pour surmonter les difficultés

Une séquence de négociation peut générer des problèmes qui peuvent être linguistiques ou extralinguistiques. Les participants doivent alors essayer de résoudre ces problèmes pour continuer leurs échanges.

Il existe des procédés utilisés et négociés dans l'interaction par les apprenants et les enseignants pour parvenir à communiquer et pour surmonter des difficultés comme les demandes et propositions d'aide, les reformulations et paraphrases, les formes de sollicitation, les auto- et hétéro-corrections, les rétroactions, le recours à la langue native (L1), l'alternance codique, etc.

3.2.1. Recours à la L1 et utilisation de la L2

Les interactions orales qui se déroulent dans la classe de langue ne se font pas en s'appuyant sur une seule langue, mais sur deux ou plus. Ces langues constituent des ressources aussi bien pour communiquer que pour apprendre. Gumperz (1989) établit une distinction entre les changements de code qui sont dus à une maîtrise insuffisante de la langue et ceux qui sont, au contraire, situationnels et constituent des ressources spécifiques des bilingues. Les alternances de langues et le recours à la L1, après avoir été longtemps considérés comme inappropriés par les méthodologies dominantes de l'enseignement des langues, font actuellement l'objet d'une attention plus grande.

3.2.2. Stratégie d'étayage

Un étudiant peut bénéficier de l'interaction avec un pair plus compétent lorsque celui-ci le rejoint dans sa zone proximale de développement (Vygotsky, 1933). Cependant, la simple interaction avec un pair, même moins compétent, est susceptible d'être bénéfique sur le plan cognitif.

Les recherches en acquisition des langues secondes ont montré que les interactions négociées constituaient un type d'interaction contribuant à l'appropriation. L'interaction négociée se définit comme une interaction où un ou plusieurs signaux d'incompréhension permettent de résoudre des énoncés problématiques à l'aide d'une rétroaction corrective. Cette interaction est bénéfique étant donné que l'apprenant qui reçoit la rétroaction corrective peut prendre conscience des écarts entre son usage de la langue et la langue cible, et restructurer ou compléter son propos afin de les réduire (Ellis, 2003). Nous nous appuyons sur trois types d'interactions langagières considérés par Coşereanu (2008) :

- *Rétroaction corrective explicite* : le correcteur signale à son interlocuteur qu'il a commis une erreur de nature lexicale, grammaticale ou discursive.
- *Rétroaction corrective implicite ou réparation* : l'erreur commise est corrigée de manière implicite, sans que le correcteur signale à son interlocuteur qu'il l'a commise. La réparation peut être de nature lexicale, grammaticale ou discursive.
- *Incorporation* : lorsqu'un apprenant commet une erreur, l'interlocuteur la répare et ensuite l'apprenant répète la forme corrigée dans un nouvel énoncé, il s'agit alors d'une incorporation qui peut être immédiate ou différée.

3.2.3. Réflexion métalangagière

Selon Chaves da Cunha (2001, p. 40), "l'activité réflexive de type métalangagier est le lieu de rapprochement entre la L1 et la L2". Ainsi, une meilleure connaissance du fonctionnement des langues sera favorisée étant donné que comprendre aide à apprendre (Coste, 1985). Cette communication sur la langue permet à l'apprenant de se demander, à partir de l'usage et du sens, quelles formes prend l'expression de ce sens, par les activités manipulatoires (contextualisation/recontextualisation) négociatrices ou étayantes : par exemple, demande d'aide, auto-hétéro-structurations, échange de focalisation sur la forme, activités manipulatoires (Cambra Giné, 2003). L'intérêt de ces activités réflexives est qu'elles sont observables et qu'elles constituent les traces (Vasseur et Arditty, 1996) du travail de métacognition réalisé par l'apprenant. Les activités réflexives qui émergent dans l'interaction sont constituées, par exemple, de remarques sur les difficultés ou les réactions du locuteur, d'explications ou de sollicitations. Ces dernières témoignent des processus de construction langagière et interactionnelle dans la communication que Dausendschön-Gay et Krafft (1994) ont distingués en deux moments : lorsque le locuteur cherche et demande ce qui lui manque, lorsqu'il accepte l'élément fourni par celui qui lui apporte son aide et le confirme en le répétant et/ou en l'intégrant dans la suite de son discours (incorporation).

Vasseur (1994) souligne qu'une situation d'apprentissage où des apprenants sont de compétence langagière inégale est propice à un travail métalangagier.

3.3. Approche didactique : perspective actionnelle et tâche

Nous nous inscrivons dans une approche didactique dans le courant praxéologique (Narcy-Combes, 2005) et nous nous focaliserons sur les questions d'apprentissage en milieu institutionnel.

Nous nous appuyons sur l'approche par tâche (*Task-based Teaching and Learning*) en didactique des langues qui a été formalisée dans le CECRL et donc sur la tâche, devenue centrale dans l'enseignement-apprentissage. Nous nous référons à la conception de la tâche dans une perspective socio-interactionniste, à la manière : d'Ellis (2003) qui en précise les caractéristiques inhérentes : l'input, les conditions, les processus et les attendus. Nous nous intéressons à la réalisation de la tâche, c'est-à-dire au processus développé dans l'interaction plutôt qu'au résultat. Nous distinguons la tâche (ce qui est prescrit) de l'activité (ce qui est effectivement réalisé). C'est pourquoi nous nous penchons sur la préparation de la tâche, car elle est essentielle pour mettre en place des interactions orales entre pairs qui maîtrisent la même langue et pour les motiver à s'exprimer. Plusieurs didacticiens ont proposé des typologies de tâche. Nous nous référons à celle de Prabhu (1987) : échange d'informations, confrontation d'opinions et raisonnement.

4. Méthodologie

Nous avons mené une recherche-action (Narcy-Combes, 2005) à l'Université Toulouse III, en Licence 3 d'informatique, avec un double rôle : celui de l'enseignante qui prépare les tâches et celui de la chercheuse qui observe et analyse des situations qu'elle a créées. Nous avons fondé notre démarche sur les principes de la théorie ancrée (Strauss et Corbin, 1990) qui impliquent d'orienter la recherche à la lumière des données issues du terrain. Notre choix a porté sur un binôme d'étudiants pour des raisons pratiques (gestion de la recherche et du cours) et scientifique (la recherche en LANSAD sur cette question est émergente) en nous inspirant de l'étude de cas (Albero, 2010) pour notre analyse détaillée. Nous avons enregistré les interactions orales que nous avons retranscrites manuellement, mais certains comportements n'ont pas pu être notés. Notre présence

a certainement influé sur les données et sur leur interprétation tout comme la présence du dictaphone posé sur la table du binôme.

4.1. Participants

Nous avons suivi un binôme d'étudiants² qui s'insérait dans une classe de 18 étudiants pendant le 1^{er} semestre 2018 (12 séances de : 24 heures) sur 5 séances notées Sx, enregistrées sous forme audio³ et d'une durée de 5 à 30 minutes portant sur des tâches d'interaction orale avec ou sans support écrit. L'objectif du cours d'anglais en Licence, tel qu'indiqué dans le programme pédagogique conçu par l'équipe du Département des Langues, est de développer des compétences permettant aux étudiants de communiquer avec suffisamment d'aisance dans des situations professionnelles. Le binôme était composé d'une étudiante (A) et d'un étudiant (B), ayant le français comme L1 et l'anglais comme L2 de niveau A2 dans le cas : de A et B1 dans celui : de B (CECRL, 2001). Les autres binômes ont fait les mêmes tâches. Ces deux étudiants se sont portés volontaires: c'est le critère de notre choix car, comme le précise Manoïlov (2017), il est nécessaire que les participants développent une posture favorable au travail en groupe pendant ces interactions.

4.2. Tâches d'interaction orale

Nous avons choisi 5 séances où ont eu lieu des tâches d'interaction orale (*Tableau 1*) entre pairs en autonomie. Nous avons construit les tâches à partir de la définition d'Ellis notamment pour l'input (supports), les conditions (entre pairs) et les attendus. Nous nous sommes fondés également sur la classification de Prabhu, en variant la typologie de tâche de manière progressive et en tenant compte du niveau de langue des étudiants pour intégrer finalement l'objectif professionnel et la spécialisation (thématiques).

Tableau 1 : Récapitulatif des 5 tâches

Séance	Durée (min)	Thématique / Input	Type de tâche /de langue
S1	9	Parler de soi / Questions inscrites au tableau	Echange d'informations : chaque étudiant dispose d'informations que l'autre ne détient pas. L'objectif est de présenter son camarade à la classe. Langue informelle/ formelle
S3	33	Résumé et discussion / Dictionnaire. Chaque étudiant apporte un texte à contenu scientifique de son choix puis le binôme en sélectionne un.	Raisonnement Langue académique
S5	22	Choisir une question et en discuter: "Quelle est la pire découverte / invention ? / Quelle est la découverte la plus essentielle ? Expliquez". Mots et expressions fournis sur un document	Confrontation : d'opinions : se mettre d'accord pour élaborer l'argumentaire. Langue spécialisée
S6	29	Compléter un dialogue du quotidien où figurent les réponses : retrouver les questions Dialogue sur une feuille	Raisonnement Langue informelle
S7	27	Inventer une conversation téléphonique. Phrases usuelles de conversations téléphoniques	Raisonnement. Langue professionnelle

Source: élaboration personnelle

5. Résultats

Nous avons observé les négociations qui se sont produites lors des interactions orales enregistrées entre les deux étudiants, les rôles qu'ils ont joués, la façon dont ils sont parvenus à la réalisation de la tâche et les traces d'appropriation (tours de parole, réflexion métalangagière, rétroactions, recours à la L1). Nous avons repéré certains procédés utilisés pour surmonter les difficultés.

5.1. Tours de parole et rôle des étudiants

Avant de faire le point sur les procédés mis en place pour communiquer, nous noterons le nombre de tours de parole (TdP) de A et B, et de pauses pour construire la tâche.

² Le niveau de langue des étudiants est estimé par l'enseignant étant donné qu'il n'y a pas de test de niveau.

³ Avec le consentement des étudiants.

Tableau 2 : Tours de parole

Séances	S1	S3	S5	S6	S7
Durée (min)	9	33	22	29	27
TdP A	33	85	66	86	61
TdP B	34	95	74	97	72

Source: élaboration personnelle

A et B se sont souvent assis l'un en face de l'autre. Les TdP se sont succédé de façon équilibrée. Il n'y a pas eu de chevauchements ni de monopolisation excessive de la parole.

On peut dire qu'il y a eu une construction de la tâche en raison des TdP qui sont plus nombreux qu'en groupe entier (sans mesure de durée). Ces tours sont plus élevés pour S3 et S6 pour une durée quasi identique, la tâche est compliquée en S3 car les étudiants doivent comprendre un texte puis élaborer une argumentation, d'où les nombreux échanges sur les mots et expressions du texte puis sur les idées. Dans S6, ils doivent retrouver les questions sur la base des réponses et donc comprendre les réponses tout en les intégrant dans une situation cohérente.

Il s'agira ensuite de voir ce qu'ils ont dit au cours de ces TdP.

5.2. Rôle de l'enseignante

Il s'agit d'examiner les interactions entre A et B, et l'enseignante (E), de voir si les demandes émanent des étudiants et pour quels aspects de l'interaction orale elle est intervenue. L'enseignante a adopté la posture suivante : elle circulait parmi les binômes pour écouter les interactions et recueillir des questionnements et/ou des difficultés.

Tableau 3 : Interventions d'E

Séance	S1	S3	S5	S6	S7
Durée (min)	9	33	22	29	27
Intervention de E à la demande en français de A		4 demandes : – sens de <i>wave motion</i> , – consigne (écrire la phonétique des mots), – vérifier la prononciation de <i>newable</i> à l'écrit, – sens de <i>within</i>	2 demandes : – préciser la consigne (débat), – durée	2 demandes : – <i>live /living</i> (pour vérifier ce qu'a dit B), – traduire à l'affiche	3 demandes : – traduire <i>pneu</i> et orthographe, – épeler à nouveau <i>tyre</i> , – traduire <i>empêchement</i> + 1 remarque : “madame vous vous arrachez pas les cheveux quand vous écoutez parfois ?”
Intervention de E à la demande en français de B (sauf en S1)	1 demande : vérifier la traduction de <i>commercial</i>	2 demandes : – si <i>link words</i> est de la grammaire, – vérifier la prononciation de <i>radiation</i>	7 demandes : – question sur la consigne, – traduire <i>rendement</i> , – sens de <i>wheel</i> dans le texte, – si <i>water energy</i> existe, – prononcer <i>pollution</i> + <i>energy</i> – prononcer <i>yield</i> .	5 demandes : – traduire <i>locally</i> , – si <i>rush hours</i> existe, – traduire <i>emménager</i> , – vérifier la prononciation de <i>neighbour</i> + orthographe, – prononcer <i>neighbourhood</i>	5 demandes : – sens de <i>RV</i> et de <i>date</i> , – traduire <i>quel genre</i> , – vérifier si <i>s'occuper =change</i> , – différence entre <i>should</i> et <i>could</i> , – employer <i>would</i>

Source: élaboration personnelle

A et B sollicitent E ponctuellement : 12 fois pour A et 20 fois pour B surtout pour des questions de vocabulaire tant courant que spécialisé. En général, ces demandes se font en français, quand elles sont en anglais, c'est de la part de B (5.3). Dans S1, E intervient une seule fois à la demande de B pour répondre à une question de vocabulaire. Nous rappelons que S1 est une séance introductive qui requiert peu de mobilisation de structure langagière spécifique, elle vise à les mettre en confiance. Généralement, B demande la traduction de mots (S5, S6, S7) mais vérifie également avec E que le mot qu'il a utilisé en anglais est correct (S1), il pose également des questions sur la prononciation de certains termes et vérifie la prononciation de mots (S3, S5, S6). On rappelle que B a un niveau avancé. Nous émettons l'hypothèse que c'est pour cette raison qu'il vérifie certains

aspects de langue avec E, de plus on peut dire qu'il prend un risque en donnant sa version dont seules E et A sont les témoins. B demande des précisions sur des aspects lexicaux (S7) ou grammaticaux : (S7, différence de modaux ; en S5, mots de liaison) ou encore des règles de phonologie (S3). En revanche, A sollicite la traduction de mots en français (S3, S6, S7), l'orthographe d'un mot (S7), le sens de mots en anglais (S3) ainsi que la vérification de la prononciation d'un mot (S3). En général, c'est A qui pose des questions sur la consigne (S5, durée de la présentation), B le fait une fois dans S5. En S7, A demande à E si ce n'était pas trop pénible d'écouter les enregistrements, sous-entendant certainement qu'il y avait beaucoup d'erreurs.

E intervient de deux façons: à la demande des étudiants pour répondre à des questions de vocabulaire, de compréhension de la consigne; à son initiative, quand elle circule dans la classe pour écouter les étudiants interagir oralement et surtout pour des questions de langue, quand elle perçoit une erreur qu'elle estime qu'il convient de reprendre et d'expliquer : mots mal utilisés (*impediment*) ou prononcés (S7). Il lui est arrivé d'échanger longuement avec B surtout sur des aspects langagiers (voir méta). Elle intervient également pour les rassurer ou pour les motiver, par exemple quand A craint de ne pas y parvenir (S5, "il suffit de présenter le sujet"), mais c'est rare, car il y a 11 autres groupes et le binôme est pleinement dans l'interaction.

Le rôle de E semble limité, mais est utile à plusieurs titres en contribuant à l'élaboration de la tâche : reformulation ou précision de la consigne, vérification des savoirs, explication à la demande, demande ponctuelle de vocabulaire, prononciation même si les étudiants ont à disposition un dictionnaire bilingue. A et B savent qu'elle est présente même si elle n'intervient pas systématiquement ou ne fait pas 'figure de centration' sur elle. Son rôle est moins ressenti comme celui d'une évaluatrice avec le groupe entier où le regard de l'autre est présent ; une relation axée sur la dimension psychoaffective se construit avec les étudiants (je demande ou pas, j'ose ou pas). Le rôle multifonctionnel de l'enseignante est ici souligné.

5.3. Recours à la L1 et utilisation de la L2

Nous nous sommes demandé si le recours à la L1 constitue un obstacle ou au contraire une ressource pour communiquer et s'appropriier la L2. Le *Tableau 4* récapitule le nombre des interventions en français, en anglais et dans les deux langues dans une même phrase (combinaisons).

Tableau 4 : Interventions en français et anglais⁴

Séances	S1	S3	S5	S6	S7
Durée (min)	9	33	22	29	27
A: TdP	33	85	66	86	72
A: intervention en français	8 (24% ⁶⁸)	68 (80%)	26 (39%)	66 (80%)	31 (43%)
A: intervention en anglais	25	17	40	20	31 10 combinaisons
B: TdP	34	95	74	97	61
B – intervention en français	8 (23, 5%)	81 (85, 2%)	41 (55, 4%)	59 (60, 82%)	28 (45, 9%)
B – intervention en anglais	26	14	33	38	21 12 combinaisons

Source: élaboration personnelle

On constate que A utilise 80% de français en S3 et S6, et environ 40% en S1, S5, S7. Quant à B, il utilise plus de 80% de français en S3 comme A, alors qu'en S6, il l'emploie à 60% et étonnamment entre 45% et 55% en S5 et S7, alors que A était à 40% et moins. Ils utilisent l'anglais à 75% tous les deux en S1. Notons que A et B abordent E en français.

Nous avons examiné à quel moment ces langues ont été employées pour la réflexion sur le contenu et pour l'expression du contenu. Nous émettons l'hypothèse que cet emploi est dû à une maîtrise moyenne de la L2 par l'un des étudiants, ce qui implique que l'un s'est exprimé en français pour que l'autre puisse comprendre. Dans S3, B utilise le français pour la réflexion sur le contenu, nous supposons que c'est pour que A comprenne et également parce que A a commencé en français.

B utilise le français pour la réflexion sur des aspects grammaticaux, lexicaux ou phonologiques. Dans S3, B discute du sens de l'expression *wave motion* car A en demande la traduction et il commente également les expressions :

B : c'est en fait le truc c'est que *solar radiation*, c'est que, elle arrive que la terre ça va créer les énergies en fait, *water power* machin, *solar power* // c'est pas dans le sens où *solar radiation*, c'est différent que *solar radiation* tu vois ce que je veux dire.

⁴ Le pourcentage représente le nombre d'interventions en français sur le total des TdP.

Cependant, B exprime ses idées en anglais. Dans S5, après avoir pris connaissance de la tâche, B s'exprime en anglais (33 TdP – 45%) tout comme A (40 TdP – 61%) surtout au début, car il s'agit de présenter le sujet :

B : I think / euh/ if we / the electricity in our days/ we will have nothing/ no computing/ euh/ no internet/ we have nothing/ everything we do in the day / common day/ we use electricity

La conversation s'est poursuivie principalement en français car A et B cherchent des idées. E et B utilisent des expressions ou des mots du texte en anglais et combinent donc le français et l'anglais dans la même phrase : dans S1 (2 fois), S3 (plusieurs combinaisons), S5 (peu), S7 (combinaisons fréquentes) :

S1 / B : je ne vois pas du tout, *businessman* c'est plus homme d'affaires

Ou B : ouais ouais *internship*, parce que *training* ça fait plus du style entraînement

S3 / A (début) : l'énergie solaire dans le reste du monde, là ils disent "*energy dissipates around the globe*" euh donc dissiper

S5 / A : non, non *discovery*

S6 / B : *question time* c'est pour ouais ouais c'est ce qu'elle a dit, *question time* c'est C'est ? aujourd'hui, *you might take coffee*, tu prendrais du café avec quelqu'un que tu connais pas ?

Généralement, A et B prennent du temps pour élaborer le contenu très souvent en français, ces moments sont ponctués de phases de réflexion sur la forme en français également : grammaire, phonologie, lexique. L'utilisation de la L1 est bénéfique pour réfléchir (Cambra Giné, 2003). Ces situations impliquent également une utilisation de l'anglais et du français dans la même phrase (voir illustration dans S3). Nous notons que cette démarche a cours pour des tâches de raisonnement ou de confrontation qui demandent à comprendre le texte dans un premier temps (S3, S6) ou à avoir des idées (S5, S7). À l'inverse dans S1 (échange d'informations), les étudiants utilisent majoritairement l'anglais, car il n'y a ni de phase de compréhension ni de recherche d'idées compliquées. Il suffit de répondre aux questions de base indiquées au tableau.

E commence pratiquement toutes les activités en français (sauf en S1 et en S7 c'est B qui commence), mais soit elle s'arrête très vite s'il lui manque un mot ou si elle n'a pas d'idée, soit elle poursuit sa phrase avec le mot en français. Dans S5, A enchaîne le français avec l'anglais: "*yes the man who do the 'recherche', c'est pas do, who make the 'recherche' — euh— will be ?*". Souvent, A ne cherche pas à trouver un équivalent ou à contourner la difficulté, elle attend la réponse de B pour l'incorporer. Par exemple dans S1, A dit : "*I choose this L3 because the robotics is really interesting and my formation in GE2I (heu) this is a logic suite* (prononcé en français)".

5.4. Stratégies mises en place pour s'appropriier la langue

5.4.1. Moments contribuant à la construction de la tâche

Aux moments dédiés à la construction des tâches s'ajoutent les moments qui intègrent une dimension psychoaffective dont le recul. Dans S5, B pointe le fait que A ne sait pas s'exprimer naturellement, elle a besoin d'un support écrit et elle se justifie en disant qu'il lui manque du vocabulaire, mais ce n'est pas l'avis de B : elle ne sait pas réfléchir en anglais selon lui. B lui explique comment progresser et apprendre plus de vocabulaire en évoquant sa propre expérience. On peut dire qu'à travers ses propos, B la rassure en lui disant qu'elle sait des choses. On peut dire qu'elle n'a pas confiance en ses capacités.

Cette tâche en binôme permet aux étudiants d'oser dire qu'ils ne savent pas ou ne comprennent pas, sans que les autres groupes entendent leurs réponses, et donc d'avancer dans la réalisation de la tâche.

À certains moments, A et B se sont mis à rire (il est probable que se sachant enregistrés les rires et autres digressions ne sont pas fréquents). B a fait de l'humour à deux occasions. Ces marques d'incertitudes paraverbales (Vasseur, 1993) comme le rire contribuent à la construction de la tâche dans le sens où elles contribuent à instaurer un environnement affectivement sécurisant.

Tableau 5 : Rires et pauses

	S1	S3	S5	S6	S7
Durée (min)	9	33	22	29	27
Rires	3	3 légers Humour	1 de B 1 léger de A	1 de A et B 2 de B 2 légers de A	2 légers de B et E 1 fort de A et B
TdP	A: 33 B: 34	A: 85 B: 95	A: 66 B: 74	A: 86 B: 97	A: 72 B: 61
Pauses	1	24	18	28	26

Source: élaboration personnelle

D'autres marques d'incertitudes prosodiques comme les pauses montrent qu'ils ont co-construit la tâche. Celles-ci ont duré entre 5 et 20 secondes et indiquent les moments de lecture, de réflexion, mais aussi de manque d'idées, de fatigue. Seule la S1 comprend une pause.

Si B est celui qui aide à la mise en forme langagière du discours de A, c'est A qui aide B dans le sens où elle reste focalisée sur le cadrage : elle rappelait les consignes (S3 : écrire la phonétique des mots clés ; S5 : la forme de la présentation) et le cadre à suivre avec les questions ou les lignes directrices, la répartition des rôles (S1 et S3), le plan (S5). A donnait l'impression d'être responsable du cadrage de la tâche en vue de sa construction par étape.

5.4.2. *Rétroaction correctrice, incorporation – réparation des étudiants*

Nous examinerons plus particulièrement le nombre de rétroactions et d'incorporations dans S1 qui est une courte interaction.

Tableau 6 : Rétroactions et incorporations

	Rétroaction correctrice explicite adressée à E
Nombre	9
Type	5 : lexicale, 2 : phonologie, 1 : traduction, 1 : grammaire
Incorporation de A	6

Source: élaboration personnelle

B fait des rétroactions correctrices explicites (lexicale, phonologique, grammaticale) à A qu'elle incorpore presque toutes. Il n'y a pas de rétroaction correctrice implicite ni de rétroaction correctrice de la part de A à B. E s'autocorrige parfois. Ensuite, B prend la parole, mais A ne fait pas de rétroactions. A pose la question en anglais (*Why this choice ?*), car elle l'a lue au tableau. Il répond en anglais et ne trouve pas un mot, mais A ne peut pas l'aider, finalement le mot manquant lui vient à l'esprit. A fait un commentaire en français. B aide même d'autres camarades et explique ses choix lexicaux, par exemple la différence entre *internship* et *training*. Quand B ignore un mot en anglais, il s'adresse directement à E et fait toute sa prestation en anglais avec de rares coupures ou inachèvements. Ils sont parvenus ensemble à une solution à partir des apports de chacun. B formule ses énoncés directement par petites bribes, alors que A est toujours dans l'inachèvement. B communique plus fluidement que A qui s'appuie sur la L1 comme ressource.

Étant donné son niveau d'anglais (B2), B a corrigé certaines erreurs de A mais pas toutes et sauf celles de grammaire :

- Lexique : *formation* (au lieu de *training*) ; le *s* n'a pas été ajouté aux noms : *electronic, robotic, informatic*.
- Article : *the robotics* au lieu de *robotics* (que B a dit correctement dans sa présentation).
- Verbe : erreurs d'aspect (*chose/have chosen*) ; de structure: "*I want TO continue*".
- Groupe nominal: "*my level OF English*".

On peut s'interroger sur le fait que B ne corrige pas ces erreurs.

A incorpore les rétroactions de B en phonologie, lexicale et grammaire en les répétant, mais on peut se demander si elle a bien enregistré son erreur. On a remarqué que le mot "entreprise" a été corrigé au début et elle s'en est souvenue plus tard puisqu'elle s'est autocorrigée. B produit souvent des actes réparateurs et complète les énoncés inachevés de A, qui acquiesce systématiquement aux rétroactions de B. Des questions se posent :

- Qui répare ce que dit B ?
- Les réparations de B sont-elles correctes ?
- Que lui apporte le fait de réparer les erreurs de A ?
- Quel est le rôle de E dans les rétroactions de A et B ?
- Les rétroactions données à A lui ont-elles permis de progresser dans son appropriation ?

5.4.3. *Réflexion métalangagière*

Les étudiants ont à la fois des questions directrices qui les orientent sur la forme et le discours de l'enseignante qui va dans ce sens. Cependant, ce sont eux qui décident de s'orienter ou non sur le chemin de la forme. A et B ont une compétence langagière inégale, ce qui est propice à un travail métalangagier. On peut dire qu'ils ont des lacunes (A plus que B) qu'ils ont remarquées, ce qui a déclenché une conscience linguistique (Cambra Giné, 2003). B a engagé une réflexion plus approfondie sur des aspects lexicaux menant à une réflexion métalangagière de séance en séance. En revanche, les difficultés grammaticales ne sont pas bien perçues. Nous

avons examiné les moments où A et B se posent des questions sur l'utilisation d'un savoir linguistique dans un contexte donné et sous quelle forme au cours des tâches et de quelle manière (3.2.3). A et B ont développé une réflexion métalangagière dans toutes les séances. Le premier moment a été souvent utilisé par A et B (demande à B/E), et ils en ont pris conscience. Le second moment (incorporation) a plutôt été utilisé par A, où ils se sont interrogés surtout sur les savoirs linguistiques de manière presque équivalente.

Voici quelques exemples de réflexion métalangagière par savoir linguistique :

- Lexique: dans S1, B ne trouve pas la traduction de *commercial* et débute une discussion sur les termes *commercial* et *business*. Dans S3, la discussion porte sur les mots composés (*solar power*, *solar radiation*, *solar energy*). Ils s'interrogent sur le sens des mots / expressions: *solar power* et *solar energy*, *wave motion*, *precipitation*, *tapped*. A s'interroge sur le sens d'une expression, mais elle n'entreprend pas une réflexion pour trouver le sens, elle demande à B qui commence à réfléchir. Celui-ci a besoin de contextualiser le mot en relisant le passage pour deviner le sens. Il découpe l'expression en deux : *wave* puis *motion*. Quand il ne trouve pas, il prend le dictionnaire ou demande à E. Seul B opère ces manipulations de la langue. Dans S3, B discute l'expression utilisée par A concernant l'emploi de la préposition *in* et *at*: *at the moment* ou *in the moment*. Dans S5, B demande en anglais à E la traduction de *rendement*. E répond : *yield*. E et B échangent sur ce mot et sur des synonymes : *output* et *range*, mot auquel avait pensé B alors que A incorpore le mot *yield* sans discussion. Dans S6, B s'interroge deux fois sur l'utilisation de prépositions : *to / with (the kids)* puis *at/in the school*. Dans S7, B discute du sens des mots *RV* et *date*.
- Phonologie : dans S3, A et B engagent davantage la réflexion sur la prononciation de mots (*renewable*, *energy*, *hydroelectric*) et sur la phonologie en général. E leur fait quelques rappels (phonèmes vocaux, accent de mot). B a des difficultés à transcrire phonétiquement des termes. Ils réfléchissent ensemble sur cette transcription et font des remarques intéressantes, par exemple, A fait une analogie pour les mots *biofuel* et *biotechnology* pour trouver la prononciation de *bio*. Dans S5, se pose à nouveau un problème de prononciation : A donne deux prononciations du mot *energy* et essaie de trouver la règle de prononciation des [i]. À un autre moment dans S5, E leur suggère la prononciation du mot *within* en leur faisant prendre conscience de certaines règles vues en cours. Elle échange longuement à son initiative avec A et B (car E a mis l'accent sur cet aspect pendant les cours) surtout avec B sur les phonèmes — son long et diphtongue comme *height* et *heat* — et l'accent de mots.
- Grammaire : dans S6, A s'interroge sur l'utilisation du présent simple et *—ing (I live / I am living)*, B la lui explique en français. Dans S7, B fait remarquer à A que le temps qu'elle a utilisé n'est pas correct (*had you* au lieu de *have you*) et tente de le lui expliquer, mais son explication n'est pas claire ("jamais du temps sur le verbe dans un questionnement, t'as toujours/ c'est toujours les euh", A : auxiliaire A : "*have you / do you have an appointment in the morning*").

6. Conclusions

A et B constituent un binôme dissymétrique, ayant des niveaux de L2 et des compétences différentes, qui a participé activement à la réalisation de la tâche et donc à la construction du savoir. En raison du nombre de TdP et de nombreux aspects réflexifs sur le contenu et la forme activés par l'interaction, on peut dire que ces tâches d'interaction orale leur ont permis de manipuler davantage la langue que seul ou avec la classe. On peut également dire qu'ils se sont montrés attentifs à leur production et à leur appropriation, au risque d'avoir un discours moins/peu fluide. Ils ont travaillé sur le mode réflexif, privilégiant l'observation de leur production (Py, 2000), en utilisant leurs propres ressources. On a pu observer que leur attention était focalisée simultanément sur le sens et sur la forme (Bange, 2002).

Cette construction s'est produite à la fois en surmontant un conflit sociocognitif (prendre en compte le point de vue de l'autre), en remettant en question leurs connaissances et en se décentrant (A a accepté les rétroactions de B et B a accepté les recentrages de A), et également grâce à une véritable coopération dans laquelle les apports de chacun ont été complémentaires, même si c'est B qui semblait y contribuer davantage. L'accomplissement des tâches a montré que A et B sont responsables de leur discours du début à la fin, en collaboration avec E à leur demande ; ils se sont donc engagés dans l'acte d'apprendre.

Ces tâches ont également laissé une large place à la réflexion métalangagière, qui est une trace repérable d'appropriation, surtout par B (en L1). Même si A n'a pas fait de rétroactions à B, celui-ci a pratiqué la langue en corrigeant A. On voit ici que l'objet de l'étayage n'a pas été limité au strict échange de données codiques. Ils ont construit les tâches en utilisant davantage la L1 que la L2 : c'est une étape dans leur appropriation de la langue (forme, sens, contenus). Les nombreuses erreurs lexicales de A corrigées par B ont indiqué surtout des savoir-faire interactionnels et des savoir-être tels que l'autonomie. La présence de E était rassurante, elle a complété leur appropriation à leur demande. Les tâches d'interaction orale leur ont permis de prendre des décisions, de s'autoévaluer, car ils devaient présenter leur travail devant la classe et être évalués. Sur le plan psycho-affectif, les interactions orales en binôme leur ont offert l'occasion de s'exprimer sans avoir peur des

autres ni de E. Ils ont osé prendre des risques et se tromper, ils ont appris chacun de l'autre. Il n'est pas sûr que cela soit une appropriation effective. En effet, A utilisait le français, ou avait recours à B ou à E, ou utilisait de manière inappropriée l'anglais. Ce n'est pas le cas de B. Cependant, on peut supposer qu'une prise de conscience s'est déclenchée auprès de A et B. Ce qui semble ressortir, c'est la complexité de l'interaction orale entre pairs en classe de L2, à la fois déterminée par le contexte et co-construite par les participants dans l'action, et la multiplicité des variables qui influent sur son déroulement. Pour une recherche ultérieure, la question de l'évaluation est à considérer. Des études longitudinales et transversales sur un échantillon plus grand d'étudiants du même diplôme sont également des pistes d'exploration ainsi qu'avec d'autres spécialités et niveaux. De cette manière, nous pourrions recueillir des données variées afin de préciser les contours du LANSAD-sciences d'un point de vue socio-interactionniste et d'envisager la construction d'une compétence d'interaction orale, ce qui permettrait de passer à une vision dynamique en contexte, comme le propose Manoïlov (2017).

7. Bibliographie

- Albero, Brigitte (2010). L'étude de cas: une modalité d'enquête difficile à cerner. Dans Brigitte Albero et Nicole Poteaux (Éds), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université* (pp. 15-25). Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Arditty, Joseph et Vasseur, Marie-Thérèse (1996). Les activités réflexives en situation de communication exolingue: réflexions sur quinze ans de recherche. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 8, 57-87. <https://doi.org/10.4000/aile.1245>.
- Bange, Pierre (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Didier.
- Brudermann, Cédric ; Mattioli, Marie-Annick ; Roussel, Anne-Marie et Sarré, Cédric (2016). Le secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines dans les universités françaises : résultats d'une enquête nationale menée par la SAES. *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité*, 35(n° spécial). <https://doi.org/10.4000/apliut.5564>
- Cambra Giné, Margarida (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Chaplier, Claire (2017). *L'anglais des sciences : un objet didactique hybride*. Paris: L'Harmattan.
- Chaplier, Claire et O'Connell, Anne-Marie (Éds). (2019). *Épistémologie à usage didactique: Langues de spécialité (secteur LANSAD)*. Paris: L'Harmattan.
- Chaves da Cunha, José Carlos (2001). Métalangage et didactique intégrée des langues dans le système scolaire brésilien. *Études de Linguistique Appliquée*, 121, 37-47. <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-37.htm>
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs*. Strasbourg : Didier.
- Coşreanu, Elena (2008). Interactions langagières : entre perception par les apprenants et analyse de corpus par les chercheurs. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, 5. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6362>
- Coste, Daniel (1985). Métalangages, activité métalinguistique et enseignement /apprentissage d'une langue étrangère. *Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, 32, 63-92. https://www.persee.fr/doc/drlav_0754-9296_1985_num_32_1_1022
- Coste, Daniel (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 16, 3-22. <https://doi.org/10.4000/aile.747>
- Damon, William et Phelps, Erin (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13, 9-19. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90013-X](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90013-X)
- Dausendschön-Gay, Ulrich et Krafft, Ulrich (1994). Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 59, 127-158. <https://doc.rero.ch/record/23102>
- Deyrich, Marie-Christine (2019). Professionnalisation et formation des enseignants du secteur LANSAD : spécificités, enjeux et défis. Dans Claire Chaplier et Anne-Marie O'Connell (Éds.), *Épistémologie à usage didactique: Langues de spécialité (secteur LANSAD)* (pp. 199-222). Paris: L'Harmattan.
- Ellis, Rod (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Gilly, Michel (1988) Introduction. Dans Anne-Nelly Perret-Clermont et Michel Nicolet (Éds.), *Interagir et Connaître* (pp. 19-28). Cousset: Delval.
- Goffman, Erving (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit.
- Gumperz, John (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Minuit.
- Manoïlov, Pascale (2019). Interaction orale et coopération : un apprentissage interdépendant. *Linx*, 79. <https://doi.org/10.4000/linx.3784>
- Narcy-Combes, Jean-Paul (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.
- Poteaux, Nicole (2015). L'émergence du secteur LANSAD : évolution et circonvolutions. *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité*, 34(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.5015>
- Prabhu, Neiman Stern (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: OUP.
- Py, Bernard (2000). La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 12, 77-97. <https://doi.org/10.4000/aile.1464>
- Ravazzolo, Elisa et Etienne, Carole (2019). Nouvelles ressources pour le FLE à partir des études en interaction. *Linx*, 79. <https://doi.org/10.4000/linx.3454>
- Rivens Mompean, Annick (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Lille : Septentrion.

- Sauvage, Jérémie (2019). Mobilité et appropriation des langues. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, 16(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.7032>
- Schneuwly Bernard et Bronckart, Jean-Paul (Éds). (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Strauss, Anselm et Corbin, Juliet (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Terrier, Linda et Maury, Cristelle (2015). De la gestion des masses à une offre de formation individualisée en anglais-LANSAD : tensions et structuration. *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité*, 34(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.5029>
- Terrier, Linda ; Sarré, Cédric ; Pagèze, Joanne et Dominique Delassalle (2016). Introduction. *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité*, 35(n° spécial 1). <https://doi.org/10.4000/apliut.5468>
- Vasseur, Marie-Thérèse (1993). Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 2, 25-59. <https://doi.org/10.4000/aile.4855>
- Vasseur, Marie-Thérèse. (1994). Entrer dans le jeu du dialogue en situation exolingue : fonctions des activités métalinguistiques dans les interactions natif-alloglotte. *CALAP*, 12, 9-27.
- Van der Yeught, Michel (2014). Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD. *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité*, 33(1), 12-32. <https://doi.org/10.4000/apliut.4153>
- Verplaetse Manoïlov, Pascale. (2017). *L'interaction orale entre pairs en classe d'anglais LV2: analyse didactique et linguistique de la construction et du développement des compétences des apprenants* [thèse, Sorbonne Paris Cité].
- Vygotski, Lev Sémionovitch (1997). *Pensée et Langage* (1^a éd. 1933). Paris: La Dispute.