

Simone Morehed

# **La compréhension et l'interprétation de marqueurs de désaccord en français par des apprenant·e·s avancé·e·s de français L2**



DOI : <https://doi.org/10.51363/unifr.lth.2025.043>

Simone Morehed  0000-0002-5618-9610

© Simone Morehed, 2025



Cet ouvrage est publié sous une licence Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) : <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG  
UNIVERSITÄT FREIBURG

# **La compréhension et l'interprétation de marqueurs de désaccord en français par des apprenant · e · s avancé · e · s de français L2**

**Simone MOREHED**  
Nationalité suédoise

Directrice de thèse : Prof. Dr. Anita THOMAS

Thèse de doctorat présentée à la Faculté des lettres et des sciences humaines de  
l'Université de Fribourg (Suisse)

Fribourg, le 16 septembre 2024



## Remerciements

Cette thèse de doctorat a abouti grâce à l'aide de nombreuses personnes, que je remercie de tout mon cœur.

Un immense merci à Anita Thomas, qui m'a encouragée et soutenue tout au long le parcours, non seulement du doctorat mais également durant les études Bachelor et Master. Merci pour les conseils et les discussions enrichissants et pour ta disponibilité. Merci également de m'avoir fait découvrir la Suisse qui est devenue mon deuxième chez moi.

Merci au jury, le prof. Jonas Grandfeldt et la prof. Simona Pekarek, pour votre lecture et pour les discussions intéressantes.

Merci à tou·te·s les participant·e·s de l'étude : celles et ceux des études pilotes ainsi que de l'étude expérimentale finale. Sans votre participation, votre temps et votre engagement, cette thèse n'existerait pas.

Merci aux enseignant·e·s et professeur·e·s des écoles et des universités qui m'ont accordé de leur temps d'enseignement pour que je puisse effectuer l'étude.

Merci à la DFAC (Direction de la formation et des affaires culturelles) à Fribourg et à la DECS (Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport) au Tessin d'avoir accepté de collaborer.

Merci à Audrey Bonvin et France Rousset pour les analyses de fiabilité inter-observatrices.

Merci à Manuela Vock et Christian Wolf pour votre aide et votre énergie interminable lors de la récolte des données et des transcriptions des rappels stimulés.

Merci à Biagio Ursi, Carole Etienne et Virginie André pour votre feedback sur les analyses conversationnelles.

Merci à tou·te·s les collègues pour votre encouragement, les discussions, les pause-café, les relectures et les échanges. En particulier, merci à Audrey Bonvin, France Rousset, Nathalie Dherbey Chapuis, Alessandra Keller, Martine Chomentowski, Giulia Berchio, Ivana Vuksanovic.

Merci à l'Université de Fribourg et de l'institut de plurilinguisme.

Tack till Annabelle för alla kaffepauser och intressanta samtal.

Merci à Alan pour tout. Ta présence a fait toute la différence.

Tack till min familj och mina vänner. Särskilt tack till mamma, pappa, Vincent och Rebecka.



## Table des matières

Liste des figures.....	vi
Liste des tableaux.....	vii
Abréviations .....	viii
Conventions de transcription .....	ix
1. Introduction .....	1
2. Cadre théorique .....	6
2.1 La compréhension et l'interprétation de l'oral .....	6
2.1.1 Définitions .....	6
2.1.2 La compréhension de l'oral et l'apprenant en (français) L2.....	8
2.2 L'analyse conversationnelle .....	16
2.2.1 Définitions et objectifs.....	16
2.2.2 L'organisation séquentielle, l'alternance des tours de parole et la paire adjacente.....	20
2.2.3 Les rôles interactionnels des locuteurs .....	22
2.2.4 Interculturalité de l'interaction .....	23
2.3 Le désaccord .....	25
2.3.1 Définitions et importance dans l'interaction orale.....	25
2.3.2 Le désaccord : une activité non-préférée.....	28
2.3.3 La préface et l'atténuation .....	32
2.4 Les marqueurs de désaccord en français .....	34
2.4.1 Marqueur d'accord partiel .....	35
2.4.2 Marqueur d'opposition .....	36
2.4.3 Marqueur de doute personnel.....	39
2.4.4 Marqueur d'opinion personnelle .....	40
2.4.5 Marqueur de demande d'approbation .....	41
2.4.6 Marqueur de changement d'état .....	41
2.4.7 Adjectif d'évaluation négative .....	42
2.4.8 Adverbe atténuateur.....	43
2.4.9 Pause inter-tours de parole.....	44
2.4.10 Explication .....	46
2.4.11 D'autres types de marqueurs .....	46
2.5 L'interaction orale et l'apprenant en L2 .....	47
2.5.1 La compétence d'interaction en français L2 .....	48
2.5.2 La compétence pragmatique en français L2 .....	54
2.5.3 Synthèse de la recherche antérieure et comparaison des approches.....	65
3. Questions de recherche.....	68

4. Partie méthodologique I : Les analyses conversationnelles.....	70
4.1 Corpus du français oral .....	71
4.2 Procédure de choix et d'analyse des extraits de désaccord .....	71
4.3 Types de marqueurs de désaccord.....	76
5. Partie méthodologique II : L'étude expérimentale.....	78
5.1 Discussion méthodologique : choix et défis.....	78
5.2 Le questionnaire numérique .....	80
5.2.1 Structure du questionnaire .....	80
5.2.2 Critères de sélection des items du questionnaire .....	81
5.2.3 Quatre conditions expérimentales : découpage des tours de parole d'expression du désaccord.....	82
5.2.4 Création et formulation des questions .....	85
5.2.5 Items du questionnaire.....	87
5.2.6 Comparaison entre les items de l'expérience .....	98
5.2.7 Introduction et consignes au questionnaire.....	103
5.3 Le rappel stimulé .....	106
5.3.1 Structure et questions .....	106
5.3.2 Démarche d'analyse des rappels stimulés .....	107
5.4 Participantes .....	110
5.4.1 Accès aux participantes et protection de leur anonymat et des données récoltées.....	112
5.5 Analyses des données .....	115
6. Résultats .....	116
6.1 Item <i>Cultivation</i> .....	117
6.1.1 Réponses au questionnaire numérique .....	117
6.1.2 Réponses au rappel stimulé.....	119
6.1.3 Conclusion de l'item <i>Cultivation</i> .....	123
6.2 Item <i>Employée</i> .....	124
6.2.1 Réponses au questionnaire numérique .....	124
6.2.2 Réponses au rappel stimulé.....	126
6.2.3 Conclusion de l'item <i>Employée</i> .....	131
6.3 Item <i>Hautains</i> .....	132
6.3.1 Réponses au questionnaire numérique .....	132
6.3.2 Réponses au rappel stimulé.....	133
6.3.3 Conclusion de l'item <i>Hautains</i> .....	138
6.4 Item <i>Job</i> .....	139
6.4.1 Réponses au questionnaire numérique .....	139



6.4.2 Réponses au rappel stimulé.....	141
6.4.3 Conclusion de l'item Job.....	144
6.5 Item <i>Karcher</i> .....	145
6.5.1 Réponses au questionnaire numérique .....	145
6.5.2 Réponses au rappel stimulé.....	147
6.5.3 Conclusion de l'item Karcher .....	150
6.6 Item <i>Meubles</i> .....	151
6.6.1 Réponses au questionnaire numérique .....	151
6.6.2 Réponses au rappel stimulé.....	153
6.6.3 Conclusion de l'item Meubles.....	156
6.7 Item <i>Milanaïs</i> .....	157
6.7.1 Réponses au questionnaire numérique .....	157
6.7.2 Réponses au rappel stimulé.....	159
6.7.3 Conclusion de l'item Milanaïs .....	162
6.8 Item <i>Mots</i> .....	163
6.8.1 Réponses au questionnaire numérique .....	163
6.8.2 Réponses au rappel stimulé.....	165
6.8.3 Conclusion de l'item Mots .....	169
6.9 Comparaisons des items .....	169
7. Discussion .....	176
7.1 Réponses aux questions de recherche .....	176
7.2 Discussion méthodologique .....	182
7.3 Perspectives futures.....	186
8. Bibliographie .....	188
9. Annexes .....	208
9.1 Données sur OSF .....	208
9.2 Modifications des transcriptions .....	208
9.3 Première page du questionnaire : transcription de l'extrait pour régler le volume.....	210
9.4 Deuxième page du questionnaire : transcription de l'audio d'essai .....	210
9.5 Transcriptions des quatre fillers du questionnaire.....	210
9.6 Informations sur les interactions des huit items.....	213
9.7 Analyses de la complexité linguistique des huit items .....	214

## Liste des figures

6.1	Résultats du questionnaire numérique : item Cultivation.....	118
6.2	item Cultivation, réponse Non – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits...	120
6.3	item Cultivation, réponse Oui ; Je ne sais pas ; On ne peut pas savoir – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits.....	123
6.4	Résultats du questionnaire numérique : item Employée.....	125
6.5	item Employée, réponse Non – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits.....	127
6.6	item Employée, réponse Oui ; Je ne sais pas ; On ne peut pas savoir – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits.....	130
6.7	Résultats du questionnaire numérique : item Hautains.....	132
6.8	item Hautains, réponse Non – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits.....	134
6.9	item Hautains, réponse Oui ; Je ne sais pas ; On ne peut pas savoir – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits.....	137
6.10	Résultats du questionnaire numérique : item Job.....	139
6.11	item Job, réponse Non – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits.....	142
6.12	item Job, réponse Oui ; Je ne sais pas ; On ne peut pas savoir – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits.....	143
6.13	Résultats du questionnaire numérique : item Karcher.....	145
6.14	item Karcher, réponse Non – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits.....	148
6.15	item Karcher, réponse Oui ; Je ne sais pas ; On ne peut pas savoir – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits.....	149
6.16	Résultats du questionnaire numérique : item Meubles.....	151
6.17	item Meubles, réponse Non – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits.....	154
6.18	item Meubles, réponse Oui ; Je ne sais pas ; On ne peut pas savoir – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits.....	155
6.19	Résultats du questionnaire numérique : item Milanais.....	157
6.20	item Milanais, réponse Non – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits.....	159
6.21	item Milanais, réponse Oui ; Je ne sais pas ; On ne peut pas savoir – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits.....	161
6.22	Résultats du questionnaire numérique : item Mots.....	163
6.23	item Mots, réponse Non – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits.....	166
6.24	item Mots, réponse Oui ; Je ne sais pas ; On ne peut pas savoir – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits.....	167

## Liste des tableaux

4.1	Résumé des types de marqueurs de désaccord retenus pour l'analyse des désaccords.....	76
5.1	Durée des items en dixièmes de secondes selon les 4 contextes interactionnels.....	99
5.2	Mesures de la complexité linguistique des huit items du questionnaire numérique.....	101
5.3	Longueur du tour de parole final en nb. de mots et nb. de syllabes selon les 4 contextes interactionnels.....	102
5.4	Catégories d'analyse des rappels stimulés.....	108
5.5	Informations personnelles des trois groupes de participantes.....	111
5.6	Nombre et taux de participantes aux deux tâches.....	112
6.1	Calculs en pourcentage des occurrences de réponses par item au questionnaire.....	117
6.2	item Cultivation : versions du tour de parole exprimant le désaccord.....	118
6.3	item Cultivation : nb. de participantes ayant effectué le rappel stimulé et/ou laissé un commentaire écrit, par contexte et par réponse au questionnaire.....	119
6.4	item Employée : versions du tour de parole exprimant le désaccord.....	125
6.5	item Employée : nb. de rappels stimulés effectués et de commentaires écrits, par contexte et par réponse au questionnaire.....	127
6.6	item Hautains : versions du tour de parole exprimant le désaccord.....	133
6.7	item Hautains : nb. de rappels stimulés effectués et de commentaires écrits, par contexte et par réponse au questionnaire.....	134
6.8	item Job : versions du tour de parole exprimant le désaccord.....	140
6.9	item Job : nb. de rappels stimulés effectués et de commentaires écrits, par contexte et par réponse au questionnaire.....	141
6.10	item Karcher : versions du tour de parole exprimant le désaccord.....	146
6.11	item Karcher : nb. de rappels stimulés effectués et de commentaires écrits, par contexte et par réponse au questionnaire.....	146
6.12	item Meubles : versions du tour de parole exprimant le désaccord.....	152
6.13	item Meubles : nb. de rappels stimulés effectués et de commentaires écrits, par contexte et par réponse au questionnaire.....	153
6.14	item Milanais : versions du tour de parole exprimant le désaccord.....	158
6.15	item Milanais : nb. de rappels stimulés effectués et de commentaires écrits, par contexte et par réponse au questionnaire.....	159
6.16	item Mots : versions du tour de parole exprimant le désaccord .....	164
6.17	item Mots : nb. de rappels stimulés effectués et de commentaires écrits, par contexte et par réponse au questionnaire.....	165
9.1	Modifications des transcriptions des corpus.....	209

## Abréviations

<i>AS-unit</i>	<i>Analysis of Speech-unit</i>
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
DCT	<i>Discourse-completion task</i>
DE	Langue allemande
FFA	<i>Face-flattering act</i>
FTA	<i>Face-threatening act</i>
FR	Langue française
IT	Langue italienne
L1	Langue première
L2	Langue étrangère / seconde

Symbole	Fonction	Exemples
[ ]	chevauchement	A    mais je pense [pas que-] B                                 [en tous cas=]
&	tour de parole qui continue sur une ligne plus en bas	A    et puis on a décidé [qu'on]& B                                 [oui ] A    &pourrait le revoir plus tard
(.)	pause courte	et ensuite (.) ce sera prêt
(2.4)	pause en dixième de secondes	(2.4) ah mais j'sais pas
(( ))	ressource paraverbale	((rire)) ((raclement de gorge))
-	troncation ou répétition	mais- mais je suis pas sûre sim- simplement
:	allongement vocalique	pas forcément:
/	intonation montante	tu arrives à quelle heure/
\	intonation descendante	et puis c'était fini\
=	enchaînement immédiat entre deux tours de parole	A    il faut trouver une solution= B    =oui bien sûr
<>	portée d'une ressource paraverbale	<((très aigu)) coucou::> <((en riant)) oui j'avoue>
majuscule	segment accentué	c'était vraiment SUPER

## 1. Introduction

La présente étude vise la compréhension et l'interprétation de marqueurs de désaccord venant d'interactions orales authentiques en français, par des apprenants avancés de français L2. L'étude se situe à cheval entre les domaines de recherche de la compétence d'interaction en L2 et de la compétence pragmatique en L2, par l'application d'un matériel authentique, créé à partir d'analyses conversationnelles, dans une approche expérimentale. Cette introduction a comme but d'aborder et d'introduire chaque partie de l'étude avec les motivations et les définitions centrales.

Pour l'apprenant en L2, une compétence primordiale à maîtriser est celle de savoir interagir de manière appropriée selon le contexte. Savoir interagir implique en premier lieu de comprendre et d'interpréter le discours du locuteur, et ensuite de réagir et de produire du langage à son tour, dans l'objectif d'arriver à une communication réussie avec les autres. Cette compétence comprend donc à la fois des connaissances linguistiques et des connaissances pragmatiques, ainsi que la capacité de les utiliser pour communiquer le message souhaité, accomplir l'activité voulue, et interpréter les intentions de l'autre. En fait, l'interaction, notamment celle orale, est au centre de la vie sociale : elle est utilisée par les interactants<sup>1</sup> pour accomplir différentes choses, que ce soit pour prendre une décision au travail, demander un service à un ami ou approfondir les relations interpersonnelles avec les autres. L'interaction, et la manière dont elle est gérée, a donc des implications et conséquences réelles sur les personnes et sur ce qui nous entoure, d'où l'importance pour l'apprenant en L2 de la maîtriser.

Afin de savoir interagir, il faut tout d'abord comprendre et interpréter<sup>2</sup> ce que dit l'autre, avant de pouvoir formuler une réaction. À l'oral, la compréhension et l'interprétation sont une tâche complexe : l'apprenant doit traiter le message produit au même débit que celui-ci est produit, un traitement qui comprend plusieurs processus en parallèle, se référant aux niveaux neurologique, linguistique, sémantique et pragmatique (Rost 2016). L'apprenant est donc confronté à différentes difficultés, dont certaines sont particulièrement liées à l'écoute d'une interaction orale authentique (Bloomfield et al. 2010 ; Ockey & Wagner 2018). En fait, la parole spontanée, tant que produite par les locuteurs L1 de la vie quotidienne, comprend des caractéristiques spécifiques, qui se différencient à plusieurs niveaux d'un matériel didactique traditionnellement employé dans l'enseignement et l'évaluation en L2. Comme le matériel didactique est enregistré dans un environnement contrôlé à partir de répliques pré-crées, il n'inclut généralement pas les spécificités de la parole spontanée, comme les assimilations phonologiques, les hésitations, les réparations et les chevauchements (Gillmore 2007 ; Giroud & Surcouf 2016). Il est donc important que les apprenants soient confrontés à un matériel authentique de la parole spontanée pour s'habituer aux spécificités de l'oral et ainsi être capables d'interagir dans la L2 (Ockey & Wagner 2018).

---

<sup>1</sup> Le terme *interactant* se réfère tous les participants dans une interaction. Parmi ces derniers, le *locuteur* se réfère à l'interactant qui tient la parole, et l'*interlocuteur* à celui qui écoute.

<sup>2</sup> Le terme *comprendre/compréhension* fait référence aux compétences linguistiques des apprenants, dont la grammaire et le vocabulaire. Le terme *interpréter/interprétation* fait référence aux compétences pragmatiques des apprenants, c'est-à-dire ce que communique un certain message produit par un locuteur dans son contexte.

Deux domaines de recherche qui visent l'étude de l'interaction en L2 sont la compétence d'interaction en L2 et la compétence pragmatique en L2. Les deux domaines étudient la production, la compréhension et l'interprétation de l'interaction chez les apprenants L2, mais avec des prémisses théoriques, des méthodes et des objectifs qui diffèrent entre eux. La présente étude se situe à cheval entre les deux domaines, et prend inspiration des deux dans la motivation et la création de l'étude expérimentale effectuée.

En compétence d'interaction en L2, on analyse des enregistrements d'interactions authentiques spontanées produites par des apprenants, dans le but de voir comment ils accomplissent différentes activités en interaction, quelles ressources verbales, paraverbales et non verbales sont employées, et comment cet usage se développe avec le temps (Hall & Pekarek 2011). Avec la méthode de l'analyse conversationnelle, des analyses qualitatives de cas visent les détails de l'organisation et de la co-construction de l'interaction. On n'analyse que ce qui est observable dans et par l'interaction, à savoir ce qui est rendu pertinent par les interactants mêmes. Dans ce domaine, la compréhension et l'interprétation chez l'apprenant sont étudiées par la négociation et l'établissement de l'intercompréhension entre les interactants, c'est-à-dire comment ils co-construisent l'interaction, accomplissent des activités et se font comprendre, tout cela par la production.

L'avantage du domaine de recherche de la compétence d'interaction en L2 est la possibilité d'étudier les compétences des apprenants d'un cadre authentique qui représente des situations réelles : les apprenants interagissent librement et spontanément et intègrent les compétences de la production ainsi que de la compréhension et de l'interprétation. En même temps, les interactions authentiques posent le problème du contrôle des facteurs et de la généralisation des résultats, vu la grande variation entre chaque interaction étudiée, entre autres par rapport aux interactants impliqués et leurs relations, aux sujets discutés, au lieu et au temps du déroulement. De plus, la compréhension et l'interprétation en L2 sont difficilement directement étudiées dans et par l'interaction : il n'est pas évident de viser les détails de ce qui est compris ou de ce qui pose problème chez les apprenants.

En compétence pragmatique en L2, on emploie différentes méthodes expérimentales dans l'étude d'une activité ou d'un phénomène interactionnel spécifique (Culpeper et al. 2018). On crée un matériel, écrit ou oral, qui inclut l'aspect visé. Les aspects étudiés ont en commun le sens indirect, non-littéral ou inféré qui est communiqué par différentes formulations, par exemple des expressions conventionnelles, l'ironie ou le refus indirect. Selon la méthode expérimentale appliquée, l'apprenant est invité à *produire* le phénomène interactionnel visé, ou à *comprendre et interpréter* des formulations produites par d'autres. Les études visent les processus cognitifs et internes des apprenants : un locuteur produit un message qui a un certain sens et une certaine intention, et l'interlocuteur ou l'auditeur doit interpréter et comprendre les intentions du locuteur et le sens qui est communiqué (Taguchi & Roever 2017).

Les avantages du domaine de recherche de la compétence pragmatique en L2 sont que les méthodes expérimentales permettent d'étudier un phénomène interactionnel spécifique, et de contrôler les facteurs qui peuvent influencer la production ou la compréhension et l'interprétation de l'apprenant, et ainsi d'effectuer des calculs statistiques et de généraliser les résultats obtenus. De plus, les méthodes expérimentales permettent de directement cibler la compréhension et l'interprétation. Ces études emploient cependant fréquemment du matériel écrit et créé pour l'étude en question, qui ne reflète pas les caractéristiques typiques de l'oral

spontané, et met en place un cadre expérimental qui ne représente pas l'utilisation authentique de la langue.

Les résultats des études antérieures dans ces deux domaines de recherche ont trouvé que les compétences des apprenants se développent avec le temps, en lien avec le développement du niveau linguistique de la L2. En même temps, un niveau linguistique avancé n'implique pas forcément une maîtrise de l'interaction. De plus, les apprenants s'expriment généralement différemment des locuteurs L1, et ont différentes difficultés de compréhension ou d'interprétation, ou comprennent et interprètent plus lentement que les locuteurs L1.

A partir des avantages et limites constatés des deux domaines de recherche, nous avons voulu trouver un moyen de focaliser directement sur le volet compréhension et interprétation d'interactions authentiques en français. Cela sans passer par la voie de ce qui est produit par l'apprenant en interaction, et sans l'utilisation d'un matériel expérimental créé qui ne reflète pas les caractéristiques de l'interaction spontanée. Suite à cela, l'approche développée dans la présente étude est l'application d'un matériel authentique, créé à partir d'analyses conversationnelles, dans une approche expérimentale. Cette combinaison méthodologique constitue un point central de la présente étude ainsi qu'un aspect novateur dans la recherche en interaction et pragmatique en L2.

Le phénomène interactionnel choisi est plus précisément le désaccord, défini comme une « manifestation discursive d'opposition à l'encontre du dire ou du faire d'autrui » (Pochon-Berger & Pekarek Doehler 2011 : 246). Le désaccord est fréquent en interaction, et constitue donc une activité interactionnelle importante à maîtriser pour les apprenants L2. De plus, il s'agit d'un phénomène interactionnel complexe au niveau de son expression et sa gestion en interaction. D'après les études en analyse conversationnelle, le désaccord est une activité interactionnelle *non-préférée*, ce qui veut dire qu'elle va à l'encontre des attentes structurelles de l'interaction, et peut provoquer une mise en danger au niveau de la cohésion sociale et des *faces* des interactants. L'expression d'une activité *non-préférée* est *atténuée*, c'est-à-dire produite avec des pauses, des hésitations, des justifications, et d'autres types d'atténuateurs, à la différence d'une activité *préférée* qui est exprimée de manière directe et non-atténuée (Pomerantz 1984 ; Schegloff 2007).

L'exemple 1.1 ci-dessous illustre un désaccord atténué. Deux personnes parlent du dessert qu'elles vont préparer pour un souper.

*Ex. 1.1 : désaccord atténué (expression du désaccord en gras) (corpus OFROM)*

1	A	je sais pas trop comment mais (0.2) on trempe dans le chocolat
2		(0.2) non on fait des milanais pis on trempe dans le chocolat
3		<b>(2.4)</b>
4	B	<b>ah mais je sais pas (1.0) pas trop envie de biscuits je préférerais</b>
5		<b>un truc euh comme le- le fondant</b>

La locutrice A propose de faire des milanais trempés dans le chocolat. Le locuteur B n'aime pas cette idée et exprime son désaccord. Le désaccord est atténué par plusieurs moyens : la pause initiale de 2,4 secondes, les hésitations et les doutes *ah mais je sais pas* et la deuxième pause de 1 seconde. De plus, lors de l'expression du désaccord, à savoir que le locuteur n'a pas envie de biscuits et préfère un fondant, celle-ci est atténuée par *pas trop* ainsi que par le conditionnel de



*préfèrerais*. On voit que l'atténuation permet de rendre moins directe l'expression du désaccord, et qu'elle se fait par plusieurs différents types de ressources interactionnelles. De plus, l'atténuation permet de repousser l'expression du désaccord du début du tour de parole à la fin. En fait, l'atténuation d'une activité non-préférée se place notamment dans la *préface* du tour de parole, à savoir en position initiale.

La préface a comme fonction de repousser à un moment ultérieur l'expression non-préférée et de l'atténuer, en même temps qu'elle signale à l'interlocuteur justement cette expression non-préférée à venir. Les différentes ressources interactionnelles qui marquent le désaccord et l'atténuent sont donc importantes à saisir afin de comprendre le désaccord qui est en train d'être exprimé. Chez les locuteurs L1, ces ressources sont des indications qui sont interprétées dès le début du tour de parole, afin de déchiffrer ce qui est en train d'être communiqué et afin d'anticiper la fin du tour de parole et de préparer la réaction à celui-ci (Barthel et al. 2016 ; de Ruiter et al. 2006). Quant aux apprenants L2, cela pose la question comment ils interprètent ces ressources interactionnelles qui marquent le désaccord et l'atténuation : s'ils se basent sur les mêmes ressources dans leur compréhension et interprétation, s'ils les interprètent de la même manière que les locuteurs L1, et s'ils anticipent le message communiqué dès la préface ou plus tard dans le tour de parole.

Vu l'importance du désaccord en interaction, et plus précisément l'importance de la préface et des ressources interactionnelles employées pour exprimer et atténuer un désaccord, la présente étude vise d'étudier comment ces marqueurs de désaccord sont compris et interprétés par les apprenants de français L2.

L'étude effectuée comprend deux parties majeures, qui reflète la combinaison entre un matériel authentique et une approche expérimentale.

Premièrement, par la méthode de l'analyse conversationnelle, nous avons analysé des désaccords atténués venant d'interactions authentiques spontanées entre interactants de français L1. Les analyses ont porté au niveau *micro*, à savoir aux différentes ressources interactionnelles qui sont employées pour exprimer et atténuer le désaccord, notamment dans la préface du tour de parole. Ainsi, différents marqueurs de désaccord ont été identifiés et retenus.

Deuxièmement, une étude expérimentale a été créée à partir des analyses conversationnelles. L'expérience comprend deux tâches qui ont été effectuées par les participantes<sup>3</sup> : un questionnaire numérique et un rappel stimulé. Le questionnaire numérique comprend huit extraits audio de désaccord choisis à partir des analyses conversationnelles. Les huit items incluent différents types de marqueurs de désaccord et d'atténuation, notamment dans la préface du tour de parole exprimant un désaccord. Suite à l'écoute d'un item, la participante a répondu à une question écrite sous forme de choix multiples, qui représente si elle pense qu'un désaccord est exprimé ou pas.

Le questionnaire a été suivi par le rappel stimulé, qui avait comme objectif d'approfondir les réponses choisies dans le questionnaire. Il portait sur les raisons et motivations derrière les réponses choisies. Le rappel stimulé s'est déroulé à l'oral en individuel, avec une participante et une personne de l'équipe qui menait la discussion. La participante était invitée à expliquer

---

<sup>3</sup> Comme la majorité des participantes sont des femmes, nous utilisons la forme féminine pour faire référence aux participantes de la présente étude.

pourquoi elle a choisi une certaine réponse à un certain item. Ainsi, il était possible de connaître quelles étaient selon la participante les ressources interactionnelles les plus saillantes et importantes pour la compréhension et l'interprétation du désaccord.

Il y a 297 participantes, qui se divisent en trois groupes :

- 109 apprenantes de français L2, ayant l'allemand comme L1
- 101 apprenantes de français L2, ayant l'italien comme L1
- 87 personnes de français L1

Quant à l'organisation du présent travail, il commence par le cadre théorique où les parties centrales seront définies et discutées : la compréhension de l'oral et les facteurs qui l'influencent et les difficultés rencontrées par les apprenants. En lien avec cela, sera discuté l'utilisation d'un matériel authentique vs. didactique dans l'enseignement et l'évaluation en (français) L2. La deuxième partie du cadre théorique porte sur l'analyse conversationnelle, qui est le cadre méthodologique appliqué aux analyses des désaccords et les marqueurs de désaccord et d'atténuation. Cette méthode permet de décrire l'organisation de l'interaction et la gestion du désaccord. De plus, nous présenterons différents marqueurs de désaccord décrits dans la recherche antérieure, qui met en lumière les différents types employés et leurs différentes fonctions interactionnelles. Suivra une présentation de la recherche antérieure portant sur les apprenants en L2, dans les domaines de la compétence d'interaction en L2 et de la compétence pragmatique en L2. Outre les résultats des études antérieures, seront discutées les méthodes de recherche employées et leurs avantages et limites. Le cadre théorique mènera à la formulation des questions de recherche, et par la suite au développement et à la conception de l'étude expérimentale. Nous décrirons en détails les étapes de l'étude, ainsi que les défis et difficultés rencontrés. Le chapitre *Résultats* présentera les détails des résultats, d'abord item par item, pour finir par une comparaison entre eux. Dans la discussion finale, nous synthétiserons les résultats obtenus, et discuterons des limites ainsi que des implications éventuelles, notamment au niveau de la conception méthodologique, mais également d'une perspective appliquée de la didactique du français L2.

D'une note pratique finale, la forme masculine sera employée pour désigner les personnes au niveau général afin d'alléger la lecture. Pour faire référence aux participantes de la présente étude, la forme féminine sera employée, étant donné que la plupart des participantes sont des femmes.

## **2. Cadre théorique**

Le chapitre théorique comprend cinq sections. Premièrement, sera présentée la compréhension de l'oral, plus précisément la définition du concept et les processus de base chez l'auditeur. Nous examinerons également comment la compréhension de l'oral a été étudiée et testée chez les apprenants de (français) L2. Les résultats des études antérieures mettent le point sur les différents facteurs qui influencent la compréhension de l'oral des apprenants de (français) L2, ainsi que les difficultés récurrentes y liées. Deuxièmement, le domaine de recherche de l'analyse conversationnelle sera introduit. Il s'agit de l'approche théorique et méthodologique centrale appliquée à l'analyse des interactions de la présente étude. En lien avec l'analyse conversationnelle, sera défini le phénomène interactionnel visé dans la présente étude : le désaccord. Avec ceci, nous définirons les concepts-clé y liés, qui sont nécessaires aux analyses conversationnelles effectuées. Les analyses portent à un niveau micro du désaccord, et nous présenterons par la suite les différents marqueurs produits pour exprimer et atténuer un désaccord en interaction. Finalement, nous focaliserons sur les apprenants de (français) L2 et l'interaction : plus précisément comment leurs compétences ont été étudiées selon deux approches : la compétence pragmatique en L2 et la compétence d'interaction en L2.

### **2.1 La compréhension et l'interprétation de l'oral**

Dans cette partie, la focalisation sera sur la compréhension et l'interprétation de l'oral, qui sont centrales dans l'apprentissage et l'enseignement en langues étrangères (Bloomfield et al. 2010 ; Conseil de l'Europe 2021). L'utilisation des deux termes « compréhension » et « interprétation » est due à différents aspects primordiaux de l'apprentissage en L2. La compréhension se réfère aux compétences linguistiques des apprenants, dont la grammaire et le vocabulaire, alors que l'interprétation se réfère aux compétences pragmatiques des apprenants, c'est-à-dire ce que communique un certain message produit par un locuteur dans son contexte.

Le chapitre est introduit avec des définitions de la compréhension de l'oral ainsi que son importance pour l'apprentissage en L2 et donc sa place centrale dans la recherche. Seront présentés les différents types de traitement de l'oral, à savoir les niveaux neurologique, linguistique, sémantique et pragmatique, en lien avec les processus « bottom-up » et « top-down » de la compréhension. Ensuite, nous décrirons des facteurs susceptibles d'influencer, positivement ou négativement, la compréhension de l'oral des apprenants, notamment ceux liés au cadre expérimental de la présente étude, c'est-à-dire l'écoute d'un matériel authentique venant d'interactions ordinaires spontanées (conversations). Un aspect central en lien avec les facteurs sera les spécificités du matériel authentique et son application dans les tâches de compréhension de l'oral.

#### **2.1.1 Définitions**

La compréhension de l'oral se réfère à un processus cognitif complexe qui comprend plusieurs niveaux de processus : neurologique, linguistique, sémantique et pragmatique (Brunfaut 2016 ; Lynch 2010 ; Rost 2016). Plus précisément, dans le traitement d'un message oral, différents types d'indices sont déchiffrés et interprétés pour la création du sens, entre autres des indices phonético-phonologiques, prosodiques, lexicaux, syntaxiques, gestuels, contextuels, culturels et sociaux (Field 2013 ; Lynch 1998 ; Martínez-Flor & Usó-Juan 2006).

Le message oral communiqué est traité par l'auditeur par des processus « bottom-up » et « top-down ». Le « bottom-up » implique que l'auditeur part de petites unités pour identifier le sens à un niveau plus large, c'est-à-dire décoder des phonèmes et des syllabes pour ainsi décoder les mots et énoncés produits (Christianson 2017 ; Flowerdew & Miller 2005 ; Vandergrift & Goh 2009 ; Zoghalmi & Hilton 2021). En français, la syllabe joue un rôle primordial pour la segmentation lexicale chez les locuteurs L1, alors que pour d'autres langues le phonème semble plus important, entre autres pour l'anglais (Dumay et al. 2002 ; Gustafson & Bradlow 2016). Le « bottom-up » comprend le processus linguistique, avec l'identification des mots et des énoncés. A l'oral, vu qu'il n'y a pas d'espaces et de ponctuation entre les mots et les énoncés comme à l'écrit, l'auditeur doit déchiffrer l'input oral afin d'identifier où se trouvent les frontières entre les mots (Rost 2016), ce qui n'est pas évident en raison du système prosodique, entre autres au niveau des groupes syllabiques et les processus d'assimilation phonologique, par exemple *je ne sais pas* prononcé « chépa » [jepa]. Le « top-down » implique que l'auditeur part d'informations globales pour arriver au sens local communiqué par le message oral, plus précisément, à partir de ses connaissances générales du monde, de la culture, du contexte et du sujet discuté (Vandergrift 2004). Les processus « bottom-up » et « top-down » agissent simultanément et interagissent pour la compréhension. Selon le type d'écoute en question, l'un ou l'autre peut être plus important pour la compréhension, par exemple s'il s'agit d'une écoute détaillée pour une information précise, ou d'une écoute à un niveau plus général (Thomas et al. 2016 ; Vandergrift 2007).

Le niveau pragmatique implique l'interprétation des intentions du locuteur, c'est-à-dire ce qui est inféré au-delà du sens littéral sémantique (Brunfaut 2016 ; Dascal 2003 ; Rose & Kasper 2001 ; Vandergrift 2007). Ce niveau requiert une interprétation du contexte, entre autres au niveau du type d'interaction, du cadre spatio-temporel, du rôle et du statut du locuteur, et des activités interactionnelles qui sont accomplies généralement dans un tel contexte (Garcia 2004b). Dans le CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues), la distinction est faite entre « sentence/dictionary meaning », qui se réfère aux niveaux linguistique et sémantique de la compréhension, et le « speaker meaning », à savoir le niveau pragmatique (Conseil de l'Europe 2020 : 138). Par exemple, dans l'échange « How was the wedding? I bet it was exciting » « Well... the cake was ok », l'auditeur doit comprendre le niveau linguistique des énoncés produits, ainsi que l'intention de la réponse du deuxième locuteur, à savoir qu'il n'a pas trop aimé le mariage (Taguchi 2005). Le niveau pragmatique sera traité plus en détails sous 2.5.2 pour les études effectuées en compétence pragmatique en L2.

Quant à l'apprenant en L2, Buck (2001) définit la compréhension de l'oral à partir de trois capacités dont l'apprenant a besoin, à savoir la capacité : 1) “to process extended samples of realistic spoken language, automatically and in real time”, 2) “to understand the linguistic information that is unequivocally included in the text”, 3) “to make whatever inferences are unambiguously implicated by the content of the passage” (Buck 2001 : 114). Ces capacités comprennent donc les différents niveaux de processus de compréhension et d'interprétation. En fait, la compréhension de l'oral a été décrite comme étant la compétence la plus fréquemment utilisée dans la vie quotidienne, en même temps que cette compétence est décrite comme possiblement la plus compliquée à maîtriser comparée à la compréhension écrite et la production orale et écrite. Comparé à la compréhension écrite, la compréhension de l'oral ne permet pas de temps de réflexion ni la possibilité de revenir en arrière en cas de difficultés de

compréhension (Ågren 2008 ; Manoïlov & Oursel 2019). Les processus de compréhension et d'interprétation doivent être traités au même débit que la transmission du message. Cependant, la compréhension de l'oral a traditionnellement été moins étudiée que les autres compétences en L2 (Brunfaut 2016 ; Harding et al. 2015 ; Ockey & Wagner 2018 ; Vandergrift, 2007). Une des raisons possibles pour cela est la difficulté d'étudier la compréhension. La production, de son côté, peut être observée et étudiée telle qu'elle, alors que la compréhension constitue des processus internes « cachés ». Pour la compréhension, il faut donc utiliser différentes méthodes pour éliciter des données des auditeurs qui reflètent les processus de compréhension et d'interprétation (Brunfaut 2016 ; Gillioz & Zufferey 2021).

La compréhension de l'oral peut être étudiée à différents moments de l'écoute : soit par des méthodes « en ligne » qui visent le processus pendant l'écoute, soit par des méthodes « hors ligne » qui visent la compréhension finale à la fin du processus d'écoute (Gillioz & Zufferey 2021). Dans les méthodes « hors ligne », qui sont celles appliquées dans la classe de langue et dans les tests d'évaluation, ainsi que traditionnellement appliquées dans la recherche, une partie d'écriture ou d'oralisation est donc toujours incluse (Brunfaut 2016 ; Gillioz & Zufferey 2021). Dans la recherche, ces méthodes sont complétées par les méthodes « en ligne », comme la mesure du temps de réaction ou des méthodes neurologiques comme le EEG (qui mesure l'activité électrique du cerveau).

Les plusieurs niveaux de processus impliqués dans l'écoute, ainsi que les spécificités de la modalité orale, font que plusieurs différents types de facteurs peuvent avoir une influence sur la compréhension et l'interprétation de l'oral, en L2 aussi bien qu'en L1. Ces facteurs et les difficultés y liées seront décrites dans la section suivante.

### *2.1.2 La compréhension de l'oral et l'apprenant en (français) L2*

L'apprenant en L2 est confronté à plusieurs facteurs qui influencent la compréhension de l'oral, et par conséquent à différents types de difficultés. Dans ce qui suit, seront présentés les facteurs qui peuvent faciliter ou compliquer la compréhension de l'oral chez l'apprenant. Nous suivrons en premier lieu la structure de la méta-étude effectuée par Bloomfield et al. (2010), et la compléterons par des références plus récentes. Nous discuterons également les spécificités d'un matériel authentique et les difficultés pour les apprenants de comprendre un tel matériel, ainsi que les défis liés à l'application d'un tel matériel dans l'enseignement et la recherche en L2.

Dans la présente étude, l'objectif n'est pas d'étudier les facteurs influençant la compréhension. Pourtant, dans l'expérience créée et effectuée, un matériel authentique est utilisé. Cela entraîne un manque de possibilité de contrôler et de manipuler tous les facteurs pouvant influencer la compréhension et l'interprétation de l'apprenant. Par conséquent, il est très important de discuter ces facteurs pour ensuite pouvoir les prendre en compte dans les analyses conversationnelles et dans la création de l'étude expérimentale.

Il existe de nombreux facteurs susceptibles d'influencer positivement ou négativement la compréhension de l'oral, certains s'appliquant non seulement aux apprenants mais également aux locuteurs L1. Bloomfield et al. (2010) divisent ces facteurs en trois catégories : 1) caractéristiques de l'apprenant, 2) caractéristiques du message enregistré et émis, à savoir le *texte*, 3) caractéristiques de la tâche effectuée par l'apprenant. Les facteurs traités sont en premier lieu liés aux niveaux linguistiques et sémantiques de la compréhension. Des études visant le niveau pragmatique seront présentées en lien avec la compétence pragmatique en L2 (cf. 2.5.2).

Plusieurs caractéristiques de l'*apprenant*, c'est-à-dire de l'auditeur, jouent un rôle dans la compréhension de l'oral. Peu étonnamment, les apprenants débutants ont plus de difficultés de comprendre un message oral que les apprenants avancés. Ici, les connaissances lexicales et grammaticales jouent un rôle important (Lynch 2010 ; Matthews 2018 ; Vandergrift & Baker 2015, 2018 ; Zoghلامي & Hilton 2021). De plus, une meilleure connaissance et familiarité du sujet traité facilite la compréhension (Bloomfield et al. 2010 ; Chang & Read 2006 ; Field 2019 ; Ovilia 2018 ; Schmidt-Rinehart 1994). Ces deux aspects sont liés, étant donné que la connaissance d'un sujet implique souvent une connaissance du vocabulaire spécifique, ce qui aide également l'apprenant à comprendre le texte.

Un autre facteur est l'anxiété qui peut influencer négativement la compréhension de l'oral de l'apprenant (Bloomfield et al. 2010 ; Brunfaut & Révész 2015 ; Elkhafaifi 2005), même si l'anxiété est définie et mesurée différemment entre les études (Ji et al. 2022). De plus, le degré d'anxiété peut dépendre du type d'écoute et de tâche en question, par exemple si l'apprenant peut écouter le message à plusieurs reprises, ou bien s'il est le destinataire du message et doit réagir ou s'il se trouve en dehors de l'interaction et n'est pas obligé de produire une réaction à son tour. Le type d'écoute sera traité plus en détails ci-dessous.

La mémoire de travail, c'est-à-dire le système cognitif pour le traitement, le stockage et la récupération d'information dans la mémoire, joue un rôle important dans la compréhension (Vandergrift & Baker 2015, 2018). La charge sur la mémoire de travail est plus élevée quand le processus d'écoute est moins automatique (Baddeley 2003, 2007 ; Bloomfield et al. 2010). L'apprenant avec un certain niveau de la L2 connaît le système phonotactique de cette langue : l'identification des mots et des énoncés deviennent des processus automatiques. Pour des apprenants moins avancés, ces processus sont moins automatisés et peuvent poser des problèmes de compréhension (Buck 2001 ; Rost 2016 ; Segalowitz 2003 ; Vandergrift 2007 ; Vandergrift & Goh 2009).

Quant aux caractéristiques du *message enregistré et émis*, à savoir le *texte*, les études dans ce domaine ont regardé entre autres le type de texte, la redondance, la densité d'information, la longueur et la complexité.

Premièrement, différents types de matériel audio sont appliqués dans l'enseignement et l'évaluation de la compréhension de l'oral en L2. Une distinction importante est celle entre le matériel didactique et le matériel authentique. Le matériel didactique est créé dans un but pédagogique, et est enregistré dans un laboratoire ou autre environnement contrôlé, alors que le matériel authentique n'est pas créé pour un objectif externe, mais il est produit spontanément par des interactants, et se déroule dans le cadre spatio-temporel où le type d'interaction se déroule normalement (Gilmore 2007 ; Mondada 2001 ; Ockey & Wagner 2018 ; Thomas et al. 2016). Le type de matériel didactique vs. authentique se place sur un continuum, où un texte peut être plus ou moins préparé ou spontané. Par exemple, Ockey & Wagner (2018) soulèvent le type de matériel qui est *semi-préparé* (« semi-scripted ») et qui se place au milieu du continuum. Un texte semi-préparé implique que les locuteurs L1 qui vont enregistrer un message oral pour la création d'une tâche reçoivent des instructions générales sur la situation à mettre en place, et interagissent ensuite librement à partir de celles-ci.

Traditionnellement, c'est surtout le matériel didactique créé qui a été utilisé dans l'enseignement et dans les tests d'évaluation de la compréhension de l'oral, mais le matériel

authentique est de plus en plus discuté et appliqué (Ockey Wagner 2018). En fait, plusieurs différences ont été constatées entre le matériel didactique et le matériel authentique. Des études qui ont comparé ces deux types de matériel ont notamment trouvé que le matériel didactique est « nettoyé » dans le sens qu'il n'inclut pas les prononciations propres à la parole spontanée, par exemple la chute du /ə/, l'omission du *ne* de négation, l'utilisation de *on* pour *nous*, et la réduction de /il/ à /i/ dans les clittiques *il(s)* en français (Giroud & Surcouf 2016). D'autres caractéristiques propres à la parole spontanée qui sont rares, voire inexistantes, dans le matériel didactique sont les hésitations, les pauses (vides ou remplies), les chevauchements, les réparations et les faux-départs (Gilmore 2007). Une autre différence constatée est que le matériel authentique inclut plus de répétitions, et moins de densité lexicale (Gilmore 2004 ; Ockey & Wagner 2018), et que la syntaxe est moins complexe que dans un matériel didactique (Bloomfield et al. 2010 ; Ockey & Wagner 2018 : 15ss).

L'influence des caractéristiques typiques de la parole spontanée sur la compréhension de l'oral est discutée dans la recherche, mais il n'existe pas de consensus sur sa nature (Ockey & Wagner 2018 : 20). Les pauses peuvent aider les apprenants à comprendre le message émis, vu qu'elles ajoutent du temps pour traiter le message, mais cela dépend également d'autres facteurs. Les pauses et les hésitations ont des fonctions interactionnelles qui communiquent des informations aux interlocuteurs (Clark & Fox Tree 2000), par exemple l'introduction d'une nouvelle information ou la production d'un refus, que les apprenants L2 maîtrisent moins bien que les locuteurs L1, ce qui peut créer des malentendus ou difficultés de compréhension (Bloomfield et al. 2010 ; Watanabe et al. 2008).

De plus, une autre caractéristique du matériel authentique est les bruits d'environnement, un facteur dont l'influence sur la compréhension en L2 a donné différents résultats. Certaines études ont trouvé que les bruits d'environnement peuvent déranger la compréhension de l'oral, des apprenants ainsi que des locuteurs L1 (Bloomfield et al. 2010), alors que d'autres études ont trouvé que les bruits d'environnement fournissent des informations contextuelles qui aident les apprenants à comprendre le message (Spanghero-Gaillard et al. 2009). Il semble donc que l'influence du bruit dépend du type et si celui-ci donne des indications sur le contenu du texte.

Certaines études ont investigué l'écoute d'un matériel authentique dans une perspective longitudinale. Ces études ont traité notamment de textes avec des assimilations phonologiques et d'autres formes réduites de l'anglais parlé. Les résultats montrent que l'enseignement explicite de ces formes et l'écoute régulière d'un matériel authentique améliorent la compréhension de l'oral de ce type de texte chez les apprenants, comparés à des apprenants qui n'ont pas reçu d'enseignement ou qui n'ont pas été habitués à ce type de matériel audio (Ockey & Wagner 2018 : 16ss). De plus, certaines études ont trouvé que les apprenants remarquent les différences entre un matériel didactique et un matériel authentique lors d'une tâche de compréhension de l'oral (Wagner & Toth 2017).

Quant aux autres caractéristiques du texte, certaines études suggèrent que la redondance facilite la compréhension de l'oral en L2, où le type de redondance aide les apprenants différemment selon leur niveau linguistique. Les apprenants débutants sont aidés par une redondance transparente, c'est-à-dire la répétition exacte d'information, alors que les apprenants avancés sont également aidés par une redondance plus complexe, comme la paraphrase (Bloomfield et al. 2010).

Pour la densité d'information, celle-ci rend généralement plus compliquée la compréhension de l'oral en L2, demandant plus d'exigence cognitive de l'apprenant (Bloomfield et al. 2010 ; Field 2019 ; Gilmore 2004). Les deux concepts de « densité » et « information » ont été mesurés de différentes manières dans la recherche antérieure (Bloomfield et al. 2010). L'*information* est mesurée entre autres par le nombre de « content words », à savoir les noms, verbes, adjectifs et adverbess, ou bien par le nombre de propositions dans un texte. La *densité* de l'information, à son tour, est mesurée entre autres par la division du nombre de l'unité d'information choisie, comme le nombre de « content words » ou le nombre de propositions, par le nombre total de mots dans le texte. Même si les mesures de *densité* et d'*information* varient entre les études, et qu'elles sont combinées et influencées par d'autres facteurs, la conclusion générale des études antérieures est qu'un texte avec plus de densité d'information est plus difficile à comprendre qu'un texte avec moins de densité d'information (Bloomfield et al. 2010).

Quant à la longueur du texte, un texte long peut être plus difficile à comprendre qu'un texte court, vu que l'apprenant doit se souvenir de plus d'informations pour effectuer la tâche en question (Field 2019 ; Medina et al. 2020). En même temps, la longueur du texte se mesure différemment selon les études, par exemple par le nombre de syllabess, de mots ou d'énoncés, ou par la durée de l'extrait. De plus, la longueur interagit avec d'autres caractéristiques, en particulier la redondance et la densité, ce qui fait qu'il est difficile d'étudier la longueur comme seul facteur influençant la compréhension de l'oral (Bloomfield et al. 2010 ; Field 2019). En fait, la densité d'information, la redondance, la longueur et la complexité du texte sont liées : il faut donc les considérer en étudiant les facteurs influençant la compréhension de l'oral en L2 (Bloomfield et al. 2010). La complexité d'un texte peut être mesurée de nombreuses différentes manières (cf. Bulté & Housen 2012, ainsi que 5.2.6 *Comparaison entre les items de l'expérience*).

Les caractéristiques personnelles des *locuteurs*, c'est-à-dire les personnes que l'apprenant écoute dans un message audio, font partie des caractéristiques du texte. Premièrement, un débit de parole plus élevé rend plus difficile la compréhension (Chang 2018 ; Field 2019). De plus, l'accent ou le dialecte du locuteur, termes qui souvent sont utilisés interchangeablement, peut rendre plus difficile la compréhension, ainsi que l'effort d'écoute demandé de l'apprenant, si ce dernier n'est pas habitué à l'accent ou au dialecte en question. Cette difficulté a été constatée en L2 ainsi qu'en L1 (Bloomfield et al. 2010). Étant donné que l'habitude ou la connaissance de l'accent ou du dialecte en question jouent un rôle, ainsi que d'autres facteurs comme le niveau linguistique des apprenants, les résultats varient à un certain degré selon la langue et l'accent étranger ou régional étudiés (cf. Floccia et al. 2006 sur des accents du français en France, et Ikeno & Hansen 2006 ; Major et al. 2005 sur des dialectes/accents de l'anglais).

Un dernier facteur lié au texte est la question du non-verbal, c'est-à-dire si l'inclusion d'une vidéo en plus de l'audio facilite la compréhension des apprenants. Cette question n'est pas discutée dans la méta-étude de Bloomfield et al. (2010), mais a été investiguée par plusieurs études antérieures (entre autres Liu & Aryadoust 2024 ; Sueyoshi & Hardison 2005 ; Wagner, 2008, 2010, 2013). Ces études ont trouvé différents résultats : certaines ont trouvé que la vidéo facilite la compréhension, d'autres qu'elle la rend plus difficile, et encore d'autres qu'il n'y a aucune différence entre les deux modalités (Liu & Aryadoust 2024 ; Ockey & Wagner 2018 : 136ss ; Wagner 2008, 2010). De plus, l'effet constaté de l'une ou de l'autre modalité varie également entre les études. En fait, comme les études traitent de différents types de vidéos et d'audios, avec différentes tâches et types de questions à effectuer, le cadre n'est pas le même



et les résultats sont donc influencés par d'autres facteurs que l'inclusion ou l'exclusion de la vidéo (*ibid*).

Outre l'effet de présence de la vidéo sur la compréhension de l'oral des apprenants, la question de l'authenticité a également été discutée. Certains auteurs stipulent qu'il suffit de focaliser sur le canal audio dans les tâches de compréhension de l'oral, vu que les tâches visent en premier lieu ce qui est dit pas les locuteurs. D'autres auteurs trouvent cependant important d'inclure le canal visuel, vu que ce dernier comprend des informations importantes à cerner, et qu'un tel cadre ressemble plus à une situation authentique : dans la vie quotidienne, on peut généralement voir les personnes qu'on écoute ou avec qui on interagit (Ockey & Wagner 2018).

La troisième catégorie de facteurs qui peut influencer la compréhension de l'oral est celle des caractéristiques de la *tâche* demandée, par exemple le type de questions posées, le temps disponible pour compléter la tâche et le nombre d'écoute du texte.

Le type de tâche fréquemment utilisée pour tester la compréhension de l'oral est l'écoute d'un matériel didactique, suivie par des questions écrites qui portent sur la compréhension du contenu du texte écouté. Les questions sont souvent sous forme de choix d'une alternative parmi plusieurs disponibles (Ockey & Wagner 2018). Un exemple de test existant est DIALANG<sup>4</sup>, qui est un test d'évaluation numérique de quatorze langues européennes, dont le français (Alderson 2005). Le test évalue le niveau de langue selon les niveaux du CECR, et comprend cinq parties : compréhension de l'oral, compréhension écrite, production écrite, vocabulaire et grammaire. Pour les items de la compréhension de l'oral, des extraits audio créés ont été enregistrés par des acteurs, des extraits de monologues et dialogues traitant de différents sujets, d'une longueur de maximum 60 secondes. Après une écoute d'un extrait, l'apprenant répond à une question écrite sous forme de choix multiples (« multiple-choice ») portant sur le contenu de l'extrait, où une des alternatives proposées est correcte. La compréhension de l'oral de DIALANG est donc un test d'évaluation « traditionnel », dans le sens que les extraits sont créés par les chercheurs, et par le format des questions posées. Les créateurs de DIALANG discutent cependant de la possibilité d'inclure d'autres types de tâches, par exemple sous forme d'image et pas écrite (Alderson 2005 : 221ss).

Quant aux facteurs liés à la tâche à effectuer, un temps limité pour compléter la tâche est suggéré la rendre plus difficile vu la pression de répondre plus rapidement. En même temps, la pression du temps est une caractéristique de l'écoute en raison du traitement qui se fait au même débit que l'émission du message (Bloomfield et al. 2010).

Un autre facteur est le fait d'écouter un texte à plusieurs reprises, ce qui aide la compréhension de l'apprenant (Bloomfield et al. 2010 ; Chang & Read 2006 ; Elkhafaifi 2008 ; Sakai 2009). Cela revient au facteur de la redondance : l'apprenant entend les informations à plusieurs répétitions. En fait, dans les activités de compréhension de l'oral dans l'enseignement, le texte est souvent émis à plusieurs reprises (Oursel 2013). Certains auteurs suggèrent cependant d'éviter cette méthodologie dans le but d'habituer les apprenants à écouter l'enregistrement une seule fois : l'écoute à plusieurs reprises n'entraîneraient pas les apprenants à « utiliser l'attention adéquate au projet d'écoute, ni à respecter le projet d'écoute, ni à gérer le stress d'une écoute unique. » (Parpette 2008, cité par Oursel 2013 : 505). La proposition de Oursel (2013) est par conséquent la suivante : » alterner écoutes multiples et écoutes uniques

---

<sup>4</sup> Disponible ici : <https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>

dans les activités d'apprentissage du français permet ainsi de travailler différentes stratégies cognitives. » (Oursel 2013 : 505). De plus, une activité préparatoire à l'écoute peut aider les apprenants à la compréhension, par exemple de revoir le vocabulaire ou les questions (Elkhafaifi 2008).

En lien avec la tâche effectuée par l'apprenant, se trouve la question du type d'écoute qu'effectue l'apprenant et ainsi son rôle interactionnel. Dans une tâche de compréhension de l'oral, l'apprenant écoute un enregistrement audio et répond à des questions ou effectue une autre tâche qui reflète sa compréhension du texte. Cela implique que l'apprenant n'est pas le destinataire direct du message : il l'écoute sans attentes ou possibilité de réagir et répondre, à la différence d'une situation où l'apprenant participe dans une interaction et a la possibilité de répondre, voire doit répondre, à son tour. Les implications sur l'apprenant et le niveau de difficulté de compréhension selon ces types d'écoute ont été discutés dans la recherche antérieure.

Certains aspects de l'écoute en tant que personne non adressée ont été décrits comme facilitant la compréhension de l'apprenant. Vandergrift (2004, 2007) discute les différences entre l'écoute *bidirectionnelle* (« bidirectional listening ») et l'écoute *unidirectionnelle* (« unidirectional listening »). La première correspond à un participant dans une interaction, et la deuxième correspond à une personne en dehors d'une interaction, c'est-à-dire une personne qui écoute sans participer. Pour l'écoute bidirectionnelle, la charge cognitive est plus grande que la deuxième en raison des multiples processus demandés. Un participant doit traiter le message oral, comprendre et interpréter ce qui est dit et poser des questions de clarification si nécessaire, et ensuite répondre à son tour (Vandergrift 2004, 2007). Pour l'écoute unidirectionnelle, l'auditeur n'est cependant pas attendu ou obligé de répondre et de réagir à ce qui est dit. Une personne non adressée pourrait donc se focaliser complètement à l'écoute, sans devoir se montrer attentive au discours et sans produire de réaction à son tour, ce qui créerait moins de charge cognitive.

De l'autre côté, certaines difficultés ont été soulevées en lien avec l'écoute où l'apprenant n'est pas le destinataire direct du message produit. Dans le CECR, ce type d'écoute est décrit en tant que « comprendre une conversation entre tierces personnes », sous la partie de réception orale (Conseil de l'Europe 2021 : 55). Ce type d'écoute correspond à deux situations différentes : « la première, quand les autres participants d'un échange en groupe se parlent ou signent entre eux, sans s'adresser directement à l'apprenant ; la seconde, quand l'utilisateur/apprenant est simple auditeur d'une conversation entre des personnes » (Conseil de l'Europe 2021 : 51). Selon le CECR, l'apprenant dans une de ces deux situations aura plus de difficultés de compréhension comparé à une personne adressée. Les raisons mentionnées pour cette difficulté sont premièrement que les locuteurs peuvent utiliser des variantes de langage que l'apprenant ne maîtrise pas, et faire référence à des informations ou expériences pas connues par l'apprenant. Deuxièmement, n'étant pas directement adressé, l'apprenant ne peut pas s'adapter aux locuteurs, et n'a pas le « droit » de s'impliquer dans l'interaction et demander des répétitions ou poser des questions de clarification (Conseil de l'Europe 2021 : 51). Ici, on pourrait néanmoins discuter des quelques différences entre les deux situations d'écoute décrites par le CECR. La situation où l'apprenant est *simple auditeur*, il est complètement décontextualisé de l'interaction étant donné qu'il n'y participe pas, alors que dans l'autre situation, l'apprenant n'est pas adressé mais se trouve quand même dans l'interaction : ce

dernier connaît probablement mieux le contexte interactionnel et relationnel des locuteurs, et peut plus facilement s'impliquer dans l'interaction, selon le sujet discuté et la relation qu'il détient avec les locuteurs.

Il semblerait donc que le fait d'être directement adressé pourrait faciliter la compréhension en raison des connaissances contextuelles et l'adaptation du locuteur à l'interlocuteur, en même temps que cette écoute peut être plus difficile en raison de l'attente ou l'obligation de réagir à ce qui est dit. Dans la recherche en analyse conversationnelle, encore des détails des rôles interactionnels d'auditeur sont précisés, par exemple si la présence de l'auditeur en dehors de l'interaction est connue par les locuteurs en question. Ces rôles interactionnels seront repris dans le cadre de l'analyse conversationnelle.

D'autres types d'écoute et de rôles interactionnels existent que ceux discutés ci-dessus, mais ne seront pas traités ici, étant donné que l'interaction visée dans la présente étude est l'interaction ordinaire. Ces types d'écoute sont entre autres *l'écoute académique* (« academic listening ») (Littlemore 2001 ; Vandergrift 2004, 2007), et toute autre écoute où l'apprenant fait partie d'un public adressé par un présentateur.

Dans une tâche d'écoute en classe de langue ou lors d'un test d'évaluation, l'apprenant écoute souvent des textes en tant qu'auditeur en dehors de l'interaction : il écoute un message sans être le destinataire direct et sans participer dans l'interaction enregistrée. Les informations contextuelles connues par l'apprenant dépendent de ce qui est fourni et décrit dans le cadre de la tâche à effectuer. Certains auteurs discutent cependant d'autres types de tâche et d'écoute, notamment en lien avec l'authenticité, plus précisément avec l'objectif d'utiliser un matériel audio et de créer des tâches qui ressemblent à une situation d'utilisation de la langue plus authentique.

Un type d'écoute discuté est *l'écoute interactive* (« interactive listening »), ce qui implique que l'apprenant est un participant actif dans une interaction et doit réagir et répondre, et ainsi influence le déroulement de l'interaction (Lam 2021 ; Ockey & Wagner 2018). *L'écoute interactive* correspond donc au terme de *l'écoute bidirectionnelle* décrite par (Vandergrift, 2004, 2007). Une tâche où l'écoute interactive est incluse est par exemple la discussion en groupe autour d'un certain sujet (Ockey & Wagner 2018 : 179ss). Ce type de tâche inclut par conséquent la compréhension de l'oral ainsi que la production orale. La partie *compréhension* est incluse dans le fait que l'apprenant doit comprendre ce qui est dit pour pouvoir répondre et réagir à son tour (*ibid*). *L'écoute interactive* est étudiée et discutée dans le domaine de la compétence d'interaction en L2, où l'apprenant assume le rôle interactionnel d'un participant actif. La recherche de ce domaine sera traitée sous 5.2.1.

Ockey & Wagner (2018) discutent également d'autres tâches où la compréhension et la production sont incluses, mais qui ne sont pas forcément interactives. Il s'agit de *tâches de test intégré* (« integrated test tasks ») : l'apprenant écoute un input oral, et doit par la suite formuler un discours ou une réponse à l'oral à partir des informations fournies. Par exemple, l'apprenant écoute un extrait audio sur un certain sujet et doit ensuite résumer les informations et argumenter pour sa propre opinion.

Alors que la compréhension de l'oral est importante pour la production orale dans des tâches *interactives* et *intégrées*, et que ces deux types de tâches intègrent plusieurs compétences en parallèle ce qui est généralement le cas dans une situation quotidienne authentique, il n'est pas évident d'identifier l'impact de la compréhension de l'oral sur la réussite

de la tâche au niveau général. Ockey & Wagner (2018) expliquent qu'il est possible qu'à partir d'un certain niveau de compréhension chez l'apprenant, c'est surtout le niveau de production orale qui va influencer l'accomplissement de la tâche et donc l'évaluation de l'apprenant (Ockey & Wagner 2018 : 179ss). De plus, lors de difficultés d'accomplissement de la tâche demandée, il n'est pas toujours évident de savoir où se trouve la difficulté : au niveau de la compréhension, au niveau de la production, ou aux deux niveaux.

Afin de pouvoir viser plus directement la compréhension de l'oral, et d'identifier des difficultés et des processus de compréhension spécifiques, il est nécessaire de mettre les apprenants dans un rôle d'auditeur d'une interaction, et d'appliquer un type de tâche qui donne accès aux aspects visés, par exemple par la formulation de questions qui reflètent la compréhension du texte écouté chez les apprenants. Cette mise en situation est un aspect artificiel au niveau de l'authenticité de la situation, mais constitue également un aspect nécessaire puisqu'on ne peut pas avoir accès aux détails de la compréhension par la production en interaction, ni arrêter les apprenants au milieu d'une interaction pour leur poser des questions sur le processus d'écoute.

Afin d'assurer un cadre plus authentique de compréhension de l'oral, l'application d'un matériel authentique constitue une solution. Comme nous l'avons vu, il existe de nombreuses différences entre un matériel didactique, souvent appliqué dans les tâches et tests de compréhension de l'oral en L2, et le matériel authentique qui reflète une utilisation spontanée de la langue en question. Deux aspects liés à l'application d'un matériel authentique sont particulièrement importants à soulever. Premièrement, l'utilisation d'un matériel authentique permet d'exposer les apprenants à des interactions spontanées tant que fréquemment produites dans la vie quotidienne en dehors de la classe de langue. Deuxièmement, si un seul type de matériel est majoritairement utilisé dans les tâches et les tests de compréhension de l'oral, la question de la validité et la représentativité de ces derniers se pose. Le matériel didactique créé implique une opérationnalisation de certains aspects de la compréhension de l'oral, alors que d'autres ne sont pas traités. De ce fait, Ockey & Wagner (2018) discutent du risque du « construct under-representation » (p. 14), où ce serait nécessaire d'inclure différents types de matériaux audio afin d'élargir le concept et de s'assurer que les apprenants écoutent également des textes qui représentent des situations authentiques, tant que fréquemment rencontrées en dehors des manuels et de la classe de langue (Ockey & Wagner 2018 : 27ss).

En lien avec l'utilisation d'un matériel authentique, des questions de faisabilité se posent. Le matériel *didactique* a l'avantage de l'efficacité et de la spécificité de la création d'une tâche : elle peut suivre des critères spécifiques au niveau de la longueur, du thème, du nombre et du type de locuteurs, du type de discours, etc. (Ockey & Wagner 2018 : 29). Ainsi, lors d'une tâche avec plusieurs extraits audio, il est possible de faire en sorte que les extraits et les questions posées se ressemblent et sont facilement comparables. De l'autre côté, la création d'une tâche d'écoute à partir d'un matériel *authentique* limite la possibilité d'appliquer des critères spécifiques selon ce qui est visé, et doit être adapté selon le matériel existant et accessible. De plus, une étude antérieure de Wagner (2018) a montré que même si on essaie de rendre plus authentique et spontané un matériel didactique existant, le texte final paraît pourtant artificiel à l'oreille et comprend plusieurs différences quantitatives comparé à un vrai matériel authentique. Une tâche d'écoute avec un matériel authentique représente mieux la parole spontanée qu'un matériel didactique, mais demande la prise en compte des différents facteurs présents qui sont

susceptibles d'influencer la compréhension chez l'apprenant. Comme déjà évoqué, ces facteurs sont nombreux et s'influencent entre eux. Il est donc important de les prendre en compte dans la création d'une tâche à partir d'un matériel authentique, pour que la tâche représente et teste les aspects de la compréhension de l'oral visés. Dans la présente étude, plusieurs facteurs seront discutés en lien avec les analyses conversationnelles et la construction de l'étude expérimentale, en particulier le choix des items expérimentaux et les comparaisons entre eux.

Suite à la présentation de la compréhension de l'oral et les facteurs et défis à considérer dans la création d'une tâche, nous regarderons les spécificités de l'interaction oral spontanée et comment celle-ci est structurée et organisée.

## **2.2 L'analyse conversationnelle**

Dans ce chapitre, sera présentée l'analyse conversationnelle qui est l'approche théorique et méthodologique appliquée aux analyses des séquences de désaccord identifiées et analysées. Ce chapitre s'occupera en premier lieu des interactants L1. Les études sur les apprenants L2 en interaction seront présentées sous 2.5.1.

Premièrement, seront présentés les objectifs du domaine de recherche de l'analyse conversationnelle, et avec ceux-ci sa pertinence pour la présente étude. Deuxièmement, plusieurs concepts-clé doivent être définis, notamment la *co-construction* d'une interaction, l'*organisation séquentielle*, l'*alternance des tours de parole* et la *paire adjacente*. Ces concepts sont au centre de l'approche de l'analyse conversationnelle, et sont primordiales dans la construction de l'étude expérimentale. Troisièmement, nous décrirons différents rôles interactionnels des interactants, notamment ceux touchant aux personnes qui écoutent le locuteur actuel. Pour finir, la question de différences et similarités entre les langues et les cultures au niveau de l'organisation de l'interaction seront traitées.

### **2.2.1 Définitions et objectifs**

L'analyse conversationnelle est un domaine de recherche étendu où l'objectif central est de décrire comment les interactants organisent et co-construisent l'interaction (cf. entre autres Kasper & Wagner 2014 ; Markee 2024 ; Schegloff 2006 ; Sidnell 2010). C'est un domaine de recherche interdisciplinaire qui touche entre autres à la linguistique, la sociologie, la psychologie, l'anthropologie et l'ethnométhodologie. Il s'agit à la fois d'une méthode d'analyse et d'un cadre théorique (Hazel et al. 2014). Dans la présente étude, les concepts théoriques centraux ainsi que l'approche méthodologique sont la base pour l'analyse des séquences de désaccord et les marqueurs de désaccord, et par la suite pour la création de l'expérience.

Dans ce qui suit, seront présentés les concept-clés théoriques et méthodologiques de l'analyse conversationnelle. Nous n'entrerons pas dans la description historique de ce domaine de recherche (cf. par exemple Clift 2016), ni dans les différents approches et emplois dans les divers champs de recherche. En dehors des concepts théoriques centraux traités ici, les prémisses théoriques et épistémologiques de l'analyse conversationnelle seront également discutées en lien avec les études en compétence d'interaction chez les apprenants L2. Le chapitre ne touche qu'à l'interaction orale : l'interaction écrite ne sera pas traitée.

L'interaction, que ce soit dans un cadre privé, institutionnel, professionnel ou commercial, est au centre des études en analyse conversationnelle et occupe un rôle important : c'est dans et par l'interaction que les interactants *font* des choses, que ce soit pour discuter et prendre une décision à une réunion au travail ou pour entretenir et approfondir les relations interpersonnelles (Bonu 1992 ; Schegloff et al. 2002). Plusieurs chercheurs ont évoqué le rôle et l'importance de l'interaction, où elle est décrite comme « le lieu prototypique et central de la vie sociale, de la socialisation, de l'acquisition du langage et du maintien de l'ordre social » (Gülich & Mondada 2001), ainsi que « l'habitat naturel du langage, voire sa finalité primaire » (Persson 2014). La vision et l'étude de la langue se placent donc au niveau de son utilisation : la langue est utilisée en tant que ressources interactionnelles qui sont employées et interprétées par les interactants afin d'accomplir différentes activités (Seedhouse 2005a). Les ressources interactionnelles sont donc employées par les interactants afin d'organiser et de co-construire l'interaction, dans le but d'établir une intercompréhension et d'accomplir les activités souhaitées, par exemple poser une question, faire une requête ou raconter une histoire (Kerbrat-Orecchioni 2009 ; Ravazzolo et al. 2015 ; Schegloff et al. 2002). L'*intercompréhension* (ou l'*intersubjectivité*), se réfère à la compréhension partagée que les interactants gèrent et établissent en interagissant. L'intercompréhension s'applique à l'activité interactionnelle qui est en train d'être accomplie et au sens donné aux ressources interactionnelles produites dans un certain contexte (Oursel 2013). Les ressources interactionnelles sont de différents types : verbales, c'est-à-dire le niveau linguistique notamment la grammaire et le vocabulaire ; paraverbales, c'est-à-dire produites par la voix mais en dehors du niveau linguistique, par exemple l'intonation et les rires ; et non verbales, c'est-à-dire tout ce qui n'est pas produit par la voix, par exemple les gestes, les regards et les mimiques (Kerbrat-Orecchioni 1990). Dans la présente étude, les analyses conversationnelles se situent au niveau verbal et linguistique des séquences de désaccord étudiées, c'est-à-dire les marqueurs qui sont employés pour exprimer et éventuellement atténuer un désaccord (Deppermann 2015 ; Mondada & Traverso 2005).

Comment une certaine ressource ou activité est interprétée et comprise par l'interlocuteur, se voit par sa réaction dans les tours de parole qui suivent. La compréhension et l'interprétation chez un interactant se voient donc par ce qui est produit et observé dans l'interaction. L'établissement de l'intercompréhension se fait à tout moment, par exemple si une première salutation est suivie par une deuxième, cette dernière montre que l'interlocuteur a compris que le premier locuteur a produit une salutation et réagit selon ce qui est pertinent :

*Ex. 2.1 : Etablissement d'intercompréhension : salutations (corpus Clapi)*

```
01          ((toc à la porte)) ((A ouvre la porte))
02   A      <((très aigu)) coucou::>
03   B      bon:jou::r ((rires))
```

Dans ce court extrait, la locutrice A ouvre la porte et produit une première salutation, *coucou::*. La réaction de la locutrice B par la production de la deuxième salutation, *bon:jou::r*, montre qu'elle reconnaît l'action produite avec *coucou::* et elle salue de retour. Les locutrices ont établi une intercompréhension sur l'activité de salutations.

L'intercompréhension peut être négociée au bout de plusieurs tours de parole, et toucher non seulement à l'activité en cours, mais également entre autres au contenu de ce qui est produit :

*Ex. 2.2 : Etablissement d'intercompréhension (repris de Chernyshova 2018)*

01 A samedi: j'ai fait halloween/ (1.3) j'étais déguisée en zombie\  
 02 (0.5) faudra que je te montre les pho- bah j'ai  
 03 [mis les photos sur facebook ]  
 04 B [je crois que j'ai vu sur facebook]  
 05 (1.3)  
 06 A et euh voilà bon on a pas tenu longtemps en fait parce qu'on a  
 07 commencé assez tôt (0.5) [et euh:- ]  
 08 B [ah ouais/]  
 09 A ouais\ (0.4) du coup dimanche c'était un peu dur en plus de tout  
 10 nettoyer mais- [et puis euh- ]  
 11 B [ah dans ton appart] vous avez fait ça/  
 12 A non chez nina (1.1) nina que: (1.0) t'as pas vue mais que- euh ben  
 13 c'est elle qui t'a mis sur euh: (0.4) le mail  
 14 [que j'avais envoyé à/- elle visite] l'opéra/  
 15 B [ah oui oui oui ((rires)) ]

La locutrice A raconte à la locutrice B une fête d'Halloween (lignes 1-10). Aux lignes 9-10, elle explique que le lendemain était *un peu dur*, notamment le nettoyage. Par la question posée par la locutrice B à la ligne 11, elle montre son interprétation que la fête a probablement eu lieu chez la locutrice A. La locutrice A répond que la fête a eu lieu chez Nina, et elle explique à la locutrice B qui est cette personne. La locutrice B communique à la ligne 15 qu'elle a bien reçu l'information et confirme qu'elle a compris qui est Nina. L'établissement de l'intercompréhension entre les deux locutrices touche à l'endroit où a eu lieu la fête. Par la question de la locutrice B, elle montre comment elle a interprété la question du nettoyage le lendemain, et cherche une confirmation de cette interprétation. Suite à l'explication de la locutrice A, l'intercompréhension est établie. Ces deux extraits (2.1 et 2.2) sont également des exemples de l'organisation séquentielle de l'interaction (cf. point 2.2.2).

Les études dans le domaine de l'analyse conversationnelle ont permis de décrire les structures et tendances récurrentes de différentes activités et ressources interactionnelles, en d'autres mots les « observable regularities » (Sidnell 2010), c'est-à-dire de rendre explicites les détails de l'interaction qui sont vus mais pas forcément remarqués par les interactants (« seen but unnoticed », Garfinkel 1967, cité par Gülich & Mondada 2001 : 201). Les études ont soulevé les principes et les règles qui régissent comment les interactants organisent et co-construisent l'interaction, entre autres l'organisation séquentielle (Schegloff 2007), l'alternance des tours de parole (Sacks et al. 1974) (cf. point 2.2.2), et la préférence (Heritage 1988 ; Schegloff 1979) (cf. point 2.3.2). Les premières études dans ce domaine ont été effectuées sur des locuteurs L1, surtout de l'anglais dans des appels téléphoniques, pour ensuite s'élargir à d'autres types d'interactions et d'interactants.

Les études antérieures ont également décrit les ressources interactionnelles qui sont employées par les interactants dans différents contextes et différents objectifs interactionnels. Les interactions étudiées sont de différents types et ont différents objectifs et attentes qui les régissent. Dans la présente étude, le type d'interaction étudié est celle ordinaire, également nommée conversation (familiale). Elle implique que les interactants se connaissent, que ce soit une relation amicale, familiale ou amoureuse. Ils interagissent librement et spontanément, sans objectif externe final comme dans une interaction commerciale, professionnelle ou

institutionnelle. Les rôles interactionnels, notamment le locuteur et l'interlocuteur, alternent régulièrement au fur et à mesure de manière spontanée et non prédéfinie (Traverso 2007).

Les analyses conversationnelles peuvent se faire à différents niveaux selon l'objectif de l'étude. Les analyses se placent sur un continuum de *macro* à *micro*, où le niveau macro est plus global, et le niveau micro plus local et détaillé. Concrètement, l'analyse peut se placer au niveau le plus macro de l'organisation globale de l'interaction, passant par l'organisation d'une séquence spécifique, comme l'ouverture ou la fermeture de l'interaction ; l'organisation des tours de parole et de la paire adjacente (cf. point 2.2.2) ; jusqu'au niveau le plus micro de la structure et du contenu d'un certain tour de parole (de Fornel & Léon 2000). La présente étude adopte une perspective micro, en focalisant au niveau du tour de parole qui exprime un désaccord.

Au niveau des différents types de ressources interactionnelles employées par les interactants, la manière dont ceux-ci ont été inclus et analysés dans les études antérieures a évolué avec le temps. Les premières études en analyse conversationnelle se plaçaient au niveau verbal, souvent d'appels téléphoniques, alors qu'aujourd'hui les études incluent souvent des enregistrements vidéo qui prennent en compte les trois types de ressources interactionnelles à différents degrés. En fait, il a été constaté que toute interaction est multimodale : des ressources verbales et paraverbales sont employées par les interactants, ainsi que des ressources non verbales dans le cas d'interactions où les interactants peuvent se voir.

La recherche antérieure a donc pu montrer que les différents types de ressources sont employés et combinés dans l'interaction. En même temps, la prise en compte de la multimodalité dans les analyses pose des défis méthodologiques sur quels aspects et détails précis à inclure dans les études, comment faire les enregistrements, et comment faire des transcriptions lisibles et compréhensibles (Bezemer & Jewitt 2014 ; Kasper & Wagner 2014 ; Mondada 2007, 2017). Selon l'objectif de l'étude, toutes les ressources interactionnelles ne sont pas forcément nécessaires pour l'analyse, ou ne sont pas possibles à inclure, et des limitations peuvent ainsi être appliquées.

Traditionnellement, l'analyse conversationnelle est un domaine de recherche qualitatif, où les analystes décrivent en détails l'organisation et la co-construction d'interactions cas par cas, afin de soulever des tendances générales de différents types d'interactions et d'interactants (Gardner & Wagner 2004). L'aspect quantitatif dans ce domaine est pourtant discuté depuis longtemps (Schegloff 1993), et a commencé à être appliqué (Kendrick & Torreira 2015). Même si tous les chercheurs ne sont pas d'accord sur la faisabilité et l'intérêt d'inclure du quantitatif dans la recherche en analyse conversationnelle, les discussions en cours portent entre autres sur comment on pourrait inclure un côté quantitatif en plus du qualitatif, afin de rassembler de nombreux cas du phénomène étudié et ainsi augmenter la validité et la généralisation des résultats qualitatifs trouvés. Des aspects quantitatifs discutés et étudiés sont par exemple la possibilité de coder les analyses conversationnelles (Stivers 2015), d'effectuer des expériences (Kendrick 2017) et de combiner les analyses conversationnelles avec des méthodes de la psychologie et cognition expérimentale (de Ruiter & Albert 2017 ; Ruiter et al. 2006) ou de la neurolinguistique (Bögels & Levinson 2017 ; Gisladdottir et al. 2015). Les discussions et les implications de l'aspect qualitatif et l'inclusion de l'aspect quantitatif seront discutées sous 2.5.3 et 7.



L'emploi de l'analyse conversationnelle en tant qu'approche méthodologique pour les analyses de séquences de désaccord dans la présente étude, nécessite une description d'un certain nombre de concepts-clé, qui sont le sujet de la section suivante.

### 2.2.2 *L'organisation séquentielle, l'alternance des tours de parole et la paire adjacente*

L'organisation séquentielle, l'alternance des tours de parole, et la paire adjacente sont trois notions fondamentales dans l'analyse conversationnelle, et elles sont primordiales pour les analyses conversationnelles de la présente étude. L'organisation séquentielle explique comment une interaction est co-construite par les interactants au fur et à mesure de son déroulement (cf. Clift 2016 ; Kerbrat-Orecchioni 1990 ; Sacks et al. 1974 ; Schegloff 2006 ; Traverso 2016). L'interaction se déroule par tours de parole, qui peuvent être de différentes longueurs et de différentes formes, allant d'une ressource interactionnelle isolée jusqu'à de nombreux énoncés. Les tours de parole alternent entre les interactants. Cette alternance des tours de parole est gérée par différentes règles générales qui ont été décrites dans la recherche antérieure. La paire adjacente sont deux tours de parole fortement liées entre eux en raison d'attentes et de normes existantes.

L'organisation séquentielle implique que le déroulement d'une interaction n'est pas prédéfini mais co-construit par les interactants au fur et à mesure, où chaque tour de parole est une réaction et une suite au tour de parole précédent, en même temps que le tour de parole actuel va influencer le tour de parole suivant. En d'autres mots, « à l'exception des premiers tours destinés à commencer une conversation, toutes les unités sont nécessairement des répliques aux unités précédentes. » (de Fornel & Léon, 2000). Dans les analyses, l'interaction est étudiée selon l'organisation séquentielle, pour comprendre pourquoi une certaine ressource est produite à un certain moment : ce à quoi elle est une réaction, et comment elle est interprétée par les interlocuteurs dans les tours de parole qui suivent. L'analyse se déroule de la même manière que s'est déroulée l'interaction, c'est-à-dire de manière chronologique et linéaire (Kerbrat-Orecchioni 2009). L'objectif de l'étude dirige l'étendue de l'analyse : sur toute l'interaction, de l'ouverture à la clôture, ou sur une partie restreinte, par exemple une séquence de récit ou une séquence de négociation.

En raison de l'organisation séquentielle de l'interaction, le *contexte* devient un concept central dans le domaine de l'analyse conversationnelle. Le tour de parole actuel est une suite du tour de parole précédent, en même temps qu'il influence le tour de parole suivant : l'organisation séquentielle est à la fois prospective et rétrospective (Gülich & Mondada 2001). Afin d'analyser un certain tour de parole, il faut donc l'étudier dans le contexte interactionnel où il est produit (Heritage 1989 ; Seedhouse 2005b) (cf. également Markee 2024 pour une discussion sur le concept de *contexte*).

A un niveau plus détaillé de l'organisation de l'interaction, l'alternance des tours de parole expliquent comment et par quels principes les interactants maintiennent la parole, la donnent à un autre interactant, ou la prennent. Dans une interaction ordinaire, qui est le type d'interaction visé dans la présente étude, les tours de parole s'alternent régulièrement et spontanément entre les interactants au cours de l'interaction, c'est-à-dire que les rôles interactionnels de locuteur et

d'interlocuteur variant. L'alternance des tours de parole est une « réalisation conjointe » des interactants (Mondada 2001 : 151), qui se fait selon des règles générales, à savoir :

- a) Les rôles de locuteur et d'interlocuteur s'alternent régulièrement au cours de l'interaction ;
- b) Un locuteur parle à la fois ;
- c) Le passage d'un tour à l'autre se fait de manière à minimiser les chevauchements et les pauses vides.

(d'abord présentée par Sacks et al. 1974, mais cf. également Schegloff 2006 ; Traverso 2016).

Afin d'éviter le terme « règle » qui implique un cadre absolu, alors qu'il existe des variations selon les types d'interactions et d'interactants, certains auteurs parlent de *régularités*, de *pratiques* ou d'*usages* généraux de l'alternance des tours de parole (Fasel Lauzon 2009). Les règles sont implicites et l'alternance des tours de parole se fait « avec précision, systématisme, méthodisme, sans qu'ils [les interactants] aient à se concerter d'avance ou de thématiser explicitement le moment et la manière. » (Mondada 2008 : 887). Le passage d'un tour de parole à un autre peut se faire de deux manières : soit le locuteur actuel sélectionne le locuteur suivant, soit un interlocuteur s'auto-sélectionne en prenant la parole. Les deux procédures se font par des ressources verbales, paraverbales et/ou non verbales (Clift 2016 ; Traverso 2007). Dans d'autres types d'interactions que l'interaction ordinaire, l'alternance des tours de parole peut être plus planifiée et réglée, par exemple lors d'une réunion avec un président et un ordre de jour, ou lors d'une conférence où le présentateur donne la parole au public.

L'organisation séquentielle et les règles de l'alternance des tours de parole ont d'abord été décrites pour l'anglais avec des interactants L1, et ont ensuite été constatées dans d'autres langues. Les principes de base semblent être les mêmes entre les langues (cf. point 2.2.4) : les différences se trouvent au niveau des variations, par exemple de la longueur de pause moyenne entre deux tours de parole ou de la longueur moyenne des chevauchements quand un nouveau locuteur interrompt pour prendre la parole (Schegloff 2006). Ces règles sous-jacentes et les différences entre les langues peuvent justement poser problème aux apprenants L2 en interaction.

La paire adjacente est un concept qui montre le lien étroit entre l'organisation séquentielle et les tours de parole. Une paire adjacente se compose de deux tours de parole qui sont étroitement liés entre eux, où le premier produit, le deuxième est attendu (« given the first, the second is expectable » (Schegloff 1968 : 1083, cf. Schegloff 2007 pour une description détaillée).

Des critères ont été soulevés par Schegloff & Sacks (1973) pour la définition d'une paire adjacente. Les deux tours de parole doivent être :

- 1) adjacents ;
- 2) produits par différents locuteurs ;
- 3) ordonnés dans le sens que divisés en une première partie qui initie l'échange, et une deuxième partie qui répond à la première ;
- 4) liés entre eux selon des types de paires : suite à une première partie, n'importe quelle deuxième paire ne peut pas suivre, mais elle doit appartenir au même type, par exemple *salutation – salutation*, *question – réponse* ou *requête – acceptation/refus* (cf. également Schegloff 2007).

La première partie de la paire adjacente crée des attentes sur ce qui va suivre, donc sur la production de la deuxième partie de la paire (Gisladottir et al. 2012). La paire adjacente est liée à la notion de la *préférence*, qui sera décrite en lien avec le désaccord (cf. point 2.3.2). Le degré d'attente ou de contrainte créé par la première partie varie entre les types de paires adjacentes. La contrainte est plus forte sur la deuxième partie après la première partie *Bonjour* (=salutation) que par exemple après une évaluation positive comme *It's a lovely day* (Clift 2016 : 69-70). Le manque de la deuxième partie à la suite d'une première salutation est plus visible et remarquable (« noticeable ») que celui après une première partie avec moins de contraintes (*ibid*).

En dehors de la structure de base décrite ici, il existe également des structures plus complexes, comme les « expansion sequences » ou « insertion sequences » (Clift 2016 ; Levinson 1985 ; Schegloff 2007), comme dans l'exemple suivant :

*Ex. 2:3 : extension de paire adjacente (repris de Merritt 1976 : 333, cité par Levinson 1985 : 304)*

01	A	may I have a bottle of Mich <sup>5</sup> ?	((question1))
02	B	are you twenty-one?	((question2))
03	A	no	((réponse2))
04	B	no	((réponse1))

Dans cet exemple, la première paire adjacente *question – réponse*, introduite à la ligne 1, est découpée avec une deuxième paire adjacente *question – réponse*, nécessaire au locuteur A afin de pouvoir répondre à la première question (si le locuteur B a l'âge requis pour acheter de l'alcool).

### 2.2.3 Les rôles interactionnels des locuteurs

Dans une interaction, il existe différents rôles interactionnels. Nous avons déjà vu la différence de base entre le locuteur, c'est-à-dire celui qui tient la parole, et l'interlocuteur, c'est-à-dire celui qui écoute le locuteur. Ces rôles interactionnels sont susceptibles d'alterner régulièrement durant le déroulement d'une interaction.

Étant donné l'objectif dans le présent projet d'étudier la compréhension et l'interprétation de marqueurs de désaccord chez des apprenants de français L2, les rôles interactionnels qui nous intéressent en particulier sont ceux liés à l'interlocuteur et à l'auditeur, c'est-à-dire les personnes qui ne tiennent pas la parole. Dans ce qui suit, nous décrirons ces différents rôles et les implications et les attentes sur la personne en question.

Goffman (1987) divise les auditeurs en deux groupes, qui chacun se divise ensuite en deux sous-groupes (cf. également André 2006 : 133ss). Premièrement, les auditeurs sont *ratifiés* ou *non ratifiés*. Les auditeurs ratifiés sont les interlocuteurs qui participent à l'interaction. Les auditeurs ratifiés peuvent être à leur tour *adressés* ou *non adressés*. Le locuteur parle directement aux *adressés*, alors que les *non adressés* font partie de l'interaction mais ne sont pas directement adressés ou concernés par le discours du locuteur. Les auditeurs *ratifiés non adressés* correspondent au rôle *bystander* qui a été décrit par d'autres auteurs (cf. Kerbrat-Orecchioni 1990). Les *auditeurs ratifiés adressés* et les *auditeurs ratifiés non adressés* correspondent aux rôles décrits par Bell (1984), qu'il nomme *adressés* (« addressee » en anglais) et *auditeurs* (« auditor » en anglais) respectivement.

---

<sup>5</sup> Une boisson alcoolisée

Dans une interaction, il est attendu que les auditeurs ratifiés suivent et réagissent au discours du locuteur. Par l'alternance des tours de parole, les rôles de locuteur, d'auditeur adressé et d'auditeur non adressé sont susceptibles de changer au fur et à mesure d'une interaction ordinaire.

Le rôle interactionnel de l'interlocuteur n'implique pas une personne inactive qui ne fait « que » écouter le locuteur, mais l'interlocuteur est également actif et réagit au discours du locuteur de différentes manières. Pendant le tour de parole du locuteur, l'interlocuteur montre son attention par des signaux d'écoute, comme « mhm », « yeah », « ok » et des hochements de tête, et peut également produire des évaluations (« assessments ») sur ce discours, comme « wow » ou « great » (Bertrand & Goujon 2017 ; Goodwin 1986 ; Schegloff 1982).

De l'autre côté, la deuxième catégorie d'auditeurs chez Goffman (1987) comprend les auditeurs *non ratifiés*. Ces derniers se trouvent *en dehors* de l'interaction : ils ne participent pas dans l'interaction, mais peuvent l'écouter. Goffman (1987) fait la différence entre les *overhearers* et les *eavesdroppers*, termes également utilisés par Bell (1984). Les *overhearers* sont les auditeurs dont la présence est connue par le locuteur : ce dernier sait que ces auditeurs peuvent entendre et écouter ce qui est dit, mais ils ne sont pas impliqués dans l'interaction. Des *overhearers* sont par exemple des personnes assises à une table voisine dans un restaurant. Quant aux *eavesdroppers*, en revanche, leur présence n'est connue par le locuteur mais ils entendent ou écoutent l'interaction, que ce soit de manière intentionnelle ou non. Les *overhearers* peuvent influencer l'interaction vu que le locuteur va prendre en compte la présence de personnes extérieures dans ce qu'il dit. Les *eavesdroppers* n'influencent pas l'interaction tant qu'ils restent « cachés », vu que leur présence n'est pas connue par le locuteur. Les auditeurs non ratifiés, donc les *overhearers* et les *eavesdroppers*, peuvent changer leur rôle interactionnel, en s'annonçant et en s'impliquant dans l'interaction, mais cela n'est pas attendu et moins fréquent que le changement des rôles interactionnels des auditeurs ratifiés.

Dans le domaine de l'analyse conversationnelle, les *overhearers* et les *eavesdroppers* sont rarement étudiés, vu que l'objectif principal est de décrire comment les interactants organisent et co-construisent l'interaction. Bögels et al. (2020) notent que la participation active dans une interaction est souvent considérée la forme d'écoute la plus authentique et « naturelle » (p. 1), ce qui correspond au rôle d'auditeur ratifié, alors que le fait de se trouver dans le rôle de *overhearer* ou *eavesdropper* est également fréquent dans la vie quotidienne. De plus, c'est souvent le rôle d'auditeur non ratifié qui est assumé par l'apprenant en L2 dans le cadre de la compréhension de l'oral, que ce soit lors de tâches d'écoute dans la salle de classe, ou par différentes méthodes dans la recherche sur la compréhension de l'oral en L2.

#### 2.2.4 Interculturalité de l'interaction

Les études en analyse conversationnelle ont identifié des tendances générales de la co-construction de l'interaction selon l'organisation séquentielle et l'alternance des tours de parole. Les études initiales dans ce domaine portaient sur des appels téléphoniques en anglais, et depuis la recherche s'est développé pour aujourd'hui toucher à différentes langues et différents cadres interactionnels. Une question centrale qui a été étudiée et discutée est celle de la généralisation des tendances identifiées, et quelles sont les différences et similarités entre les langues et les cultures. Dans cette section, nous présenterons des études qui ont comparé les bases de l'organisation séquentielle dans différentes langues.

Les aspects de l'organisation séquentielle qui ont été comparés au niveau quantitatif et qualitatif entre différentes langues sont entre autres la paire adjacente (Kendrick et al. 2020), la réparation (Dingemanse et al. 2015), et la pause moyenne entre deux tours de parole (Stivers et al. 2009).

Dingemanse et al. (2015) ont comparé des interactions ordinaires en douze langues venant de huit familles de langue et qui sont parlées sur cinq continents. Les langues varient par rapport à plusieurs aspects : au niveau de la typologie (phonétique, syntaxique), de la modalité sémiotique (langues parlées et langues des signes) ainsi que du type de société (allant de sociétés rurales de petites tailles à des sociétés post-industrielles de grandes tailles) (p. 3). Le phénomène interactionnel étudié est la réparation initiée par l'autre (« other-initiated repair »), c'est-à-dire quand l'interlocuteur qui est le destinataire du message produit par le locuteur discerne un problème de compréhension, et que cet interlocuteur (= « the other »), communique le problème au locuteur, qui à son tour a la possibilité de le « réparer » afin d'arriver à une intercompréhension entre les interactants (cf. Kendrick 2015 ; Schegloff 2000 ; Schegloff et al. 1977). Dans cette comparaison, Dingemanse et al. (2015) ont trouvé que les douze langues étudiées partagent les mêmes trois types d'initiation de réparation qui sont employés dans des contextes interactionnels similaires. Les auteurs concluent que les stratégies pour initier une réparation interactionnelle se ressemblent à un haut degré, même si les langues sont différentes les unes des autres.

Kendrick et al. (2020) ont comparé l'organisation séquentielle de la paire adjacente en interaction ordinaire dans douze langues, certaines étant les mêmes que dans Dingemanse (2015). Ils ont comparé l'existence et la structure des paires adjacentes, ainsi que des cas avec des extensions de différents types. Les auteurs concluent qu'il existe des variations entre les langues, mais que la structure de base de la paire adjacente est similaire.

Stivers et al. (2009) ont comparé la durée de la pause moyenne entre deux tours de parole en interaction ordinaire dans dix langues, plus précisément la pause entre une question polaire et la réponse. Les auteurs ont trouvé plusieurs résultats. Premièrement, la distribution de la longueur de la pause montre une structure commune entre les langues étudiées, même si plusieurs variations sont constatées. Les similarités entre les langues se trouvent au niveau de la structure de la paire adjacente *question – réponse*, donc qu'une réponse est attendue suite à une question. Pour les structures plus détaillées, les interactants des dix langues produisent une réponse plus rapidement qu'une « non-réponse » (« nonanswer »), c'est-à-dire une réaction qui ne fournit pas une réponse à la question posée. La même tendance est constatée chez les réponses positives, c'est-à-dire celles qui confirment la question posée, comparées aux réponses qui ne la confirment pas. La différence ici est significative dans sept des dix langues. Ces deux aspects sont en ligne avec la préférence en interaction, où une réaction positive ou une confirmation est généralement préférée comparée à une réaction négative ou une non-confirmation (cf. point 2.3.2). Quant aux variations entre les dix langues étudiées, elles se trouvent au niveau de la longueur des pauses moyennes. Le japonais a la pause moyenne la plus courte, de 7 ms, et le danois celle la plus longue, de 467 ms. L'anglais a une pause moyenne de 236 ms, et l'italien de 310 ms.

Stivers et al. (2009) concluent que la structure de base entre les langues est commune, mais que les différences quantitatives de longueurs de pause créent des variations. Les auteurs précisent que les interactants sont sensibles aux petites différences de longueurs de pauses entre les tours de parole en interaction, qui normalement sont mesurées en étape de 100 ms ou moins dans les études. Les variations constatées entre les dix langues peuvent donc créer

différentes perceptions sur ce qui constitue une pause courte vs. longue, et sur la manière et le moment de prendre et donner la parole en interaction.

La conclusion générale dans la recherche antérieure est qu'il semble exister des tendances universelles, au moins pour les langues et cultures qui ont été étudiées, par rapport à la structuration et à l'organisation d'une interaction, notamment les principes de l'alternance des tours de parole. En même temps, les études antérieures ont mis en lumière des différences qui se trouvent au niveau de variations quantitatives de ces structures, qui peuvent avoir des conséquences sur la manière d'interagir d'une langue ou d'une culture à une autre.

## **2.3 Le désaccord**

Cette section traite du phénomène interactionnel sur lequel cette étude se fonde spécifiquement : le désaccord. Le désaccord sera défini et son importance dans l'interaction sera décrite. Suivra une présentation des concepts-clé liés au désaccord, notamment la notion de la *préférence*, la *politesse* et le *face-work*, ainsi que la *préface* et l'*atténuation*. En effet, comme on le verra, bien qu'il s'agisse d'une activité courante en interaction, le désaccord est une activité considérée comme non-préférée notamment en raison de la mise en danger au niveau de la cohésion sociale et des *faces* des interactants. La partie sur le désaccord se finira par une présentation de marqueurs qui sont omniprésents en interaction, et plus précisément ceux utilisés pour exprimer et atténuer un désaccord, et qui sont au centre de la présente étude.

### *2.3.1 Définitions et importance dans l'interaction orale*

Le désaccord est un phénomène interactionnel fréquent et important dans l'interaction. Plusieurs chercheurs ont étudié le désaccord dans différentes langues et différents types d'interactions (Alberdi Urquizu 2007 ; Angouri & Locher 2012 ; Bellemmouche et al. 2016 ; Colón de Carvajal 2016 ; Kakava 2002 ; Kerbrat-Orecchioni 2016 ; Miecznikowski 2006 ; Muntigl & Turnbull 1998 ; Netz & Lefstein 2016 ; Rees-Miller 2000 ; Riou 2013 ; Scott 1998 ; Sifianou 2012 ; Ursi 2016). Le désaccord a été décrit comme paradoxal vu qu'il implique une *double contrainte* dans le sens qu'il permet l'engagement des interactants dans l'interaction, sans lequel ils risquent de n'avoir rien à se dire, en même temps que le désaccord peut menacer l'interaction même et les relations interpersonnelles des interactants (Alberdi Urquizu 2007 ; Kerbrat-Orecchioni 1992, 2016 ; Traverso 1996).

Etant donné la fréquence du désaccord en interaction ainsi que ses implications et conséquences, le désaccord a été étudié d'une perspective linguistique dans différents domaines de recherche, et donc avec différents objectifs. Certaines études examinent les expressions et les types de désaccord afin de viser l'aspect social et psychologique du désaccord, c'est-à-dire comment la structure sociale et culturelle et les relations de pouvoir, d'hierarchie et d'identités des interactants sont gérées et influencées par le désaccord et les argumentations qui en découlent (cf. entre autres Gruber 2001 ; Muntigl & Turnbull 1998). D'autres études visent la production du désaccord en lien avec la théorie de la politesse (Brown & Levinson 1987, cf. entre autres Fernández-Amaya 2019 ; Rees-Miller 2000 ; Sifianou 2012).

Le désaccord est défini comme une « manifestation discursive d'opposition à l'encontre du dire ou du faire d'autrui » (Pochon-Berger & Pekarek Doehler 2011 : 246), ou bien une « divergence d'opinion par rapport à un discours antérieur » (Fasel Lauzon et al. 2009 : 124). Dans une description plus détaillée, Alberdi Urquizu (2007) résume la définition du désaccord telle que formulée par Rees-Miller (2000) en anglais : « le désaccord peut être considéré stricto sensu comme la contradiction ou la négation du contenu d'un énoncé précédent: le locuteur B, trouvant que la proposition *p*, énoncée ou assumée par le locuteur A, est fausse ou erronée, réagit par un énoncé dont le contenu propositionnel, explicite ou implicite, est *non-p*, selon la définition de Rees-Miller (2000: 1088). » (Alberdi Urquizu 2007 : 21). D'autres études sur le désaccord appliquent des définitions similaires. A partir de la recherche antérieure, les caractéristiques centrales du désaccord sont les suivantes :

- a) **Le désaccord est réactif** : il se produit lors de l'expression d'un deuxième avis qui est une réaction au premier (Kakava 2002 ; Kerbrat-Orecchioni 2016 ; Netz & Lefstein 2016 ; Rees-Miller 2000 ; Sifianou 2012), c'est-à-dire dans la deuxième partie de la paire adjacente.
- b) **Le désaccord implique aux moins deux locuteurs** : où les deux avis divergents ne sont pas associés au même locuteur (Bellemmouche et al. 2016 ; Colón de Carvajal 2016 ; Kerbrat-Orecchioni 2016 ; Miecznikowski 2006 ; Netz & Lefstein 2016).
- c) **Le désaccord est multimodal** : il peut être exprimé par des ressources verbales, paraverbales et/ou non verbales (Kakava 2002 ; Kerbrat-Orecchioni 2016).
- d) **Le désaccord peut être exprimé de manière directe ou indirecte** : c'est-à-dire avec ou sans une préface et des atténuateurs qui adoucissent le désaccord et donc sa menace potentielle au déroulement de l'interaction et à la cohésion sociale (Blum-Kulka et al. 2002 ; Rees-Miller 2000 ; Stadler 2007).
- e) **Le désaccord peut être de différentes longueurs** : selon le développement séquentiel du désaccord, il peut varier en longueur quant au nombre de tours de parole de la séquence et quant à la longueur des tours de parole mêmes (Kakava 2002 ; Muntigl & Turnbull 1998).
- f) **Le désaccord peut être plus ou moins prononcé ou fort** : selon le développement séquentiel du désaccord, celui-ci peut être résolu au bout de quelques tours de parole, ou se développer en une dispute ou un conflit plus aggravé (Miecznikowski 2006). La dispute et le conflit se caractérisent par des ressources interactionnelles plus intensifiées, par exemple l'utilisation d'insultes, le renforcement des voix et l'amplification des gestes. Une dispute peut mener à une résolution, mais également à une rupture de l'interaction, voire à la violence physique (Grimshaw 1990 ; Kakava 2002 ; Riou 2013). Lors d'une rupture de l'interaction, les interactants renoncent à l'accord minimal nécessaire pour interagir, c'est-à-dire le principe coopératif de la co-construction de l'interaction (Riou 2013).
- g) **Le désaccord peut toucher à de nombreux différents aspects et thématiques** : qui sont liés à l'interaction et aux interactants, par exemple au niveau du déroulement même de l'interaction, du contenu de l'interaction, des connaissances ou faits discutés, d'une action à effectuer, des interactants et leurs relations (Alberdi Urquizu 2007 ; Miecznikowski 2006).

L'exemple 2.4 ci-dessous montre l'expression d'un désaccord au niveau de la paire adjacente (niveau micro) :

Ex. 2.4 : Désaccord : deux locuteurs discutent de la manière de préparer un magret de canard (corpus CLAPI)

01	A	c'est un peu long à cuire les magrets
02	B	mais c'est pas- c'est pas très long hein/

Dans cet exemple, les deux locuteurs sont en train de discuter de la manière de préparer un magret de canard. Le locuteur A exprime l'avis que *c'est un peu long à cuire les magrets* (ligne 1), alors que le locuteur B a un avis divergent, à savoir *c'est pas très long* (ligne 2). Deux avis divergents sont exprimés et le désaccord est produit (cf. Thomas et al. 2016 ; Ursi 2016 pour une analyse détaillée du désaccord dans cet extrait). Le désaccord tourne autour d'un sujet concret qui est lié au cadre spatio-temporel des interactants : ils sont dans la cuisine en train de cuisiner. Les marqueurs de désaccord *mais* et *c'est pas* sont produits pour montrer la divergence d'avis de manière directe, alors que les adverbes *un peu* et (*pas*) *très* associés à l'adjectif *long* atténuent l'expression du désaccord.

Malgré les nombreuses caractéristiques de définition du désaccord ci-dessus, ce qui est considéré un désaccord en interaction diffère à un certain degré entre les études. De plus, différents termes peuvent être appliqués dans la recherche, se référant plus ou moins aux mêmes définitions, entre autres *opposition*, *argument*, *négociation*, *conflit* (Xu 2017).

Alberdi Urquizu (2007) précise que le désaccord peut être « toute négociation d'une réactive marquée par un signe négatif vis-à-vis de l'initiative correspondante, autrement dit, toute négociation d'une résolution négative. » (Alberdi Urquizu 2007 : 21). Dans cette perspective, le désaccord peut comprendre toute réaction « négative », par exemple le refus ou la non-acceptation suite à une requête, une offre, une invitation ou une demande de permission. D'autres chercheurs appliquent une interprétation plus restreinte, entre autres Doury & Kerbrat-Orecchioni (2011) et Kerbrat-Orecchioni (2016) : « Plus délicat est le cas des ordres et autres actes apparentés, que nous ne prendrons pas non plus en compte ici (la réaction négative étant plus un « refus » qu'un « désaccord »). Employé au sens strict, le terme de désaccord est donc loin de recouvrir toutes les formes de divergences possibles entre les interlocuteurs. » (Kerbrat-Orecchioni 2016 : 1). Ces réactions « négatives » se ressemblent étant donné qu'elles constituent des « divergences » entre les interactants : elles vont à l'encontre de l'avis, de la volonté ou de l'attente de l'autre au niveau de la deuxième partie dans la paire adjacente. Cette divergence est liée à la notion de la *préférence*, traitée en détails dans la partie suivante.

La division entre un désaccord et une autre réaction « négative » n'est donc pas toujours exacte. Dans la présente étude, le désaccord est considéré dans sa définition restreinte, c'est-à-dire excluant des activités interactionnelles distinctivement *autres*, comme *invitation – non-acceptation* ou *requête – refus*. La définition appliquée est donc celle précisée par Doury & Kerbrat-Orecchioni (2011) et Kerbrat-Orecchioni (2016) ci-dessus. Dans les désaccords étudiés dans la présente étude, il existe clairement une divergence d'*opinion* entre les interactants, que ce soit au niveau de la manière d'effectuer une certaine tâche, comme dans l'exemple 2.4 ci-dessus, ou au niveau de faits ou de connaissances chez les interactants.



Vu que le désaccord est une réaction « négative » par rapport à un propos antérieur, différents principes de *préférence* et de *politesse* sont importants dans la gestion et l'expression d'un désaccord en interaction. Ces concepts primordiaux seront traités dans la section suivante.

### 2.3.2 Le désaccord : une activité non-préférée

La notion de la préférence est centrale en analyse conversationnelle ainsi que dans la présente étude. La préférence explique que lors de la production de la première partie d'une paire adjacente, il existe des réactions de la deuxième partie qui sont plus pertinentes que d'autres (« relevant » en anglais). Certaines réactions sont attendues, donc *préférées*, alors que d'autres ne sont pas attendues, et donc *non-préférées* ou *dis-préférées* (« dispreferred » en anglais) (Schegloff 1979, 2007). La réaction préférée est produite de manière directe sans pauses, hésitations ou d'autres atténuateurs. La réaction non-préférée est par contre atténuée, c'est-à-dire produite avec des pauses, des hésitations ainsi qu'avec des explications des raisons pour laquelle cette réaction non-préférée est produite (Levinson 1985). Le désaccord est généralement décrit comme non-préféré, et l'accord comme préféré (Pomerantz 1984). Ce qui est attendu et préféré dans une interaction dépend du contexte et des normes existantes (Heritage 1988 ; Xu 2017). Les normes et attentes selon lesquelles agissent les interactants sont surtout implicites (Pomerantz & Heritage 2013).

Selon la description initiale de la préférence en analyse conversationnelle, ce concept ne réfère pas aux désirs et volontés internes des interactants, mais décrit les tendances de la structure de différentes sortes d'activités interactionnelles (Heritage 1984 ; Yule 2000). Schegloff (2007) résume cela en précisant que « It is important throughout this discussion of preference and dispreference to keep clearly in focus that it is a socio/interactional feature of sequences and of orientations to them, *not a psychological one* » (Schegloff 2007 : 61, son soulignement). Il s'agit par conséquent de « a socially determined structural pattern » de l'interaction (Yule 2000). Cette perspective suit les prémisses de l'analyse conversationnelle : elle ne s'occupe pas des intentions psychologiques derrière les actions des interactants ; ce sont les structures et les tendances co-construites dans le cadre de l'interaction qui sont visées dans les études. Cela ne veut pas dire que l'interactant est vu comme une personne sans choix et sans volonté d'interagir dans la manière souhaitée : les formulations en interaction sont ancrées dans un choix individuel, qui à son tour est influencé par les normes et attentes existantes (Bilmes 2014). En même temps, la notion de la préférence en interaction a été étudiée en lien avec différents cadres, notamment en lien avec la théorie de la politesse, plus précisément le *face-work* (Brown & Levinson 1987 ; Goffman 1967, cf. aussi Lerner 1996), ou *travail de figuration* en français (Alberdi Urquizu 2009). Ce cadre applique une perspective non seulement interactionnelle mais aussi psychologique et émotionnelle. La politesse est considérée comme ayant une fonction importante en interaction, où les interactants essaient de coopérer et d'agir de manière polie et d'éviter des actions impolies. Kerbrat-Orecchioni (2005) définit la politesse comme « l'ensemble des procédés conventionnels ayant pour fonction de préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle, en dépit des risques de friction qu'implique toute rencontre sociale » (Kerbrat-Orecchioni 2005 : 189).

Le *face-work* implique que les interactants agissent de manière à protéger leur propre face et la face de l'autre, dans le but de garantir le bon déroulement de l'interaction, ou « l'harmonie interactionnelle » (Alberdi Urquizu 2007), et ainsi la cohésion sociale. Les différentes actions interactionnelles produites par les interactants sont divisées en deux types : *face threatening*

*acts* (FTA) (« actes menaçants la face ») et *face flattering acts* (FFA) (« actes valorisant la face ») (Kerbrat-Orecchioni 2005 ; Traverso 2007). Les FFA valorisent la face d'un ou des interactant(s), par exemple un vœu, alors que les FTA menacent la face d'un ou des interactant(s), par exemple une critique ou un reproche. Le désaccord est considéré un FTA vu qu'il menace le déroulement de l'interaction et la cohésion sociale entre les interactants. Selon la théorie de la politesse, cela explique pourquoi le désaccord est souvent produit avec différents atténuateurs, avec l'objectif de diminuer la menace posée par celui-ci (Kerbrat-Orecchioni 2005).

Il existe différents types de faces et différentes catégorisations et applications de la théorie de la politesse et du *face-work*. Ces précisions vont au-delà du cadre de la présente étude : le point central est l'importance de la politesse en interaction qui a été soulevée dans la recherche antérieure, et le lien discuté entre le *face-work* et la préférence. Malgré les différences de perspectives entre la préférence et la politesse, beaucoup d'études appliquent la notion de la préférence en même temps que différents concepts de la politesse sont soulevés, notamment le FTA (Alberdi Urquizu 2007 ; Doury & Kerbrat-Orecchioni 2011 ; Gruber 2001 ; Kerbrat-Orecchioni 2005 ; Kotthoff 1993 ; Lerch 2005 ; Lerner 1996 ; Stadler 2007).

Les deux notions de la préférence et de la politesse sont complémentaires en ce qui concerne la formulation de différentes activités interactionnelles : la préférence décrit les tendances de la structure des paires adjacentes et l'organisation séquentielle dans une interaction, et le *face-work* fournit également les motivations et intentions psychologiques et émotionnelles des interactants (Georgakopoulou & Patrona 2000). Le point en commun est la description générale du désaccord comme « socially disruptive », et donc non-préféré (*ibid*).

Kerbrat-Orecchioni (2016) résume la notion de préférence, et sa définition et son application qui peuvent être compliquées :

« Si le terme de « préférence » n'est pas très heureux, c'est sans doute du fait de la connotation psychologique qui s'y attache et l'entache inévitablement ; connotation qui n'est d'ailleurs pas totalement déplacée en la circonstance (l'enchaînement « préféré », c'est en effet celui que l'on choisit par défaut, c'est-à-dire si l'on n'a pas de bonnes raisons d'en « préférer » un autre), à condition toutefois de se souvenir qu'il s'agit là de préférence *collective* (plus ou moins inscrite dans le système linguistique) : si la notion renvoie à l'idée d'une « hiérarchie » des enchaînements possibles (Bonu 1995), cette hiérarchie est institutionnalisée, Drew (1984) parlant ainsi d'un *institutionalized ranking of alternatives*, qui va entraîner certaines « attentes normatives ». » (Kerbrat-Orecchioni 2016 : 2, ses soulignements).

La discussion sur la préférence d'un côté, et la politesse et le *face-work* de l'autre, et le lien éventuel entre les deux est importante vu les différentes perspectives appliquées dans l'étude du désaccord et d'autres activités non-préférées. Les études antérieures présentées sous 2.5 touchent à la préférence ou à la politesse ou aux deux. Les deux concepts sont aussi utiles dans la discussion sur la description du désaccord comme généralement non-préféré, et les cas étudiés où le désaccord est au contraire décrit comme préféré.

En fait, la description initiale de la distinction entre l'accord préféré et le désaccord non-préféré a été mise en question par des chercheurs qui ont étudié la préférence dans différents cadres interactionnels, ainsi que dans différentes langues et cultures. Plusieurs études ont mis en valeur la variation de la préférence en interaction selon le contexte : différents facteurs influencent la structure et le contenu de l'interaction, et donc également ce qui est préféré et non-préféré. Au lieu de parler d'une certaine activité interactionnelle comme préférée ou non-

préférée de manière inhérente, ces chercheurs stipulent qu'il faut prendre en compte le contexte de l'interaction et des interactants étudiés (Pomerantz & Heritage 2013 ; Xu 2017). Le désaccord est décrit comme étant souvent préféré dans certains cadres interactionnels. Ce sont des situations où l'on attend des interactants de ne pas avoir les mêmes avis et de débattre et argumenter pour leur position. Les études antérieures ont soulevé notamment les cadres interactionnels suivants :

- Des interactions institutionnelles et professionnelles : l'objectif de l'interaction est externe, c'est-à-dire que le but est d'arriver à une décision ou de discuter une certaine question ou problématique, par exemple lors de discussions académiques (Miecznikowski 2006 sur l'anglais), et au niveau général lors d'interactions ou réunions d'affaire, de commerce où une décision doit être prise (cf. Angouri & Locher 2012 ; Hüttner 2014). Ce type d'interaction contient des séquences de désaccords avec l'objectif final d'arriver à une décision ou un accord à la fin (Barnes 2007). Rees-Miller (2000) décrit le « droit institutionnalisé au désaccord » (« institutionalized right to disagree », notre traduction en français) qui touche aux différences de pouvoir entre les interactants. Les personnes avec ce droit ont un rôle professionnel où le conseil ou la critique (constructive) est accepté et attendu, par exemple un professeur envers ses étudiants.
- Les débats télévisés, ou autres programmes à la télé ou à la radio d'entretiens et de discussions (cf. Heritage & Clayman 2002 sur les entretiens en anglais ; Blum-Kulka et al. 2002 sur les débats politiques en Israël ; Scott 1998 et Gruber 2001 sur les discussions et débats en Australie). Quelques études ont focalisé sur le français dans le cadre de débats télévisés. Alexis 2016 a comparé deux émissions télévisées de débats en France, et Doury & Kerbrat-Orecchioni (2011) ainsi que Kerbrat-Orecchioni 2016 ont analysé des débats présidentiels en France. Kerbrat-Orecchioni (2016) décrit ces interactions comme « orientées vers le désaccord » (p. 4).
- La dispute ou le conflit au niveau général, où le désaccord initié se développe et s'aggrave. Dans un conflit, les interactants s'orientent vers le désaccord qui est produit de manière préférée (Bilmes 1991 ; Gruber 1998 ; Kotthoff 1993 ; Stadler 2007).

Quant aux différences entre des langues et cultures, le désaccord est décrit comme généralement préféré dans certaines cultures, par exemple dans la culture grecque, qui favorise le désaccord dans les interactions de famille et entre amis (Kakava 2002 ; Tannen & Kakava 1992). D'autres études ont effectué des comparaisons inter-langues et inter-cultures. Netz & Lefstein (2016) ont étudié des discussions en classe avec des élèves de différents âges en Angleterre, aux Etats-Unis et en Israël. Ils ont trouvé que dans les classes anglaises, les élèves avaient tendance à exprimer des accords et de chercher le consensus, alors que dans les classes américaines et israéliennes, les élèves étaient plus orientés vers le désaccord et le débat directs non-atténués. Les auteurs concluent qu'il existe des différences culturelles et institutionnelles au niveau de la gestion du désaccord et son éventuelle atténuation.

Une autre étude comparative est la thèse de doctorat de Stadler (2007). Elle a étudié l'expression du désaccord lors de discussions télévisées en Allemagne et en Nouvelle-Zélande. Au niveau des ressources verbales employées, les résultats montrent que les Allemands exprimaient le désaccord de manière plus directe et non-atténuée que les Nouvelle-Zélandais,

qui de leur côté exprimaient souvent le désaccord avec différents types d'atténuateurs. Stadler (2007) conclue que le désaccord dans ce cadre interactionnel est plutôt préféré en Allemagne, mais non-préfééré en Nouvelle-Zélande.

En interaction ordinaire, qui est le type d'interaction visé dans la présente étude, la question de la préférence pour l'accord et la non-préférence pour le désaccord a également été étudiée et discutée. Le désaccord est souvent non-préfééré et produit de manière atténuée (cf. point 2.3.3), mais il existe de la variation, qui dépend de différents facteurs contextuels (Hüttner 2014 ; Riou 2013).

Un certain nombre d'études aborde des différences au niveau de l'expression du désaccord par rapport à la personnalité et au style interactionnel de l'interactant, et aux relations interpersonnelles (Angouri & Locher 2012 ; Hüttner 2014 ; Riou 2013 ; Sifianou 2012). Le désaccord direct en interaction ordinaire peut être un signe d'une relation proche et de confiance entre les interactants (Hüttner 2014). Le sujet discuté joue également un rôle dans la gestion du désaccord : certains sujets sont plus controversés et sensibles que d'autres. Ce qui est considéré controversé par les interactants, et l'interprétation qu'ils font du degré de désaccord, varient et dépendent entre autres des implications et conséquences du désaccord sur les interactants mêmes et les activités à accomplir (Angouri & Locher 2012 ; Hüttner 2014 ; Scott 1998).

Au niveau d'activités interactionnelles que les interactants accomplissent en interaction ordinaire, il y en a où le désaccord est la réaction préférée. Ceci est le cas entre autres pour l'accusation et l'auto-critique (Bilmes 2014 ; Pomerantz 1984 ; Schegloff 2007). La réaction à ces activités est souvent décrite en lien avec la politesse et le *face-work*, où le désaccord est préféré vu que le locuteur souhaite préserver sa propre face dans le cas d'une accusation, ou la face l'autre dans le cas d'une auto-critique. Pomerantz (1984) exemplifie la préférence pour le désaccord dans le cas d'une auto-critique dans l'échange suivant :

*Ex. 2:5 : Auto-critique : désaccord préféré (repris de Pomerantz 1984 : 74)*

01     A        I'm so dumb I don't even know it  
02     B        y-no, y-you're not du:mb

Dans l'exemple 2.5, le locuteur A produit une auto-critique, qui constitue un *face-threatening act* (FTA) envers sa propre face en termes de dénigration de soi. Le locuteur B répond avec un désaccord, qui est ici la réaction préférée, en contredisant de manière directe le fait que A soit « bête ».

Outre l'auto-critique et l'accusation, deux autres activités interactionnelles ont été étudiées en lien avec la préférence en interaction ordinaire, à savoir le compliment et l'offre. Ces deux activités sont décrites comme complexes et ambivalentes en raison du *face-work* impliqué (Alberdi Urquizu 2007 ; Kerbrat-Orecchioni 2005 ; Pomerantz & Heritage 2013). Lors de la réaction à un compliment ou à une offre, le locuteur est confronté à la fois au principe de la préférence pour l'accord et au principe d'éviter la vantardise (« self-praise », Pomerantz & Heritage 2013 : 221). L'acceptation et l'accord du compliment ou de l'offre menacent la face du locuteur qui ne veut pas paraître trop avide, alors que le refus menace la face de l'interlocuteur qui vient d'effectuer le compliment ou l'offre (Alberdi Urquizu 2007).

Les études antérieures sur le désaccord et la préférence dans différents cadres interactionnels, ont montré qu'il existe des variations selon différents facteurs, à côté de la non-préférence générale constatée du désaccord. Dans la présente étude, le désaccord étudié est celui non-préféré, c'est-à-dire produit avec une préface et différents atténuateurs. L'objectif n'est pas d'étudier les contextes interactionnels et les raisons derrière cette non-préférence, mais de soulever les marqueurs employés pour les interactants dans l'expression et l'atténuation du désaccord. C'est ce type d'expression de désaccord qui pose souvent problème aux apprenants en interaction.

Suite à la définition du désaccord ainsi que la présentation des concepts centraux y liés et les discussions qui les concernent, la partie suivante traitera de la structure spécifique de la préface et de l'atténuation en interaction, notamment du désaccord.

### 2.3.3 La préface et l'atténuation

Comme nous l'avons vu, dans les cas où le désaccord est non-préféré, il est produit avec différents types d'atténuateurs qui adoucissent cette réaction non-préférée et la menace qu'elle peut poser aux faces des interactants, au déroulement de l'interaction et à la cohésion sociale en général. Les atténuateurs peuvent être de différents types et être placés à différents endroits dans le tour de parole. La préface, qui constitue le début du tour de parole, a été montrée avoir des fonctions importantes en interaction, notamment d'atténuer l'expression de l'action non-préférée et de la repousser à un moment ultérieur dans ce tour de parole. Des termes synonymes à *atténuation* utilisés dans la recherche sont *mitigation* et *adoucissement*.

Dans cette partie, nous commencerons par décrire l'importance de la préface dans l'interaction, et donc la pertinence de focaliser sur celle-ci dans l'étude de la compréhension du désaccord chez les apprenants en français L2. Ensuite, nous regarderons en détails les formes et fonctions de l'atténuation.

L'importance de la préface d'un tour de parole a été mise en avant dans des études en analyse conversationnelle, ainsi que dans des études psycholinguistiques et des études quantitatives de corpus.

Dans le domaine de l'analyse conversationnelle, la préface est décrite comme importante pour la gestion des activités non-préférées. Ses fonctions sont de signaler à l'interlocuteur dès le début du tour de parole que l'action en train d'être produite sera non-préférée, en même temps qu'elle repousse l'expression de l'action non-préférée à un moment ultérieur du tour de parole et atténue celle-ci (Heritage & Sorjonen 2018 ; Lindström et al. 2016 ; Pekarek Doehler 2022 ; Traverso 2016). Le début d'un tour de parole a été décrit comme se trouvant à l'intersection entre le tour de parole précédent et le tour de parole en cours : il constitue la première réaction au tour de parole précédent, en même temps qu'il comprend des informations sur ce qui va suivre (Heritage & Sorjonen 2018 ; Schegloff 1996). Les études antérieures ont décrit différentes ressources interactionnelles produites en préface d'une activité non-préférée. Celles visées dans la présente étude liées au désaccord seront présentées sous 2.4. Dans l'exemple ci-dessous, une réaction non-préférée est produite avec préface :

Ex. 2.6 : Réaction non-préférée avec préface (repris de Pekarek Doehler 2022 : 82)

01     A     pourquoi georges et michae:l/  
02             (0.4)  
03     B     chais pas j'inventais des noms

Les deux locuteurs parlent de noms potentiels aux futurs enfants du locuteur A, et ce dernier pose ensuite la question à la locutrice B pourquoi elle a suggéré les noms Georges et Michael. Au lieu de fournir une réponse à la question, la locutrice B produit une réaction non-préférée qui ne constitue pas une réponse mais rejette la pertinence de la question posée : elle ne faisait qu'inventer des noms. La non-réponse à la question commence avec la préface : une pause de 0,4 secondes et *chais pas*.

D'autres études en analyse conversationnelle ont relevé le rôle et l'importance du début d'un tour de parole, entre autres en étudiant les « early responses », c'est-à-dire une réaction qui se produit avant ou juste après la fin du tour de parole en cours. Ces études mettent en lumière l'anticipation du message en cours par l'interlocuteur, et sa préparation de réaction à partir de différentes ressources interactionnelles (Deppermann et al. 2021 ; Mondada 2021).

Des études en psycholinguistique et des études quantitatives de corpus sur des locuteurs L1 ont trouvé des résultats qui corroborent l'importance du début du tour de parole en interaction. Parmi celles-ci, un certain nombre d'études ont mesuré les pauses entre deux tours de parole et ont trouvé que la pause moyenne se situe entre 0 et 300 ms. Le temps de préparation pour la production d'un mot ou d'un énoncé simple requiert cependant au moins 600 ms (Corps et al. 2018 ; Kendrick & Torreira 2015 ; Levinson & Torreira 2015 ; Torreira, Bögels & Levinson 2015). Cette discrédance de longueur a amené les chercheurs à conclure que les locuteurs n'attendent pas jusqu'à la fin d'un tour de parole pour comprendre et interpréter ce dernier, et pour commencer à formuler leur réaction, mais ils le font dès le début. L'interlocuteur essaie de prédire ce qui est en train d'être exprimé et produit par le tour de parole en cours, et quand celui-ci touchera à sa fin (Barthel et al. 2016 ; de Ruiter et al. 2006). Sans une prédiction de la compréhension du tour de parole en cours, l'alternance des tours de parole ne serait pas aussi rapide et souple avec une minimisation des pauses entre deux tours (Corps et al. 2018 ; Levinson & Torreira 2015 ; Sacks et al. 1974). De plus, quelques études neurolinguistiques ont également trouvé des indices sur la prédiction et la compréhension qui ont lieu tôt dans le tour de parole en cours de production (Gisladdottir et al. 2015 ; Corps et al. 2018).

Les résultats de ces études montrent le rôle central de la préface : la préface comprend des marqueurs que les locuteurs L1 commencent à comprendre et interpréter dès le début du tour de parole. Cela pose la question sur quelles ressources interactionnelles précises se basent les locuteurs de français L1 pour comprendre ce qui est en train d'être communiqué, par exemple dans le cas de l'expression d'un désaccord. Cela pose également la question des apprenants L2 : si les locuteurs L1 semblent prédire le contenu et la fin du tour de parole afin de préparer leur réaction, la question se pose si les apprenants interprètent les ressources interactionnelles produites de la même manière que les locuteurs L1, et s'ils anticipent le message communiqué aussi tôt dans la préface.

Les atténuateurs employés dans la préface, ou au milieu et à la fin dans le tour de parole d'une action non-préférée sont de différents types, formes et longueurs. Les atténuateurs ont été étudiés pour d'autres activités non-préférées que le désaccord (cf. par exemple Oursel 2013 sur

le *refus* en interactions administratives entre locuteurs de français L1 et L2 en France). Plusieurs études ont proposé des descriptions de types d'atténuateurs, ainsi que des taxonomies de désaccord qui se basent souvent dans les types et la quantité d'atténuation, notamment sur l'anglais en tant que L1 (Muntigl & Turnbull 1998 ; Pomerantz 1975, 1984 ; Rees-Miller 2000, cf. également Alberdi Urquizu 2007 ; Hüttner 2014 pour des comparaisons entre ces études).

Dans la présente étude, nous ne traiterons pas des taxonomies globales du désaccord, mais focaliserons au niveau micro des ressources verbales produites en interaction afin d'exprimer et souvent d'atténuer un désaccord. Dans la section suivante, seront présentés des types de marqueurs de désaccord et d'atténuation en français.

## **2.4 Les marqueurs de désaccord en français**

Les ressources interactionnelles employées pour exprimer un désaccord et l'atténuer, ont été étudiées au niveau micro à partir de différents cadres théoriques et méthodologiques, comme l'analyse conversationnelle, la linguistique de corpus, l'analyse de discours et les marqueurs discursifs. Ces cadres peuvent être liés entre eux, par exemple lors de l'étude d'un certain marqueur discursif à partir d'un certain corpus. Comme nous l'avons vu, l'expression et l'atténuation du désaccord peuvent se faire de différentes manières. Afin de décrire les ressources interactionnelles utilisées pour exprimer un désaccord, nous avons choisi le terme *marqueur*, qui est un terme général utilisé dans différents cadres d'études, qui vise le niveau micro des analyses et qui comprend différentes formes et structures de langue. Dans la présente étude, les marqueurs étudiés sont ceux employés pour exprimer un désaccord et l'atténuer, notamment dans la préface du tour de parole. Ces marqueurs de désaccord sont importants dans l'interaction par le fait qu'ils indiquent à l'interlocuteur qu'une activité non-préférée va suivre, en même temps qu'ils vont souvent avoir une fonction d'atténuation.

Les études antérieures qui ont visé différents marqueurs en interaction ont soulevé l'importance du niveau micro de l'interaction. Premièrement, le marqueur est un terme large qui inclut différents types de mots et de formulations, dont la terminologie et la définition précises varient entre les approches et les études, par exemple marqueur discursif ou marqueur pragmatique (Chanet 2003 ; Crible & Pascual 2020 ; Dostie 2004 ; Dostie & Pusch 2007 ; Fischer 2014). Ce sont les « petits mots de l'oral », qui sont très fréquents en interaction et qui ont des fonctions importantes (Bruxelles & Traverso 2002). Un marqueur est utilisé en interaction pour communiquer un certain message ou un certain sens, et pour structurer et organiser l'interaction. Les marqueurs ont en commun qu'ils sont multifonctionnels, et peuvent être utilisés à différents buts selon le contexte interactionnel. Ils sont passés par un « semantic bleaching » ou « pragmatic enrichment », ce qui implique qu'ils ne tiennent pas, ou ne tiennent pas seulement, le sens sémantique du terme : ils sont utilisés dans l'interaction et prennent différents sens selon le contexte (Beeching 2009 ; Fernández & Staples 2020 ; Fischer 2014 ; Vincent 1993).

En français, les marqueurs qui ont été décrits et étudiés sont entre autres *ben*, *bon*, *d'accord*, *disons*, *donc*, *du coup*, *enfin*,  *finalement*, *hein*, *je sais pas*, *mais*, *oui non*, *par contre*, *quand même*, *quoi*, *si vous voulez*, *tu vois*, *voilà* (cf. entre autres André 2006, 2010 ; Badiou-Monferran & Rossari 2016 ; Barnes 1995 ; Beeching 2002, 2007, 2009 ; Brémond 2004 ; Bruxelles

& Traverso 2002 ; Crible & Degand 2021 ; Delafontaine 2020 ; Delahaie & Solís García 2019 ; Dostie 2012 ; Kerbrat-Orecchioni 2001 ; Lefeuve 2011 ; Mosegaard-Hansen 1995 ; Peltier & Ranson 2020 ; Vincent 1993). Ils sont utilisés à différents endroits du tour de parole, dans différentes combinaisons, pour communiquer différentes choses. Par exemple, *je sais pas* est souvent produit en interaction pour communiquer autre chose qu'un manque de connaissance, qui est le sens sémantique de la formulation (Lindström et al. 2016 ; Pekarek Doehler 2022).

L'importance des marqueurs en interaction est résumée par Traverso (2016) :

« Les marqueurs jouent un rôle fondamental dans le français parlé de l'interaction. Ils sont en particulier essentiels dans la structuration collective des échanges [...], puisqu'ils sont un moyen pour le locuteur de donner des indications à ses interlocuteurs sur la façon dont il faut interpréter le lien entre ce qui est en train d'être produit et ce qui précède ou qui va suivre. [...] Ils sont essentiels pour marquer l'ouverture (voire la fin) du tour de parole. » (Traverso 2016 : 77, notre soulignement)

Dans le cadre de la présente étude, dix catégories de marqueurs ont été retenues. Ces marqueurs ont été soulevés et décrits dans la recherche antérieure, et figurent dans les analyses conversationnelles de la présente étude. La catégorisation sert à décrire les différents types de marqueurs de désaccord en français, et constitue surtout un outil pratique pour les analyses détaillées des désaccords identifiés et pour la création de l'étude expérimentale. Il ne s'agit donc pas d'une taxonomie exhaustive des marqueurs de désaccord en français, mais de ceux étudiés dans la recherche antérieure, ainsi que ceux fréquents dans les analyses conversationnelles de la présente étude, et qui ensuite ont été repris dans l'étude expérimentale.

Les catégories sont de différents types : la plupart sont des marqueurs verbaux qui se placent dans la préface du tour de parole, alors que d'autres ne sont pas verbaux (notamment la pause vide), ou ne se placent pas dans la préface (notamment l'explication). Ci-dessous, chaque catégorie est définie et illustrée avec des exemples de la recherche antérieure. Les analyses conversationnelles effectuées dans le cadre de la présente étude se trouvent sur OSF<sup>6</sup>.

#### 2.4.1 Marqueur d'accord partiel

L'accord partiel, appelé « pro-forma agreement » en anglais (Schegloff 2007), inclut un marqueur d'accord, qui est suivi par un marqueur de désaccord, par exemple *oui mais* (Riou 2013), ou encore « yeah, no, I know » en anglais (Pomerantz 1975 : 68).

Pomerantz (1975) parle de la différence entre « agreement tokens » et « acknowledgment tokens », pour mettre en lumière le fait que des marqueurs comme *oui* et *ouais* ne sont pas toujours des marqueurs d'accord (« agreement tokens »), mais qu'ils peuvent être des marqueurs d'« acknowledgment », c'est-à-dire des marqueurs d'alignement. Ces derniers sont des signaux de réception des propos du locuteur précédent, c'est-à-dire dans le sens de « j'écoute et j'ai reçu le message ». Riou (2013) arrive à la même conclusion à partir des analyses dans sa thèse de doctorat (Riou 2013 : 227-8). L'accord partiel est un exemple illustratif sur le fait qu'il n'y a pas toujours correspondance entre le sens sémantique et le sens pragmatique d'un marqueur en interaction. La forme et la prononciation du marqueur d'accord ou d'alignement peuvent différer en ce qui concerne la longueur et l'intonation. Par exemple, la prononciation d'un *ouai:s* avec allongement de la syllabe, peut déjà indiquer une hésitation et un désaccord de la part du

---

<sup>6</sup> [https://osf.io/wm3xy/?view\\_only=f9f084ac74534bbb93a9073a0e40458e](https://osf.io/wm3xy/?view_only=f9f084ac74534bbb93a9073a0e40458e)



locuteur en question, avant que le marqueur d'opposition *mais* soit produit. Les études qui ont décrit l'accord partiel ont surtout focalisé sur l'anglais, avec certaines études sur d'autres langues, par exemple Asmuss & Steensig 2005 sur l'allemand et le danois.

Dans la présente étude, le « pro-forma agreement », comprenant les deux parties *oui* et *mais*, n'est pas catégorisé comme une entité, mais est divisé en deux catégories : l'*accord partiel* et le *marqueur d'opposition*. La raison pour cette division est la possibilité de décrire les deux marqueurs séparément et d'analyser de manière plus détaillée les expressions de désaccord identifiées.

L'exemple 2.7 montre un désaccord où *ouais mais* est produit dans l'expression du désaccord, ici avec une répétition de *ouais*. L'extrait commence avec la deuxième partie de la paire adjacente, où le locuteur A exprime le désaccord :

Ex. 2.7 : *marqueur d'accord partiel oui/ouais (mais) (repris de Riou 2013 : 228)*

01     A       **ouais ouais ouais** mais souvent je pense que- enfin moi je pense  
 02            qu'ils réagissent aussi par euh justement par- euh par réaction  
 03            pour le principe de réaction  
 04            c'est-à-dire que- [c'est-à-dire que dans le sens où- ]  
 05     B   [oui enfin quand je dis c'est un con] je dis ça  
 06            pour déconner hein

Un deuxième exemple montre l'accord partiel dans son équivalence en anglais :

Ex. 2.8 : *marqueur oui/ouais (mais) en anglais (repris de Pomerantz 1975 : 68<sup>7</sup>) :*

01     A       when I get there I'll eat  
 02     B       **yeah** but you better eat something before

#### 2.4.2 Marqueur d'opposition

Le marqueur d'opposition désigne que ce qui va suivre ira à l'encontre du propos précédemment exprimé dans l'interaction. Il implique un contraste entre ce qui vient d'être dit et ce qui va suivre. Le marqueur d'opposition est important et fréquent en désaccord, et plusieurs différents marqueurs ont été étudiés en français, comme *mais*, *ben*, *bon*, *si* et *quand même*. En anglais, des correspondances comme « but » et « well » ont été décrits comme des marqueurs d'opposition (Heritage 2018 ; Locher 2004 ; Stadler 2007 : 16-17).

Le marqueur d'opposition *mais* est très fréquent, ainsi que sa correspondance en anglais, « but », qui ont été le sujet dans beaucoup d'études (cf. Stadler 2007). Son sens inhérent est l'opposition, et il apparaît fréquemment en désaccord. Dans les études existantes, *mais* et « but » sont souvent analysés dans la forme d'un accord partiel, comme *oui mais* et *je suis d'accord mais* (Riou 2013 : 227-230), mais ce marqueur apparaît également dans d'autres contextes, ce qui sera illustré dans les deux exemples suivants.

Le premier exemple comprend un tour de parole où un désaccord est exprimé par rapport à un discours antérieur. Le désaccord est introduit avec les marqueurs d'opposition *mais* et *bon* :

<sup>7</sup> La ligne 2 de la transcription de Pomerantz (1975) a été changée en écriture standard de l'anglais afin de simplifier la compréhension. La transcription originale suit l'orthographe oral suivant : « yeah butche better eat sumpn before ».

Ex. 2.9 : marqueurs d'opposition *mais* et *bon* (repris de Riou 2013 : 201) :

01 A **mais bon** après euh ce gars-là ça fait aussi euh quelques années  
02 qu'il vit en Ecosse l'Ecosse ayant vachement tu vois l'Ecosse va  
03 bientôt gagner aussi une certaine indépendance/

Dans le deuxième exemple de *mais*, ce marqueur est produit avec un accord partiel :

Ex. 2.10 : marqueur d'opposition *mais* (repris de Riou 2013 : 207) :

01 A et- et je suis d'accord tu vois **mais** maintenant après- **mais**  
02 maintenant je vais pas m- (.) enfin c'est sûr que si on m'empêchait  
03 d'écouter euh:: la musique bretonne de revendiquer que je suis  
04 bretonne c'est sûr que- [bien sûr là **mais**: (.)]  
05 B [oui (.) **mais**- ]  
06 **mais** il y a une différence entre chauvin et indépendantiste

L'extrait est repris d'une discussion sur les identités régionales et des mouvements indépendantistes. La locutrice A exprime son désaccord en lien avec son origine bretonne, et la locutrice B enchaîne avec un désaccord sur une précision du sujet, à savoir la différence entre « chauvine » et « indépendantiste ».

Le marqueur *bon* a également été décrit dans plusieurs études (Peltier & Ranson 2020). Selon le contexte, l'emplacement et la prononciation, *bon* a été lié à différentes fonctions en interaction. Parmi celles-ci, nous trouvons *bon* en tant que marqueur d'acceptation d'un propos antérieur<sup>8</sup>, d'évaluateur de discours (Lefeuve 2011), de clôture d'un discours (Jayez 2004, cité par Peltier & Ranson 2020), ainsi que marqueur de « moteur d'action », dans le but de lancer une activité, « que cette activité soit linguistique (par exemple, l'amorce d'une nouvelle étape du discours) ou extralinguistique (par exemple, l'action de se lever après un repas). » (Brémond 2004 : 9). Riou (2013) identifie *bon* en tant que « énoncés préparatoires », qui se produit en préface et a comme fonction « d'annoncer un FTA » (*face-threatening act*) (Riou 2013 : 230).

Plusieurs chercheurs ont également décrit *bon* ayant la fonction d'atténuateur (Skattum 2012, cité par Peliter & Ranson 2020 ; Riou 2013 : 231-232), ainsi que celle d'exprimer « une certaine réserve par rapport à la valeur de vérité du dit ou d'un terme employé » (Hansen 1998 : 245, cité par Beeching 2007 : 81). L'extrait 2.11 ci-dessous montre *bon* dans un tel usage, avec le marqueur d'opposition *mais*. La locutrice B montre ici son désaccord envers les villes touristiques listées par la locutrice A :

Ex. 2.11 : marqueurs d'opposition *mais* et *bon* (repris de Peltier & Ranson 2020 : 11) :

01 A oui et puis il y a Arles et Nîmes  
02 B il y a Arles tout ça oui  
03 A Carcassonne  
04 B **mais bon** euh je veux dire euh Avignon Arles ce sont que des  
05 châteaux forts ce sont des châteaux [...]

<sup>8</sup> Même si Lefeuve (2011) décrit une acceptation avec certaines réserves : « “ce que tu dis est accepté par moi” (“même si je ne suis pas au fond d'accord” cf. Winther 1985 et Brémond 2002) » (Lefeuve 2011 : 5).

*Ben* est également souvent décrit comme marquant une opposition. Bruxelles & Traverso (2002) présentent une analyse de « petits mots », dont *ben*, dans deux corpus de réunions professionnelles. Elles soulèvent différentes fonctions de *ben* dans l'interaction selon son contexte et sa prononciation. *Ben* apparaît fréquemment comme premier marqueur dans une réponse précédée par une question (*ibid* : 45). Dans ce contexte, *ben* peut servir à introduire une réaction non-préférée, par exemple un désaccord ou un refus, ou encore à contester la pertinence de la question posée. Bruxelles & Traverso (2002) notent que *ben* est souvent produit dans ce contexte avec un allongement (*ben::*) ou avec d'autres marqueurs comme *ben j'sais pas*. Les auteures décrivent dans ces cas « l'embarras » exprimé du locuteur qui produit la réaction non-préférée.

Quant aux séquences d'argumentation des réunions professionnelles étudiées, Bruxelles & Traverso (2002) expliquent que *ben* « pourrait être remplacé par *mais* ; ce sont des éléments contextuels qui marquent l'anti-orientation de la réplique introduite par *ben* », par exemple dans des structures comme « interjection (*eh/ah*) + *ben* + morphème d'opposition (*non/si*) » (p. 45-46). Cela va dans le sens de l'étude sur des marqueurs discursifs du français de Mosegaard-Hansen (1998), où *ben* est décrit comme une « non-acceptation » des propos précédents. Bruxelles & Traverso (2002) notent d'autres fonctions de *ben*, par exemple en tant que développeur discursif, c'est-à-dire quand le locuteur développe le sujet discuté en ajoutant des exemples ou des illustrations au discours.

Dans l'extrait ci-dessous, la locutrice A décrit des problèmes liés à son emploi (lignes 1-15). Suite à cette description, le/la locuteur·trice B exprime son désaccord envers le point de vue de la locutrice A en se situant du côté de l'employeur (ligne 16). La locutrice continue ensuite le désaccord, également introduit par *ben* (ligne 17) :

Ex. 2.12 : marqueurs d'opposition *ben* (repris de (Mosegaard-Hansen 1995) : 35) :

01	A	la veille au soir la veille que je me tire le vingt-quatre je lui
02		dis écoute qu'est-ce que tu me reproches dans mon boulot il dit tu
03		vois moi j'ai finalement j'ai bien mené les activités j'étais
04		toute la journée sur la plage les gosses ils ont fait de la- deux
05		chevaux ils avaient du matériel qui était pas cassé on le ramenait
06		je lui dis de quoi te plains-tu envers moi il me dit non non non
07		je bon il avait rien à me dire en fait parce que je lui dis en fait
08		t'as rien à me reprocher simplement que je t'annonce comme ça que
09		c'est vachement crevant et que je veux faire une autre activité je
10		lui ai pas dit parce que j'avais pas bien réfléchi en fait que je
11		lui j'aurais dû lui dire ouais t'as trouvé une autre fille pour
12		faire la couture le mois suivant et t'as trouvé personne pour le
13		char à voile et j'ai dit tu me fais la gueule parce que justement
14		je t'annonce ça au dernier moment et que tu dois rechercher
15		quelqu'un
16	B	<b>ben</b> c'est normal putain
17	A	<b>beh</b> non c'est pas normal

Encore, *si* constitue également un marqueur d'opposition. En fait, il a un sens intrinsèque d'opposition en français pour contraster une assertion en forme négative (Kerbrat-Orecchioni 2001). Dans son étude sur *oui*, *non* et *si*, en position isolée ainsi qu'en différentes combinaisons, Kerbrat-Orecchioni (2001) ajoute à *si* une fonction de désaccord. Dans l'exemple 2.13 ci-dessous, *si* est employé pour exprimer un désaccord :

Ex. 2.13 : marqueur d'opposition si (repris de Kerbrat-Orecchioni 2001, son coupage à la ligne 3, son commentaire à la ligne 4) :

01 A t'as plus de sous/  
 02 B ben écoute i'm'reste 1000 machins et mais euh j'te dis la vie elle  
 03 est chère [...]  
 04 A menteuse [= ce n'est pas vrai, je ne te crois pas]  
 05 B ah **si** j'te jure hein

Un quatrième marqueur d'opposition en français est *quand même*. Dans la fiche explicative du corpus CLAPI-FLE<sup>9</sup>, sa fonction d'opposition en désaccord est décrite et analysée. Les auteures soulèvent aussi des fonctions similaires de l'emploi de *quand même* en argumentation, où le locuteur le produit pour se justifier, se défendre ou réfuter des propos précédents. Beeching (2007) décrit *quand même* d'une utilisation à la fois atténuante et adversative.

Ex. 2:14 : marqueur d'opposition quand même (repris de CLAPI-FLE, [http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/fiche\\_quand\\_meme.php#point2](http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/fiche_quand_meme.php#point2)) :

01 A allez on y va/  
 02 B comme tu veux hein  
 03 C attends moi je vais juste éteindre les lumières  
 04 C ((clic de l'interrupteur))  
 05 (0.9)  
 06 A mais c'est bon: c'est des éco watt  
 07 B ah ouais d- ah OUAIS:  
 08 C nan mais **quand même** quoi (.) un peu hein

Les personnes s'apprêtent à partir après avoir passé un apéritif ensemble dans l'appartement des locuteurs A et C. La locutrice C « utilise "quand même" pour indiquer que, même si l'ampoule ne consomme pas trop, c'est important pour elle de l'éteindre. L'opposition est marquée par "nan mais" qui précède "quand même". » (CLAPI-FLE<sup>10</sup>).

### 2.4.3 Marqueur de doute personnel

Le marqueur de doute personnel est un doute exprimé par un locuteur. Le doute vient souvent atténuer la formulation du désaccord qui suit. En français, la formulation *je sais pas* est fréquente, et les fonctions de celle-ci, ainsi que les correspondances dans différentes langues, ont été étudiées (Helmer et al. 2016 ; Pekarek Doehler 2016). D'autres marqueurs similaires sont *je suis pas sûr·e* et *je suis pas certain·e*.

Outre la fonction d'exprimer un manque de connaissance ou de certitude du locuteur, la formulation *je sais pas*, ou « I don't know » en anglais et « ich weiss nicht » en allemand, apparaît souvent dans la préface d'une action non-préférée, adoucissant le tour de parole qui suit (Pekarek Doehler 2016, 2022, Riou 2013 sur le français ; Helmer et al. 2016 sur l'allemand ; Aijmer 2009, Beach & Metzger 1997, Tsui 1991 sur l'anglais). Dans le contexte d'une action non-préférée, la formulation d'un doute n'indique pas forcément la connaissance ou la certitude réelles du locuteur, mais met en place la fonction d'atténuer les propos qui suivront. Dans sa fonction d'atténuation, la prononciation de *je sais pas* se fait souvent avec une réduction

<sup>9</sup> Fiche explicative de « quand même », Corpus CLAPI-FLE, [http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/fiche\\_quand\\_meme.php](http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/fiche_quand_meme.php)

<sup>10</sup> Fiche explicative de « quand même », Corpus CLAPI-FLE, [http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/fiche\\_quand\\_meme.php#point2](http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/fiche_quand_meme.php#point2)

morphophonologique, c'est-à-dire prononcé [jsepa] ou encore [jepa], ou « dunno » en anglais (Lindström et al. 2016 ; Pekarek Doehler 2022).

Dans l'extrait 2.15, *je sais pas* est employé pour exprimer une « non-réponse » à une question posée, donc en tant que réaction non-préférée à cette question :

Ex. 2.15 : *marqueur de doute personnel j'sais pas (repris de (Pekarek Doehler 2022) :*

01     A        ben dis voir  
02                (0.4)  
03     B        ben **chais pas** en fait euh: vous allez mettre l- les: (0.3) micros  
04                comme ça

L'extrait montre une interaction dans une salle de classe entre un enseignant, le locuteur A, et une élève, la locutrice B. La classe va être filmée pour un projet de recherche, et l'enseignant a demandé à la classe comment les élèves se sentent d'être enregistrés. Il demande ensuite à la locutrice B de partager son opinion (ligne 1). La locutrice B ne répond pas à la question, mais produit une « non-réponse » qui est non-préférée : son tour de parole est introduit par *ben* et *chais pas*, et elle ne répond ensuite pas à la question mais parle des aspects techniques de placements des microphones.

#### 2.4.4 Marqueur d'opinion personnelle

Le marqueur d'opinion personnelle constitue une expression qui transmet justement l'opinion personnelle du locuteur. Il s'agit de son positionnement épistémique, c'est-à-dire ses croyances et convictions. Les marqueurs d'opinion personnelle sont entre autres *je pense* et *je crois [pas] [que]*, et des locutions adverbiales comme *selon moi* et *à mon avis*. Le marqueur d'opinion personnelle peut atténuer le propos exprimé, dans le sens qu'il communique que ce dernier est le point de vue subjectif du locuteur (Borillo 2004 ; Gosselin 2015 ; Holmlander 2011 ; Riou 2013).

En même temps, le marqueur d'opinion personnelle peut être employé pour renforcer une différence d'opinion : « le locuteur peut, selon les situations de discours, atténuer sa prise de position ou, au contraire, se démarquer d'autres points de vue et affirmer ainsi une prise de position forte. On peut même dire que si un locuteur choisit explicitement d'indiquer qu'il s'oppose à l'opinion commune (ex. « moi, personnellement, je trouve que »), c'est une manière de renforcer sa prise de position, en affirmant qu'il ne se contente pas de suivre la doxa. » (Gosselin 2015 : 4). Cette citation est un bon exemple de comment les fonctions des mêmes types de marqueurs peuvent différer, selon où et comment ils sont employés.

Dans les extraits 2.16 et 2.17 venant de la même séquence, le locuteur A formule son désaccord avec entre autres *je trouve* lors d'une discussion sur l'indépendance de différentes régions :

Ex. 2.16 : *marqueur d'opinion personnelle je trouve (repris de (Riou 2013 : 246) :*

01     A        mais **je trouve** déjà ça à la base (.) idiot/

Ex. 2.17 : *marqueur d'opinion personnelle je trouve (repris de (Riou 2013 : 246) :*

01     A        alors là **je trouve** ça encore plus con tu vois déjà en catalan euh-&  
02     B        ouais  
03     A        &en Catalogne on parle tous catalan euh à la base

#### 2.4.5 Marqueur de demande d'approbation

Le marqueur de demande d'approbation sert à « produire un discours collaboratif » (André 2006 : 391) et justement à créer une approbation chez les interlocuteurs. Il est souvent produit avec une intonation montante et atténuée le propos exprimé, par exemple *hein/* et *non/*.

*Hein/* et ses fonctions en interaction ont été étudiées dans plusieurs études, et différents types de fonctions ont été identifiés. Les auteurs ont soulevé la fonction de demande d'approbation, la nommant de différentes manières : « sollicitation d'approbation » (Vincent 1993), « demande d'assentiment » (Darot et Lèbre-Peytard 1983, cité par Beeching 2007) ou « indice de consensualité » (Delomier 1995, cité par Beeching 2007). D'autres fonctions similaires sont décrites par André (2006), notamment « la vérification d'attention » et « le rappel de connivence ». Riou (2013) parle de « question-tag » dans le cas de *hein/*, qui est catégorisé comme une « stratégie adoucissante » qui permet « d'opérer un rapprochement vers l'interlocuteur » (Riou 2013 : 197).

André (2006) a analysé des enregistrements de réunions de travail, et le marqueur *hein/* apparaît notamment lors de discussions de problèmes et de sujets délicats, c'est-à-dire lors d'interactions de type « non coopératif » et « non consensuel », dans le but d'atténuer des formulations non-préférées. Le marqueur *hein/* est également décrit comme un « ponctuant » (Vincent 1993), « ponctuant final » (Morel & Danon-Boileau 1998) ou « terminateur » (Andrews 1989 : 196, cité par André 2006 : 352). Ici, *hein/* est produit à la fin du tour de parole pour communiquer qu'un tour de parole ou un discours est terminé. Dans d'autres cas, *hein/* peut communiquer entre autres la surprise ou l'interrogation réelle, dépendant du contexte et surtout si placé au début du tour de parole (André 2006). Les études sur *hein/* expliquent qu'il y a d'autres marqueurs qui ont des fonctions très similaires, voire identiques, par exemple *non/* et *n'est-ce pas/*.

Un des nombreux extraits présentés par André (2006) montre l'utilisation de *hein* en tant que « rappel de connivence » (p. 352). Lors d'une réunion, le locuteur précise un aspect à prendre en compte lié à l'attribution « des promotions à certains agents » :

*Ex. 2.18 : marqueur de demande d'approbation hein (repris d'André 2006 : 352) :*

01     A        c'est la qualité des hommes qui prime **hein** dans tout ça

Un autre exemple est fourni par Beeching (2002), qui a étudié différents marqueurs en français, dont *hein*. L'auteure explique que *hein* sert comme « a hedge which diminishes the force of a potentially over-strong assertion » (p. 155).

*Ex. 2.19 : marqueur de demande d'approbation hein (repris de Beeching 2002 : 167) :*

01     A        c'est quand même je crois assez isolé **hein/**

#### 2.4.6 Marqueur de changement d'état

« Change-of-state », plus précisément « change-of-state token », est le terme anglais pour un marqueur qui signale qu'il y a réception d'une information nouvelle qui change l'état de connaissance du locuteur (Heritage 1984). Dans la présente étude, nous avons traduit ce terme

par *changement d'état*. Ce marqueur est *oh* en anglais et français, ainsi que *ah* en français (Bert et al. 2008).

Les prononciations et les fonctions sont différentes selon le contexte. Morel & Danon-Boileau (1998) décrivent *oh* en français de la manière suivante : « Généralement bref, et en intonation haute ou descendante, « oh » marque le plus souvent la surprise désagréable, la désapprobation, l'écart des points de vue », mais ils expliquent également que lors d'un allongement de la prononciation, il s'agit d'une « exclamation d'admiration » (Morel & Danon-Boileau 1998 : 98). Bert et al. (2008) décrivent différents usages de *oh* en français. Ils précisent que *ah* est souvent indiqué comme équivalent à *oh*, et que *ah* est largement plus fréquent en français. Parmi les différents placements dans le tour de parole, les auteurs décrivent *oh* dans la deuxième partie de la paire adjacente, dans la position de préface, où il est utilisé pour exprimer un désaccord. L'exemple 2.20 montre une telle utilisation :

Ex. 2.20 : marqueur de changement d'état *oh* (repris de Bert et al. 2008 : 692) :

01	A	...l'eau sous les:-
02	B	non parce que ça c'est de l'eau que- je pense que c'est la- la
03		condensation qui se fait après les colonnes d'eau
04	A	<b>oh</b> : ben pas sous les carreaux/

#### 2.4.7 Adjectif d'évaluation négative

Dans les études en analyse conversationnelle sur l'anglais, on parle de « assessment » pour indiquer l'évaluation au niveau général d'un locuteur sur un certain propos. Ces évaluations incluent, à la différence des propos neutres, une évaluation de la part du locuteur qui peut être négative ou positive (Gosselin 2015).

La division entre une réaction qui évalue et une réaction neutre a été traitée dans le cas de signaux d'écoute, que l'interlocuteur produit pendant le tour de parole du locuteur. Les signaux d'écoute peuvent être divisés dans les deux catégories : *continueur* (« continuer » en anglais) et *évaluation* (« assessment ») (Goodwin 1986 ; Schegloff 1982). Les continueurs sont les signaux d'écoute qui montrent au locuteur que l'interlocuteur est attentif et suit ce qui est dit, par exemple « mm » et « uh huh » en anglais. Les *évaluations* ajoutent justement une évaluation au tour de parole en cours, p.ex. « wow » et « great » en anglais pour celles positives (Bertrand & Goujon 2017 ; Goodwin 1986).

Au niveau du contenu d'un tour de parole, différents adjectifs peuvent être utilisés pour ajouter une évaluation à ce qui est exprimé. Gosselin (2015) explique la différence entre les « jugements de fait » et les « jugements de valeur », où les premiers font références à des termes objectifs (par exemple *la table est rectangulaire*), alors que les seconds sont subjectifs, c'est-à-dire dépendent du locuteur (par exemple *ce champ est vaste*). Les évaluations subjectives reflètent donc le point de vue du locuteur en question.

Dans le cas d'une activité non-préférée comme le désaccord, l'adjectif peut également être utilisé pour atténuer cette activité non-préférée, comme dans l'exemple ci-dessous avec l'adjectif *petites* :

Ex. 2.21 : adjectif d'évaluation négative petites (repris de Riou 2013 : 327)

01     A     parce que dans un cas comme ça t'en as un qui est devant (.) le  
02           frontman (.) qui va juste (.) faire (.) des **petites phrases** (.) le  
03           temps qu'il lance sa phrase de trois mots\ (.) ben ça aussi ça va  
04           lui prendre quelques secondes/ (.) t'as la réponse (.) le petit  
05           sourire qui fait que ça dure/

Le locuteur A parle du groupe de musique d'un autre interactant. Ce premier lui fait des critiques qui sont atténuées par l'adjectif *petites*, qui fait qu'il peut « limiter l'importance de la tâche à accomplir » par l'autre interactant et donc préserver ses faces (Riou 2013 : 327).

Un adjectif d'évaluation négative comprend un certain niveau d'implicite, vu qu'il reflète une subjectivité chez le locuteur (par exemple, selon quels critères est-ce qu'on considère qu'un champ est vaste ?), et vu qu'il peut atténuer le propos exprimé. Un autre adjectif est *bizarre*, où l'opinion du locuteur est exprimée de manière indirecte et atténuée :

Ex. 2.22 : adjectif d'évaluation négative bizarre (repris de Riou 2013 : 245, 478-479)

01     A     je sais pas euh (.) je sais pas trop en fait\ ils veulent jamais  
02           nous faire reprendre- sauf quand on est en semaine de quatre jours  
03           ça c'était normal/ (.) mais depuis (.) jamais on reprend avant (.)  
04           et c'est **bizarre**\ (.) je trouve\

Dans cet exemple, deux locutrices parlent des dates de rentrée pour les enseignants. Suite à quelques échanges sur la date exacte et le nombre de jours de travail de la première semaine, la locutrice A corrige son interlocutrice sur le fait que les enseignants ne reprennent jamais les cours à la date stipulée par cette dernière, ce qui est « bizarre ».

#### 2.4.8 Adverbe atténuateur

Ce que nous nommons adverbe atténuateur est un adverbe qui s'attache à un propos exprimé et l'atténue en le rendant moins fort et direct (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 218-219). Les adverbes utilisés pour atténuer une action non-préférée en interaction sont nombreuses, par exemple *pas trop*, *un peu*, *juste*, *peut-être* et *probablement* (CLAPI-FLE<sup>11</sup>).

House & Kasper (1981) utilisent différents termes pour décrire des mots qui ont pour objectif d'atténuer ce qui est dit, dont les « adverbial modifiers », comme « a little bit » et « not very much » (House & Kasper 1981 : 167, cité par Riou 2013 : 120). Ceux-ci ont pour but de « sous-représenter l'état de fait dénoté dans la proposition » (*ibid*). En espagnol, Holmlander (2011) catégorise ces adverbes « adverbios de cantidad limitativos », vu qu'ils limitent la quantité ou la force du mot en question. Riou (2013) soulève différents adverbes, par exemple *maintenant*, *juste* et *petit à petit*, qui sont décrits selon la fonction du contexte étudié, par exemple la *minimisation* d'un désaccord exprimé (p. 324ss) et la *distanciation* qui permet de créer une distance entre le locuteur et le désaccord formulé (p. 303ss). Riou (2013) explique également que l'adverbe peut être décrit comme faisant partie de la litote ou de l'euphémisme, qui ont différentes formes mais

---

<sup>11</sup> Fiche explicative "Les procédés d'atténuation", corpus CLAPI-FLE [http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/fiche\\_attenuateur\\_procedes.php#point1](http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/fiche_attenuateur_procedes.php#point1)



qui servent à atténuer le propos exprimé (p. 112-113). En français, il existe quelques rares études qui visent un adverbe précis en fonction d'atténuation, entre autres Leeman (2004) sur *juste*.

Dans la présente étude, différents adverbes à fonction d'atténuation ont été identifiés. Nous avons choisi de focaliser sur *pas forcément*, *pas trop* et *un peu*, qui sont produits dans plusieurs tours de parole où un désaccord est exprimé.

Dans l'extrait 2.23, des étudiants en France font un débat en classe sur l'immigration et la nationalité. La locutrice A exprime son opinion sur une loi qu'elle considère *trop assimilée* à une autre loi, une opinion qui est atténuée par *un peu* :

Ex. 2.23 : extrait de désaccord : marqueur d'adverbe atténuateur un peu (repris de CLAPI-FLE<sup>12</sup>) :

01	A	bon euh la loi Méhaignerie qui était sur le choix c'était la
02		vol[on]té c'est ça/
03	B	[oui]
04		oui
05	A	a été <b>un peu</b> trop assimilée à mon avis à la loi Pasqua qui est plus
06		la fermeture

#### 2.4.9 Pause inter-tours de parole

La pause inter-tours de parole est une pause vide après le tour de parole du locuteur A, et avant le début du tour de parole du locuteur B. La réaction repoussée du locuteur B est un caractère typique d'une action non-préférée (Pomerantz 1975 ; Roberts et al. 2011). La pause impose un délai et peut indiquer une réticence de la part du locuteur B, qui ne réagit pas de manière immédiate au propos du locuteur A. La pause est objet de discussion et d'analyse dans plusieurs études interactionnelles (Levinson 1985 ; Pomerantz 1975 ; Roberts et al. 2011). Pomerantz (1975) nomme ce type de pause « pre turn initiation gaps » en anglais. Il faut noter que la pause est différente comparée aux autres marqueurs décrits ici. Il ne s'agit pas d'un marqueur spécifique, mais la pause marque justement le manque ou l'absence de production entre deux tours de parole.

Kendrick & Torreira (2015) ont étudié la longueur des pauses entre les tours de parole d'appels téléphoniques en anglais. Ils expliquent que des études antérieures ont montré que la transition entre deux tours de parole se situe généralement entre -100 et 500 ms. Une pause d'une valeur négative indique un chevauchement, où le deuxième tour de parole débute avant la fin du premier tour de parole. Les auteurs ont fait une comparaison quantitative entre réactions préférées et non-préférées pour voir si celles-ci se différencient concernant la longueur de pause. Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence systématique entre les deux types de réactions pour une longueur de pause en-dessous de 700 ms. À partir d'une longueur de pause de 700 ms, en revanche, la réaction est pratiquement toujours non-préférée. D'après leur étude, la pause n'est pas systématiquement associée à une réaction non-préférée, mais la pause longue l'est.

En dehors des longueurs des pauses, Kendrick & Torreira (2015) notent cependant que les réactions non-préférées sont souvent introduites avec des « turn-initial practices », c'est-à-dire différentes sortes de préfaces qui de fait ajoutent un délai avant la formulation de la réaction (*ibid* : 23). Cela veut dire que la réaction non-préférée inclut souvent un délai, non sous forme de pause silencieuse mais sous forme verbale avec différents types de marqueurs dans la préface.

---

<sup>12</sup> [http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/fiche\\_attenuateur\\_procedes.php](http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/fiche_attenuateur_procedes.php)

D'autres études ont examiné l'influence de la longueur d'une pause sur l'interprétation du tour de parole qui la suit, par un *bystander* ou *eavesdropper*. Roberts, Margutti et Takano (2011) ont étudié cette question sous une approche comparative entre trois langues. Les auteurs nomment les pauses entre deux tours de parole « inter-turn silences ». Les participants étaient des locuteurs ayant comme L1 l'anglais américain, l'italien ou le japonais. Les participants écoutaient des appels téléphoniques entre amis dans leur L1, et on leur a demandé de juger le niveau d'accord (« agreement ») suite à une évaluation (« assessment ») d'un autre locuteur, par exemple avec les termes « yeah » en anglais, et « si » en italien. Dans un deuxième format, les participants devaient aussi juger la volonté (« willingness ») d'un locuteur d'effectuer une action suite à son acceptation d'une requête. Avant l'accord ou l'acceptation exprimé par le locuteur dans l'extrait, la pause insérée était plus ou moins longue : 0 ms (enchaînement direct), 600 ms ou 1200 ms. Les résultats globaux de Roberts et al. (2011) sont que, malgré certaines différences entre les trois groupes de participants, plus la pause est longue, plus le locuteur s'exprimant était jugé comme étant en désaccord (« unagreement ») ou comme manquant de volonté d'effectuer l'action requise (« unwilling »). Roberts et al. (2011) concluent qu'une pause longue peut communiquer une réticence d'effectuer une action ou indiquer un désaccord du locuteur qui réagit au tour de parole précédent, mais que la longueur et l'interprétation exactes diffèrent entre les langues.

Dans une autre étude similaire par Roberts & Francis (2013), 380 participants qui ont l'anglais américain comme L1 ont écouté des dialogues où une requête, une invitation, une évaluation est produite par un locuteur, suite à laquelle l'interlocuteur répond positivement (=une *acceptation* dans le cas de la requête et de l'invitation, et un *accord* dans le cas de l'évaluation). Avant la réponse positive, différentes longueurs de pause ont été insérées, allant de 200 ms à 1200 ms, divisées en 11 intervalles de 100 ms chacune. Le participant était invité à juger le niveau de « (un)willingness » de la réponse positive de l'interlocuteur, c'est-à-dire sa volonté ou sa réticence. Les résultats montrent que plus la pause est longue, plus l'interlocuteur est jugé comme réticent malgré la réponse positive. La différence de jugement est statistiquement significative entre 200 ms et 600 ms, ce qui suggère qu'à partir de 600 ms, les locuteurs de L1 anglais jugent l'interlocuteur plutôt réticent dans sa réponse positive.

Ces résultats sont intéressants vu qu'il s'agit de deux études qui traitent directement de l'influence de la longueur d'une pause sur l'interprétation par une personne *overhearer* ou *eavesdropper*. De plus, ces résultats montrent que même si un locuteur exprime un accord, un tour de parole peut être interprété comme un désaccord si une pause longue le précède.

Dans l'exemple 2.24 ci-dessous, une pause inter-tours de parole de 1,7 secondes est produite.

*Ex. 2.24 : extrait de désaccord : pause inter-tours de parole (repris de Pomerantz 1984 : 77) :*

01	A	d'they have a good cook there/
02		(1.7)
03	A	nothing special/
04	B	no every- everybody takes their turns

Dans cet exemple, cité dans plusieurs études antérieures (cf. Kendrick & Torreira 2015 : 8), une longue pause inter-tours de parole montre au locuteur A que le cuisinier probablement n'est pas bien (ligne 3). La réaction non-préférée suit par le locuteur B à la ligne 4.

#### 2.4.10 Explication

La catégorie *explication* est une catégorie large qui ne correspond pas à un marqueur précis, mais à un niveau plus macro avec plusieurs mots, dont la fonction est d'expliquer la raison pour l'action non-préférée en question. Riou (2013) inclut dans ce type d'atténuation des excuses, justifications et explications. Dans la recherche antérieure en anglais, le terme utilisé est « account » (Heritage 1988). La longueur et le contenu précis de l'explication diffèrent entre les tours de parole. L'explication arrive souvent à la fin du tour de parole. L'explication implique donc que le locuteur explique ou justifie la raison pour son action non-préférée, comme ici la raison du refus d'une invitation :

Ex. 2.25 : extrait de désaccord : explication (repris de Pomerantz & Heritage 2013 : 215) :

01     A       uh if you'd care to come and visit me a little while this morning  
02             I'll give you a cup of coffee  
03     B       hehh well that's awfully sweet of you (.) I don't think I can make  
04             it this morning uhm **I'm running an ad in the paper and- and uh**  
05             **I have to stay near the phone**

Le locuteur A invite le locuteur B pour un café, une invitation que le locuteur B refuse, d'abord avec des hésitations et « well », suivi par une appréciation de l'invitation (« that's awfully sweet of you »), avant que le refus soit exprimé : « I don't think I can make it this morning ». A la fin de son tour de parole, l'explication pour la non-acceptation de l'invitation est fournie : le locuteur B a publié une annonce dans le journal et doit rester auprès du téléphone de la maison si quelqu'un téléphonait.

#### 2.4.11 D'autres types de marqueurs

D'autres marqueurs de désaccord et d'atténuation existent, dont certains sont produits dans les séquences de désaccord identifiées dans la présente étude. Comme mentionné ci-dessus, la catégorisation touche aux marqueurs de désaccord et d'atténuation qui ont été étudiés dans la recherche antérieure, ainsi que ceux qui sont récurrents dans les désaccords identifiés dans la présente étude, et notamment ceux qui apparaissent dans les extraits de désaccord qui sont inclus dans l'étude expérimentale.

Avant de clore la section sur les marqueurs de désaccord, il est nécessaire de commenter encore deux types de marqueurs ou de phénomènes interactionnels, en raison de leur présence en désaccord. Ils ne constituent cependant pas de catégorie de marqueur à part, pour différentes raisons.

Premièrement, nous avons la *répétition* d'un ou plusieurs mots, ou d'une partie d'un mot. Une répétition au début d'un tour de parole crée un délai de la formulation du désaccord et peut signaler une hésitation et atténuer le propos qui suivra. La répétition est une caractéristique typique de l'interaction orale spontanée et peut se produire à tout moment durant le tour de parole (Levinson 1985). Elle est donc liée à différentes fonctions et pas seulement à celle d'ajouter un délai et d'atténuer un propos dans une réaction non-préférée. La répétition, également nommée hésitation, faux-départ, reprise, auto-interruptions, etc. dans la recherche, peut avoir différentes formes, s'appliquer à différents mots et expressions, et être de différentes longueurs. Même si généralement mentionnée dans la recherche en analyse conversationnelle, nous n'avons pas trouvé d'études spécifiques décrivant la répétition en interaction et ses différentes formes et fonctions. Ainsi, la répétition est régulièrement constatée en préface des

désaccords identifiés, mais ne constitue pas une catégorie de marqueur à part dans la présente étude.

Deuxièmement, un commentaire sur la négation est nécessaire. La négation apparaît dans différents extraits de désaccord, surtout *pas*. Dans certains désaccords, la négation est importante et saillante pour l'expression du désaccord, dans les cas où elle réfute directement un propos précédent. Nous n'avons cependant pas inclus la négation en tant que type de marqueur isolé dans la catégorisation, vu qu'elle apparaît souvent en lien avec d'autres marqueurs et sous d'autres formes, par exemple dans l'adverbe atténuateur *pas forcément*, ou dans le marqueur de doute personnel *j'sais pas*.

## **2.5 L'interaction orale et l'apprenant en L2**

Nous avons vu la définition de la compréhension de l'oral et les études d'écoute en L2, ainsi que le domaine de l'analyse conversationnelle et les concepts-clé appliqués aux analyses de la présente étude. Dans ce chapitre, la focalisation se placera sur les apprenants de (français) L2 et les études effectuées sur leur production, compréhension et interprétation de l'interaction orale.

La présente étude se situe à cheval entre la compétence d'interaction en L2 et la compétence pragmatique en L2. Les deux approches étudient la production, la compréhension et l'interprétation de l'interaction chez les apprenants L2, mais avec des prémisses théoriques, des méthodes et des objectifs qui diffèrent entre elles. La distinction entre les deux approches n'est pourtant pas tranchée : à côté des nombreuses différences, il existe des liens entre les domaines, ainsi que des discussions de possibles combinaisons. Ces aspects et questions seront tissés et discutés dans ce chapitre. Avant d'entamer la présentation détaillée de chacun des deux domaines de recherche, voici une vue d'ensemble des grandes lignes de chacun, ainsi que la distinction faite dans la présente étude, qui permet d'identifier et de discuter les avantages ainsi que les limites de chaque approche.

Les études en compétence de l'interaction en L2 emploient l'analyse conversationnelle afin d'examiner des productions d'interactions authentiques spontanées d'apprenants L2, dans le but de voir comment ils accomplissent différentes activités en interaction, quelles ressources verbales, paraverbales et non verbales sont employées, et comment cet usage se développe avec le temps. Cette approche est principalement qualitative, avec une certaine inclusion du quantitatif d'études récentes, ainsi que la discussion sur la combinaison avec d'autres méthodes, dont fait preuve la présente étude. Dans le domaine de la compétence d'interaction, la compréhension et l'interprétation de l'apprenant sont étudiées par la négociation et l'établissement de l'intercompréhension entre les interactants, c'est-à-dire comment ils co-construisent l'interaction, accomplissent des activités et se font comprendre, tout cela par la production.

Les études en compétence pragmatique en L2 emploient des méthodes expérimentales, qui sont qualitatives et quantitatives, dans l'étude de la production, de la compréhension et de l'interprétation de différents aspects pragmatiques et linguistiques, par exemple l'implicature ou l'ironie (Culpeper et al. 2018). Sous cette approche, la compréhension et l'interprétation de l'apprenant sont visées par des méthodes expérimentales qui permettent de focaliser sur ces processus sans passer par la production en interaction. Ces études emploient cependant

fréquemment du matériel écrit et créé pour l'étude en question, qui ne reflète pas les caractéristiques typiques de l'oral spontané, ou se déroulent dans un cadre expérimental qui ne représente pas l'usage authentique de la langue.

La présente étude a comme point de départ ces deux approches, et le but est de combiner un matériel authentique interactionnel avec des méthodes expérimentales afin de viser la compréhension et l'interprétation de marqueurs de désaccord par des apprenant avancés de français L2. Dans ce qui suit, nous commencerons par présenter le domaine de recherche de la compétence d'interaction L2, pour ensuite présenter celui de la compétence pragmatique en L2. Les prémisses théoriques ainsi que les études antérieures seront décrites et discutées. Pour conclure, les deux approches seront comparées et nous présenterons des arguments pour la pertinence de combiner celles-ci afin d'étudier des aspects de la compréhension et de l'interprétation de l'interaction chez les apprenants en français L2 qui n'ont pas encore été visés.

### *2.5.1 La compétence d'interaction en français L2*

Les études dans le domaine de la compétence d'interaction en L2 examinent comment les apprenants interagissent dans différents contextes, plus précisément quelles ressources verbales, paraverbales et non verbales les apprenants emploient afin d'accomplir différentes activités et d'établir une intercompréhension avec les autres interactants. Cette compétence comprend plusieurs aspects, à savoir des connaissances sur des conventions communicatives et sociales de différents contextes interactionnels, des connaissances des ressources verbales (linguistiques), paraverbales (prosodiques), non-verbales (gestuelles), ainsi que la capacité de les employer et les gérer par les structures et principes de l'interaction comme l'organisation séquentielle, l'alternance des tours de parole, la réparation et la préférence (entre autres Hall & Pekarek Doehler 2011 ; Markee 2008 ; Pochon-Berger & Pekarek Doehler 2011, cf. également Galaczi & Taylor 2018 ; Skogmyr Marian & Balaman 2018 pour une introduction à l'historique de ce domaine de recherche).

Dans ce domaine de recherche, la méthode appliquée est l'analyse conversationnelle, et les prémisses théoriques sont en grande partie partagées entre les deux domaines. La compétence d'interaction implique une perspective praxéologique, éémique et inductive. Les interactants emploient différentes ressources interactionnelles afin d'accomplir des activités dans et par l'interaction. La langue n'est donc pas étudiée en tant que système isolé où les formes linguistiques en soi sont visées, mais elles sont étudiées en tant que ressources que les interactants emploient dans l'accomplissement d'activités et la gestion de l'intercompréhension (Schegloff et al. 2002). Dans les analyses conversationnelles, l'objectif est de décrire la représentation et la conception de l'interaction chez les interactants : les analyses portent uniquement sur ce qui est observable et visible dans l'interaction étudiée, donc ce qui est rendu pertinent par les interactants mêmes (Fasel Lauzon 2014). L'analyste ne vise pas les états et processus psychologiques et cognitifs des apprenants, mais il décrit ce qui est produit en interaction, et comment ces productions sont comprises et interprétées par les interlocuteurs dans les tours de parole qui suivent (Salaberry & Burch 2021 ; Schegloff 1991 ; Seedhouse 2005b, 2005a). Les interactions enregistrées et analysées dans les études en compétence d'interaction en L2 sont *idéalement* authentiques, spontanées ou écologiques, c'est-à-dire des interactions qui se déroulent dans le contexte spatio-temporel où le type d'interaction étudiée se déroule normalement, sans instructions imposées par des chercheurs, et qui ont des conséquences réelles sur les interactants (Mondada 2001 ; Salaberry & Burch 2021). Il existe cependant des

études qui visent des activités et structures interactionnelles avec l'analyse conversationnelle, mais qui élicitent des interactions par différentes tâches, par exemple via un appel téléphonique ou un jeu de rôle (Al-Gahtani & Roevers 2013, 2014, 2018 ; Taleghani-Nikazm & Huth 2010). Ces interactions sont donc moins authentiques dans le sens que les apprenants sont invités à accomplir certaines activités, qui n'ont pas toujours des conséquences réelles sur comment les activités sont accomplies. Les apprenants interagissent cependant spontanément et doivent mettre en œuvre leur compétence d'interaction afin de mener à bien l'interaction. Ces études sont un exemple d'influences entre la compétence d'interaction L2 et la compétence pragmatique en L2, qui seront discutées sous 2.5.3.

Les avantages de l'application de l'analyse conversationnelle à des interactions authentiques est la possibilité d'analyser l'usage authentique et spontané de la langue, sans contraintes et influences expérimentales, ce qui permet de décrire le développement et les difficultés chez les apprenants telles qu'elles de la vie quotidienne. Les analyses prennent en compte des aspects interactionnels qui sont difficilement visés dans des études expérimentales, notamment la co-construction séquentielle et développée de l'interaction et la négociation et l'établissement de l'intercompréhension entre les interactants, avec l'adaptation de l'apprenant au contexte ainsi que ses méthodes de réparation de problèmes de compréhension ou de communication survenus. En même temps, cette approche pose la question de la généralisation et la comparaison des données et des résultats. Le nombre d'apprenants dans les études peut être limité, ainsi que les occurrences du phénomène interactionnel étudié, vu qu'il s'agit d'analyses qualitatives détaillées, sans possibilité d'éliciter des formes linguistiques ou d'activités spécifiques. S'ajoute à cela la grande variation entre les interactions étudiées qui complique la comparaison des résultats. Cette variation se place à différents niveaux, entre autres en ce qui concerne le nombre d'interactants et leurs relations, le lieu, l'objectif et le cadre de l'interaction, et les sujets traités ou discutés (Benazzo & Leclercq 2021 ; Taguchi 2018). Les avantages et limites de cette approche seront discutés et comparés avec ceux de la compétence pragmatique en L2 dans la synthèse de ce chapitre.

Les études antérieures sur la compétence d'interaction en L2 ont focalisé sur des apprenants de différentes L2, et de différents niveaux de la L2 en question, et qui ont différentes L1. Les études ont décrit plusieurs activités dans des cadres interactionnels divers. Les études sur les apprenants de français L2 touchent entre autres au désaccord (Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2011 ; Pochon-Berger & Pekarek Doehler 2011), au récit (Pekarek Doehler & Berger 2018 ; Pochon-Berger et al. 2015), à la plainte (Skogmyr Marian 2023, 2021), à l'initiation et la clôture d'une thématique (« topic-change ») (König 2020), à l'humour (Skogmyr Marian et al. 2017), à la réparation auto-initiée pour la recherche lexicale (Farina et al. 2012), et à différentes constructions linguistiques comme *parce que* et *comment on dit* (Pekarek Doehler 2018) et *j'sais pas* (Pekarek Doehler 2022).

A un niveau général, les études en compétence d'interaction en L2 ont montré que cette compétence se développe avec le temps, c'est-à-dire que les apprenants L2 emploient un éventail plus large de ressources interactionnelles, qui deviennent plus diversifiées, complexes et adaptées aux interactants et au contexte interactionnel (Farina et al. 2012 ; Pekarek Doehler & Berger 2015 ; Skogmyr Marian & Balaman 2018). La vue sur la compétence d'interaction chez les apprenants L2 est qu'elle n'est pas directement transférée depuis la/les L1 à la L2, mais qu'elle est « recalibrée » ou « adaptée » au fur et à mesure (Pekarek Doehler 2019). Les apprenants L2 ont

des connaissances et compétences générales sur la structure et le déroulement d'une interaction, ainsi que des connaissances et compétences spécifiques liées aux langues déjà maîtrisées, et celles-ci sont toutes mises en œuvre et adaptées à la L2 en cours d'apprentissage.

Quant à l'organisation préférentielle, dont la gestion du désaccord en interaction, il est important pour les apprenants en L2 de savoir gérer la préférence en interaction : ils doivent comprendre ce qui est produit lors de la première partie d'une paire adjacente, et savoir réagir de manière appropriée, pour mener à bien l'interaction et ne pas se montrer impatients, malpolis ou peu sympathiques sans faire exprès (Salaberry & Kunitz 2019). Les résultats des études sur la préférence montrent qu'avec l'aide de la diversification, la complexité et l'adaptation des ressources interactionnelles, les apprenants avancés accomplissent les activités non-préférées de manière atténuée et donc plus adéquate selon le contexte que ceux débutants ou intermédiaires (Mondada & Pekarek Doehler 2000). Les apprenants avancés atténuent leur production de différentes manières, et emploient des ressources fréquentes en activités non-préférées chez les interactants L1 (Pochon-Berger & Pekarek Doehler 2011 ; Roever 2011). Dans les cas où les apprenants sont comparés à des interactants L1, des différences entre ces derniers et les apprenants avancés sont pourtant notées (Al-Gahtani & Roever 2018, ainsi que Pochon-Berger et Pekarek Doehler 2011 et Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2011 qui sont présentées ci-dessous). Outre le désaccord, les activités non-préférées étudiées sont notamment la requête et le refus (Al-Gahtani & Roever 2014, 2018 sur l'arabe L2 ; Al-Gahtani & Roever 2012, 2013 sur l'anglais L2 ; Taleghani-Nikazm & Huth 2010 sur l'allemand L2).

Quelques études ont visé le désaccord en L2. Bardovi-Harlig & Salsbury (2004) ont examiné la gestion du désaccord en anglais L2. Les données analysées sont des interactions exolingues, à savoir entre un interactant d'anglais L1 et un apprenant d'anglais L2. Les données sont longitudinales : les enregistrements se sont faits durant un semestre universitaire. Les participants sont 10 apprenants avec différentes L1 qui suivaient un cours intensif d'anglais. Les résultats montrent un développement longitudinal, allant de désaccords directs, notamment avec l'utilisation d'un « no » direct, à des désaccords atténués, où entre autres l'expression du désaccord est repoussée de la position initiale du tour de parole à un moment ultérieur.

Quant au français, Pochon-Berger & Pekarek Doehler (2011) se sont focalisées sur les apprenants de français L2. Elles ont étudié 120 apprenants du français L2 en Suisse alémanique, 60 de niveau intermédiaire (élèves de classes de secondaire I, 13-14 ans) et 60 de niveau avancé (élèves de classes de secondaire II, 17-18 ans). Les données analysées sont des interactions lors d'activités communicatives avec plusieurs interactants impliqués. Les chercheuses ont analysé comment les apprenants expriment et gèrent le désaccord, et ont comparé les deux niveaux de français L2. Les résultats montrent plusieurs différences entre les deux groupes d'apprenants. Au niveau du placement de l'expression du désaccord dans le tour de parole, seuls les apprenants avancés la placent de manière non immédiate et non initiale et la traitent donc comme une action non-préférée. De plus, les apprenants avancés utilisent différents atténuateurs (nommés *modalisateurs* dans l'article), par exemple *je ne sais pas*, *peut-être* et *oui mais*. D'autres moyens employés par les apprenants avancés sont la question rhétorique pour mettre en question un discours précédent, ainsi que le recyclage de structures où ils reprennent quelque chose dit auparavant en le reformulant en tant qu'un désaccord. Finalement, les apprenants avancés mettent en place un travail argumentatif plus développé autour du désaccord : après l'expression du désaccord ils incluent des justifications et des exemples pour

argumenter pour leur point de vue. Les apprenants intermédiaires n'emploient pas ces moyens : ils expriment le désaccord de manière directe, souvent introduit avec *non* ou *mais*. Les chercheuses concluent que les apprenants développent leurs ressources interactionnelles, qui leur permettent de diversifier la manière d'exprimer le désaccord en interaction.

Dans une autre étude par les mêmes chercheuses, Pekarek Doehler & Pochon-Berger (2011) comparent les résultats des deux groupes d'apprenants de français L2 avec des données similaires sur la production du désaccord par des locuteurs de français L1. Ces derniers se divisent en deux groupes des mêmes tranches d'âges que les apprenants, à savoir 13-14 et 17-18 ans respectivement. Les deux groupes de français L1 gèrent le désaccord en interaction de manière similaire (cf. également Fasel Lauzon et al. 2009 pour des analyses sur les locuteurs L1). Les chercheuses concluent par conséquent que les différences constatées entre les deux groupes d'apprenants de français L2 ne sont pas dues aux différents âges ou au processus de socialisation général, mais sont liées au développement de la compétence d'interaction. Les apprenants avancés produisent le désaccord de manière similaire aux locuteurs L1 étudiés, mais il existe cependant quelques différences au niveau quantitatif (Pekarek Doehler & Pochon-Berger 2011 : 30).

Ces études sur le désaccord en (français) L2 ont montré que les apprenants au niveau débutant ont tendance à ne pas traiter le désaccord comme une activité non-préférée, en l'exprimant de manière directe en début du tour de parole. Les apprenants aux niveaux intermédiaire et avancé développent les ressources interactionnelles et atténuent le désaccord de différentes manières. Ils s'expriment toutefois différemment des locuteurs L1.

Concernant la compréhension et l'interprétation par l'interlocuteur d'une certaine ressource ou d'un certain tour de parole, celles-ci sont normalement étudiées via la production dans les tours de parole qui suivent selon l'organisation séquentielle, c'est-à-dire par la négociation et l'établissement de l'intercompréhension entre les interactants, ou par la « next-turn proof procedure » (Bertrand & Goujon 2017 ; Chernyshova & Traverso 2017 ; Hutchby & Woofitt 2008 ; Schegloff 1992). En analyse conversationnelle, la compréhension n'est de préférence pas considérée et étudiée en tant que phénomène cognitif individuel, mais plutôt en tant que processus collaboratif et interactionnel. Les interactants manifestent ce qu'ils ont compris, ou pas compris, ainsi que leur attitude ou opinion envers le discours par leur réaction dans les tours de parole qui suivront (Mondada 2011 ; Oursel 2013). Tout cela est démontré par des ressources verbales, paraverbales et non verbales (Taleghani-Nikazm 2019).

L'interlocuteur ne montre pas sa (non-)compréhension d'un tour de parole uniquement après la fin de celui-ci, mais également *pendant* que parle le locuteur actuel. Ainsi, l'interlocuteur n'est pas un auditeur inactif, mais il peut montrer son attention et sa compréhension tout au long le tour de parole en cours, et donc influencer son déroulement (Gardner 1998 ; Taleghani-Nikazm 2019). Le locuteur en cours est attentif aux réactions de l'interlocuteur pendant sa production et l'ajuste d'après celles-ci (Oursel 2018). L'interlocuteur exprime son attention et sa (non-)compréhension de manière verbale, paraverbale ou non verbale, entre autres par des hochements de tête, par le regard ou par différents signaux d'écoute comme *mm* et *d'accord* (Gardner 1998 ; Goodwin 1986 ; Kerbrat-Orecchioni 1990 ; Sert 2019).

L'interlocuteur peut montrer son attention et sa compréhension envers la production du locuteur de différentes manières. Une première distinction se fait entre le fait de *déclarer* la compréhension (« claiming understanding ») d'un côté, et le fait de la *démontrer* (« demonstrating



understanding») de l'autre (Lam 2021 ; Mondada 2011 ; Sacks 1992 ; Sert 2019). Quand l'interlocuteur *déclare* sa compréhension, il montre son attention et son engagement dans l'interaction, mais il est possible de se montrer attentif sans avoir compris ce qui a été produit : ce n'est pas observable dans l'interaction que l'interlocuteur a tout compris. De l'autre côté, quand l'interlocuteur *démontre* sa compréhension, il le fait d'une telle manière que sa compréhension est observable dans l'interaction. L'interlocuteur peut démontrer sa compréhension notamment par la « collaborative completion » ou « collaborative turn sequences », c'est-à-dire quand l'interlocuteur finit le tour de parole de l'autre (Lam 2021 ; Sert 2019). Cela montre qu'il anticipe ce qui est dit et qu'il a compris le discours antérieur.

Certaines études ont visé ce phénomène chez les apprenants L2. Sert (2019) a effectué une étude longitudinale sur des apprenants d'anglais L2. Les résultats montrent que les « collaborative completions » deviennent plus fréquentes avec le temps et que les apprenants utilisent différents types selon le contexte. Deux de ces types sont la subordonnée, où l'interlocuteur produit une conjonction et continue l'énoncé du locuteur, et la proposition lexicale, où l'interlocuteur propose un ou des mots cherchés par le locuteur.

L'extrait 2.26 ci-dessous montre un exemple de « collaboration completion » entre apprenants d'anglais L2 ayant le turc comme L1 :

*Ex. 2.26 : Exemple de « collaborative completion » (repris de Sert 2019 : 151)*

01	A	maybe he: er: li:ve/ er: (2.3) ((claquement de doigts)) live::
02		I don't know
03		(0.9)
04	B	experience/:::
05	C	er can not experience or::=
06	B	=[DON't have=]
07	C	[cannot have]
08	B	=don't have self confidence in working (.) er area and in future
09		his- l- in (.) his future life (.)=
10	C	=because of (.) lack of/ (.) courages
11	B	yes/ yes

Le locuteur A cherche un mot au début de l'extrait (lignes 1-2), un mot qui est proposé par le locuteur B après une pause (lignes 3-4). Suite à la proposition du mot « experience », commence une séquence collaborative, où les locuteurs B et C construisent ensemble la suite du discours.

Une autre étude sur des apprenants L2 est celle de Taguchi (2014), où elle a analysé des interactions d'apprenants de japonais L2 en immersion au Japon. Également dans une perspective longitudinale, elle a trouvé que le fait de finir le tour de parole du locuteur augmente en fréquence et en qualité chez les apprenants de japonais L2. Ces deux études montrent que les « collaborative completions » se développent avec le temps et qu'elles sont des indications du développement général de la compétence d'interaction en L2.

De l'autre côté, par des réactions et productions très fréquentes comme *oui*, *d'accord* ou *je vois*, l'interlocuteur se montre attentif et déclare avoir compris, mais il n'est pas possible de le confirmer. Des études sur des apprenants ont montré que ce genre de productions peuvent être ambiguës, et peuvent être produites pour « feindre » la compréhension (Lam 2021).

L'inclusion et l'étude de la compréhension et l'interprétation tant que visibles et produites en interaction, ont mis en lumière le rôle actif et important de l'interlocuteur, qui détient des

ressources verbales, paraverbales et non verbales pour montrer son attention et sa (non-)compréhension du discours produit, et qui peut influencer le déroulement de l'interaction. En même temps, l'interlocuteur peut indiquer qu'il a compris ce qui a été produit, mais ce n'est pas forcément le cas, si le problème de compréhension ne devient pas visible plus tard dans l'organisation séquentielle. De plus, il est difficile de savoir quelles ressources interactionnelles précises qui posent problème pour la compréhension, ou qui de l'autre côté sont celles qui permettent à l'apprenant de comprendre le discours, ou encore à quel moment du tour de parole que l'apprenant anticipe et comprend l'activité produite et à partir de quelles ressources interactionnelles. Ce sont justement ces questions dont traitera la présente étude.

Une étude antérieure qui a visé ces questions est celle de Thomas et al. (2016), où l'objectif était d'étudier la compréhension et l'interprétation de l'interaction orale en français L2 sous une approche plus expérimentale. A partir d'une approche d'analyse conversationnelle de séquences de désaccord, Thomas et al. (2016) ont créé une expérience pour étudier comment des extraits de désaccord sont compris et interprétés par des apprenants. Pour ainsi faire, 22 apprenants de français L2 (niveaux B1-C2), ayant le suédois comme L1, ont regardé quatre vidéos de désaccord venant du corpus CLAPI. La visualisation de chaque vidéo se passait en individuel avec la présence d'une personne qui menait l'expérience. Après deux écoutes d'une vidéo, l'apprenant était invité à décrire ce qui se passait dans l'extrait au niveau général et identifier l'activité interactionnelle centrale. Ensuite, lors d'une troisième écoute, il était invité à arrêter la vidéo au moment où l'activité identifiée débute, c'est-à-dire quand commence le désaccord, et d'expliquer pourquoi il a choisi ce moment-là pour arrêter la vidéo. Les résultats ont indiqué quelles ressources interactionnelles qui étaient les plus importantes et saillantes pour les apprenants, ainsi que celles qui sont difficiles à comprendre. Dans cette étude, Thomas et al. (2016) ont donc appliqué une approche méthodologique où la compréhension et l'interprétation des apprenants sont visées d'un cadre externe de l'interaction, où l'apprenant se trouve dans le rôle interactionnel *bystander* ou *eavesdropper*, à la différence des études généralement effectuées dans le domaine de recherche de la compétence d'interaction en L2.

Pour faire suite à cette étude, Morehed (2017) a dans son travail de Master développé une autre étude expérimentale qui comprend deux des quatre vidéos de l'étude de Thomas et al. (2016). Les participants étaient cinq apprenants avancés de français L2 et trois personnes de français L1. Afin de pouvoir viser plus directement certaines ressources interactionnelles, l'expérience consistait en un questionnaire numérique où les apprenants ont commencé par regarder chacune des deux vidéos. Après chaque visualisation, ils ont répondu à des questions portant sur des aspects précis du désaccord, par exemple *Le désaccord pourquoi surgit-il ?* ou *Comment les locuteurs montrent-ils qu'ils ne sont pas d'accord. Donnez des exemples de mots, expressions, gestes, etc..* Avec cette approche méthodologique, il était possible d'avoir des indications précises sur la compréhension et l'interprétation des ressources interactionnelles centrales. En même temps, les apprenants étaient guidés à focaliser sur l'expression du désaccord, par les instructions et la formulation des questions.

Les deux études de Thomas et al. (2016) et Morehed (2017) sont basées dans une approche d'analyse conversationnelle, et adoptent ensuite une approche expérimentale pour pouvoir plus directement viser la compréhension et l'interprétation de l'interaction orale chez les apprenants. Elles amènent donc une discussion méthodologique à ce sujet (cf. également Morehed & Thomas 2019). Elles se placent par conséquent vers le domaine de la compétence pragmatique en L2, qui applique une approche expérimentale à l'étude de la production, de la compréhension et de

l'interprétation de l'interaction par les apprenants en L2. Ce domaine de recherche sera présenté et approfondi dans la section suivante.

### 2.5.2 La compétence pragmatique en français L2

La compétence pragmatique en L2 se réfère à la compétence chez les apprenants en L2 d'utiliser la langue de manière réussie et appropriée selon le contexte (Culpeper et al. 2018 ; Garcia 2004b ; LoCastro 2011 ; Taguchi 2018). Cette compétence comprend à la fois des connaissances linguistiques et des connaissances de différentes normes et conventions sociales et culturelles, ainsi que la capacité d'utiliser toutes ces connaissances pour communiquer le message souhaité, accomplir l'activité voulue, et comprendre et interpréter les intentions de l'autre (LoCastro 2003 ; Taguchi & Roever 2017). Les études dans ce domaine de recherche font le lien entre les formes linguistiques produites et la manière dont elles sont employées dans différentes situations afin de communiquer un certain message et d'accomplir une certaine activité. Les études examinent également comment une certaine forme linguistique est perçue et interprétée selon un certain contexte (Culpeper et al. 2018 ; Taguchi & Roever 2017).

Dans la définition de la compétence pragmatique, on fait la distinction entre le niveau *pragmalinguistique* et le niveau *sociopragmatique* (Leech 1983 ; Thomas 1983). Le premier fait référence aux ressources linguistiques que les interactants produisent pour communiquer un certain message ou accomplir une certaine activité, et que les interactants comprennent et interprètent pour saisir un message communiqué ainsi que l'intention derrière. Le deuxième se réfère aux normes culturelles, sociales et contextuelles, avec les attentes qui y sont rattachées. Les deux niveaux sont liés entre eux et combinés dans la communication. Par exemple, pour produire une requête en français, l'apprenant doit avoir certaines connaissances au niveau sociopragmatique, entre autres que le conditionnel est souvent utilisé pour des formulations polies et atténuées, et s'il devrait tutoyer ou vouvoyer la personne à qui la requête est destinée. Au niveau pragmalinguistique, l'apprenant doit être capable de conjuguer le verbe en question au conditionnel à la deuxième personne au pluriel, et connaître des formulations de politesse, pour pouvoir formuler une requête comme *pourriez-vous fermer la fenêtre, s'il vous plait* (cf. également Culpeper et al. 2018 ; Kasper 1992 ; Roever 2021).

La question de ce qui est considéré « approprié » dans un certain contexte, et l'opérationnalisation de ce concept sont discutées dans la recherche. La définition du concept n'est pas sans ambiguïtés. La question majeure est selon quels critères, donc selon qui et dans quel contexte une certaine production va être considérée comme appropriée. Les productions d'apprenants en L2 sont fréquemment comparées à celles de locuteurs L1, ou bien des locuteurs L1 évaluent à quel niveau une certaine production d'un apprenant est appropriée sur une échelle Likert. Ces procédures sont discutées vu que ce qui est considéré approprié peut être subjectif, et vu la variation chez les locuteurs L1 qui ne constituent pas un groupe homogène, mais où au contraire plusieurs facteurs influencent leurs productions et leurs évaluations, comme la personnalité et le style communicatif de la personne (Culpeper et al. 2018). Roever (2011) explique que pour certains aspects de la compétence pragmatique en L2, la « norme native » ne constitue pas forcément un problème en raison de la variation minimale entre les locuteurs L1. Cela est notamment le cas pour les études sur différents implicatures et les expressions préfabriquées, où un sens inféré précis est communiqué. L'évaluation sociopragmatique est par contre plus problématique, donc le jugement à quel degré une certaine production est plus ou moins appropriée selon le contexte.

Les objectifs dans la recherche en pragmatique en L2 sont nombreux, notamment la description de la compétence pragmatique chez les apprenants de différentes L2 et L1, et de différents niveaux de la L2, ainsi que l'étude des facteurs qui influencent cette compétence et son développement, entre autres le niveau linguistique de la L2 (connaissances de la grammaire et du vocabulaire), l'enseignement en classe, et l'input et le contact avec la L2, surtout dans le cadre de « study abroad » (Arvidsson et al. 2019 ; Taguchi 2015). Une autre question d'étude est celle du transfert éventuel de la compétence pragmatique de la/des L1 vers la L2 (Al Masaeed et al. 2020 ; Culpeper et al. 2018 ; Taguchi 2015 ; Taguchi & Roever 2017).

A la différence des études en compétence d'interaction en L2, les études en compétence pragmatique en L2 visent les processus cognitifs et internes des apprenants : un locuteur produit un message qui a un certain sens et une certaine intention, et l'interlocuteur ou l'auditeur doit interpréter et comprendre les intentions du locuteur et le sens qui est communiqué (Taguchi & Roever 2017 : 66). Ce domaine d'étude emploie différentes méthodes expérimentales, qualitatives et quantitatives, qui seront décrites et discutées à la fin de cette section.

Les études en compétence pragmatique en L2 ont examiné différents aspects de cette compétence, notamment différents actes de langage (« speech acts », Austin 1976), nommés « activités interactionnelles » ici, comme des implicatures et expressions conventionnelles ou préfabriquées (Bardovi-Harlig 2009, 2012, 2019 ; Bardovi-Harlig & Bastos 2011 ; Bardovi-Harlig & Su 2018 ; Ikeda 2017 ; Roever 2021 ; Taguchi & Yamaguchi 2019), l'ironie (Kim 2014 ; Shively et al. 2008) et l'humour (Bell & Pomerantz 2019 ; Shively 2013 ; Taguchi & Bell 2020) (cf. également Culpeper et al. 2018 ; Koike & Félix-Brasdefer 2020 ; Taguchi & Roever 2017 pour des descriptions globales). Les études touchent à la production ainsi qu'à la compréhension et l'interprétation chez les apprenants L2, où la production a été plus étudiée que la compréhension (Culpeper et al. 2018). Les aspects étudiés ont en commun le sens souvent indirect, non-littéral ou inféré qui se communique par différentes formulations. Comme exemple, dans l'échange « How was the weather during your trip? » – « I'm glad I brought a sweater », l'apprenant doit interpréter le sens communiqué par le deuxième locuteur que le temps n'était pas beau, ce qui n'est pas explicitement dit (Roever 2021 ; Taguchi & Yamaguchi 2019). Dans des activités non-préférées, les formulations et l'atténuation requièrent souvent une interprétation de l'intention du locuteur, par exemple dans la formulation suivante d'un refus « Let's go to the movies tonight » – « I have to finish my paper by eight in the morning » (Taguchi 2005).

Les résultats des études antérieures montrent qu'il y a une corrélation entre le niveau linguistique de la L2 et la compétence pragmatique de la L2 : les apprenants avancés produisent différentes formulations et activités de manière plus nuancée, diversifiée et appropriée, et ils comprennent et interprètent un plus grand éventail de formulations et d'activités que les apprenants débutants et intermédiaires (Culpeper et al. 2018 ; Taguchi 2018 ; Taguchi & Roever 2017). La diversification se place au niveau des liens entre la forme, la fonction et le contexte : allant de correspondances uniques, par exemple la formulation d'une requête par « could you + verbe », à une expansion de différentes formulations pour la même activité, avec une adaptation au contexte (Taguchi 2018). Ces résultats vont dans les mêmes lignes que ceux en compétence d'interaction en L2.

En même temps, un niveau linguistique avancé de la L2 ne suffit pas pour communiquer de manière réussie et appropriée : le niveau sociopragmatique de la compétence pragmatique en L2 doit également être acquis. De plus, les études montrent que les apprenants même au niveau

avancé différent souvent des locuteurs L1 par rapport à la production, et qu'ils ont différentes difficultés de compréhension et d'interprétation (Roever 2021). Les études antérieures ont décrit qu'il existe un transfert de la compétence pragmatique des langues déjà maîtrisées à la L2 en question. Les apprenants adultes détiennent des connaissances pragmatolinguistiques et sociopragmatiques, qui doivent être gérées en même temps que de nouvelles connaissances dans la L2 sont acquises (Ekiert et al. 2018 ; Kasper & Rose 2002 ; Shively 2011 ; Taguchi 2015).

Pour la présentation des études antérieures en compétence pragmatique en L2, plusieurs parties seront intégrées. Nous commencerons par présenter des études sur le français L2, qui touchent à différents aspects de la compétence pragmatique. La focalisation se placera par la suite sur les études sur différentes activités non-préférées en L2, dont le désaccord. Ensuite, nous décrirons des études qui se sont intéressées à la compréhension et l'interprétation, qui sont moins nombreuses que les études sur la production. Comme dernier point, seront discutées des questions méthodologiques centrales, notamment les différentes méthodes expérimentales, qualitatives et quantitatives, appliquées dans les études antérieures, ainsi que les types de matériel utilisé. Les avantages et limites des différentes méthodes et matériel seront présentés, ainsi que le choix de méthodes appliquées dans la présente étude.

Le français L2 a été investigué dans un certain nombre d'études, qui touchent à différents aspects de la compétence pragmatique en L2.

Warga (2005a) a étudié la production de la requête par 84 apprenants de français L2, ayant l'allemand comme L1. Les productions étaient élicitées à l'aide d'un questionnaire écrit, ainsi que d'un questionnaire oral pour une partie des participants. Différentes situations étaient décrites et les participants étaient invités à formuler une requête à la personne en question. Les productions ont été comparées à celles de 45 locuteurs de L1 français ainsi que des productions en allemand par 20 locuteurs de L1 allemand. Les résultats montrent que les apprenants avancés « ne se rapprochent pas davantage de la norme pragmatique française que les apprenants de niveau inférieur » (p. 155). Entre les apprenants et les locuteurs de L1 français, la chercheuse note que les apprenants produisent plus de requêtes sans atténuation que les locuteurs L1, où les apprenants ont tendance à utiliser des formulations comme *je veux te demander* alors que les locuteurs de français L1 ont tendance à utiliser des formulations comme *je voudrais te/vous demander*. Certaines formulations atténuées chez les apprenants, comme *je voudrais te demander si tu pourrais*, se ressemblent à celles produites en allemand (« Ich wollte dich bitten, ob du...kannst »), ce qui témoignerait d'un transfert de la L1 à la L2. Dans une autre étude, Warga (2005b) a analysé la clôture d'une requête. Les analyses se basent sur un corpus de plus de 1200 productions de requêtes, produites par les mêmes trois groupes : apprenants germanophones de français L1, locuteurs de L1 français, locuteurs de L1 allemand (en allemand). Les résultats sont similaires à ceux de Warga (2005a) : les apprenants se distinguent des locuteurs de français L1 au niveau quantitatif et qualitatif des formulations produites.

Dans la même ligne, Forsberg Lundell (2014) a étudié la production de la requête dans un contexte professionnel par 10 apprenants de français L2, de L1 suédois (cf. également Forsberg Lundell & Erman 2012 sur la même thématique). Les apprenants étaient invités à effectuer un appel téléphonique sous forme de jeu de rôle ouvert, où ils devaient demander deux jours de congé à leur supérieur. Les productions ont été comparées à celles de 10 locuteurs de L1 français de la même tâche, ainsi qu'à celles de 10 locuteurs de L1 suédois qui ont effectué la tâche en

suédois. Les résultats montrent premièrement que les apprenants de français L2 emploient plus de types de formulations de requête différents que les locuteurs de L1 français. Forsberg Lundell (2014) écrit qu'il est possible que les apprenants aient des difficultés de « s'exprimer de manière précise et concise » (p. 105), où les locuteurs de L1 français emploient des formulations plus similaires et conventionnelles. De plus, les apprenants produisent plus de formulations directes que les locuteurs de L1 français. Ces formulations directes sont similaires à celles produites en suédois, ce qui semble témoigner d'un transfert de la L1 à la L2. Les résultats de Forsberg Lundell (2014) sont en partie différents d'autres études sur la production de différentes activités en L2 : alors que les locuteurs L1 emploient souvent des formulations plus variées et diversifiées que les apprenants L2, Forsberg Lundell (2014) a trouvé que les locuteurs de L1 français semblent utiliser des formulations conventionnelles précises pour le type de requête produit, tandis que les apprenants produisent des formulations plus individuelles, qui sont donc moins conventionnelles et précises, et varient entre elles.

Farenkia (2020) a examiné la production du refus par 12 apprenants de français L2, qui viennent du Canada et ont l'anglais comme L1. Elle a comparé les productions des apprenants avec celles de 19 locuteurs de L1 français de France. La méthode d'élicitation des refus était un « discourse completion test », où les participants étaient présentés avec différentes situations et sont invités à produire un refus par écrit selon le contexte. Farenkia (2020) a analysé les types de formulations et les différents atténuateurs et d'intensificateurs du refus. Elle constate que les deux groupes de participants traitent le refus comme une activité non-préférée et produisent différents atténuateurs, comme des justifications. Cependant, les formulations diffèrent souvent entre les deux groupes, et les productions des locuteurs de L1 français sont plus variées que celles des apprenants.

Quelques études sur le français L2 ont visé la production de marqueurs discursifs. Pellet (2005) a étudié la production de *donc* chez des apprenants de différents niveaux de français L2, de L1 anglais. La chercheuse a trouvé que les apprenants plus avancés employaient *donc* dans plus de différentes fonctions que les apprenants moins avancés. Elle conclue également que la variation individuelle semble jouer un rôle important, par exemple à la quantité de marqueurs discursifs produits : une utilisation rare de *donc* correspondait à l'utilisation rare générale de marqueurs discursifs.

Une autre étude sur des marqueurs discursifs en français L2 est celle de Hancock (2001). Elle a analysé des entretiens où une personne de français L1 interviewe soit un apprenant avancé de français L2 ayant le suédois comme L1, soit un locuteur de L1 français. La chercheuse a comparé les productions des apprenants avec celles des locuteurs de L1 français. L'étude traite de l'utilisation des connecteurs *mais*, *parce que* et *donc* ainsi que des formulations épistémiques *je crois / pense / trouve (que)*. Les résultats exposent des similarités et des différences entre les deux groupes de participants. Les formulations étudiées sont fréquentes dans les deux groupes, mais la position et la fonction diffèrent. Comme exemple, *mais* était plus souvent produit en début d'un tour de parole par les apprenants que par les locuteurs de L1 français. Une autre différence était l'utilisation fréquente par les apprenants de *mais* en tant que marqueur de reformulation.

Dans sa thèse de doctorat, Knight (2023) a effectué une étude de réplication de celle de Taguchi et al. (2016). Taguchi et al. (2016) ont étudié des apprenants d'espagnol L2, alors que Knight (2023) a visé des apprenants de français L2. Les aspects pragmatiques étudiés sont trois types de message indirect : le refus indirect, l'expression de l'opinion indirecte et l'ironie. A partir

des items inclus dans l'étude originale, Knight (2023) les a traduits et retravaillés pour son étude. 33 apprenants intermédiaires de français L2, de L1 anglais aux Etats-Unis, ont effectué une tâche numérique. Les participants ont regardé des vidéos enregistrées par deux locuteurs de L1 français, qui mettaient en scène des scénarios incluant un des aspects pragmatiques visés. Le participant a ensuite répondu à une question en choisissant une des quatre alternatives proposées, dont une correcte qui reflète ce que le locuteur en question voulait communiquer avec son tour de parole. De plus, 8 participants ont ensuite participé dans un rappel stimulé sur certains items, où ils ont expliqué leurs réflexions et raisons derrière le choix d'une certaine alternative.

Les résultats de l'étude montrent que la compréhension des trois types d'aspects pragmatiques était moins bonne et plus lente que les items *fillers* avec des expressions directes. Parmi les trois aspects, l'ironie était celui le plus difficile pour les apprenants. Ces résultats convergent avec ceux de l'étude de Taguchi et al (2016). Les résultats des rappels stimulés montrent que le niveau de langue des participants semble important : les participants qui rencontraient des difficultés de compréhension du message indirect disaient qu'ils ne comprenaient non plus le niveau linguistique des interactions. En même temps, plusieurs participants utilisaient des indices contextuels et des ressources autres que verbales pour comprendre ce qui se passait dans la vidéo. Cette étude est particulièrement intéressante pour la présente étude vu qu'elle vise également la compréhension d'aspects pragmatiques, focalise sur le français L2, et applique une tâche numérique combinée avec un rappel stimulé.

Les résultats de la recherche antérieure sur différents aspects de la compétence pragmatique en français L2 vont dans les mêmes lignes que les résultats sur d'autres L2 : les connaissances et compétences se développent avec le temps, où les productions des apprenants avancés sont plus similaires à celles de locuteurs L1. En même temps, plusieurs différences sont constatées entre ces deux groupes, et les apprenants peuvent être confrontés à différentes difficultés.

Quant aux activités non-préférées en L2, et plus précisément au désaccord qui est l'activité interactionnelle visée dans la présente étude, celles-ci ont figuré dans un certain nombre d'études. Taguchi & Roever (2017) résument la recherche antérieure en expliquant que les apprenants débutants ont tendance à produire les activités non-préférées de manière directe, sans atténuation, préface ou repoussement de l'expression à un moment ultérieur du tour de parole. Ces stratégies se développent aux niveaux intermédiaire et avancé, et ces apprenants produisent des activités non-préférées de manière plus appropriée et plus similaire aux productions des locuteurs L1. Les activités et les L2 étudiées en lien avec la (non-)préférence sont diverses, entre autres la requête en anglais L2 (Bardovi-Harlig et al. 1998 ; Economidou-Kogetsidis 2009 ; Lee 2011 ; Martínez-Flor 2008 ; Safont 2004 ; Taguchi 2005, 2006 ; Takimoto 2009 ; Tan & Farashaiyan 2012), la requête en espagnol L2 (Shively 2011), la requête en indonésien L2 (Hassall 2003), le refus en anglais L2 (Ekiert et al. 2018 qui étudient également la plainte), le refus en grec L2 (Bella 2014), l'atténuation en allemand L2 (Thaler 2008), l'atténuation de la critique en anglais L2 (Nguyen 2013), ainsi que le refus, la requête, le compliment et les adresses honorifiques en japonais L2 (Taguchi 2009b). Différentes méthodes et différents types d'items expérimentaux sont appliqués dans ces recherches, qui seront présentés et discutés ci-dessous.

Le désaccord plus précisément a été visé par un certain nombre d'études, notamment au niveau de la production dans différentes L2. Bardovi-Harlig et al. (2015) ont étudié l'expression de l'accord et du désaccord dans le cadre de discussions académiques par des apprenants avancés d'anglais L2, ayant différentes L1. L'objectif était de voir l'effet éventuel de l'enseignement sur l'utilisation de certaines formulations d'accord et de désaccord. Le groupe expérimental comprenait 26 apprenants, et le groupe de contrôle 11. Les formulations de désaccord choisies venaient d'analyses de manuels d'anglais qui ont été comparées avec des occurrences d'un corpus d'interactions académiques authentiques en anglais L1. Les formulations incluses dans l'enseignement étaient « yeah but », « I agree... but », et « I don't think so ». Le pré-test et le post-test consistaient en une tâche de production orale numérique. Le participant a écouté et lu la description du contexte, qui a été suivie par une réplique orale à laquelle le participant devait exprimer son désaccord dans un microphone. Le post-test a montré que « [b]oth the number of appropriate speech acts and the number of targeted expressions significantly increased from pretest to posttest in the experimental group. The control group showed no significant gains. » (p. 336). Lors du pré-test, aucun accord partiel (« agree-before-disagree ») n'était produit par les apprenants, mais il y en avait lors du post-test. Cette étude inclut un nombre limité d'expressions de désaccord qui se placent au début du tour de parole.

Dans une autre étude sur la production du désaccord en anglais L2, Hüttner (2014) a analysé les productions d'apprenants avancés germanophones suite à trois types de tâches en classe de langue. Les tâches étaient un entretien dirigé par un enseignant, un jeu de rôle avec un enseignant, et une discussion à deux avec un autre apprenant. L'auteur a identifié 33 séquences de désaccord au total. Les formulations de désaccord ont été analysées selon les trois tâches et les résultats montrent que les formulations diffèrent par rapport au type de tâche et à la hiérarchie entre les locuteurs. Hüttner (2014) conclue que la tâche ainsi que les relations entre les locuteurs influencent les formulations de désaccord et sont par conséquent importantes à prendre en compte dans l'élicitation et l'analyse des données.

Kreutel (2007) a traité de l'atténuation du désaccord en anglais L2. Elle a étudié la production du désaccord par 27 apprenants, de niveau débutant à avancé, et qui ont différentes L1. La méthode d'élicitation des désaccords était un « discourse completion test » en modalité écrite : les apprenants ont lu des scénarios avec quelques répliques présentées, et ils ont continué le dialogue en écrivant la suite. Les productions écrites ont été comparées à des données similaires par 27 locuteurs de L1 anglais. Kreutel (2007) a pu constater que les locuteurs de L1 anglais utilisaient le « sandwich pattern of mitigation », qui correspond à une atténuation du désaccord aussi bien au début qu'à la fin de l'énoncé. Les apprenants, en revanche, avaient tendance à atténuer le désaccord seulement à la fin de l'énoncé. Leurs productions ne contiennent donc pas de préface, et sont plus directes et moins atténuées, et risquent d'être considérées impolies selon la chercheuse. De plus, les résultats montrent des situations où l'apprenant s'est abstenu d'exprimer son désaccord ; ce que font également les locuteurs de L1 anglais mais beaucoup moins souvent. Dans certains contextes, cette stratégie semble adéquate, mais les apprenants se sont également abstenus d'exprimer leur désaccord dans des contextes où le silence était à leur désavantage selon la situation décrite dans la tâche. Parmi ces 27 apprenants de différents niveaux d'anglais L2, qui constituent donc un nombre limité de participants par niveau, Kreutel (2007) n'a pas noté de corrélation entre le niveau d'anglais L2 et les types et la quantité d'atténuation de désaccord. Elle conclue par conséquent que « [n]o relationship between pragmatic skills and proficiency level could be found. » (Kreutel 2007 : 19).



Medina (2012) a également étudié les productions de désaccord, mais elle a visé l'espagnol L2 par 14 apprenants de différentes L1. La tâche effectuée consistait en une discussion sur l'image mentale de l'Espagne avant et après d'arriver dans le pays. L'analyse porte plus précisément sur les types d'atténuateurs employés par les apprenants. L'auteure explique que les apprenants utilisent fréquemment des atténuateurs afin d'éviter ou de minimiser les *face-threatening acts*, mais que les types d'atténuateurs sont limités, et que leur utilisation n'est pas toujours appropriée. Elle identifie quatre formulations de désaccord : le désaccord total avec la réponse « sí » ou « no » ; le verbe épistémique « creer » suivi par des expressions impersonnelles ; l'accord partiel, comme « si pero » ; les expressions de probabilité, comme « quizá » et « tal vez » (=peut-être).

Les études sur le désaccord dans le cadre de la compétence pragmatique en L2 ont visé la production avec différentes méthodes d'élicitation. Les résultats indiquent la tendance chez les apprenants d'exprimer le désaccord avec des atténuateurs, mais qui ne sont pas toujours variés et pas toujours appropriés. Le nombre de participants dans les études est souvent limité. A ma connaissance, aucune étude n'a directement visé le désaccord en français L2, ni la compréhension et l'interprétation du désaccord par des apprenants L2.

Au niveau de la compréhension et de l'interprétation dans la compétence pragmatique en L2, plusieurs auteurs ont mis en lumière le fait que le locuteur a reçu une place plus importante dans la recherche, comparé à l'interlocuteur et l'auditeur. Ces auteurs notent cependant que la compréhension et l'interprétation sont aussi importantes que la production pour une communication réussie (Culpeper et al. 2018 ; Roever 2021). Plusieurs niveaux de compréhension et d'interprétation sont nécessaires pour que l'apprenant comprenne le sens communiqué par un locuteur, notamment les formulations linguistiques (formes grammaticales et vocabulaire) et le sens attribué à celles-ci dans le contexte communicatif, ce qui comprend les intentions et l'attitude du locuteur (Garcia 2004a ; Ifantidou 2014).

Les études antérieures en compétence pragmatique en L2 qui se sont intéressées à la compréhension et l'interprétation chez les apprenants ont notamment porté sur des activités interactionnelles et des implicatures produites de manière indirecte, par exemple la réponse « I am going out of town on Saturday » en tant que refus indirect à une invitation, en contraste au refus direct « No I can't » (Pérez & McDonald 2020). Différents types d'implicatures sont étudiés, qui ne seront pas détaillés ici, se trouvant en dehors du cadre de la présente étude. Plusieurs études ont également visé des expressions conventionnelles ou préfabriquées (« conventional/formulaic expressions/language » en anglais) (Bardovi-Harlig 2007, 2009), comme « shoot » pour dire « go ahead », ou « piece of cake » pour dire « easy » en anglais (Kecskes 2000).

Les résultats de ces études antérieures indiquent que la compréhension de productions indirectes corrèle avec le niveau de la L2 : les apprenants avancés comprennent plus comparés aux apprenants moins avancés (Bouton 1988 ; Cook & Liddicoat 2002 ; Garcia 2004b, 2004a ; Pérez & McDonald 2020 ; Roever et al. 2014 ; Taguchi 2007, 2009a, 2011 ; Yamanaka, 2003). En même temps, des différences sont souvent constatées entre les apprenants et les locuteurs L1, où les apprenants ont certaines difficultés de compréhension même au niveau avancé (Köylü 2018 ; Shively et al. 2008 ; Taguchi 2009b, 2011). Certaines études ont mesuré le temps de réponse, et ont trouvé que les apprenants avancés ne sont pas toujours plus rapides que les apprenants moins avancés, et qu'ils répondent plus lentement que les locuteurs L1

(Taguchi 2005, 2008, 2009b, 2011 ; Taguchi et al. 2013). Les résultats du temps de réponse sont intéressants considérés en lien avec l'importance de la préface en interaction, où les apprenants semblent avoir besoin de plus de temps d'interprétation.

Même si un matériel écrit a souvent été appliqué dans cette recherche pour faire référence à des situations orales, plusieurs études ont commencé à appliquer un matériel oral dans les expériences, par exemple des extraits d'une série ou d'un film (Köylü 2018 ; Shively et al. 2008), des dialogues créés et enregistrés par des locuteurs L1 pour l'étude en question (Sağdıç 2021 ; Taguchi 2005, 2007 ; Taguchi et al. 2016), ou des enregistrements repris et réadaptés de différents types de corpus déjà existants (Garcia 2004b, 2004a ; Taguchi 2009b). La réponse fournie par le participant se fait souvent par le choix d'une alternative parmi d'autres à l'écrit, qui reflète son interprétation d'une certaine production. Quelques études appliquent une méthode de réponse plus libre, où le participant est invité à exprimer son interprétation à l'oral (par exemple Köylü 2018).

Les études expérimentales sur la compréhension et l'interprétation en compétence pragmatique en L2 permettent la focalisation sur des productions et expressions précises, qui sont fournies dans un contexte interactionnel spécifique construit pour l'étude. Elles fournissent donc des résultats détaillés d'aspects pragmatiques qui sont parfois difficilement ciblés à partir d'enregistrements d'interactions authentiques. Dans ces études expérimentales, les apprenants se trouvent dans le rôle interactionnel *bystander* ou *eavesdropper* d'une situation d'écoute (dans un laboratoire avec des écouteurs devant un écran) qui ne ressemble donc pas à une situation d'écoute authentique de la vie quotidienne. Ces expériences ne prennent pas non plus en compte la caractère co-construit de l'interaction (Culpeper et al. 2018). La différence entre le *bystander*, dont la présence est connue par les locuteurs, et le *eavesdropper*, dont la présence n'est pas connue par les locuteurs, n'est pas complètement tranchée dans la recherche. On pourrait argumenter que le participant de l'étude expérimentale se trouve dans le rôle *bystander*, étant donné que les locuteurs en question savaient qu'ils étaient enregistrés et donc savaient que des personnes externes allaient écouter leur interaction. De l'autre côté, on pourrait argumenter que le participant se trouve dans le rôle *eavesdropper*, étant donné que les locuteurs en question ne savaient pas qui exactement allait écouter l'enregistrement, et que le participant n'était pas présent au moment du déroulement de l'interaction, c'est-à-dire qu'il est complètement inconnu.

Dans les nombreuses études antérieures en compétence pragmatique en L2, dont une partie choisie a été présentée ci-dessus, différentes méthodes expérimentales sont appliquées pour éliciter les données souhaitées des apprenants. Selon l'objectif de l'étude, les méthodes ont des avantages et limites qui sont importants à discuter et comparer afin de pouvoir choisir une méthode appropriée pour un certain projet de recherche. Dans la présente étude, les méthodes choisies pour l'expérience sont le questionnaire numérique et le rappel stimulé. Dans ce qui suit, seront présentées les méthodes les plus répandues dans la recherche en compétence pragmatique en L2, en lien avec leurs avantages et limites, pour enfin arriver aux raisons pour lesquelles le questionnaire et le rappel stimulé sont celles choisies dans la présente étude. Les méthodes traitées ici sont le questionnaire, avec trois types de questions : le « discourse completion test » (DCT), les questions à choix multiple, et le jugement sur une échelle Likert ; le jeu de rôle ; ainsi que les « verbal reports » (*rapports oraux*), à savoir le rappel stimulé (« stimulated recall » en anglais), et le *protocole de pensée à haute voix* (« think-aloud protocol »

en anglais). Le type de matériel sera également discuté, notamment au niveau de la modalité écrite vs. orale appliquée dans les tâches.

Le questionnaire (imprimé et numérique), est fréquemment utilisé dans les études en L2 (Dörnyei 2003 ; Dörnyei & Csizér 2012). Il s'agit d'une méthode qui est facilement distribuée et récoltée, et qui ne demande pas beaucoup de temps comparé à d'autres méthodes étant donné que de nombreux participants peuvent l'effectuer simultanément. Les questions dans le questionnaire peuvent être de différents types. En compétence pragmatique en L2, trois types fréquents sont le « discourse completion test » (DCT), les questions à choix multiple et l'évaluation d'une production sur une échelle Likert.

Le DCT est une méthode très fréquente en compétence pragmatique en L2 (Roever 2011). Pour chaque question, le participant est présenté à une certaine situation, souvent avec quelques premières répliques. Le participant doit ensuite continuer l'interaction en fournissant sa réaction, c'est-à-dire qu'il doit « compléter le discours ». Un deuxième type de question du questionnaire est celle à choix multiple. Le participant lit ou écoute différents extraits selon l'activité interactionnelle visée, et répond à une question en choisissant une des alternatives proposées. La question peut toucher à la compréhension et l'interprétation, c'est-à-dire au sens communiqué d'un certain locuteur, ou à la production, c'est-à-dire le choix de la réaction la plus appropriée parmi plusieurs alternatives. Le dernier type de question du questionnaire fréquemment appliqué dans la recherche antérieure est l'évaluation ou le jugement sur une échelle Likert. L'évaluation se réfère souvent à quel niveau une certaine production est appropriée selon le contexte présenté, ou bien à quel niveau elle est polie, sarcastique ou humoristique (cf. par exemple Economidou-Kogetsidis 2016 ; Filik et al. 2016 ; Pexman & Olineck 2002).

Pour ces trois types de questions appliqués dans le questionnaire, le matériel présenté au participant l'a souvent été à l'écrit, où le participant fournit également sa réponse ou sa réaction en forme écrite, même si l'activité visée est une situation orale. La question de la modalité orale est pourtant discutée, et le matériel oral a commencé à être plus fréquent dans les expériences. Cette question sera traitée à la fin de ce chapitre.

Une autre méthode fréquente en compétence pragmatique en L2 est le jeu de rôle. Il s'agit d'une tâche qui ressemble plus ou moins à une interaction spontanée authentique, raison pour laquelle certains chercheurs l'ont également appliquée pour étudier des aspects interactionnels de la compétence d'interaction en L2. Le participant est invité à effectuer une certaine activité interactionnelle, soit en étant lui-même, soit dans le rôle de quelqu'un d'autre, par exemple un employé qui téléphone à son supérieur (cf. Forsberg Lundell 2014). Le jeu de rôle permet d'éliciter une interaction sur un sujet et une activité précis, où les interactions enregistrées se ressemblent et se comparent plus facilement que des interactions spontanées. Le jeu de rôle est donc plus interactionnel que d'autres méthodes fréquemment appliquées en compétence pragmatique en L2 : il permet l'étude de l'organisation séquentielle, la production, l'intercompréhension ainsi que l'accomplissement d'une certaine activité. Le critique envers le jeu de rôle comparé à l'interaction spontanée est cependant qu'il n'est justement pas authentique : un rôle et un cadre plus ou moins superficiels sont appliqués aux participantes, et l'interaction du jeu de rôle n'emporte pas d'implications ou conséquences réelles. En même temps, cette critique a été mise en question, entre autres par Huth (2010) qui a comparé des interactions élicitées dans un

jeu de rôle avec des interactions authentiques. Il note que même si le jeu de rôle constitue une « simulation », il ressemble beaucoup à l'interaction authentique, notamment au niveau d'organisation séquentielle et préférentielle des tours de parole.

La dernière méthode traitée ici sont les « verbal reports » (*rapports oraux*), qui se divise en deux types : le rappel stimulé (« stimulated recall » en anglais), et le *protocole de pensée à haute voix* (« think-aloud protocol » en anglais) (Gass & Mackey 2017). Il s'agit d'une méthode introspective, où le participant est invité à réfléchir de manière consciente sur ses processus et stratégies de réflexions et de réponse liés à une certaine tâche. La différence entre les deux méthodes est que le rappel stimulé a lieu après la tâche, alors que le « think-aloud » se déroule en même temps. Avec le questionnaire numérique, le rappel stimulé est la méthode choisie pour l'expérience effectuée dans la présente étude.

Le rappel stimulé est une méthode de protocole rétrospectif. Suite à une tâche, un chercheur discute avec le participant sur ses réflexions pendant la tâche et comment il a réfléchi pour répondre aux questions ou pour accomplir la tâche. Le rappel stimulé se déroule à partir d'un stimuli : dans le cas d'une interaction, le participant regarde ou écoute l'enregistrement qu'il a produit auparavant, et dans le cas d'un exercice d'écoute, le participant écoute de nouveau les extraits et explique comment il a réfléchi pour répondre aux questions posées. Le chercheur a la possibilité de réagir aux réponses de l'apprenant et de poser des questions de clarification. L'objectif du rappel stimulé est d'avoir des informations sur ce qui se passe chez l'apprenant pendant la tâche, en plus du résultat final sous forme de réponse ou activité interactionnelle accomplie, par exemple au niveau des stratégies appliquées, des difficultés rencontrées, de l'attention dirigée vers certains aspects, ou des raisons pour une certaine réponse ou un certain comportement (cf. par exemple Kennedy 2017 ; Taguchi et al. 2016). L'avantage du rappel stimulé est donc qu'il peut fournir des données sur des processus de production ou de compréhension qui ne sont pas accessibles par d'autres méthodes. Le rappel stimulé se fait à partir d'une tâche accomplie auparavant, et est donc combiné avec d'autres méthodes, notamment en tant que complément qualitatif d'une méthode plus quantitative (Culpeper et al. 2018 ; Gass & Mackey 2017 ; Taguchi & Roever 2017), ce qui est le cas dans la présente étude.

Le rappel stimulé et le « think-aloud » sont des méthodes introspectives, et la question de la validité et la fiabilité des données d'une telle méthode ont été discutées : plus précisément, si les réponses et les explications fournies dans le cadre d'un rappel stimulé ou d'un « think-aloud » représentent les réflexions et stratégies réelles chez le participant (Bowles 2010 ; Gass & Mackey 2017). La prémisse des méthodes introspectives est qu'une personne peut avoir accès à ses réflexions et raisons derrière une réponse donnée, et qu'elle est capable de les verbaliser (Gass & Mackey 2017 : 11). A partir de la recherche antérieure sur l'application du rappel stimulé, plusieurs contraintes sont importantes à prendre en compte (Egi 2008 ; Gass & Mackey 2017 ; Ryan & Gass 2012 ; Sanchez & Grimshaw 2020). Parmi ces contraintes, le moment où a lieu le rappel stimulé par rapport à la tâche, ainsi que le rôle de la personne qui discute avec le participant sont notamment soulevés. Pour que le participant puisse se souvenir de la tâche et de ses réflexions, le rappel stimulé doit avoir lieu le plus tôt possible après la tâche. Le stimuli fourni est primordial : au lieu d'effectuer un entretien général sur la tâche, le stimuli constitue un rappel du matériel à partir duquel la discussion se fait. Quant au rôle du chercheur, celui-ci est important vu que le chercheur peut influencer les réponses du participant. Le rappel stimulé

demande de la préparation sur la procédure, les questions à poser, ainsi que sur le comportement général du chercheur : il doit mettre le participant à l'aise en même temps qu'il reste neutre au niveau des réactions et des signaux d'écoute du discours du participant pour qu'il ne soit pas influencé (Gass & Mackey 2017 : 62). La langue du rappel stimulé est également au centre : il faut s'assurer que le participant arrive à s'exprimer et parler librement sans trop de difficultés de production dans la langue choisie. Comparé au « think-aloud », où le participant verbalise ses réflexions *pendant* l'accomplissement de la tâche, le rappel stimulé a un avantage au niveau de la charge cognitive impliquée. La tâche à accomplir et le rappel stimulé ont lieu un à la fois, et demande moins de processus en parallèle (Gass & Mackey 2017 : 23). Un désavantage du rappel stimulé est pourtant qu'il demande beaucoup de temps, d'abord de préparation, et surtout pour la récolte des données pour le chercheur ainsi que pour les participants (Gass & Mackey 2017 : 25-26).

L'analyse des rappels stimulés se fait de différentes manières selon le contenu de ceux-ci et selon l'objectif de l'étude. La méthode d'analyse fréquemment utilisée est l'analyse de contenu (Fuad Selvi 2020 ; Gibbs 2007 ; Mayring 2015 ; Miles et al. 2020 ; Neuendorf 2017).

Les méthodes expérimentales employées en compétence pragmatique en L2 comprennent des avantages ainsi que des limites. Au niveau du matériel utilisé dans les expériences, celui-ci est souvent en modalité écrite, et créé pour convenir aux objectifs de l'étude. L'avantage du matériel créé, et écrit, est justement le contrôle des variables qui peuvent influencer le participant, ainsi que la comparabilité entre les items et les résultats obtenus, et donc la possibilité de généralisation (Bardovi-Harlig 2018 ; Shively 2018). De plus, les méthodes expérimentales avec ce type de matériel expérimental permettent de viser des aspects pragmatiques précis, à de nombreuses occurrences, qui ne sont pas forcément produits en interaction authentique spontanée même avec plusieurs heures d'enregistrements (Shively 2018). Au niveau de la compréhension et de l'interprétation, les méthodes expérimentales permettent de les viser directement, sans passer par la production en situation d'interactions. De l'autre côté, le matériel créé (et éventuellement écrit) comprend un certain nombre de limites. Il ne représente pas forcément un usage authentique spontané de l'aspect pragmatique visé, particulièrement s'il est en modalité écrite alors que beaucoup d'études visent des situations orales. De plus, les données de production élicitées du participant par des méthodes expérimentales ne représentent pas toujours l'utilisation authentique et spontanée de l'aspect pragmatique en question (cf. entre autres Golato (2003) sur la comparaison entre un « discourse completion task » et des interactions orales spontanées du même cadre). Le contexte d'élicitation de données ne ressemble pas à un usage authentique spontané en dehors du laboratoire, et les scénarios présentés dans les expériences sont restreints et visent un moment précis d'un échange : ils ne prennent pas en compte l'organisation séquentielle et la co-construction développées d'une interaction (Roever 2011 : 470ss). Finalement, quelques activités interactionnelles ont reçu plus d'attention dans la recherche antérieure, notamment la requête, l'invitation, le refus, l'excuse et le compliment, alors qu'elles ne sont pas forcément fréquentes en interactions authentiques (Shively 2018). D'autres activités interactionnelles sont par conséquent moins étudiées.

La question de l'authenticité et de la représentativité du matériel appliqué dans les expériences sont cependant discutées depuis longtemps (Kasper & Dahl 1991 : 245) et le sont encore aujourd'hui (Bardovi-Harlig 2018 ; González-Lloret 2010 ; Nguyen 2019 ; Shively 2018).

Des auteurs ont argumenté que la modalité du matériel expérimental doit être celle de la modalité de l'aspect pragmatique visé : si l'étude vise une requête à l'oral, le scénario présenté au participant doit être en modalité orale. Cela s'applique également aux productions élicitées des participants : ils doivent dans ces cas-là s'exprimer à l'oral à la place de l'écrit (Bardovi-Harlig 2018). Alors que le matériel écrit reste fréquent, de plus en plus d'études appliquent un matériel expérimental oral (Bardovi-Harlig 2015, 2018 ; Bardovi-Harlig & Su 2018, 2023 ; Culpeper et al. 2018 ; Shively 2018 ; Taguchi et al. 2016 ; ainsi que les études sur la compréhension présentée ci-dessus). Des corpus d'interactions authentiques ont par exemple été utilisés pour créer et valider des méthodes expérimentales, par exemple le DCT (cf. entre autres Economidou-Kogetsidis 2013 sur la requête à l'oral ; Hashimoto & Nelson 2020 sur des productions écrites sur un forum en ligne).

Les discussions et questions méthodologiques en compétence pragmatique en L2 peuvent être résumées avec Huang (2017) qui discute du « paradoxe expérimental » : pour une étude expérimentale, le chercheur doit trouver l'équilibre entre un matériel expérimental créé où les variables confondantes sont contrôlées, et un matériel authentique spontané qui reflète une utilisation spontanée en dehors de l'expérience, mais qui complique la comparabilité et la généralisation des résultats. Dans la synthèse qui va conclure ce chapitre, les avantages et limites des deux approches présentées seront résumées et comparées, en lien avec les choix méthodologiques de la présente étude.

### *2.5.3 Synthèse de la recherche antérieure et comparaison des approches*

Pour conclure le chapitre sur le domaine de la compétence d'interaction en L2 et le domaine de la compétence pragmatique en L2, nous allons d'abord résumer les résultats des études antérieures de deux domaines, afin de mettre en valeur ce qu'on sait, et ce qu'on ne sait pas sur les compétences des apprenants L2. Ensuite, nous comparerons les deux approches dans le but de résumer les avantages et les limites de chacune, notamment concernant le matériel expérimental, les données qui sont recueillies et analysées ainsi que les différentes manières de focaliser sur la compréhension et l'interprétation de l'interaction.

Les études antérieures dans les domaines de la compétence d'interaction L2 et de la compétence pragmatique en L2 ont mis en lumière l'importance pour l'apprenant d'être capable d'utiliser, de comprendre et d'interpréter la langue dans différents contextes interactionnels. A un niveau général, les résultats ont montré que les deux compétences se développent avec le temps, où les apprenants diversifient et complexifient les ressources interactionnelles employées et arrivent à s'exprimer de manière appropriée et polie, ainsi de comprendre et interpréter des messages atténués, indirects et conventionnels. Les études antérieures montrent que plusieurs facteurs semblent influencer le développement de ces compétences. Un niveau plus avancé du niveau linguistique de la L2 corrèle avec un niveau plus avancé des compétences d'interaction et pragmatique, en même temps qu'une bonne maîtrise de la grammaire et du vocabulaire de la L2 ne suffit pas toujours pour interagir de manière souhaitée et appropriée, et pour comprendre ce que communique un locuteur dans un certain contexte. Les apprenants avancés s'expriment souvent différemment des locuteurs L1, et peuvent être confrontés à des problèmes de compréhension et d'interprétation. Quant à la gestion de la (non-)préférence en interaction, et du désaccord plus précisément, les études antérieures ont relevé que les apprenants débutants n'atténuent pas l'expression d'une action non-préférée, et risquent donc

de paraître impolie ou trop directe. La mise en place de différents types d'atténuation se développe avec le temps, et les apprenants avancés en emploient plusieurs qui sont placés à différents endroits dans le tour de parole.

Les deux domaines de recherche ont plusieurs similarités ainsi que différences. Les deux focalisent sur l'étude de la langue en contexte, plus précisément sur comment la langue est utilisée dans différents contextes interactionnels afin de communiquer un certain message ou d'accomplir une certaine activité. La langue est étudiée en dehors du système linguistique isolé, c'est-à-dire en tant qu'outil adaptatif pour communiquer et accomplir des choses.

Les études en compétence d'interaction en L2 appliquent l'analyse conversationnelle afin d'analyser les interactions authentiques spontanées des apprenants, alors que les études en compétence pragmatique en L2 appliquent différentes méthodes expérimentales qualitatives et quantitatives à partir d'un matériel expérimental contrôlé. Une différence importante entre les deux domaines de recherche est par conséquent celle de la perspective d'analyse : la compétence d'interaction s'occupe de la co-construction développée et négociée en interaction et les processus observables y liés à partir de la perspective des interactants, où au contraire la compétence pragmatique L2 s'intéresse également aux processus et représentations internes et cognitifs des apprenants d'aspects pragmatiques ciblés et isolés. Cela explique la différence des méthodes appliquées et des données recueillies et analysées.

Une question importante à discuter est donc celle du type de données recueillies et analysées, et les avantages et limites qui y sont liées. Le domaine de la compétence d'interaction en L2 vise les interactions spontanées, authentiques et écologiques, c'est-à-dire un usage réel de la langue selon le contexte étudié. L'objectif est d'observer les apprenants tant qu'ils interagissent dans « la vraie vie », sans instructions et influences externes, ce qui constitue l'avantage de cette approche. De l'autre côté, les données authentiques posent le problème du contrôle des facteurs et de la généralisation des résultats, vu la grande variation entre chaque interaction étudiée, entre autres par rapport aux interactants impliqués et leurs relations, les sujets discutés, le lieu et le temps du déroulement. De l'autre côté, les études dans le domaine de la compétence pragmatique en L2 se déroulent dans un cadre expérimental, où la situation interactionnelle est prédéfinie et où les items de l'expérience sont créés et contrôlés. Cela permet de viser des aspects spécifiques ainsi que des facteurs précis qui les influencent. La limite des études expérimentales est cependant que la situation expérimentale ne ressemble pas forcément à un usage authentique de la langue, et que le risque est que les résultats ne représentent pas la réalité en dehors du laboratoire. Différentes méthodes expérimentales sont appliquées dans les études, certaines étant plus utilisées que d'autres (notamment le DCT), et souvent la production des mêmes activités interactionnelles est visée (comme la requête, le compliment et le refus).

Au niveau de la compréhension et de l'interprétation chez l'apprenant, les deux domaines de recherche visent des aspects et rôles interactionnels différents de la personne qui écoute. En compétence d'interaction L2, l'apprenant est étudié en tant que locuteur et interlocuteur *en* interaction. Sa compréhension et son interprétation d'un discours précédent sont étudiées et analysées selon ce qu'il produit dans les tours de parole suivants, et par la suite étudiées par l'intercompréhension que les interactants établissent ensemble. En compétence pragmatique en L2, de l'autre côté, la compréhension et l'interprétation de l'apprenant est étudiée dans le rôle du *bystander* ou *eavesdropper* : il se trouve *en dehors* de l'interaction et écoute (ou lit) des

extraits d'une interaction et doit comprendre et interpréter ce qui est communiqué, et éventuellement à quel niveau une certaine production est appropriée ou polie.

Vu l'objectif d'étude similaire des deux approches, à savoir l'usage de la langue en contexte, il existe des liens et influences entre elles (cf. également Roever 2021). En analyse conversationnelle, la possibilité d'étudier l'interaction en laboratoire ou dans une approche plus expérimentale est discutée (cf. Kendrick 2017). En compétence pragmatique en L2, la possibilité de créer une situation plus authentique dans les expériences est discutée, notamment au niveau du matériel appliqué, qui peut être amélioré à l'aide de l'analyse conversationnelle. Des aspects des deux approches peuvent donc être complémentaires, et apporter des nouvelles perspectives en apprentissage en L2 (Roever 2021 ; Taguchi & Roever 2017, cf. également des études comme Aguilar Rio (2010) qui a combiné l'analyse conversationnelle et le rappel stimulé dans l'étude sur le *decision-making* d'enseignants en classe).

La présente étude se place dans une combinaison entre les deux approches, par l'application d'un matériel authentique comme matériel de test dans une approche expérimentale.



### 3. Questions de recherche

Dans le chapitre théorique, nous avons vu comment l'interaction est organisée et co-construite par les interactants ainsi que les différents règles et principes qui gèrent cette organisation et co-construction. De plus, le phénomène interactionnel du désaccord a été défini, ce qui a mis en lumière son importance et sa fréquence en interaction. Un aspect primordial soulevé par les études antérieures en analyse conversationnelle est la (non-)préférence, à savoir le fait que les interactants généralement vont structurer les activités interactionnelles différemment selon si elle est considérée préférée ou non-préférée. La préface joue un rôle important dans l'organisation préférentielle, ce qui également a été constaté dans des études en psycholinguistique et des études quantitatives de corpus. De plus, les analyses portant sur le niveau micro de l'interaction ont indiqué différentes ressources interactionnelles employées pour signaler une activité non-préférée et pour l'atténuer, notamment dans la préface du tour de parole, repoussant ainsi son expression explicite à un moment ultérieur du tour de parole. Les marqueurs de désaccord décrits dans les études antérieures montrent les subtilités de la parole spontanée et la place importante des « petits mots de l'oral » en interaction.

En ce qui concerne l'apprentissage en L2, nous avons vu l'importance pour les apprenants de savoir produire, comprendre et interpréter l'interaction en L2, ainsi que la manière dont cela est étudié en compétence d'interaction et en compétence pragmatique. De plus, la compréhension de l'oral a été définie, ainsi que les facteurs l'influençant et les difficultés rencontrées par les apprenants. Alors que la production a plus souvent été visée dans la recherche antérieure de l'apprentissage en L2, la compréhension et l'interprétation de l'oral, et en particulier de l'interaction, sont également étudiées sous différentes perspectives, avec des méthodes qui ont des avantages et limites. Un point central discuté est le matériel authentique et les possibilités d'appliquer un tel matériel dans le cadre de l'enseignement et de la recherche en L2, dans l'objectif de préparer les apprenants aux interactions authentiques spontanées en dehors de la classe de langue, et de pouvoir étudier ce que les apprenants comprennent et interprètent d'un matériel authentique et les difficultés y liées.

Afin d'investiguer et d'approfondir la question de la compréhension et de l'interprétation de l'interaction authentique par des apprenants en L2, et suite aux discussions méthodologiques dans la recherche antérieure, la présente étude adapte une combinaison d'un matériel authentique et une approche expérimentale. Plus précisément, nous adoptons une approche micro de la compréhension et de l'interprétation du désaccord, afin d'étudier comment les différents marqueurs de désaccord sont compris et interprétés par les apprenants. En fait, même si les études antérieures ont fourni des descriptions détaillées des différentes ressources interactionnelles, nous ne savons pas quel rôle elles jouent pour les apprenants quand ils écoutent des interactions ordinaires, ni à quel moment d'un tour de parole ils vont saisir et anticiper l'activité interactionnelle en train d'être produite. Pour viser ces aspects de la compréhension et de l'interprétation de l'interaction, nous avons formulé une question de recherche globale, suivie par quatre sous-questions.

La question de recherche globale de la présente étude est :

1. Qu'est-ce que les apprenant·s· avancé·e·s en français L2 comprennent et interprètent de différents marqueurs de désaccord produits en interaction entre interactant·e·s de français L1 ?

Cette question est suivie par quatre sous-questions qui précisent la question de recherche globale :

- 1.1 Quels marqueurs de désaccord l'apprenant·e comprend et interprète-t-il/elle comme communiquant un désaccord, et lesquels interprète-t-il/elle différemment ?
- 1.2 A quel moment durant le tour de parole contenant l'expression de désaccord l'apprenant·e comprend et interprète-t-il/elle qu'un désaccord est exprimé ?
- 1.3 Quelles ressources verbales et paraverbales sont soulevées par l'apprenant·e comme étant les plus saillantes et importantes pour sa compréhension et son interprétation du désaccord ?
- 1.4 Pour toutes les questions posées, quelles sont les similarités et les différences entre les trois groupes de participant·e·s, à savoir entre les apprenant·e·s avancé·e·s de français L2 ayant l'allemand comme L1 ; les apprenant·e·s avancé·e·s de français L2 ayant l'italien comme L1 ; les personnes de français L1 ?

Etant donné le côté explorateur et novateur de la présente étude, nous n'avons pas formulé d'hypothèses.

#### **4. Partie méthodologique I : Les analyses conversationnelles**

Le cadre méthodologique comprend deux parties, qui correspondent aux deux grandes étapes de la présente étude : premièrement les analyses conversationnelles de désaccord, et deuxièmement la création et la passation de l'étude expérimentale, qui sera présentée sous 5.

Afin de pouvoir viser l'objectif central de la présente étude, c'est-à-dire d'étudier la compréhension et l'interprétation de marqueurs de désaccord et d'atténuation en français par des apprenants avancés, il fallait commencer par analyser des séquences de désaccord. Celles-ci ont été identifiées et extraites à partir de deux corpus d'interactions spontanées en français entre interactants de français L1. Ensuite, ces séquences ont été analysées avec la méthode de l'analyse conversationnelle et à l'aide d'études antérieures sur le désaccord et l'atténuation en interaction. Nous avons focalisé sur les marqueurs employés pour exprimer et atténuer le désaccord, notamment dans la préface du tour de parole.

Les analyses conversationnelles servent tout d'abord à relever des marqueurs qui sont produits pour exprimer et atténuer un désaccord en français. Ensuite, elles ont également été utilisées pour la création de l'étude expérimentale, qui constitue la deuxième étape de la présente étude. A partir des analyses conversationnelles, un certain nombre d'extraits de désaccord, avec un certain nombre de marqueurs, ont été retenus et inclus dans l'étude expérimentale. L'expérience vise la compréhension et l'interprétation de marqueurs de désaccord par des apprenants avancés de français L2. L'expérience consiste en deux tâches : un questionnaire numérique avec des extraits audio et des questions écrites. Les extraits audio du questionnaire qu'ont écouté les participantes sont les extraits de désaccord choisis à partir des analyses conversationnelles préalablement effectuées. Il s'agit donc d'un matériel authentique qui reflète les spécificités des interactions spontanées en français, et qui n'a pas été créé pour convenir à une étude. En même temps, cela implique un manque de contrôle de différents facteurs. Ces questions ont été relevées dans le chapitre théorique et seront discutées plus exactement en lien avec la présente étude sous 5. La deuxième tâche effectuée par les participantes est un rappel stimulé oral qui porte sur leurs réponses données dans le questionnaire.

Les deux étapes de la partie méthodologique, c'est-à-dire les analyses conversationnelles et l'étude expérimentale, reflètent la combinaison entre l'analyse conversationnelle et l'approche expérimentale, ainsi que le côté novateur de la présente étude. Les analyses conversationnelles d'interactions authentiques spontanées aident à relever les marqueurs produits dans l'expression et l'atténuation du désaccord en français. Ces analyses servent ensuite de base à la construction d'une étude expérimentale dans le but d'étudier la compréhension et l'interprétation des marqueurs de désaccord par des apprenants avancés de français L2.

Dans cette première partie méthodologique sur les analyses conversationnelles, nous commencerons par présenter les deux corpus utilisés pour l'analyse conversationnelle des extraits et des marqueurs de désaccords. Suivront la description et la motivation de la procédure d'identification et d'analyses des extraits de désaccord. Ensuite, seront résumés les types de marqueurs de désaccord, catégorisés à partir des analyses effectuées et des études antérieures sur le sujet. Cette catégorisation sert d'outil pour l'analyse détaillée des marqueurs de désaccord et la création de l'étude expérimentale.

#### 4.1 Corpus du français oral

Nous avons utilisé deux corpus de français oral pour l'analyse des extraits et de marqueurs de désaccord, et par la suite pour la création de l'étude expérimentale. Les deux corpus sont le Corpus Oral de Français de Suisse Romande (OFROM)<sup>13</sup> et le Corpus de Langues Parlées en Interaction (CLAPI)<sup>14</sup>, avec son sous-corpus de visée didactique CLAPI-FLE<sup>15</sup>. Les deux corpus comprennent des enregistrements de différents types d'interactions et de différents types d'interactants. Le corpus OFROM contient des enregistrements audio du français de la Suisse romande (Avanzi et al. 2012-2023). Le corpus CLAPI contient des enregistrements vidéo et audio d'interactants venant de différentes régions françaises. Le sous-corpus CLAPI-FLE inclut 40 extraits repris des interactions disponibles sur CLAPI. CLAPI-FLE a une visée didactique, et les extraits y figurant incluent plusieurs fonctions pour aider les apprenants à utiliser le corpus, entre autres des transcriptions simplifiées et des descriptions et analyses des activités interactionnelles des extraits choisis.

Au moment de la recherche des séquences de désaccord en 2021, les deux corpus comprenaient chacun environ 65h d'enregistrements. Depuis, des enregistrements ont été ajoutés et ne sont par conséquent pas pris en compte dans la présente étude. Les corpus OFROM et CLAPI ont été choisis en raison de la grande quantité d'interactions orales spontanées entre interactants de français L1, notamment d'interactions ordinaires. Les deux corpus incluent des transcriptions annotées avec un concordancier permettant des recherches ciblées à différents niveaux.

#### 4.2 Procédure de choix et d'analyse des extraits de désaccord

L'objectif de l'identification et de l'analyse des séquences de désaccord était de soulever et de décrire les marqueurs employés par les interactants pour exprimer et atténuer le désaccord. Comme on l'a vu dans le chapitre théorique, les marqueurs de désaccord choisis sont des ressources interactionnelles qui communiquent que le locuteur n'est pas d'accord avec un propos antérieur, et qui servent souvent à atténuer cette réaction non-préférée.

La procédure de choix et d'analyse des séquences de désaccord comprend plusieurs étapes. Cette procédure sera présentée étape par étape dans ce qui suit, avec une description des difficultés rencontrées et des quelques modifications effectuées suite à celles-ci.

Afin de repérer des séquences de désaccord dans les interactions des corpus OFROM et CLAPI, nous avons tout d'abord effectué un travail manuel consistant en l'écoute d'enregistrements et la lecture de transcriptions des interactions qui entraient dans les deux critères préétablis :

- Les interactions sont spontanées, c'est-à-dire avec des interactants qui discutent librement de différents sujets sans déroulement spécifique ou instructions à suivre. Cela inclut notamment des interactions ordinaires (conversations familiales), mais

---

<sup>13</sup> <http://www11.unine.ch/>

<sup>14</sup> <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/>

<sup>15</sup> <http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE/>

également des réunions de travail afin d'inclure un nombre plus grand d'extraits, et exclut entre autres des entretiens guidés et des interactions commerciales.

- Les interactants sont des adultes (au moins 18 ans au moment de l'enregistrement), qui ont le français comme L1.

Quant au choix des extraits qui plus tard ont été inclus dans l'étude expérimentale, des critères plus précis étaient appliqués, qui seront présentés sous 5.2.2.

A un niveau plus concret de l'identification et de l'analyse des séquences de désaccord, la recherche dans les deux corpus a d'abord été effectuée de manière manuelle, ce qui ensuite a permis une recherche plus automatique et ciblée selon les marqueurs de désaccord identifiés.

Le concordancier des deux corpus est d'une grande utilité pour la recherche de mots ou expressions spécifiques et leur contexte interactionnel, mais ne peut pas être utilisé pour identifier des activités interactionnelles, tel le désaccord. Il n'était donc pas possible de commencer par des recherches automatiques avec le concordancier. La seule possibilité de recherche selon l'activité interactionnelle existe sur la plateforme CLAPI-FLE<sup>16</sup>, le sous-corpus de CLAPI de visée didactique, où il est possible de faire des recherches à partir d'une « action langagière », dont « exprimer un désaccord » et « exprimer son point de vue ». En revanche, CLAPI-FLE étant un sous-corpus de CLAPI, il comprend seulement une partie des enregistrements disponibles sur CLAPI.

Suite à l'identification manuelle de séquences de désaccord, nous avons relevé les marqueurs récurrents dans celles-ci, surtout dans la préface des tours de parole qui contiennent un désaccord. Nous avons ensuite cherché ces marqueurs, ainsi que d'autres relevés dans les études antérieures, dans le concordancier de chacun des deux corpus. Ces recherches ont indiqué la fréquence des différents marqueurs, et nous ont permis d'identifier encore des séquences de désaccord qui n'avaient pas été trouvées dans les recherches manuelles.

En raison de la largeur du matériel ainsi que du travail manuel nécessaire, ces recherches de séquences de désaccord ne constituent pas des recherches exhaustives dans les corpus où toutes les séquences de désaccord ont été identifiées et analysées. L'objectif de ces recherches était d'identifier un nombre suffisant pour analyser les structures des désaccords et les marqueurs employés<sup>17</sup>.

A partir des deux critères de recherche d'interactions, nous avons extrait environ 110 enregistrements dans OFROM, allant d'une durée de 10 à 40 minutes, la plupart se situant autour de 20 minutes<sup>18</sup>. Dans CLAPI, il s'agit de 24 enregistrements, allant de 12 minutes à 5 heures et 30 minutes, la plupart étant entre 30 minutes et 1 heure. Le travail d'identification et d'extraction de séquences de désaccord ont eu lieu à plusieurs étapes durant l'année 2021.

Avant de décrire la procédure finale d'analyse des désaccords, nous allons revoir le point de départ et des pistes que nous avons choisies de ne pas suivre, suite à des analyses initiales ainsi que des études pilotes.

---

<sup>16</sup> <http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE/>

<sup>17</sup> [https://osf.io/wm3xy/?view\\_only=f9f084ac74534bbb93a9073a0e40458e](https://osf.io/wm3xy/?view_only=f9f084ac74534bbb93a9073a0e40458e)

<sup>18</sup> Un grand merci à l'équipe du corpus OFROM qui ont partagé les enregistrements complets des interactions ciblées, qui n'étaient pas directement accessibles dans leur entièreté sur le site.

Au début de la présente étude, l'idée était d'analyser des extraits de désaccord et de les classer sur des échelles du désaccord explicite/direct vs. implicite/indirect, et du désaccord fort vs. faible. L'idée avec ces échelles était de pouvoir classer et ainsi comparer les différents extraits de désaccord, et voir comment ces différents types de désaccord étaient compris et interprétés par des apprenants avancés de français L2. Plusieurs difficultés sont cependant apparues, notamment :

- Comment définir et opérationnaliser les concepts de *implicite/indirect* vs. *explicite/direct* ainsi de *fort* vs. *faible* ;
- A quel niveau d'un extrait de désaccord appliquer ces deux paires de concept ;
- La corrélation (éventuelle) entre les deux échelles.

Des études antérieures (sur l'anglais) qui ont proposé des classements et taxonomies de désaccords, ont portés au niveau du tour de parole. Le tour de parole complet de la deuxième partie de la paire adjacente est classé comme un type de désaccord. Un lien est souvent fait entre l'emploi d'atténuateurs et le degré de désaccord : un désaccord produit avec des atténuateurs est souvent décrit comme *faible* ou *adouci* (« weak » chez Pomerantz 1975, 1984, « softened » chez Rees-Miller 2000), alors qu'un désaccord produit sans atténuateurs est décrit comme *fort* ou *aggravé* (« strong » chez Pomerantz 1975, 1984, « aggravated » chez Rees-Miller 2000). En même temps, les études conversationnelles antérieures sur le désaccord ont soulevé les aspects de la préface et de l'atténuation, ainsi que du travail des faces et de la politesse, indiquant que ces fonctionnements permettent de réduire une menace potentielle et d'atténuer le désaccord. On pourrait donc également argumenter que le désaccord atténué avec une expression plus indirecte, témoignerait du fait que le désaccord est plus sensible, a plus d'implications aux interactants, et serait donc plus fort.

Dans cette même ligne, une des études pilotes effectuée dans le cadre de la présente étude (Morehed 2022) a porté sur le classement de tours de parole comprenant une expression de désaccord comme *implicite* ou *explicite*. Les désaccords explicites comprenaient un tour de parole court, typiquement avec *non* ou avec la reprise d'un propos antérieur en forme négative (« *tu vois* » – « *moi je vois pas* »). Les désaccords implicites, de l'autre côté, comprenaient un tour de parole plus long avec plusieurs ressources interactionnelles et différents atténuateurs (Morehed 2022 : 30-32). Suite à ce classement de désaccords implicite vs. explicite, nous avons voulu voir à quel degré ces deux types de désaccord étaient interprétés comme des désaccords plus ou moins forts ou faibles. Deux groupes de participants ont écouté quatre extraits de désaccord et ont répondu à des questions écrites dans le cadre d'un questionnaire numérique. Les participants étaient des locuteurs de français L1 (n=15) et des apprenants germanophones de français L2 (n=11), de niveau B1-B2. Les questions du questionnaire portaient sur le niveau de (dés)accord de chaque extrait sur une échelle Likert, allant de 1 (accord total) à 6 (désaccord fort). Les résultats ont indiqué que les désaccords explicites étaient classés comme plus forts que les désaccords implicites par les deux groupes de participants, même s'il y avait beaucoup de variation à l'intérieur et entre les deux groupes. Quant à la compréhension chez les apprenants, les désaccords explicites ne posaient pas de difficultés de compréhension, alors que les désaccords implicites étaient parfois difficiles. Le fait que les désaccords explicites étaient plus faciles à comprendre n'était pas surprenant, étant donné les expressions courtes et directes, comparé aux désaccords implicites qui étaient indirects et plus longs. Quant au niveau

du désaccord *fort* vs. *faible*, la variation à l'intérieur et entre les deux groupes de participants laissait penser que cette mesure est subjective, donc interprétée de différentes manières par les participants.

Ainsi, nous avons choisi de ne pas inclure la mesure du désaccord *fort* vs. *faible*, en raison de la difficulté de définir les deux concepts au niveau des analyses conversationnelles, et de la variation et de la subjectivité des interprétations par les participants dans l'étude pilote, que ce soit des personnes de français L1 ou L2.

Quant aux concepts *explicite/direct* vs. *implicite/indirect*, le classement au niveau du tour de parole complet posait souvent problème. Comme un tour de parole inclut différentes ressources interactionnelles, et donc différents marqueurs de désaccord et d'atténuation, il était souvent très difficile de classer un tour de parole comme soit *implicite*, soit *explicite*. De plus, il n'était pas évident où faire la distinction entre les deux concepts, et à partir de quelle(s) définition(s)<sup>19</sup>.

Dans des études antérieures en pragmatique et en compétence pragmatique en L2, des expressions *indirectes* sont typiquement courtes et précises, et le tour de parole produit est clairement indirect, par exemple la réponse *I had lunch at home* pour un refus indirect suite à une proposition de manger (exemple repris de Taguchi et al. 2016). La locutrice ne dit pas qu'elle ne veut pas manger, mais elle le sous-entend par le fait qu'elle a déjà mangé à la maison. Cependant, dans les extraits de désaccords identifiés dans la présente étude, le classement était moins évident. Par exemple, dans le cas du désaccord ci-dessous (venant de l'item *Job* de l'étude expérimentale, cf. 5.2.5), les locuteurs parlent d'un lieu de travail avec majoritairement de jeunes employés. La locutrice B, qui formule son désaccord à la fin de l'extrait (lignes 9-15), utilise différents marqueurs de désaccord et d'atténuation. On peut argumenter que l'atténuation du désaccord peut rendre les tours de parole plus indirectes, par exemple le fait de dire *c'est pas forcément un premier job*, avec l'adverbe atténuateur *forcément*, à la place de *c'est pas un premier job*. En même temps, le tour de parole n'inclut pas d'expressions indirectes telle la formulation du refus indirect, mais la locutrice parle directement du sujet discuté et de la situation des jeunes employés en question.

*Ex. 4.1 : item Job : Deux personnes parlent d'un lieu de travail avec majoritairement de jeunes employés (expression du désaccord en gras)*

- |    |   |   |
|----|---|---|
| 01 | A | ça c'est dans la tranche d'âge  |
| 02 | B | mh mh   |
| 03 | A | des jeunes  |
| 04 | B | ouais   |
| 05 |   | (0.9)   |
| 06 | A | parce qu'aussi ils sont peut-être pas forcément- euh (1.7) euh              |
| 07 |   | (0.8) ils ont pas encore commencé une carrière c'est une- c'est             |
| 08 |   | une- euh (0.2) un premier job je pense pour la plupart                      |
| 09 | B | <b>mais pas forcément:/ euhff: c'est juste que (2.1) c- (0.6) c'est</b>     |
| 10 |   | <b>pas forcément un premier job mais c'est quand même un job euh gén-</b>   |
| 11 |   | <b>enfin (0.4) tu restes pas toute ta vie dans ce bi- enfin y en a PEU</b>  |
| 12 |   | <b>qui restent toute leur vie dans:- [dans ce domaine ] parce que &amp;</b> |
| 13 | A | [°ben c'est normal°]  |
| 14 | B | & s- il est hyper intense pis au bout d'un moment t'en as marre             |
| 15 |   | <b>quoi</b>   |

<sup>19</sup> cf. également Oursel (2013 : 12) qui a voulu étudier l'expression de l'implicite en interaction mais y a renoncé en raison des difficultés d'opérationnalisation.

Suite à ces questions et difficultés, nous avons exclu la catégorisation des types de désaccord. Plus précisément, nous avons exclu les expressions de désaccords très explicites sans atténuation, comme celles dans l'étude pilote (Morehed 2022), et avons inclus les autres expressions de désaccords sans les catégoriser entre elles, celles qui comprennent donc une atténuation, notamment dans la préface du tour de parole.

Les analyses effectuées ont porté au niveau micro, plus précisément au niveau du tour de parole qui comprend une expression de désaccord atténué. L'objectif était de décrire les marqueurs employés pour exprimer et atténuer l'expression du désaccord. Le niveau macro n'était pas inclus, à savoir comment le désaccord se développe dans l'organisation séquentielle durant plusieurs tours de parole et éventuellement se résout. Le fait de focaliser au niveau micro à l'intérieur du tour de parole et les marqueurs y figurant, permet d'étudier des détails de l'expression du désaccord et par la suite voir ce qui se passe à ce niveau micro dans la compréhension et l'interprétation par les apprenants de français L2.

Les analyses ont seulement porté sur le canal audio, incluant ainsi les ressources verbales et paraverbales, et excluant les ressources non verbales. Ce choix est dû à plusieurs raisons. Comme la présente étude vise la compréhension et l'interprétation des marqueurs produits pour exprimer le désaccord, ces derniers sont les plus importants pour les analyses et pour l'expérience. De plus, le choix d'exclure les ressources non verbales est également dû à l'emploi d'un matériel authentique dans l'étude expérimentale, impliquant un manque de contrôle de la variation entre les items et de plusieurs facteurs susceptibles d'influencer les réponses des participantes, comparé à un matériel créé dans un but expérimental. L'exclusion des ressources non verbales permet d'éviter des facteurs supplémentaires qui peuvent influencer les résultats, de mieux comparer les extraits choisis et de faire en sorte que les participantes se concentrent sur les ressources verbales et paraverbales dans l'étude expérimentale. En outre, le corpus OFROM ne contient que des enregistrements audio, qui est la source primordiale des désaccords analysés dans la présente étude.

Ce sont les ressources verbales qui sont l'objectif central des analyses conversationnelles. Néanmoins, les ressources paraverbales sont inévitablement incluses dans les séquences choisies, et jouent un rôle important en interaction, et font donc partie des analyses effectuées. Ce sont notamment l'intonation, le rire et le raclement de gorge qui reviennent à plusieurs reprises.

Les conventions de transcriptions adaptées dans la présente étude suivent en grande partie celles de ICOR<sup>20</sup>, employées dans le corpus CLAPI. Plusieurs modifications ont été apportées aux transcriptions existantes dans les deux corpus pour qu'elles soient homogènes et pour convenir aux objectifs de la présente étude. Les conventions de transcription de la présente étude se trouvent au début du travail, et les descriptions des modifications apportées aux transcriptions se trouvent en Annexe (9.2).

Les séquences de désaccord identifiées et extraites des deux corpus ont été rassemblées dans un sous-corpus de désaccord, disponible en ligne<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> [http://icar.cnrs.fr/ecole\\_thematique/tranal\\_i/documents/Mosaic/ICAR\\_Conventions\\_ICOR.pdf](http://icar.cnrs.fr/ecole_thematique/tranal_i/documents/Mosaic/ICAR_Conventions_ICOR.pdf)

<sup>21</sup> [https://osf.io/wm3xy/?view\\_only=f9f084ac74534bbb93a9073a0e40458e](https://osf.io/wm3xy/?view_only=f9f084ac74534bbb93a9073a0e40458e)



### 4.3 Types de marqueurs de désaccord

Comme on l'a vu dans le chapitre théorique, le désaccord est exprimé et atténué par différents marqueurs. Dans cette section, nous reviendrons sur les différents types de marqueurs de désaccord et d'atténuation, relevés à partir des études antérieures ainsi qu'à partir des analyses conversationnelles de séquences de désaccord des corpus OFROM et CLAPI.

Les analyses conversationnelles des désaccords ont permis de soulever des marqueurs de désaccord et d'atténuation produits en interaction, notamment dans la préface du tour de parole. Ces marqueurs ont été catégorisés selon leur fonction et leur construction. La description des types de marqueurs constitue une vue d'ensemble et un outil pratique pour les analyses détaillées des désaccords identifiés : il ne s'agit pas d'une catégorisation et d'une analyse exhaustives des marqueurs de désaccord et d'atténuation du français. De plus, la catégorisation sert d'outil pratique pour pouvoir analyser en détails les extraits choisis pour l'étude expérimentale, et ainsi à les comparer (cf. 5.2.5). Les types de marqueurs de désaccord, avec des exemples, sont résumés dans le tableau 4.1 ci-dessous :

Tableau 4.1 : Résumé des types de marqueurs de désaccord retenus pour l'analyse des désaccords

Type de marqueur	Définition	Exemples
Marqueur d'accord partiel	Marqueur d'accord précédant le désaccord	oui, ouais
Marqueur d'opposition	Marqueur qui communique une opposition entre ce qui a été dit et ce qui va suivre	mais, bon, ben, quand même
Marqueur de doute personnel	Marqueur qui communique un doute personnel	je sais pas
Marqueur d'opinion personnelle	Marqueur d'expression d'une opinion personnelle	je pense / je crois / je trouve [pas] [que]
Marqueur de demande d'approbation	Marqueur à intonation montante qui vise à créer un discours collaboratif et atténuer le propos exprimé	hein/, non/
Marqueur de changement d'état	Marqueur qui communique une surprise désagréable	ah
Adjectif d'évaluation négative	Adjectif qui signale une évaluation négative	bizarre, spécial
Adverbe atténuateur	Adverbe qui atténue le propos exprimé, parfois en lien avec une négation	un peu, pas trop, pas forcément
Pause inter-tours de parole	Une pause entre deux tours de parole	(2.4)
Explication	Catégorie macro de l'expression du désaccord : explication et justifications du désaccord exprimé	
Autres	- Répétition d'un ou plusieurs mots ou d'une partie d'un mot - La négation	c'est- c'est- c'est pas

La catégorisation de types de marqueurs est notamment appliquée pour analyser en détails les tours de parole exprimant le désaccord des items choisis pour l'étude expérimentale. La démarche d'analyse sera présentée en détails dans le chapitre suivant, mais l'exemple 4.2 ci-

dessous montrera déjà concrètement l'application de la catégorisation des marqueurs de désaccord.

Dans un des items de l'étude expérimentale, le désaccord est exprimé par le tour de parole suivant : *mais je pense pas qu'on est (0.5) forcément plus bête que ceux qui ont plus de vocabulaire ou quoi que ce soit hein/* (cf. item *Cultivation*, cf. 5.2.5). Ce tour de parole est analysé avec l'aide de la catégorisation des marqueurs de la manière suivante :

*Ex. 4.2 : Exemple de catégorisation des marqueurs de désaccord : item Cultivation :*

mais	je pense pas	qu'on est	forcément
opposition	opinion personnelle (avec négation)		adverbe atténuateur

plus bête que ceux qui ont plus de vocabulaire ou quoi que ce soit	hein/
	demande d'approbation

Les marqueurs retenus qui figurent dans l'expression de désaccord en question sont donc repérés, permettant une vue d'ensemble de la construction du tour de parole. Un point important à noter est que selon le contenu et la longueur du tour de parole analysé, tous les mots et expressions ne sont pas catégorisés. Cela est le cas dans l'exemple 4.2 ci-dessus, avec l'expression de l'avis direct : *plus bête que ceux qui ont plus de vocabulaire ou quoi que ce soit*. Etant donné le côté novateur de la présente étude, nous avons limité les analyses à dix marqueurs, et laissé d'autres types d'expressions de côté, que de futures études pourraient développer.

## **5. Partie méthodologique II : L'étude expérimentale**

L'étude expérimentale a été créée à partir des analyses conversationnelles des séquences de désaccord en français. Elle a pour objectif de viser la compréhension et l'interprétation de marqueurs de désaccord chez des apprenants avancés de français L2.

Dans cette deuxième partie méthodologique, nous commencerons par une discussion sur les choix et les défis de la conception méthodologique de la présente étude, suivi par une présentation de chacune des deux tâches effectuées par les participantes : le questionnaire numérique et le rappel stimulé. Ensuite, nous présenterons les trois groupes de participantes à l'étude expérimentale, ainsi que l'accès aux participantes et la protection de leur anonymat et des données récoltées. Nous finirons par décrire les analyses qui seront faites sur les données pour la présentation des résultats.

### **5.1 Discussion méthodologique : choix et défis**

L'objectif de l'expérience est d'étudier la compréhension et l'interprétation de marqueurs de désaccord et d'atténuation par des apprenants avancés de français L2, notamment ceux en position de préface du tour de parole. La formulation de la méthode expérimentale constitue une grande partie de la présente étude, et également une partie innovatrice dans le domaine de la recherche de l'apprentissage en L2, étant donné la combinaison de l'analyse conversationnelle et un matériel oral authentique avec une approche expérimentale.

Le point central, ainsi que le défi majeur de la présente étude, est cette combinaison entre l'analyse conversationnelle et l'approche expérimentale. Suite aux nombreuses études en compétence d'interaction en L2 et en compétences pragmatiques en L2, avec des résultats pertinents et importants pour l'acquisition et l'apprentissage en L2, nous avons voulu trouver un moyen de focaliser directement sur le volet compréhension et interprétation d'interactions en français par des apprenants avancés. Cela sans passer par la voie de ce qui est produit par l'apprenant en interaction, et sans l'utilisation d'un matériel expérimental créé qui ne reflète pas les caractéristiques de l'interaction spontanée.

Nous avons opté pour une étude expérimentale constituée de deux méthodes : premièrement un questionnaire numérique avec des extraits audio de désaccord et des questions écrites, suivi par un rappel stimulé oral portant sur les réponses du questionnaire.

Les extraits audio du questionnaire numérique ont été choisis à partir des séquences de désaccord analysées préalablement, venant d'interactions spontanées entre locuteurs de français L1. L'utilisation d'un matériel authentique ne permet pas le contrôle du matériel et des marqueurs de désaccord précis qui peuvent influencer la compréhension et l'interprétation de ceux-ci des participantes. Cette approche permet cependant d'étudier ce que les participantes comprennent et interprètent d'extraits authentiques de désaccord en français, et de viser ces aspects de manière détaillée, ce qui n'a pas été beaucoup étudié.

Le choix des deux méthodes du questionnaire numérique et du rappel stimulé est dû à plusieurs raisons. La première méthode, le questionnaire numérique, fournit des données surtout quantitatives, qui donnent des indications sur la compréhension et l'interprétation du désaccord par les participantes. Les avantages sont notamment qu'il s'agit d'une tâche qui fournit plusieurs réponses de chaque participante, en même temps que la tâche ne prend pas beaucoup de temps

à faire. De plus, il est possible d'inclure des fichiers audio et des questions écrites de différents types. Le questionnaire facilite également la récolte et le traitement des données : plusieurs personnes peuvent le faire simultanément, et les données sont facilement extraites, ordonnées et analysées (Dörnyei 2003 ; Dörnyei & Csizér 2012, ainsi que le point 2.5.2).

La deuxième méthode, le rappel stimulé, permet d'approfondir et de compléter les réponses du questionnaire. Il s'agit d'une tâche métalinguistique, où les participantes partagent leurs explications et réflexions sur les réponses données au questionnaire. Les participantes peuvent s'exprimer librement à l'oral, et la personne qui mène la discussion peut poser des questions de clarifications quand nécessaire. Cette méthode demande cependant beaucoup plus de temps pour la récolte et le traitement des données contrairement au questionnaire. Elle nécessite des transcriptions des enregistrements audio et un traitement et codage des données plus longs (Egi 2008 ; Gass & Mackey 2017 ; Ryan & Gass 2012 ; Sanchez & Grimshaw 2020, ainsi que le point 2.5.2).

L'expérience comprend donc deux tâches *offline*. Les réponses fournies dans l'étude sont des réponses et réflexions conscientes de la part des participantes. L'avantage des tâches *offline* est le temps de réflexion à disposition de la participante pour répondre aux questions posées, sans stress supplémentaire de réagir ou de répondre rapidement. De plus, nous avons voulu éviter des méthodes nécessitant des réactions instantanées, comme dans l'étude de Thomas et al. (2016), où le participant a regardé des vidéos de désaccords et a arrêté la vidéo lui-même selon différentes questions posées. Notre but était de trouver un moyen de focaliser plus exactement sur la compréhension et l'interprétation des différents marqueurs de désaccord, et d'éviter des questions guidantes où le participant est conscient que le phénomène interactionnel étudié est le désaccord (cf. Morehed 2017).

Dans le cas de l'utilisation d'un questionnaire numérique, la participante écoute l'item en question, et répond à différents types de questions. Cette méthode implique un point important à soulever, à savoir celui du type d'écoute et du rôle interactionnel imposé à la participante. Ces aspects sont présentés dans la partie théorique, sous les points 2.1.2 ainsi que 2.2.3. En fait, vu que la participante écoute des extraits audio de désaccord, elle ne se trouve pas *dans* l'interaction comme dans le cas d'un interactant qui participe dans une interaction, mais elle se trouve *en dehors* de l'interaction. En d'autres mots, son rôle interactionnel est similaire à celui du *overhearer* ou *eavesdropper*, à savoir une personne qui ne participe pas dans l'interaction, mais qui l'écoute sans attente et obligation d'intervenir.

Comme expliqué dans la partie théorique, différentes difficultés ont été décrites pour le rôle *overhearer/eavesdropper* ainsi que pour celui de l'interlocuteur participant dans l'interaction. L'*overhearer* et l'*eavesdropper* manquent d'informations contextuelles de l'interaction, entre autres par rapport aux relations précises entre les interactants et à leurs personnalités, ainsi qu'au niveau de l'historique interactionnel, c'est-à-dire tout ce qui a été communiqué plus tôt dans l'interaction. L'interlocuteur, de son côté, a souvent accès à plus d'informations contextuelles et peut intervenir pour poser des questions, en même temps que l'attente, voire l'obligation, de réagir et de répondre à son tour peut être plus exigeant pour la charge cognitive et constituer une situation stressante pour l'apprenant. Il est donc important de faire la différence entre le rôle interactionnel du *overhearer* et du *eavesdropper* et celui de l'interlocuteur.

Dans la présente étude, les participantes se trouvent donc dans le rôle du *overhearer* ou du *eavesdropper*. Quant à la difficulté du manque d'informations contextuelles, les items choisis pour le questionnaire numérique sont ceux dont le contexte et le sujet discutés peuvent être compris à l'aide d'une phrase introductive (cf. 5.2.5 pour tous les détails).

Alors qu'une approche expérimentale ajoute toujours un aspect artificiel à la situation d'écoute et la tâche à accomplir, comparé à une situation authentique dans la vraie vie, le côté authentique de la présente étude expérimentale se trouve dans deux aspects : 1) l'utilisation d'un matériel authentique, qui représente des extraits d'interactions authentiques entre locuteurs de français L1 ; 2) la situation d'écoute ressemblant au rôle interactionnel *overhearer* ou *eavesdropper* des participantes de l'expérience. Ce qui reste « non-authentique » et ne reflète pas une situation authentique d'utilisation de la langue sont les tâches à effectuer via le questionnaire et le rappel stimulé ; c'est-à-dire l'approche expérimentale qui cible l'accès à la compréhension et l'interprétation des désaccords chez les participantes.

## 5.2 Le questionnaire numérique

Le questionnaire numérique constitue la première des deux tâches que les participantes ont effectuées. Nous commencerons par décrire la structure et le déroulement général du questionnaire, suivi par les critères de sélection des items du questionnaire (n=8), choisis à partir des analyses conversationnelles préalablement effectuées. Nous présenterons ensuite les quatre conditions expérimentales appliquées aux items. Ces conditions ont été créées pour pouvoir viser le niveau micro des marqueurs de désaccord employés dans les items, et de pouvoir focaliser sur la préface du tour de parole d'expression de désaccord. Après, la création et la formulation des questions posées dans le questionnaire seront décrites. Suivra la présentation détaillée des huit items, et en lien avec ces derniers, nous ferons une analyse comparative entre eux, qui prendra en compte des aspects qualitatifs et quantitatifs. Nous finirons par une description des instructions détaillées fournies aux participantes.

### 5.2.1 Structure du questionnaire

Le questionnaire numérique contient huit extraits audio de désaccord, et quatre fillers qui sont des extraits audio sans désaccord. Les douze extraits audio sont présentés dans un ordre aléatoire aux participantes. Le questionnaire a été créé avec le logiciel Limesurvey<sup>22</sup>.

Le déroulement est que la participante écoute un extrait deux fois de suite, sans transcriptions, et répond ensuite à une question obligatoire sous forme de question à choix multiples (QCM), et si elle le souhaite à une question facultative sous forme de texte libre.

Les extraits de désaccord inclus dans le questionnaire comprennent la paire adjacente où un désaccord est initié, c'est-à-dire la première partie où un certain propos est communiqué, suivie par la deuxième partie qui va à l'encontre de ce propos, et un désaccord est exprimé. Ainsi, il est possible de viser un tour de parole précis qui contient une expression de désaccord, et d'étudier comment les marqueurs de désaccord et d'atténuation employés sont compris et interprétés par les participantes. Afin de pouvoir viser à quel moment précis de ce tour de parole

---

<sup>22</sup> <https://www.limesurvey.org/>

que les participantes pensent qu'un désaccord est communiqué, quatre conditions expérimentales sont appliquées, qui seront présentées plus en bas (cf. 5.2.3).

Avant que soit produit le tour de parole qui comprend l'expression du désaccord, chaque extrait audio comprend aussi un certain nombre des tours de parole précédents pour que le sujet traité et le contexte interactionnel soient compréhensibles. Les participantes lisent également une phrase introductive qui explique le sujet et le contexte de l'extrait. Cette structure est exemplifiée ici par l'item *Karcher* :

*Ex. 5.1 : item Karcher : Deux personnes parlent de la rénovation de leur maison et du nettoyage d'escaliers avec un karcher (nettoyeur haute-pressure)*

01     A       demain- (1.1) demain je vais chercher le karcher chez Frantz pour  
02           nettoyer l'escalier  
03     B       les marches là/  
04     A       mh mh (0.6) parce que les reposer dans cet état-là c'est un peu  
05           bête  
06     B       **ouais mais tu veux pas/ attendre qu'il les enlève/ (1.4) pis après**  
07           **on les pose au sol et pis ((pshhh)) je pense que c'est beaucoup**  
08           **plus facile parce que là ça va TOUT gicler contre le truc qu'ils**  
09           **nous ont posé là**

Dans l'item *Karcher* ci-dessus, la phrase introductive est : *Deux personnes parlent de la rénovation de leur maison et du nettoyage d'escaliers avec un karcher (nettoyeur haute-pressure)*. Le tour de parole qui comprend l'expression du désaccord est produit à la fin de l'extrait (en gras, lignes 6-9). Les tours de parole précédents (lignes 1-5) précèdent donc le désaccord et contextualisent son expression ainsi que le sujet discuté.

### 5.2.2 Critères de sélection des items du questionnaire

Dans cette section, nous présenterons comment les huit items du questionnaire numérique ont été sélectionnés. Les items ont été choisis à partir des analyses conversationnelles préalablement effectuées sur des interactions orales spontanées produites par des locuteurs de français L1. Le questionnaire inclut également 4 fillers qui ne contiennent pas de désaccord (cf. *Annexe 9.5*).

Le nombre d'items a été défini selon un certain nombre de critères, outre ceux appliqués dans l'identification et l'analyse des séquences de désaccord des corpus. Cela pour inclure des extraits de désaccord venant de situations encore plus similaires pour réduire les différences entre eux. Au niveau général, le questionnaire numérique devait inclure un nombre d'items suffisant avec différents types de marqueurs de désaccord, permettant une comparaison entre les items et les marqueurs produits, en même temps que le questionnaire ne devait pas prendre trop de temps à effectuer (maximum 30 minutes suggérées par des auteurs, cf. Dörnyei 2003).

Premièrement, trois critères au niveau des interactions et des séquences de désaccord ont été appliqués, à partir du corpus d'extraits de désaccord récolté :

- Les interactions devaient être de type ordinaire, c'est-à-dire des conversations familières avec des interactants qui se connaissent et qui n'ont pas des rôles interactionnels prédéfinis, pour que les relations entre les interactants soient similaires. Cela exclut notamment les réunions de travail incluses dans le corpus de désaccord, où le cadre est professionnel et les interactants ont une tâche à accomplir, par exemple la prise d'une décision.

- Les interactants devaient se trouver dans le même cadre spatio-temporel, pour éviter des différences de communication éventuelles avec les interactions à distance. Cela exclue ainsi les appels téléphoniques et d'autres interactions à distance.
- Seulement deux interactants sont impliqués dans l'extrait en question, pour éviter des coalitions et d'autres fonctionnements interactionnels à plusieurs (Traverso 1995 ; Zamouri 1995).

Au niveau des interactants, ce qui diffère toujours entre eux est entre autres leur genre, âge, niveau d'éducation et région d'origine, qui sont des différences difficiles à éviter dans le cadre d'utilisation de matériel authentique.

A partir de ces critères, un certain nombre d'extraits ont été analysés de manière détaillée. Les analyses ont été discutées avec des expert·e·s en analyse conversationnelle, et des études pilotes ont été effectuées avec des apprenants avancés de français L2, suite auxquelles certaines modifications ont été apportées afin d'arriver au choix final des huit items à inclure au questionnaire numérique.

Les huit items ont été choisis notamment à partir de trois caractéristiques communes :

- La thématique et le déroulement de l'extrait devaient être compréhensibles à partir d'un bout découpé de la séquence, à savoir sans les informations contextuelles complètes de la séquence et de l'interaction. Cela pour éviter des difficultés de compréhension liées à la situation et à l'interaction qui ne touchent pas à l'expression du désaccord.
- L'extrait devait être d'une très bonne qualité sonore et ne pas inclure de segment inaudible selon la transcription accessible dans les corpus. En raison de la qualité sonore souvent supérieure du corpus OFROM par rapport à CLAPI, les huit items du questionnaire viennent d'OFROM<sup>23</sup>.
- L'expression du désaccord à la fin de l'extrait devait contenir différents types de marqueurs de désaccord selon les études antérieures et ceux relevés dans les analyses conversationnelles.

A l'intérieur du tour de parole qui contient l'expression du désaccord de chaque item, nous voulons viser le moment de celle-ci où les participantes pensent qu'un désaccord est communiqué, et quel(s) marqueur(s) précis qui semblent être les plus importants et saillants à ce but. Pour ainsi faire, quatre conditions expérimentales sont appliquées aux huit items, qui seront présentées dans la section suivante.

### *5.2.3 Quatre conditions expérimentales : découpage des tours de parole d'expression du désaccord*

Comme décrit dans la partie théorique, la préface d'un tour de parole d'une activité interactionnelle non-préférée a un rôle et une fonction importants : elle indique aux interlocuteurs qu'une réaction non-préférée sera produite en même temps qu'elle l'atténue et

---

<sup>23</sup> De plus, deux améliorations de son des huit items ont été réalisées dans Audacity (<https://www.audacityteam.org>) : 1) réduction de bruits d'environnement pour que la qualité sonore soit encore meilleure ; 2) amplification du volume afin d'avoir un volume équilibré entre tous les items.

repousse sa formulation à un moment ultérieur du tour de parole. Un des objectifs de la présente étude est de voir à quel moment de ce tour de parole que la participante trouve qu'un désaccord est exprimé, et à partir de quelles ressources interactionnelles. En d'autres mots, afin de pouvoir répondre aux questions de recherche 1.1 et 1.2, il fallait trouver une manière pour viser les marqueurs précis du tour de parole qui contient l'expression du désaccord, et pour relever à quel moment de ce tour de parole que les participantes considèrent qu'un désaccord est exprimé. Dans cet objectif, chaque tour de parole d'expression de désaccord des huit items est découpée en quatre contextes interactionnels de différentes longueurs. Chaque participante du questionnaire n'a écouté qu'un des quatre contextes, à savoir d'un plan inter-sujet (« between-subjects »).

Le premier contexte interactionnel d'un item n'inclut que le tout début de l'expression du désaccord, et pour chaque contexte qui suit (contextes 2, 3 et 4), une partie de l'expression du désaccord est ajoutée. Le quatrième et dernier contexte interactionnel inclut le tour de parole complet. Afin de concrétiser cette manière de procéder, exemplifions avec l'item *Milanaï* :

*Ex. 5.2 : item Milanaï : Deux personnes parlent du dessert qu'ils vont préparer pour un souper :*

1        A        je sais pas trop comment mais (0.2) on trempe dans le chocolat  
 2                (0.2) non on fait des milanaï pis on trempe dans le chocolat  
 3                **(2.4)**  
 4        B        **ah mais je sais pas (1.0) pas trop envie de biscuits je préférerais**  
 5                **un truc euh comme le- le fondant**

L'expression du désaccord est marquée en gras (lignes 3-5). Celle-ci est d'abord analysée en détails à partir de la littérature sur le fonctionnement des désaccords et les marqueurs de désaccord relevés dans les études antérieures et dans les analyses conversationnelles. Pour cette analyse et ensuite le découpage en quatre contextes interactionnels, la catégorisation des marqueurs de désaccord et d'atténuation était un outil central. Pour l'item *Milanaï*, cette analyse était la suivante :

*Ex. 5.3 : Catégorisation des marqueurs de désaccord de l'item Milanaï :*

(2.4)	ah	mais	j'sais pas	(1.0)
pause inter-tours de parole	changement d'état	opposition	doute personnel	
pas trop	envie de biscuits	je préférerais un truc comme le- le fondant		
adverbe atténuateur		explication		

A partir de cette catégorisation des marqueurs, l'expression de désaccord est découpée en quatre contextes interactionnels, où chacun ajoute une partie suivante du tour de parole :

Version 1 : (2.4) ah mais

Version 2 : (2.4) ah mais j'sais pas

Version 3 : (2.4) ah mais j'sais pas (1.0) pas trop envie de biscuits

Version 4 : (2.4) ah mais j'sais pas (1.0) pas trop envie de biscuits je préférerais un truc euh comme le- le fondant



Le découpage de l'item *Milanaïs* commence avec le contexte 1, qui comprend le tout début du tour de parole : (2.4) *ah mais*, à savoir une pause inter-tours de parole ainsi qu'un marqueur de changement d'état et un marqueur d'opposition. La raison pour laquelle il n'inclut pas seulement (2.4) *ah* est dû aux contraintes pratiques soulevées dans les études pilotes : un marqueur initial isolé, souvent monosyllabique, était inaudible, même pour des locuteurs de français L1. Ainsi, le contexte 1 inclut le début le plus court audible possible, ce qui implique souvent plus qu'un marqueur, qui représente le début du tour de parole exprimant le désaccord. Pour la suite, un bout du tour de parole est ajouté à chaque contexte interactionnel, pour arriver au tour de parole complet au contexte 4. Plus précisément, le contexte 2 ajoute le marqueur de doute *j'sais pas*, suivi par le contexte 3 ajoutant l'adverbe atténuateur *pas trop* avec ce à quoi porte ce marqueur, à savoir *envie de biscuits*. Tout cet énoncé est ajouté au contexte 3 en raison de la durée courte et la rapidité de *pas trop*, qui est tout de suite enchaîné avec *envie de biscuits*. Le contexte 4 finit le tour de parole avec l'explication du désaccord.

Le découpage des items posait des défis, notamment de comment faire un découpage pertinent visant les différents marqueurs de désaccord produits, et visant le début du tour de parole. De plus, comme les huit items viennent d'interactions ordinaires spontanées, plusieurs facteurs ne sont pas possibles de contrôler, et il existe de la variation entre les items, entre autres au niveau de la longueur du tour de parole d'expression de désaccord. Le fait d'avoir justement quatre versions de chaque item permet de bien varier les contextes interactionnels, sans faire de nombreuses versions qui compliqueraient les analyses et demanderaient plus de participantes.

Afin de pouvoir viser la préface où plusieurs marqueurs de désaccord et d'atténuation sont produits, le principe de base du découpage était de focaliser sur les marqueurs de désaccord produits en position initial de l'expression du désaccord. Ainsi, le premier contexte interactionnel comprend le tout début du tour de parole, avec une petite partie ajoutée pour chaque contexte interactionnel qui suit. Cela veut dire que le quatrième et dernier contexte interactionnel comprend le tour de parole complet. Ce dernier est donc le contexte qui varie le plus en longueur et en contenu, selon la longueur et la structure du tour de parole en question. Comme les huit items du questionnaire viennent d'interactions ordinaires spontanées de corpus, le contenu et la longueur de chaque contexte interactionnel varient entre les huit items. Ces variations sont traitées dans la section sur la comparaison entre des items.

Dans la section sur la présentation détaillée de chaque item du questionnaire numérique, l'analyse conversationnelle effectuée et le découpage de l'item seront décrits en détails (cf. point 5.2.5), et la conception méthodologique sera évaluée dans la discussion (cf. point 7).

La raison du déroulement du questionnaire d'un plan inter-sujet (« between-subjects »), à savoir que chaque participante n'a écouté qu'une des quatre versions de chaque item dans le questionnaire, était pour éviter un questionnaire trop long et pour éviter plus de deux écoutes de chaque item.

Il est important de noter que toutes les participantes ont écouté le début de chaque extrait (lignes 1-2 de l'item *Milanaïs* ci-dessus) : c'est seulement le tour de parole final qui est découpé en quatre contextes interactionnels. Pour l'item *Milanaïs*, toutes les participantes ont donc écouté le début de l'extrait (lignes 1-2), mais arrivant à la fin, la première participante n'a écouté que (2.4) *ah mais* de l'expression du désaccord, avant que l'extrait se soit arrêté. La deuxième participante a également écouté le début de l'extrait (lignes 1-2), et arrivant à la fin elle a

écouté (2.4) *ah mais j'sais pas* avant que l'extrait se soit arrêté, et ainsi de suite pour les contextes 3 et 4.

Dans le questionnaire numérique, les versions des items sont mélangées entre les huit items pour que chacun des quatre contextes interactionnels soit présenté au moins une fois pour chaque participante. Cela pour varier la longueur des expressions de désaccord qu'écoute la participante, et afin d'éviter qu'une participante écoute tous les huit items du premier contexte interactionnel très court, ou de l'autre côté tous les items avec le quatrième contexte interactionnel, à savoir le tour de parole final complet.

Dans le questionnaire, la participante a écouté à deux reprises chacun des huit items audio, sans transcription, présentés d'un ordre aléatoire. La participante a écouté seulement un des quatre contextes de chaque item, mélangés de manière aléatoire. La participante était ensuite invitée à répondre à deux questions écrites, dont la création et la formulation seront décrites dans ce qui suit.

#### 5.2.4 *Création et formulation des questions*

Après les deux écoutes d'une version d'un item, la participante a répondu à deux questions : une obligatoire de type QCM (question à choix multiples), et une facultative sous forme de texte libre. Les questions visent la compréhension et l'interprétation de la participante sur le dernier tour de parole de l'extrait, c'est-à-dire l'expression du désaccord.

La question obligatoire porte sur le dernier tour de parole, c'est-à-dire le tour du locuteur qui exprime et initie le désaccord. Cette question permet de voir si la participante considère qu'un désaccord est exprimé par le dernier locuteur ou pas. La formulation des questions n'inclut pas une mention explicite de « désaccord » ou de terme similaire, pour ne pas indiquer à la participante le sujet visé de l'étude. A la place, chaque question obligatoire reprend le sujet discuté par les locuteurs dans l'extrait. Pour exemplifier, voici la question de l'item *Milanaïs* présenté ci-dessus :

A votre avis, la dernière personne qui a parlé, a-t-elle envie de milanaïs (un type de biscuits) ?

Chaque question est construite selon la structure suivante : *A votre avis + la dernière personne qui a parlé* + la reprise du sujet traité dans l'extrait. L'introduction avec *A votre avis* a comme objectif d'indiquer à la participante qu'il s'agit de sa compréhension et de son interprétation de ce qui est communiqué par le dernier locuteur, et qu'il n'y a pas forcément une réponse correcte ou incorrecte à la question posée. Cette information est également indiquée dans les instructions au questionnaire (cf. point 5.2.7). La question comprend ensuite la précision qu'elle touche à ce que dit le dernier locuteur de l'extrait, donc l'expression du désaccord à la fin. Finalement, la question inclut une reprise du sujet traité. Les verbes utilisés pour celle-ci reflètent le fait qu'il s'agit de l'opinion ou de l'envie du dernier locuteur, avec l'utilisation des verbes *penser*, *trouver* ou *avoir envie*. Toutes les questions sont en forme positive pour éviter des double-négations.

La formulation des questions est un aspect central pour la validité du questionnaire, raison pour laquelle les questions ont été formulées avec beaucoup de soin. Certains changements de

formulation ont été effectués à la suite d'études pilotes et de discussions avec des collègues, afin que les questions soient claires et compréhensibles, et qu'elles visent vraiment l'aspect cherché, c'est-à-dire la reprise du sujet discuté dans l'extrait en question. Le défi consistait surtout en l'évitement du terme « désaccord », et en une reprise claire et compréhensible de ce qu'exprime le dernier locuteur de l'extrait.

Les questions sont formulées en français en raison du niveau avancé des apprenantes de l'étude. Certains mots-clés sont cependant expliqués dans la question posée dans le but d'éviter des difficultés de compréhension de la question ou de l'extrait, par manque de vocabulaire. Il s'agit plus précisément de deux mots qui n'étaient pas compris par certaines participantes dans les études pilotes : *milanais* et *karcher*. Le premier est un type de biscuit suisse, et le deuxième vient du mot allemand pour *nettoyeur à haute pression*. Ces explications sont par conséquent incluses dans la phrase introductive aux deux items et dans la question posée. La question de chaque item est présentée sous 5.2.5.

Pour répondre à la question obligatoire, la participante choisit une alternative parmi les quatre proposées, à savoir :

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas
- ☐ On ne peut pas savoir

Les quatre alternatives sont les mêmes pour tous les items du questionnaire. La réponse qui reflète qu'il s'agit d'un désaccord est parfois *Oui*, parfois *Non*, selon la formulation de la question. La distinction faite entre *Je ne sais pas* et *On ne peut pas savoir* est importante à noter : le but avec l'alternative *Je ne sais pas* est de permettre à la participante d'indiquer qu'elle ne peut pas répondre à la question pour des raisons individuelles, par exemple en raison d'un problème de compréhension. L'alternative *On ne peut pas savoir* vise en revanche les cas où la participante trouve qu'il n'est pas possible de répondre à la question à un niveau général, par exemple en raison du manque d'informations contextuelles, ce qui est un aspect qui a été soulevé dans les études pilotes.

Après la question obligatoire, la participante a la possibilité de répondre à une question facultative sous forme de texte libre, posée avec la formulation suivante :

Motivez votre réponse en quelques mots (facultatif) : [texte libre]

Cette deuxième question sert à avoir des informations de la participante sur les motivations et les raisons derrière l'alternative choisie. À la suite des études pilotes, nous avons constaté que les commentaires écrits ajoutent souvent des précisions importantes et intéressantes sur l'alternative choisie, mais qu'en même temps, la rédaction d'une réponse écrite obligatoire à chaque question prend beaucoup de temps. De plus, certains commentaires des études pilotes n'étaient pas clairs, et il n'était pas possible de demander des clarifications aux participantes (Morehed 2022). En conséquence, le commentaire écrit est facultatif dans la présente étude,

laissant la plupart des réflexions approfondies des participantes à la deuxième tâche, c'est-à-dire le rappel stimulé.

### 5.2.5 Items du questionnaire

Nous présenterons dans ce qui suit chacun des huit items avec les informations suivantes :

- 1) la phrase introductive du questionnaire qui décrit le sujet discuté, telle que présentée aux participantes dans le questionnaire numérique ;
- 2) la transcription, qui présente l'item en forme écrite mais qui n'était pas incluse dans le questionnaire numérique ;
- 3) le codage des marqueurs de désaccord selon la grille établie, qui constitue l'outil pratique pour l'analyse détaillée et la comparaison des items ;
- 4) le découpage de l'expression du désaccord selon les quatre contextes interactionnels, où chaque participante a écouté un contexte seulement ;
- 5) la question posée dans le questionnaire ainsi que la réponse attendue, c'est-à-dire celle qui reflète que la participante considère qu'un désaccord est exprimé.

Les informations détaillées des interactions dont les extraits sont tirés, comme l'identifiant dans le corpus OFROM et l'âge et le genre des interactants, se trouvent en Annexe (cf. 9.6).

Pour faciliter l'identification des huit items, chacun a reçu un intitulé qui décrit le sujet discuté. L'ordre de présentation des items dans ce qui suit est alphabétique.

#### Item 1 : Cultivation

Phrase introductive au questionnaire : Deux personnes parlent de l'usage d'une langue soutenue.

Ex. 5.4 : Transcription de l'item Cultivation (expression du désaccord en gras) :

01	A	question de culture si y a des gens qui sont très cultivés ils
02		utilisent un vocabulaire plus:-
03		(0.7)
04	B	plus large/
05	A	plus large que-
06	B	<b>mais je pense pas qu'on est (0.5) forcément plus bête que ceux qui</b>
07		<b>ont plus de vocabulaire ou quoi que ce soit hein/</b>

La locutrice A est en train de parler de l'éventail et du niveau de formalité du vocabulaire entre des personnes de différents niveaux éducatifs. Elle explique que c'est une *question de culture*, et commence à décrire le vocabulaire des *gens très cultivés* (lignes 1-2). Elle cherche le mot pour finir son énoncé avec l'allongement de *plus*: (ligne 2) et la pause qui suit (ligne 3). La locutrice B fournit le mot qu'elle pense être celui cherché par l'autre : *plus large*/ (ligne 4). La locutrice A reprend le mot proposé et continue à parler, mais est interrompu par la locutrice B qui exprime son désaccord envers cette idée, et elle fait le lien entre la largeur du vocabulaire et si les personnes sont plus ou moins *bêtes*. L'expression de désaccord est initiée par le marqueur d'opposition *mais* et le marqueur d'opinion personnelle *je pense pas* (ligne 6). Elle dit que *on*, c'est-à-dire les personnes avec un vocabulaire moins large, ne sont pas *forcément plus bête* que d'autres. L'avis est exprimé avec l'adverbe atténuateur *pas forcément*, et finit avec la demande d'approbation *hein*/. Les marqueurs de désaccord sont catégorisés ainsi :

Ex. 5.5 : Catégorisation des marqueurs de désaccord de l'item *Cultivation* :

mais	je pense pas	qu'on est	forcément
opposition	opinion personnelle (avec négation)		adverbe atténuateur

plus bête que ceux qui ont plus de vocabulaire ou quoi que ce soit	hein/
	demande d'approbation

Chaque case de la catégorisation ci-dessus précise le type de marqueur de désaccord. Comme mentionné lors de la présentation des types de marqueurs de désaccord, tous les mots et expression du tour de parole exprimant le désaccord ne sont pas notés, mais seulement ceux des types de marqueurs retenus dans la présente étude. Pour l'item *Cultivation*, cela veut dire que *qu'on est* et *plus bête que ceux qui ont plus de vocabulaire ou quoi que ce soit* ne sont pas inclus dans l'analyse détaillée des marqueurs.

Le découpage des quatre contextes interactionnels s'est fait au niveau général selon les principes décrits sous 5.2.3. Pour le cas de l'item *Cultivation*, le contexte 1 comprend deux marqueurs, à savoir *mais* et *je pense*, pour que le contexte 1 ne soit pas trop court et donc inaudible, ce qui était le cas de marqueurs isolés des études pilotes. Le contexte 2 ajoute la négation *pas*, qui indique que le marqueur d'opinion personnelle est en forme négative. Ensuite, le contexte 3 ajoute l'adverbe atténuateur *forcément*, créant l'opinion *je pense pas qu'on est forcément*. Le contexte 4 comprend le tour de parole complet, qui se finit avec le marqueur de demande d'approbation *hein/*. Le découpage est résumé ici :

Version 1 : *mais je pense*

Version 2 : *mais je pense pas*

Version 3 : *mais je pense pas qu'on est (0.5) forcément*

Version 4 : *mais je pense pas qu'on est (0.5) forcément plus bête que ceux qui ont plus de vocabulaire ou quoi que ce soit hein/*

Questions posées dans le questionnaire :

En raison du type de désaccord de l'extrait *Cultivation*, où le sujet précis du désaccord est explicité au fur et à mesure du tour de parole, cet extrait est lié à deux questions dans le questionnaire selon le contexte interactionnel appliqué.

- Versions 1 et 2 : A votre avis, la dernière personne qui a parlé, pense-t-elle que les gens cultivés utilisent un vocabulaire plus large ?
- Versions 3-4 : A votre avis, la dernière personne qui a parlé, pense-t-elle que les gens avec un vocabulaire moins large sont plus bêtes que d'autres ?

Réponse attendue : Non

## Item 2 : Employée

Phrase introductive au questionnaire : Deux personnes parlent de l'engagement de femmes à un poste de travail.

Ex. 5.6 : Transcription de l'item Employée (expression du désaccord en gras) :

01 A moi je peux dire par expérience quand on a:- (0.7) quand on  
02 interview des jeunes femmes (0.4) [comme toi ]  
03 B [ben on est] discriminées c'est  
04 clair quoi  
05 A mariées qui ont pas d'enfant (0.7) c'est une question qu'on pose  
06 pas [est-ce que vous voulez des enfants] mais c'est une question &  
07 B [mais que ON se pose voilà ]  
08 A & c'est (0.6) inconsciemment ou consciemment plutôt mais tu te la  
09 poses quand même dans le-  
10 B =mais bien sûr/  
11 A l'analyse des- (1.4) des risques [c'est] pas un risque mais- &&  
12 B [mh mh]  
13 A && mais c'est euh-  
14 B **ben si quand même parce que [tu te retrouves avec ] un &&&**  
15 A [°tenir compte de ça quoi°]  
16 B &&& **employé qui va pas être euh présent pendant (0.7) MINIMUM seize**  
17 **semaines mais généralement c'est plus long parce que (0.5) tu- tu**  
18 **rajoutes un- un- (0.2) un arrêt maladie euh un ou deux mois**

Le locuteur A est en train de décrire ses expériences en tant qu'employeur et quand il *interview des jeunes femmes mariées qui ont pas d'enfant* (lignes 1-2 et 5), avec la réaction de la locutrice B que *on est discriminées c'est clair quoi* (lignes 3-4). Le locuteur A explique qu'on ne pose pas la question *est-ce que vous voulez des enfants* (ligne 5-6), mais que la question se pose quand même *inconsciemment ou consciemment plutôt* (ligne 8). Pendant ce discours, la locutrice B ajoute la même idée à deux reprises avec *mais que ON se pose voilà* (ligne 7) et *mais bien sûr/* (ligne 10). A la fin de son tour de parole, le locuteur B dit que cette question se pose pour *l'analyse des risques*, mais reprend tout de suite ce choix de mots en disant *c'est pas un risque mais- mais c'est euh-* (lignes 11 et 13). La locutrice B prend ici la parole et exprime son désaccord qu'il s'agit en fait d'un risque. L'expression de désaccord est initiée par les marqueurs d'opposition *mais, si* et *quand même* (ligne 14), suivi par une longue explication sur pourquoi cela constitue un risque pour l'employeur d'engager une jeune femme mariée sans enfants (lignes 14-19). Les marqueurs de désaccord sont catégorisés ainsi :

Ex. 5.7 : Catégorisation des marqueurs de désaccord de l'item Employée :

ben	si	quand même
opposition	opposition	opposition

parce que tu te retrouves avec un employé qui va pas être euh présent pendant (0.7) MINIMUM seize semaines mais généralement c'est plus long parce que (0.5) tu- tu rajoutes un- un- (0.2) un arrêt maladie euh un ou deux mois
explication

Pour le découpage des quatre contextes interactionnels, le contexte 1 inclut deux marqueurs d'opposition, à savoir *ben* et *si*, pour que la durée ne soit pas trop courte et donc inaudible. Au contexte 2, le troisième marqueur d'opposition, *quand même*, apparaît. Ensuite, le contexte 3 inclut le début de la longue explication qui suivra, avec *parce que*. Ce choix de découpage est dû

au fait que les trois marqueurs d’opposition sont tous inclus dans le contexte 2, ainsi que dû à la difficulté de couper la longue explication à deux à un moment aléatoire pour faire la différence entre les contextes 3 et 4. Ainsi, le contexte 3 inclut une première indication qu’une explication va suivre, mais la participante n’a pas d’informations sur son contenu. Le contexte 4 comprend le tour de parole complet, qui est ici largement plus long que les autres contextes.

Découpage des quatre contextes interactionnels :

Version 1 : ben si

Version 2 : ben si quand même

Version 3 : ben si quand même parce que

Version 4 : ben si quand même parce que tu te retrouves avec un employé qui va pas être euh présent pendant (0.7) MINIMUM seize semaines mais généralement c'est plus long parce que (0.5) tu- tu rajoutes un- un- (0.2) un arrêt maladie euh un ou deux mois

Question posée dans le questionnaire : A votre avis, la dernière personne qui a parlé, pense-t-elle que l’engagement d’une jeune femme est un risque pour l’employeur ?

Réponse attendue : Oui

### Item 3 : Hautains

Phrase introductive au questionnaire : Deux personnes ont participé dans une étude sur le français en Suisse et maintenant elles discutent de l’image des Genevois.

Ex. 5.8 : Transcription de l’item Hautains (expression du désaccord en gras) :

01	A	pis après est-ce que je suis fière d'être Genevoise ((pfft)) on m'a
02	B	on m'a- on m'a pas demandé ça\ (1.0) j'ai pas- enfin j- ou bien
03		j'ai- j'ai pas relevé je sais pas non moi j'ai- (0.4) t'as- t'as-
04		t'as dit ((pfft))
05	A	moi j'ai juste dit que- (0.4) que souvent en général on était sent-
06		sentis comme inférieurs par rapport aux autres (0.9) moi je
07		remarque vachement ici hein/
08	B	inférieu:rs/
09	A	c'est genre ((gnagnagna)) 'tu viens d'où ah- (0.2) ah t'es de
10		Genève'
11	B	<b>ouais ben moi je prendrais pas ça pour quelque- où on nous prend</b>
12		<b>pas je crois pour des gens- des gens inférieurs je crois qu'au</b>
13		<b>contraire on croit qu'on est hautains</b>

La locutrice A est en train de parler d’une question qu’elle a reçue dans une étude sur le français en Suisse : *est-ce que je suis fière d’être Genevoise* à laquelle elle ajoute sa réaction ((pfft)) (ligne 1). La locutrice B dit qu’elle n’a pas reçu cette question, et demande si la locutrice A a répondu ((pfft)) (lignes 2-4). Cette dernière explique qu’elle se sent souvent inférieure en tant que Genevoise (lignes 5-6). La locutrice B répète le mot *inférieur* avec un allongement et une intonation montante (ligne 8) qui questionne ou montre sa surprise, ce qui donne déjà une indication de son opinion, qui sera confirmée plus en bas. La locutrice A continue de décrire son expérience que les personnes ne réagissent pas de manière positive quand elle dit qu’elle vient de Genève (lignes 9-10). A la fin de l’extrait, la locutrice B exprime son désaccord, initié par l’accord partiel *ouais* et le marqueur d’opposition *ben* (ligne 11). Le marqueur d’opinion personnelle *moi je prendrais pas* introduit l’avis que, selon elle, les Genevois ne sont pas

considérés *inférieurs* mais *hautains*. Cet avis est exprimé par le marqueur d'opinion personnelle *je crois* et le marqueur d'opposition *au contraire*. Les marqueurs de désaccord sont catégorisés ainsi :

Ex. 5.9 : Catégorisation des marqueurs de désaccord de l'item Hautains :

ouais	ben	moi je prendrais pas	ça pour quelque- où on nous prend	pas
accord partiel	opposition	opinion personnelle (avec négation)		négation

je crois	pour des gens- des gens inférieurs	je crois qu'	au contraire
opinion personnelle		opinion personnelle	opposition

on croit qu'on est hautains

Le découpage des quatre contextes interactionnels commence avec le contexte 1 qui inclut deux marqueurs : l'accord partiel *ouais* et le marqueur d'opposition *ben*, en raison de la difficulté d'entendre en cas de marqueurs courts isolés. Le contexte 2 ajoute les *moi je* initiaux de l'opinion personnelle. Toute l'opinion personnelle n'est pas incluse pour que le contexte 2 ne soit pas trop long. Le contexte 3 comprend l'opinion personnelle, avec *ça* à la fin pour une raison pratique : il n'était pas possible de couper l'extrait pour inclure *pas* de manière audible sans que le [s] initial de *ça* soit également inclus. Le contexte 4 inclut le reste du tour de parole, en l'occurrence plusieurs marqueurs de désaccord, à savoir la négation *pas*, l'opinion personnelle *je crois* à deux reprises, ainsi que le marqueur d'opposition *au contraire*. Comparé à plusieurs autres items, l'item *Hautains* inclut un nombre plus élevé de marqueurs de désaccord.

Découpage des quatre contextes interactionnels :

Version 1 : ouais ben

Version 2 : ouais ben moi je

Version 3 : ouais ben moi je prendrais pas ça

Version 4 : ouais ben moi je prendrais pas ça pour quelque- où on nous prend pas je crois pour des gens- des gens inférieurs je crois qu'au contraire on croit qu'on est hautains

Question posée dans le questionnaire : A votre avis, la dernière personne qui a parlé, pense-t-elle que les gens trouvent les Genevois inférieurs aux autres ?

Réponse attendue : Non



#### Item 4 : Job

Phrase introductive au questionnaire : Deux personnes parlent d'un lieu de travail avec majoritairement de jeunes employés.

Ex. 5.10 : Transcription de l'item Job (expression du désaccord en gras) :

01 A ça c'est dans la tranche d'âge  
 02 B mh mh  
 03 A des jeunes  
 04 B ouais  
 05 (0.9)  
 06 A parce qu'aussi ils sont peut-être pas forcément- euh (1.7) euh  
 07 (0.8) ils ont pas encore commencé une carrière c'est une- c'est  
 08 une- euh (0.2) un premier job je pense pour la plupart  
 09 B **mais pas forcément:/ euhff: c'est juste que (2.1) c- (0.6) c'est**  
 10 **pas forcément un premier job mais c'est quand même un job euh géné-**  
 11 **enfin (0.4) tu restes pas toute ta vie dans ce bi- enfin y en a PEU**  
 12 **qui restent toute leur vie dans:- [dans ce domaine ] parce que &**  
 13 A [°ben c'est normal°]  
 14 B & s- il est hyper intense pis au bout d'un moment t'en as marre  
 15 quoi

Le locuteur A est en train de décrire un lieu de travail, avec des signaux d'écoute de la locutrice B (lignes 2 et 4). Aux lignes 6-8, le locuteur A explique que les employés *n'ont pas encore commencé une carrière*, et que *c'est un premier job pour la plupart*. La locutrice B réagit à ce tour de parole en exprimant son désaccord, introduit par le marqueur d'opposition *mais*, et l'adverbe atténuateur *pas forcément* prononcé avec un allongement et une intonation montante (ligne 9). Après des soupirs, répétitions et des pauses, elle répète que *c'est pas forcément un premier job*, pour ensuite continuer son argumentation avec les marqueurs d'opposition *mais* et *quand même* (lignes 9-10). Elle explique le fait qu'il s'agit d'un job où *tu restes pas toute ta vie* étant donné qu'il est *hyper intense* (lignes 11-15). Les marqueurs de désaccord sont catégorisés ainsi :

Ex. 5.11 : Catégorisation des marqueurs de désaccord de l'item Job :

mais	pas forcément:/	c'est juste que (2.1) c- (0.6) c'est
opposition	adverbe atténuateur (avec négation)	

pas forcément	un premier job	mais	c'est	quand même
adverbe atténuateur		opposition		opposition
explication →				

un job euh géné- enfin (0.4) tu restes pas toute ta vie dans ce bi- enfin y en a PEU qui restent toute leur vie dans:- dans ce domaine parce que s- il est hyper intense pis au bout d'un moment t'en as marre quoi
→ explication

Pour le découpage des quatre contextes interactionnels, le contexte 1 inclut le marqueur d'opposition *mais* et la négation *pas*. La négation a déjà été incluse dans le contexte 1 pour que ce dernier ne soit pas trop court et donc inaudible avec le marqueur isolé *mais*. Au contexte 2, l'adverbe atténuateur *forcément* est ajouté, et au contexte 3 les répétitions, hésitations, ainsi que la deuxième occurrence de l'adverbe atténuateur en négation *pas forcément*. Nous avons choisi

de couper le contexte 3 à ce moment-là du tour de parole vu que la suite comprend l'expression directe de la thématique discutée et également de la question posée, à savoir la mention de *un premier job*. Le contexte 3 comprend aussi le début de la longue explication du désaccord. Au contexte 4, la mention de *pas forcément un premier job* est donc incluse, ainsi que la suite de l'explication.

Découpage des quatre contextes interactionnels :

Version 1 : mais pas

Version 2 : mais pas forcément :/

Version 3 : mais pas forcément :/ euhff (1.1) c'est juste que (2.1) c- (0.6) c'est pas forcément

Version 4 : mais pas forcément :/ euhff (1.1) c'est juste que (2.1) c- (0.6) c'est pas forcément un premier job mais c'est quand même un job euh généré- enfin (0.4) tu restes pas toute ta vie dans ce bi- enfin y en a PEU qui restent toute leur vie dans : - dans ce domaine parce que s- il est hyper intense pis au bout d'un moment t'en as marre quoi

Question posée dans le questionnaire : A votre avis, la dernière personne qui a parlé, pense-t-elle que ce travail est un premier job pour la plupart des employés ?

Réponse attendue : Non

## Item 5 : Karcher

Phrase introductive au questionnaire : Deux personnes parlent de la rénovation de leur maison et du nettoyage d'escaliers avec un karcher (nettoyeur haute-pressure).

Ex. 5.12 : Transcription de l'item Karcher (expression du désaccord en gras) :

01	A	demain- (1.1) demain je vais chercher le karcher chez Frantz pour
02		nettoyer l'escalier
03	B	les marches là/
04	A	mh mh (0.6) parce que les reposer dans cet état-là c'est un peu
05		bête
06	B	<b>ouais mais tu veux pas/ attendre qu'il les enlève/ (1.4) pis après</b>
07		<b>on les pose au sol et pis ((pshhh)) je pense que c'est beaucoup</b>
08		<b>plus facile parce que là ça va TOUT gicler contre le truc qu'ils</b>
09		<b>nous ont posé là</b>

La locutrice A commence par dire qu'elle va chercher le karcher pour nettoyer l'escalier (lignes 1-2). Le locuteur B pose la question pour clarifier qu'il s'agit bien de nettoyer *les marches là* (ligne 3), à laquelle la locutrice A répond en donnant la raison pour le nettoyage (lignes 4-5). Le locuteur B exprime ensuite son désaccord envers ce nettoyage : il commence par un accord partiel et un marqueur d'opposition : *ouais mais*, pour ensuite poser une question sous forme de contre-proposition : *tu veux pas attendre qu'il les enlève/* (ligne 6). La proposition continue avec la description des étapes suivantes : *pis après on les pose au sol et pis ((pshhh))* (lignes 6-7). Il donne ensuite un argument pour son désaccord, introduit par le marqueur d'opinion personnelle *je pense que*. Il finit son tour de parole avec l'explication du désaccord : *parce que là ça va TOUT gicler contre le truc qu'ils nous ont posé là* (lignes 8-9). Les marqueurs de désaccord sont catégorisés ainsi :

Ex. 5.13 : Catégorisation des marqueurs de désaccord de l'item Karcher :

ouais	mais	tu veux	pas/	attendre qu'ils les enlèvent/ (1.4) pis après on les pose au sol et pis ((pshhh))
accord partiel	opposition		négation	

je pense que	c'est beaucoup plus facile	parce que là ça va TOUT gicler contre le truc qu'ils nous ont posé là
opinion personnelle		explication

Quant au découpage des quatre contextes interactionnels, le contexte 1 inclut un accord partiel et un marqueur d'opposition : *ouais mais*, les deux étant nécessaires pour que le bout du tour de parole soit audible. Le contexte 2 comprend le début de la contre-proposition faite, avec la négation *pas*. L'intonation montante au début de cet énoncé indique déjà ici qu'il ne s'agit pas d'une assertion sur la volonté de la locutrice B. Le contexte 3 ajoute par la suite le reste de la contre-proposition, avant le contexte 4 avec la description du déroulement proposé, le marqueur d'opinion personnelle *je pense que* et l'explication pour le désaccord exprimé.

Découpage des quatre contextes interactionnels :

Version 1 : ouais mais

Version 2 : ouais mais tu veux pas/

Version 3 : ouais mais tu veux pas/ attendre qu'ils les enlèvent/

Version 4 : ouais mais tu veux pas/ attendre qu'ils les enlèvent/ (1.4) pis après on les pose au sol et pis ((pshhh)) je pense que c'est beaucoup plus facile parce que là ça va TOUT gicler contre le truc qu'ils nous ont posé là

Question posée dans le questionnaire : A votre avis, la dernière personne qui a parlé, pense-t-elle que c'est une bonne idée de nettoyer l'escalier tout de suite ?

Réponse attendue : Non

## Item 6 : Meubles

Phrase introductive au questionnaire : Deux personnes parlent de la construction de meubles à la maison.

Ex. 5.14 : Transcription de l'item Meubles (expression du désaccord en gras) :

01 A j'ai vu qu'avec des palettes- (0.2) des palettes en bois (0.2) tu  
02 pouvais faire mais plein/ de choses donc tu peux faire (0.3) des  
03 lits (0.2) un lit par exemple tu peux faire euh des meubles de  
04 jardin/ tu peux faire une table euh de salon/ (0.2) tu peux faire  
05 plein de trucs (0.5) la table de salon par exemple ils la font-  
06 (0.6) en fait il prend un- ils prennent simplement une palette  
07 (0.6) ils- ils vissent (0.2) des euh- (1.0) des sortes de roulettes  
08 en fait dessous (0.2) [ils mettent] une plaque de verre &  
09 B [mh mh ]  
10 A & de[ssus/ (0.2) ] et puis euh ben ça fait une table &&  
11 B [((raclement de gorge))]  
12 A && euh de salon quoi (0.2) c'est hy:per beau (0.5) et pis euh-  
13 B **bon c'est- c'est- c'est un peu spécial/ non/ comme truc**

L'extrait commence avec la locutrice A qui fait une longue explication de différents meubles qu'on peut construire avec des palettes en bois (lignes 1-12). Le locuteur B réagit avec des signaux d'écoute *mh mh* (ligne 9) et se râcle la gorge (ligne 11) pendant que parle la locutrice A. A la fin de l'explication, elle exprime son avis positif envers ces meubles avec *c'est hy:per beau*, avant d'être interrompue par le locuteur B (ligne 13), où il exprime son désaccord par rapport à l'avis positif sur les meubles en palettes de bois. Il commence par le marqueur d'opposition *bon*, suivi par une répétition à trois reprises de *c'est*. L'évaluation négative *spécial*, qui communique de manière indirecte un avis différent, est adoucie par l'adverbe atténuateur *un peu*. Le tour de parole se finit par la demande d'approbation *non/* et les mots *comme truc* qui font référence à ces meubles. Les marqueurs de désaccord sont catégorisés ainsi :

Ex. 5.14 : Catégorisation des marqueurs de désaccord de l'item Meubles :

bon	c'est- c'est- c'est	un peu	spécial/	non/	comme truc
opposition	répétition	adverbe atténuateur	évaluation négative	demande d'approbation	

Le contexte 1 du découpage du tour de parole final comprend le marqueur d'opposition *bon* et la répétition *c'est- c'est- c'est*. Ce locuteur parle assez rapidement et articule moins clairement que les locuteurs des autres items, raison pour laquelle ces deux marqueurs, en quatre mots, sont inclus au contexte 1. Le contexte 2 ajoute l'adverbe atténuateur *un peu*, suivi par l'évaluation négative *spécial* au contexte 3. Le contexte 4 finit avec le marqueur de demande d'approbation *non/*.

Découpage des quatre contextes interactionnels :

Version 1 : bon c'est- c'est- c'est

Version 2 : bon c'est- c'est- c'est un peu

Version 3 : bon c'est- c'est- c'est un peu spécial/

Version 4 : bon c'est- c'est- c'est un peu spécial/ non/ comme truc

Question posée dans le questionnaire : A votre avis, la dernière personne qui a parlé, trouve-t-elle que les meubles de palettes en bois sont beaux ?

Réponse attendue : Non

## Item 7 : Milanais

Phrase introductive au questionnaire : Deux personnes parlent du dessert qu'elles vont préparer pour un souper.

Ex. 5.15 : Transcription de l'item Milanais (expression du désaccord en gras) :

01 A je sais pas trop comment mais (0.2) on trempe dans le chocolat  
 02 (0.2) non on fait des milanais pis on trempe dans le chocolat  
 03 (2.4)  
 04 B ah mais j'sais pas (1.0) pas trop envie de biscuits je préférerais  
 05 un truc euh comme le- le fondant

La locutrice A essaie de trouver un dessert à préparer pour un souper plus tard, où elle arrive à la solution de faire *des milanais* *pis on trempe dans le chocolat*. Avant que réagisse le locuteur B, il y a une longue pause de 2,4 secondes. Il exprime ensuite son désaccord qui est initié par le marqueur de changement d'état *ah*, le marqueur d'opposition *mais*, et le marqueur de doute personnel *j'sais pas* (ligne 4). Il continue ensuite de décrire pourquoi il n'aime pas l'idée des milanais trempés en chocolat : d'abord parce qu'il n'a pas envie de biscuits, avec l'adverbe atténuateur *pas trop*, suivi par le fait qu'il *préférerait un truc euh comme le- le fondant* (lignes 4-5). Les marqueurs de désaccord sont catégorisés ainsi :

Ex. 5.16 : Catégorisation des marqueurs de désaccord de l'item Milanais :

(2.4)	ah	mais	j'sais pas
pause inter-tours de parole	changement d'état	opposition	doute

pas trop	envie de biscuits	je préférerais un truc comme le- le fondant
adverbe atténuateur		explication

Le contexte 1 de l'item *Milanais* inclut une pause inter-tours de parole, un marqueur de changement d'état et un marqueur d'opposition (2.4) *ah mais*, en raison de la difficulté d'entendre avec un début de tour de parole plus restreint. Le contexte 2 ajoute le marqueur de doute personnel *j'sais pas*, suivi par le contexte 3 ajoutant l'adverbe atténuateur *pas trop* avec ce à quoi porte ce marqueur, à savoir *envie de biscuits*. Tout l'énoncé est ajouté au contexte 3 en raison de la durée courte et la rapidité de *pas trop*, qui est tout de suite enchaîné avec *envie de biscuits*. Le contexte 4 finit le tour de parole avec l'explication du désaccord.

Découpage des quatre contextes interactionnels :

Version 1 : (2.4) *ah mais*

Version 2 : (2.4) *ah mais j'sais pas*

Version 3 : (2.4) *ah mais j'sais pas* (1.0) *pas trop envie de biscuits*

Version 4 : (2.4) *ah mais j'sais pas* (1.0) *pas trop envie de biscuits je préférerais un truc euh comme le- le fondant*

Question posée dans le questionnaire : A votre avis, la dernière personne qui a parlé, a-t-elle envie de milanais (un type de biscuits) ?

Réponse attendue : Non

## Item 8 : Mots

Phrase introductive au questionnaire : Deux personnes parlent d'un test de vocabulaire qu'ils ont fait dans le cadre d'une étude sur le français en Suisse.

Ex. 5.17 : Transcription de l'item Mots (expression du désaccord en gras) :

01 A ben j'ai trouvé ça euh fort sympathique  
 02 B ouais/  
 03 A ouais ça s'est bien passé euh (0.9) c'était- c'était un peu  
 04 étonnant quand même [euh (0.7)] mais bon on a bien vu que les- &  
 05 B [((rire)) ]  
 06 A (0.7) les mots euh à prononcer étaient bien- bien choisis bien  
 07 [dirigés et tout]  
 08 B [ah le: ] euh la verte des- les mots qui apparaissaient là  
 09 A par exemple- [exemple ouais ouais]  
 10 B [ouais ouais ]  
 11 A ouais c'était pas mal quoi je trouve (0.5) [°non/° ]  
 12 B [ben moi] je trouve un  
 13 peu bizarre ces mots qui apparaissent je dois dire mais- (1.1)  
 14 enfin parce que comme ça sortis du contexte

Le locuteur A commence par décrire son expérience du test de vocabulaire avec surtout des remarques positives, comme *fort sympathique*, *ça s'est bien passé*, *bien choisis bien dirigés*. La locutrice B pose une question à la ligne 8, si le locuteur A parle bien des *mots qui apparaissaient là*. Le locuteur A finit sa description avec *ouais c'était pas mal quoi je trouve*. Après une pause de 0,5 seconde, il dit *non/* afin de susciter une réponse de la part de la locutrice B, qui elle en même moment commence à produire sa réaction exprimant son désaccord. Le tour de parole est introduit par le marqueur d'opposition *ben* et l'opinion personnelle *moi je trouve*, suivi par l'adverbe atténuateur *un peu*, qui adoucit le mot *bizarre*, une évaluation négative qui montre de manière indirecte que la locutrice B n'a pas le même avis positif du test. A la fin de l'énoncé, elle donne l'explication de son opinion *parce que comme ça sortis du contexte*. Les marqueurs de désaccord sont catégorisés ainsi :

Ex. 5.18 : Catégorisation des marqueurs de désaccord de l'item Mots :

ben	moi je trouve	un peu	bizarre
opposition	opinion personnelle	adverbe atténuateur	évaluation négative

ces mots qui apparaissent je dois dire mais- enfin	parce que comme ça sortis du contexte
	explication

Le contexte 1 comprend le marqueur d'opposition *ben* avec le début du marqueur d'opinion personnelle *moi*, qui ensemble constituent un contexte court mais plus audible que *ben* isolé. Au contexte 2, la suite de l'opinion personnelle est incluse, à savoir *je trouve*. Le contexte 3 comprend la suite avec l'adverbe atténuateur et l'évaluation négative *un peu bizarre*. Les deux marqueurs y figurent vu la courte durée de *un peu* et l'enchaînement directe entre *peu* et *bizarre* qui n'était pas possible à diviser au niveau pratique. Le contexte 4 comprend le tour de parole complet avec le marqueur d'opposition *mais* et l'explication du désaccord.

Découpage des quatre contextes interactionnels :

Version 1 : ben moi

Version 2 : ben moi je trouve

Version 3 : ben moi je trouve un peu bizarre

Version 4 : ben moi je trouve un peu bizarre ces mots qui apparaissent je dois dire mais- (1.1) enfin parce que comme ça sortis du contexte

Question posée dans le questionnaire : A votre avis, la dernière personne qui a parlé, pense-t-elle que le test de vocabulaire est bien fait ?

Réponse attendue : Non

Suite aux présentations des huit items du questionnaire numérique, il est aisé de constater que les items varient à différents niveaux. Cette variation fera l'objet de la section suivante qui traitera de la comparaison entre les items.

#### *5.2.6 Comparaison entre les items de l'expérience*

Comme discuté, l'utilisation d'extraits audio venant d'interactions orales spontanées restreint le contrôle des extraits, qui diffèrent entre autres au niveau de la longueur, du sujet traité, des caractéristiques des interactants, des types de marqueurs de désaccord produits et de leur position dans le tour de parole. Afin de pouvoir prendre en compte un certain nombre de ces facteurs pouvant influencer les résultats, nous avons choisi des mesures quantitatives qui permettent de comparer les huit items, et par la suite de comparer les réponses données par les participantes dans le questionnaire.

Il est évident qu'il existe de nombreux aspects qu'on pourrait inclure dans cette comparaison. Ceux choisis se complètent dans l'analyse des résultats et soulèvent différents aspects importants des huit items. Les mesures de comparaison choisies sont les suivantes : 1) la durée de chaque item en dixième de secondes ; 2) la complexité linguistique de l'expression du désaccord ; 3) le nombre de mots et de syllabes de l'expression du désaccord. Ces mesures seront appliquées pour décrire et analyser les résultats.

Dans ce qui suit, nous présenterons chaque mesure de comparaison avec une discussion sur les similarités et les différences entre les huit items.

#### **La durée en dixième de secondes**

La durée des items en dixième de secondes illustre le temps d'écoute que fait la participante pour chacun des quatre contextes interactionnels. La durée calculée inclut tout l'extrait audio tel que présenté aux participantes dans le questionnaire, c'est-à-dire à partir du premier tour de parole du locuteur A, au dernier tour de parole du locuteur B où le désaccord est exprimé.

Dans le tableau 5.1 ci-dessous, les items sont ordonnés selon la durée du contexte 1 en dixièmes de secondes, du plus court au plus long.

Tableau 5.1 : Durée des items en dixièmes de secondes selon les 4 contextes interactionnels

Item	Contexte 1	Contexte 2	Contexte 3	Contexte 4	Différence de durée entre les contextes 1 et 4
Milanaïs	7,9	8,6	10,3	13,2	5,3
Cultivation	7,9	8,0	9,4	12,9	5,0
Karcher	8,8	9,0	10,6	17,1	8,3
Job	15,3	16,3	21,5	32,6	17,3
Hautains	20,0	20,1	20,9	25,4	5,4
Mots	23,0	23,4	23,9	29,5	6,5
Employée	24,4	24,8	25,0	37,9	13,5
Meubles	32,0	32,3	32,8	33,3	1,3

Cette comparaison nous permet tout d’abord de constater que la durée des items varie entre eux à chaque contexte. Au contexte 1, la durée va de 7,9 secondes (*Milanaïs* et *Cultivation*) jusqu’à 32,0 secondes (*Meubles*), c’est-à-dire une différence de 24,1 secondes. Au contexte 4, la différence de la durée entre les huit items va jusqu’à 25,0 secondes, *Cultivation* étant le plus court et *Employée* le plus long. Quant à la durée des 4 contextes pour un même item, nous pouvons voir que la différence de durée entre le contexte 1 et le contexte 4 varie entre 1,3 secondes (*Meubles*) et 17,3 secondes (*Job*).

L’ordre de la durée des items reste similaire entre les 4 contextes : les items les plus courts au contexte 1 le sont également aux contextes 2, 3 et 4, et les items les plus longs le sont aux 4 contextes. La seule exception est *Job*, qui est l’item avec le plus de différence de durée entre le contexte 1 et le contexte 4 (17,3 secondes). *Job* comprend un long tour de parole final, ce qui entraîne une grande différence de longueur, notamment entre les contextes 3 et 4. Au contexte 4, la locutrice B développe son opinion sur le sujet traité, exprimée avec plusieurs hésitations et reformulations. En conséquence, *Job* se trouve au milieu de l’ordre pour la durée du contexte 1, alors qu’il est le troisième plus long item au contexte 4.

La plus grande différence de durée à l’intérieur de chaque item se trouve entre les contextes 3 et 4. Cette tendance est due au découpage des items où la préface est visée. Les marqueurs de désaccord initiaux sont présentés à petites étapes, ce qui entraîne que le contexte 4 inclut ce qui reste du tour de parole en question, notamment une explication ou une argumentation du désaccord pouvant être plus ou moins longues.

En fait, la différence de durée des items des 4 contextes reflète clairement le fait que les items diffèrent quant à la longueur du tour de parole exprimant le désaccord, et quant à la longueur de ce qui est produit avant l’expression du désaccord. Une précision est importante à noter par rapport aux différences de durée : certains items comprennent un tour de parole final plutôt court ; ces items ont par conséquent une différence de durée entre les 4 contextes plus petite, comme les items *Cultivation* et *Milanaïs*. En revanche, d’autres items ont un tour de parole final plus long, ce qui entraîne une différence de durée entre les 4 contextes plus grande, comme les items *Karcher* et *Job*.

Les implications des différentes durées entre les items et entre les quatre contextes interactionnels sur la compréhension et l’interprétation des participantes peuvent être diverses. On pourrait s’imaginer qu’une durée plus longue implique plus d’informations contextuelles et donc une meilleure compréhension de l’extrait. De l’autre côté, on pourrait également s’imaginer qu’une durée plus longue demande plus de charge cognitive et de mémoire de travail, ce qui



pourrait compliquer la compréhension de l'extrait. Les contextes 1 et 2 qui sont plus courts, incluent par conséquent peu d'informations sur le désaccord en train d'être produit. Ceux-ci sont possiblement trop courts pour saisir le désaccord. Comme la compréhension et l'interprétation du désaccord exprimé dans chaque item vise un niveau micro des différents marqueurs de désaccord, il faut probablement également prendre en compte des mesures de contenu afin d'avancer des hypothèses sur la difficulté des items.

### La complexité linguistique

La complexité linguistique comprend de nombreuses mesures qui détaillent la complexité d'un discours oral, d'une phrase ou d'un énoncé, ou d'un texte écrit à différents niveaux (Bulté & Housen 2012). Ces mesures sont appliquées dans différents buts et à différents domaines spécifiques de la recherche en acquisition en L2. Nous avons choisi d'inclure la complexité linguistique dans la comparaison des items vu que ces mesures ajoutent des informations linguistiques qui peuvent avoir une influence sur la compréhension des participantes, et qui sont une manière quantitative de décrire le contenu des huit items et par la suite de les comparer.

Nous avons choisi deux aspects de la complexité linguistique, plus précisément de la complexité syntaxique, qui seront mesurés de différentes manières, à savoir le nombre de *AS-units* (« Analysis of Speech Unit », Foster et al. 2000) et le nombre de subordonnées. Dans la recherche, la complexité syntaxique est fréquemment appliquée mais l'unité syntaxique la plus fréquente est la *t-unit* (Bulté & Housen 2012 ; Norris & Ortega 2009). La *t-unit* correspond plus ou moins à une proposition principale (Hunt 1965, cité par Foster et al. 2000 ; Bulté & Housen 2012), mais elle a été décrite comme compliquée à appliquer au langage parlé, qui souvent n'est pas structuré de la même manière qu'un texte écrit (Foster et al. 2000). Suite à des essais de catégoriser les items de la présente étude selon les *t-units*, nous avons effectivement pu constater que plusieurs cas ambigus compliquaient cette catégorisation. Nous avons par conséquent choisi d'appliquer la *AS-unit* (« Analysis of Speech Unit »), tel que présentée par Foster et al. (2000). Cette unité se base dans la *t-unit*, mais ajoute des précisions et des modifications pour que l'unité soit plus adaptée aux spécificités du discours oral spontané et interactionnel. Un exemple concret de nos données est le début du tour de parole *ben si quand même* de l'item *Job*, qui est suivi par la subordonnée *parce que tu te retrouves [...]*. Avec l'*AS-unit*, il est possible de catégoriser *ben si quand même* en tant qu'unité indépendante, avec la subordonnée suivante y liée (cf. les précisions chez Foster et al. 2000 : 366).

Au niveau de la complexité linguistique, nous avons initialement prévu d'inclure également les deux mesures des types et du nombre de temps verbaux, mais comme les expressions de désaccord sont similaires entre les items, nous avons décidé de ne pas les prendre en compte<sup>24</sup>.

Pour l'analyse de chaque item, nous inclurons le tour de parole final de chaque item, c'est-à-dire l'expression du désaccord : les tours de parole qui précèdent ne seront pas pris en compte. Dans le tableau 5.2 ci-dessous, sont présentés trois aspects par item : le nombre de *AS-units*, le nombre de subordonnées, ainsi que le nombre de subordonnées par *AS-unit*. Dans la recherche, c'est notamment le nombre de subordonnées par unité qui est calculée. Ici, nous avons choisi d'inclure également les nombres bruts, étant donné qu'il s'agit d'un seul tour de parole, et pas d'un discours plus long où une valeur moyenne seule fait sens.

---

<sup>24</sup> Surtout du présent, avec quelques rares occurrences du conditionnel et du futur proche ainsi qu'un subjonctif présent.

Tableau 5.2 : Mesures de la complexité linguistique des huit items du questionnaire numérique

Item	Nb. AS-units	Nb. subordonnées	Nb. subordonnées / AS-unit
Meubles	1	0	0/1 = 0
Cultivation	1	2	2/1 = 2
Mots	1	3	3/1 = 3
Employée	2	3	3/2 = 1,5
Milanais	3	0	0/3 = 0
Hautains	3	3	3/3 = 1
Karcher	3	4	4/3 = 1,3
Job	5	1	1/5 = 0,2

Les items sont présentés dans l'ordre croissant selon le nombre de *AS-units*. Les nombres de *AS-units* et de subordonnées varient entre les items et différentes combinaisons sont présentes : il y a des items avec peu d'unités et peu de subordonnées, ceux avec plusieurs unités et plusieurs subordonnées, ainsi que ceux avec un des nombres plus bas et l'autre plus haut.

L'item avec le nombre d'unités et de subordonnées le plus petit est *Meubles*, qui comprend un tour de parole final court, ce qui se reflète également dans la mesure de la durée en secondes. *Job* est l'item avec le plus de *AS-units*, ce qui correspond à une durée du tour de parole plus long que les autres items, même s'il n'inclut qu'une subordonnée. L'item *Karcher* a le nombre le plus élevé de subordonnées, ainsi qu'un nombre d'unités plus haut que plusieurs d'autres items.

Les items avec le plus de complexité syntaxique selon ces mesures sont donc *Job*, *Karcher* et *Hautains*, et celui avec le moins est notamment *Meubles*.

### Le nombre de mots et de syllabes

Les deux derniers aspects de comparaison analysés sont le nombre de mots et le nombre de syllabes. Les calculs n'incluent que le tour de parole final, c'est-à-dire celui où le locuteur B exprime le désaccord. Les autres tours de parole de l'extrait, avant que le désaccord soit exprimé, ne sont donc pas inclus.

En français, la segmentation en compréhension orale se fait surtout à partir des mots et des syllabes (Gustafson & Bradlow 2016 ; Zoghlami & Hilton 2021), et ces derniers peuvent donc influencer la compréhension et l'interprétation des désaccords (cf. 2.1.2). Le tableau 5.3 montre le nombre de mots et de syllabes des quatre contextes interactionnels de chacun des huit items du questionnaire numérique :

Tableau 5.3 : Longueur du tour de parole final en nb. de mots et nb. de syllabes selon les 4 contextes interactionnels

Item	Contexte du questionnaire (1-4)	Nb. mots	Nb. syllabes
Job	1	2	2
Job	2	3	5
Job	3	6	9
Job	4	51	68
Hautains	1	2	2
Hautains	2	3	3
Hautains	3	7	7
Hautains	4	31	34
Meubles	1	2	4
Meubles	2	4	6
Meubles	3	5	8
Meubles	4	8	11
Employée	1	2	2
Employée	2	4	4
Employée	3	6	6
Employée	4	38	54
Mots	1	2	2
Mots	2	4	3
Mots	3	7	7
Mots	4	23	26
Milanaïs	1	2	2
Milanaïs	2	5	4
Milanaïs	3	10	10
Milanaïs	4	17	21
Karcher	1	2	2
Karcher	2	5	4
Karcher	3	10	10
Karcher	4	42	45
Cultivation	1	3	2
Cultivation	2	4	3
Cultivation	3	8	8
Cultivation	4	23	26

Les items sont ordonnés selon le nombre de mots du contexte 1, du plus court au plus long. Les items avec le même nombre au contexte 1 sont ensuite ordonnés selon le contexte 2, et ainsi de suite.

Pour le calcul du nombre de mots, les répétitions comptent comme un seul mot unique, par exemple *c'est- c'est- c'est* et *le- le* sont chacun considérés comme un mot. Les faux-départs où le mot n'est pas complètement prononcé ne sont pas inclus, par exemple *gén-* n'est pas compté. Les élisions avec *que* comptent comme deux mots, par exemple *qu'on*, *qu'au*, et *qu'il(s)* sont constitués de deux mots, à l'exception de *c'est* qui compte comme un mot. Les ressources paraverbaux ne sont pas incluses dans le nombre de mots, par exemple *eu* et l'imitation du nettoyage avec le karcher (*(pssh)*).

Pour le nombre de mots et de syllabes, le contexte 1 est comparable entre les items, chacun étant constitué de 2-4 mots et de syllabes. Cela est également le cas pour le contexte 2, chaque item étant constitué de 3-6 mots et de syllabes.

Au contexte 3, et encore plus au contexte 4, on peut ensuite constater de grandes différences entre les items au niveau du nombre de mots et de syllabes, ce qui se reflète également au niveau de la durée des items. L'exception est notamment *Meubles*, où la différence entre les contextes est moins grande : cela en raison de l'expression de désaccord qui est assez courte (11 syllabes au contexte 4). Le tableau 5.3 illustre aussi clairement que certains items comprennent bien plus de mots et de syllabes comparés aux autres items, en particulier *Job*, *Employée* et *Karcher*.

Comme les contextes 1 et 2 comprennent un nombre restreint de mots et de syllabes, cela pourra impliquer plus de difficultés de compréhension et d'interprétation du désaccord. Le tour de parole étant découpé, la participante qui écoute l'extrait a moins d'informations contextuelles, et doit se concentrer afin de saisir les peu de mots produits à la fin. Aux contextes 3 et 4, le tour de parole est plus long en durée, et comprend plus de mots et de syllabes, ce qui pourra faciliter la compréhension et l'interprétation des participantes. S'ajoute à cela aussi le fait que les contextes 1 et 2 comprennent des marqueurs de désaccord plus implicites, qui sont ensuite suivis par des expressions de désaccord et des explications et argumentations plus explicites aux contextes 3 et 4.

Les différences et similarités constatées, que ce soit entre les items ou entre les contextes d'un même item, sont susceptibles d'influencer la compréhension et l'interprétation des désaccords par les participantes au questionnaire numérique. Ces différences entre les items sont une conséquence de l'utilisation d'un matériel authentique dans une approche expérimentale. Les mesures de comparaisons présentées et discutées ici seront prises en compte dans les analyses des résultats : en comparant ces mesures en lien avec le contenu de chaque contexte de chaque item, il sera possible de soulever des facteurs qui pourraient influencer la compréhension et l'interprétation des participantes.

### 5.2.7 Introduction et consignes au questionnaire

Avant de commencer le questionnaire et d'écouter les items et répondre aux questions, les participantes sont passées par une première page comprenant les consignes, suivie par une page avec un audio et une question d'essai, pour que la participante comprenne bien ce qu'il faut faire avant de commencer l'expérience avec l'écoute des items.

La page introductive contient les informations suivantes :

Sur chaque page vous allez écouter un enregistrement audio d'une conversation entre deux personnes.

La longueur des audios peuvent varier.

Vous écouterez chaque audio **2 fois**. Vous répondrez ensuite aux questions posées.

Il n'y a pas de réponse correcte ou fausse, et il n'y a pas de temps limite.

L'expérience prendra environ 30 minutes.

Avant de commencer, équipez-vous d'une paire d'écouteurs et écoutez ensuite l'audio ci-dessous pour ajuster le volume sur l'ordinateur afin de bien entendre ce que disent les personnes.



[lecteur audio]

La première question sur la page suivante est un exemple.  
Pour commencer, cochez la case ci-dessous pour montrer que vous avez compris les instructions, et cliquez ensuite sur "Suivant".

☐ J'ai lu et compris les instructions

Les instructions incluent l'information qu'il n'y a pas de réponse correcte ou fausse, vu que la tâche inclut des interprétations à faire à partir de tours de parole découpés. La formulation des questions posées reflète également cet aspect.

Le premier audio sur la page introductive inclut un extrait de douze secondes d'une interaction du corpus OFROM<sup>25</sup>. L'audio permet aux participantes de tester la fonctionnalité des écouteurs et de régler le volume. La participante peut écouter cet audio autant de fois que nécessaire.

La deuxième page du questionnaire inclut un audio et une question d'essai. La structure et la procédure sont ici les mêmes que pour les items de l'expérience. Cependant, l'audio d'essai comprend un accord, pour ne pas éventuellement faire comprendre aux participantes que le sujet visé est le désaccord<sup>26</sup>. Les informations suivantes sont présentées aux participantes :

Cette première question est un exemple.

Cliquez sur "play" pour écouter l'audio deux fois de suite, et répondez ensuite aux questions.

Il y a deux secondes de silence avant que l'audio commence.

Les chiffres en bas à droite montrent le temps qui reste.

Il n'est pas possible d'arrêter l'audio après avoir cliqué sur "play".

**Écoutez tout l'audio avant de répondre aux questions et d'aller à la page suivante.  
Les audios sont de différentes longueurs et peuvent prendre fin au milieu d'une phrase.**

**"La dernière personne" est la personne qui parle tout à la fin de l'audio. Parfois cette personne dit plusieurs mots, parfois un seul.**

Le sujet de la conversation est expliqué pour chaque audio.

Deux personnes parlent de la possibilité d'envoyer des gens sur Mars :

---

<sup>25</sup> Deux locuteurs parlent de la météo et quand ils vont sortir faire un tour (cf. *Annexe 9.3* pour la transcription et les informations sur les locuteurs).

<sup>26</sup> Il s'agit d'un extrait du corpus OFROM avec deux locuteurs qui parlent de la possibilité d'envoyer des personnes sur Mars (cf. *Annexe 9.4* pour la transcription et les informations sur les locuteurs).

1

Play

A votre avis, la dernière personne qui a parlé, pense-t-elle que c'est une bonne idée d'envoyer des gens sur Mars ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Je ne sais pas
- ☐ On ne peut pas savoir

Motivez votre réponse en quelques mots (facultatif) : [texte libre]

Pour l'audio d'essai et les items du questionnaire, les boutons de type *stop* et *pause*, ainsi que la barre indiquant le temps restant, ont été supprimés pour que la participante ne puisse pas contrôler l'écoute, par exemple pour arrêter l'extrait ou pour revenir en arrière. La participante doit toutefois lancer l'écoute de l'extrait, en cliquant sur le bouton « play ». Le bouton permet de commencer l'extrait, mais pas de l'arrêter. Ainsi, la participante initie l'écoute quand elle est prête, mais elle doit ensuite écouter l'extrait deux fois de suite de la manière la plus authentique possible dans ce cadre, c'est-à-dire sans pauses et répétitions volontaires.

L'audio est accompagné par une vidéo d'un écran blanc avec des indications sur le début et la fin de l'extrait. Avant le début de la première écoute, il y a deux secondes de silence pour que la participante ne rate pas ce qui est dit tout au début. Un compte à rebours en bas à droite sur l'écran blanc indique le temps qui reste de l'extrait, pour que la participante ait une idée sur la longueur qui varie entre les extraits, et pour qu'elle arrive à se concentrer sur sa fin, c'est-à-dire au tour de parole final où le désaccord est exprimé. L'expression du désaccord étant découpée en quatre contextes interactionnels, il est important que la participante ne rate pas la fin de l'extrait, qui parfois peut être court, notamment pour les contextes interactionnels 1 et 2. Entre la fin de la première écoute et le début de la deuxième, il y a de nouveau un silence de deux secondes avant que la deuxième écoute commence automatiquement.

Les instructions en gras sur « le dernier locuteur » sont importantes. Ce qui est visé dans l'étude est l'expression du désaccord à la fin de chaque extrait, et il faut donc que la participante se concentre particulièrement au tour de parole final où le désaccord est exprimé, et qu'elle réponde à la question par rapport à celui-ci.

La précision sur la variation de longueur et le fait qu'un extrait peut prendre fin au milieu d'un énoncé sont en lien avec les quatre conditions expérimentales où chaque extrait est présenté sous quatre longueurs différentes.

### 5.3 Le rappel stimulé

Le rappel stimulé se fait après le questionnaire et porte sur les réponses données dans le questionnaire. L'objectif du rappel stimulé est d'approfondir les réponses du questionnaire numérique, en visant les raisons et motivations que les participantes donnent pour avoir choisi une certaine réponse à un item au questionnaire. Ainsi, il est possible de voir quelles ressources interactionnelles (verbales et paraverbales) que les participantes considèrent étant les plus saillantes et importantes pour leur compréhension et interprétation du désaccord en question.

Dans cette section, seront tout d'abord présentées la structure générale du rappel stimulé et les questions posées. Ensuite, nous décrirons la démarche d'analyse des transcriptions des rappels stimulés, avec la méthode de l'analyse qualitative de contenu. Nous finirons par présenter le test de fiabilité inter-observatrices (« inter-rater ») fait sur les analyses, et les modifications apportées suite à ce test.

#### 5.3.1 Structure et questions

Après avoir terminé le questionnaire numérique, la participante a fait un rappel stimulé avec un membre de l'équipe ayant participé à la récolte des données, où cette personne a demandé à la participante d'expliquer pourquoi elle a choisi une certaine alternative dans le questionnaire.

L'objectif du rappel stimulé est d'avoir les motivations et raisons de l'alternative choisie pour chaque item du questionnaire, et de viser les ressources interactionnelles qui étaient les plus saillantes et importantes pour la compréhension et interprétation du désaccord de la participante. Le rappel stimulé permet ainsi de compléter et approfondir les réponses quantitatives du questionnaire. Il peut aussi servir à motiver les participantes à rester attentifs pendant le questionnaire et à bien réfléchir aux réponses données, sachant qu'elles doivent en discuter après.

Chaque rappel stimulé traite de quatre des huit extraits de désaccord du questionnaire. Tous les items n'ont pas pu être inclus faute de temps d'accès aux participantes. Le temps prévu pour chaque participante était 15 minutes, suite à des études pilote où un quart d'heure a suffi pour recouter et discuter de quatre des huit items du questionnaire. Les études pilote étaient également une occasion pour les personnes menant les rappels stimulés à s'entraîner au déroulement et à revoir des détails à modifier.

Pour le choix des quatre items à inclure dans le rappel stimulé, il n'était pas possible de créer une correspondance entre le taux de réponse à un certain item, et le taux de rappels stimulés portant sur cette réponse. En d'autres mots, si la réponse *Non* a reçu 20 % des réponses au contexte 1 d'un certain item, le taux des rappels stimulés ne représente pas 20 % des rappels stimulés effectués sur cet item.

Ceci est dû à deux raisons. Premièrement, la récolte des données a eu lieu pendant une période de plusieurs mois, selon la disponibilité des participantes individuelles et des écoles et universités ayant accepté de participer. Les rappels stimulés se sont donc déroulés au fur et à mesure, sans que toutes les données du questionnaire aient été récoltées. Deuxièmement, le temps de préparation entre la fin du questionnaire d'une ou plusieurs participantes et le début du rappel stimulé était souvent limité, ne permettant pas de calculs exacts sur les réponses quantitatives du questionnaire déjà récoltées. Ces contraintes ont fait qu'il n'était pas possible

de faire une division systématique des items à inclure dans le rappel stimulé basé sur les occurrences totales des alternatives choisies et le nombre exact de participantes.

Le choix des items à inclure dans les rappels stimulés s'est fait dans la meilleure des possibilités pour que chaque combinaison de réponse existante soit représentée, à savoir les quatre alternatives de réponse des quatre contextes interactionnels de chacun des huit extraits. Nous avons donné la priorité à l'inclusion d'items sans commentaire écrit, ou avec un commentaire que nous n'avons pas compris, avec l'objectif d'avoir des informations complémentaires sur le plus d'items possibles. De plus, nous avons inclus plus de réponses touchant aux contextes interactionnels 1 et 2, avec l'objectif de savoir comment le début du tour de parole d'expression du désaccord a été comprise et interprétée par la participante.

Le rappel stimulé s'est déroulé en français pour les participantes de français L1. Les apprenantes avaient le choix de s'exprimer en français ou dans leur L1, à savoir en allemand ou en italien. La procédure du rappel stimulé était la suivante :

1. Explication du déroulement à la participante ;
2. Explication du traitement des données et demande de permission d'enregistrer la discussion en audio, et demande de permission d'utilisation des données dans la présente étude ;
3. Pour chaque item choisi, la procédure était la suivante :
  - a. Lecture de la phrase introductive (la même que celle dans le questionnaire numérique) ;
  - b. Réécoute de l'extrait une fois (avec le même contexte interactionnel que celui présenté dans le questionnaire numérique, à savoir le contexte 1, 2, 3 ou 4) ;
  - c. Rappel de la réponse donnée par la participante au questionnaire ;
  - d. Invitation à la participante d'expliquer pourquoi elle a choisi cette réponse-là.  
Si besoin, la personne menant la discussion pose des questions de clarification.

### 5.3.2 Démarche d'analyse des rappels stimulés

La méthode choisie pour analyser les rappels stimulés est l'analyse qualitative de contenu (Fuad Selvi 2020 ; Gibbs 2007 ; Mayring 2015 ; Miles et al. 2020 ; Neuendorf 2017). A partir des transcriptions effectuées des rappels stimulés, l'analyse s'est faite à l'aide de codes analytiques, en d'autres mots à partir de catégories reflétant les contenus des rappels stimulés. Toutes les informations ne sont pas incluses dans les analyses, mais seulement ce que la participante a dit sur le dernier locuteur de l'extrait, c'est-à-dire du locuteur qui exprime le désaccord.

Cette approche est d'abord qualitative, avec l'étude du contenu des rappels stimulés et la création des catégories d'analyse. Ensuite, des calculs quantitatifs peuvent être appliqués, sur les occurrences des catégories identifiées.

Les catégories ont premièrement été incluses à partir de la recherche antérieure ainsi qu'à partir de ce qui a été soulevé dans les études pilotes, par exemple des termes établis dans le domaine de l'analyse conversationnelle comme *ressource verbale* et *ressource paraverbale*. Ensuite, nous avons ajouté et modifié des catégories à partir des données elles-mêmes, donc à partir de ce qui est ressorti des écoutes et lectures des rappels stimulés.



Les catégories sont d'abord divisées en quatre catégories globales, chacune comprenant un aspect différent des analyses, et la plupart se divisant ensuite en catégories plus détaillées (cf. tableau 5.4).

La première catégorie globale inclut les ressources interactionnelles, verbales ou paraverbales, qui sont citées ou mentionnées par les participantes. Les ressources paraverbales sont ensuite divisées en différents types.

La deuxième catégorie est celle des « interprétations », c'est-à-dire les interprétations des opinions et des attitudes du locuteur que les participantes expriment dans le rappel stimulé, sans se baser sur une ressource interactionnelle spécifique.

La troisième catégorie globale inclut les cas où la participante explique qu'il n'est pas possible de répondre à la question, pour différentes raisons.

La quatrième et dernière catégorie globale touche à la compréhension des participantes des extraits, plus précisément aux cas où la participante a eu différents problèmes de compréhension.

Le tableau 5.4 ci-dessous décrit et exemplifie chaque catégorie :

Tableau 5.4 : Catégories d'analyse des rappels stimulés

Catégorie globale	Catégorie	Description	Exemple
Ressources interactionnelles	Ressource verbale	La participante cite/mentionne une ressource verbale produite par le dernier locuteur de l'extrait	sie sagt ja (.) 'je ne pense pas'
Ressources interactionnelles	Ressource paraverbale : contour intonatif	La participante cite/mentionne un aspect lié au contour intonatif du dernier locuteur de l'extrait	aber auch so ein wenig vom TO:Nfall
Ressources interactionnelles	Ressource paraverbale : événements physiques	La participante mentionne un événement physique produit par le dernier locuteur de l'extrait, p.ex. la toux, le rire, le soupir, le raclement de gorge	à un moment elle avait rigolé
Ressources interactionnelles	Ressource paraverbale : autre	La participante cite/mentionne une autre ressource paraverbale produite par le dernier locuteur de l'extrait, p.ex. <i>la voix, la façon de parler, la pause vide</i>	puis à la fin quand il prend la parole (.) i- il a une voix très basse et puis il articule même pas
Interprétations	Interprétation de l'opinion ou l'attitude du locuteur	La participante interprète l'opinion ou l'attitude du dernier locuteur de l'extrait	là j'ai entendu quand la fille parlait elle était un peu douteuse
Impossibilité de répondre à la question	Impossibilité : pas assez d'informations contextuelles	La participante exprime qu'il est impossible de répondre à la question en raison de manque d'informations ou de contexte de l'interaction	ja ich würde wieder sagen man erfährt nicht ob er eh Lust darauf hat also ich habe zu wenig Informationen

Impossibilité de répondre à la question	Impossibilité : sens ambigu d'une ressource	La participante exprime qu'il est impossible de répondre à la question en raison du sens ambigu d'une ressource interactionnelle	cela dépend de l'interprétation du mot 'spécial'
Impossibilité de répondre à la question	Impossibilité : pas possible d'entendre	La participante exprime qu'il est impossible de répondre à la question en raison de l'impossibilité d'entendre ce qui est dit	on entend presque rien de ce qu'il dit à la fin
Impossibilité de répondre à la question	Impossibilité : autre	La participante exprime qu'il est impossible de répondre à la question pour d'autres raisons, p.ex. <i>locuteur sans avis</i>	elle donne pas vraiment un avis concret
Compréhension	Incompréhension/ difficulté de compréhension	La participante exprime une incompréhension ou une difficulté de compréhension d'une partie ou de tout l'extrait	c'est- c'est- c'est difficile

D'un point de vue pratique, la démarche analytique consiste à résumer ce que dit la participante en catégories pertinentes, illustrée dans l'exemple 5.19 :

Ex. 5.19 : Apprenante germanophone, item Milanais, contexte 3, réponse Non :

parce qu'à la fin il dit qu'il a pas vraiment envie [Ressource verbale] et moi je trouve aussi- j'écoute un peu sur le- je suis pas sûre si on dit son de: la voix/ le ton peut-être (.) ou l- l'intonation oui il est- il est- (.) il semble pas très euhm (.) qu'est-ce qu'on dit überzeugt/ [Ressource paraverbale : contour intonatif]

Dans ce passage, la participante fait référence aux ressources verbales *pas trop envie de biscuits*, et parle de l'intonation qui indique que le locuteur ne semble pas convaincu (« überzeugt »).

Nous avons effectué un test de fiabilité inter-observatrices (« inter-rater reliability »), afin de nous assurer de la pertinence et de la fiabilité des catégories établies (Gass & Mackey 2022). Deux personnes ont chacune analysé 10 % des données des rappels stimulés, que nous avons ensuite comparées avec celles déjà effectuées. Les deux personnes sont des chercheuses, une avec des expériences en analyse conversationnelle et en didactique du FLE, et l'autre avec une expertise en didactique du plurilinguisme et en structure informationnelle en L2. Elles ont reçu les instructions présentées ci-dessus sur la démarche des analyses et la description des catégories, accompagnée par une description orale plus précise avec des exemples et des instructions pratiques et techniques. Les deux personnes connaissaient le cadre global de la présente étude, mais pas les détails méthodologiques comme les types de marqueurs de désaccord visés, ou la démarche de choix et de découpage des items.

Les analyses inter-observatrices ont montré que la plupart des catégories étaient claires et possibles à appliquer aux données étudiées. Des précisions ont été ajoutées à certaines catégories, par exemple que celle de *Impossibilité : pas assez d'informations contextuelles* se

réfère aux informations contextuelles de l'interaction en question, et pas du contexte du questionnaire ou autre : en d'autres mots, la catégorie implique que la participante considère qu'il faut écouter la suite de l'extrait pour pouvoir répondre à la question posée.

Les cas où la même catégorie n'a pas été attribuée à un rappel stimulé, ont été discutés avec les analystes et une décision sur une catégorie commune a été prise. La grande majorité des cas était des productions plutôt ambiguës qui ne reflétaient pas des insécurités de toute une catégorie ou du système d'analyse en général.

En dehors de quelques cas isolés d'erreur individuelle, trois questions sont revenues à plusieurs reprises lors des analyses inter-observatrices :

1. L'utilisation par la participante de verbes comme *contredire* et *argumenter*, sans qu'elle fasse référence à des ressources verbales précises : est-ce qu'il s'agit de la catégorie *ressource verbale* ou *interprétation de l'opinion ou l'attitude du locuteur* ?  
Décision : Attribuer la catégorie *interprétation de l'opinion ou l'attitude du locuteur* si la participante ne fait pas clairement référence à des ressources verbales produites par le locuteur de l'extrait en question.
2. L'utilisation par la participante de verbes comme *sonner* en français et *klingen* en allemand : est-ce qu'il s'agit de la catégorie *ressource paraverbale* ou *interprétation de l'opinion ou l'attitude du locuteur* ?  
Décision : Attribuer la catégorie *interprétation de l'opinion ou l'attitude du locuteur* si ce n'est pas clair que la participante se réfère à une certaine ressource paraverbale.  
Comme la participante ne mentionne pas d'aspect précis de l'extrait de désaccord en question, il n'est pas possible de faire le lien avec une ressource paraverbale précise. Il n'est pas possible de faire la différence dans les analyses entre une participante qui dit *il semble pas convaincu* et une autre qui dit *er klingt nicht so überzeugt*.
3. La mention par la participante de différents « bruits » : quelle catégorie attribuer ?  
Décision : Comme ce n'est pas clair ce à quoi la participant se réfère, et qu'on ne peut pas savoir si des mots sont produits, la mention de « bruits » est catégorisée comme *ressource paraverbale : événements physiques*.

Ces discussions sur les questions et cas ambigus des analyses, abordent un point primordial des analyses, à savoir qu'il faut éviter des « sur-analyses » sur ce que disent les participantes et aller trop loin dans l'attribution de catégories. Si ce n'est pas clair ce à quoi fait référence une participante sur un certain extrait de désaccord, il faut attribuer ce que dit la participante à une catégorie plus globale et moins précise, comme *interprétation de l'opinion ou l'attitude du locuteur*, qui peut contenir plusieurs différents aspects.

## 5.4 Participantes

Les participantes se composent de trois groupes : deux groupes d'apprenantes avancées de français L2 (niveau B2-C1 selon le CECR), le premier ayant l'allemand comme L1 et le deuxième l'italien, ainsi qu'un troisième groupe de personnes de français L1. Le tableau 5.5 ci-dessous résume les informations personnelles des trois groupes :

Tableau 5.5 : Informations personnelles des trois groupes de participantes

Groupe	Nb. de participantes	Genre	Âge	Pays de domicile	Niveau des études en cours
Apprenantes germanophones	109	femme : 63 homme : 45 autre : 1	16-21 ans $\bar{x}$ = 18 ans $\sigma$ = 1.03	Suisse : 109	secondaire II : 109
Apprenantes italophones	101	femme : 87 homme : 12 autre : 2	19-31 ans $\bar{x}$ = 22 ans $\sigma$ = 2.77	Italie : 63 Suisse : 38	secondaire II : 39 université : 62
Locutrices de français L1	87	femme : 49 homme : 37 autre : 1	18-28 ans $\bar{x}$ = 20 ans $\sigma$ = 1.65	Suisse : 87	secondaire II : 81 université : 6

Au niveau du choix des participantes, l'objectif était d'avoir environ 100 participantes dans chaque groupe, afin d'avoir un nombre suffisant de participantes qui permettraient de faire varier le contexte interactionnel de chaque item du questionnaire. La recherche et l'accès aux participantes se sont faits via des demandes officielles et par contact direct avec des personnes liées à différentes écoles, universités et d'autres institutions enseignantes. Pour arriver au nombre souhaité de participantes, les critères étaient que la participante était adulte (au moins 16 ans), avait comme L1 une de celles visées (allemand, italien ou français), et pour l'apprenante qu'elle avait un niveau avancé de français L2. Le niveau de français des apprenantes n'a pas pu être testé faute de temps d'accès aux participantes. Le niveau de français a par conséquent été estimé à partir des classes participantes, et de l'information reçue des enseignant·e·s et professeur·e·s de ces classes. De plus, avec la réalisation du rappel stimulé, il était visible si une participante n'avait pas le niveau de français requis, par des difficultés d'expression en français, ou par des difficultés de descriptions du contenu des items écoutés. Ayant premièrement visé des participantes suisses, la recherche a ensuite été élargie à l'Italie pour arriver au nombre souhaité d'apprenantes italophones. Comme nous n'avons pas pu inclure des participantes à partir de facteurs plus homogènes, par exemple le même âge, le même niveau d'étude, ou le même pays de domicile, les trois groupes et les 297 participantes se diffèrent à certains niveaux, qui seront décrits dans ce qui suit.

Le groupe de locutrices de français L1 contient moins de participantes que les deux groupes d'apprenantes : 87 vs. 109 et 101 respectivement. La division entre femmes et hommes est assez équilibrée pour les germanophones et les francophones, alors que le groupe d'apprenantes italophones comprend une majorité de participantes femmes. L'âge moyen des participantes des trois groupes se ressemble, mais nous pouvons également voir que les germanophones sont généralement plus jeunes que les autres. L'âge des italophones est plus dispersé que celui des germanophones et francophones. Le niveau d'études est lié à l'âge des participantes, où aucune participante germanophone n'est à l'université, alors que la majorité des italophones sont des étudiantes universitaires. Quant au pays de domicile, les italophones se distinguent des deux autres groupes : une majorité vit en Italie, alors que toutes les autres participantes vivent en Suisse. Les italophones suisses habitent dans le canton de Tessin, où la langue parlée est l'italien. Les participantes germanophones habitent dans différents cantons suisses où la langue parlée est l'allemand, mais certaines habitent près de régions francophones, ou vont à l'école dans des villes francophones. Les locutrices de français L1 habitent dans des cantons francophones.

Les procédures de recherche des participantes et de l'anonymisation des données personnelles sont présentées sous 5.4.1. Pour permettre l'identification des participantes, chaque participante a été liée à un identifiant d'ordre aléatoire qui inclut sa L1 et un numéro de participante aléatoire, par exemple de01 pour une participante germanophone, et it23 pour une participante italophone.

Le questionnaire numérique était obligatoire pour toutes les participantes et constituait toujours la première tâche à effectuer, étant donné que le rappel stimulé se faisait à partir des réponses du questionnaire. Toutes les participantes étaient encouragées de faire le rappel stimulé. Des 297 participantes au questionnaire au total, 257 ont fait le rappel stimulé, à savoir 86,5 %. La division entre les trois groupes de participantes est la suivante :

Tableau 5.6 : Nombre et taux de participantes aux deux tâches

Groupe	Nb. participantes tâche 1 (questionnaire numérique)	Nb. participantes tâche 2 (rappel stimulé)	% des participantes ayant fait les deux tâches
Apprenantes germanophones	109	92	84 %
Apprenantes italophones	101	77	76 %
Locutrices de français L1	87	74	85 %

Les raisons de l'absence d'un certain nombre de participantes au rappel stimulé sont différentes ; certaines ont déclaré de ne pas vouloir le faire, ou de ne pas être disponibles. Dans d'autres cas, le rappel stimulé a dû être annulé en raison de maladie ou d'autre situation imprévisible, ou tout simplement parce que la participante n'est pas venue au rendez-vous prévu.

54 des 297 participantes au questionnaire n'ont pas participé au rappel stimulé (17 L1 allemand, 24 L1 italien, 13 L1 français). Il faut toutefois noter que la plupart de ces participantes ont laissé des commentaires écrits à certains ou à tous les items du questionnaire. Des 297 participantes, il n'y a que 10 qui n'ont pas participé au rappel stimulé et qui n'ont laissé aucun commentaire écrit (3 L1 allemand, 2 L1 italien, 5 L1 français). Un nombre très élevé des participantes a donc laissé des commentaires oraux et/ou écrits sur leurs compréhensions et interprétations des extraits et les raisons derrière leurs réponses, ce qui nous permet d'approfondir les résultats quantitatifs du questionnaire.

De toutes les participantes ayant effectué l'expérience, 37 ont été supprimées et ne sont pas incluses dans les résumés ci-dessus (tableaux 5.5 et 5.6). Les participantes supprimées sont notamment celles avec un niveau de français trop bas, ce qui est devenu visible par des difficultés générales de compréhension des items du questionnaire, ou celles qui n'ont pas effectué le questionnaire correctement, par exemple où le temps de réponse était très court pour chaque question, indiquant que la personne n'a pas écouté les extraits audio.

#### 5.4.1 Accès aux participantes et protection de leur anonymat et des données récoltées

Afin d'assurer l'anonymat de chaque participante et la protection des données récoltées, plusieurs procédures ont été appliquées à chaque étape de l'expérience. Dans ce qui suit,

seront présentées la procédure d'anonymisation des participantes et la procédure de la protection des données, par rapport à la recherche des participantes, au questionnaire numérique, au rappel stimulé, et au stockage des données.

### **Accès aux participantes**

Les participantes au niveau universitaire ont été contactées via des enseignant·e·s et professeur·e·s à des universités en Suisse et en Italie, qui ont accepté de partager une demande de participation à l'expérience. Les étudiantes pouvaient ensuite nous contacter individuellement par email pour recevoir des informations supplémentaires et pour participer.

La permission d'effectuer l'expérience auprès d'élèves au secondaire II en Suisse, a été donnée par *La Direction de la formation et des affaires culturelles* (DFAC) à Fribourg ainsi que le *Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport* (DECS) au Tessin. Suite à l'envoi de notre demande écrite et l'étude de celle-ci par les deux instances, nous avons pu réaliser l'expérience dans des écoles qui ont accepté de nous accueillir.

Les participantes n'ont pas reçu de paiement pour leur participation, mais dans certaines universités en Italie, les étudiantes ont reçu des crédits universitaires.

### **Le questionnaire numérique**

Pour effectuer le questionnaire, chaque participante a reçu un code unique qui donnait accès au questionnaire une seule fois. Ce code servait également pour identifier chaque participante pour le rappel stimulé. Les participantes universitaires ont reçu le code d'accès par email individuel à partir de mon compte email professionnel de l'université de Fribourg. Les participantes du secondaire II ont chacun reçu un code d'accès au questionnaire d'une liste préalablement envoyée à l'enseignant·e responsable de la classe en question. Aucun contact avec les élèves a eu lieu avant leur participation à l'expérience.

A la fin du questionnaire, la participante a rempli un formulaire d'informations personnelles, permettant de résumer les similarités et différences à l'intérieur de chaque groupe de participantes, et entre les trois groupes de participantes. Avant d'envoyer les réponses du questionnaire, les participantes étaient amenées à lire et à accepter les points ci-dessous :

#### **Permission d'utilisation des données à des fins de recherche scientifique :**

En cochant la boîte ci-dessous, vous donnez votre accord pour que les données soient utilisées dans le projet de Simone Morehed supervisé par la Professeure Anita Thomas à l'université de Fribourg sous le respect des conditions suivantes :

- Les données seront anonymisées : aucune information personnelle qui ne figure pas dans ce questionnaire ne sera sauvegardée ou publiée.
- Les données seront utilisées seulement à des fins scientifiques.
- Les données seront stockées dans un endroit sécurisé.

Pour toute question, veuillez contacter [simone.morehed@unifr.ch](mailto:simone.morehed@unifr.ch)

☐ J'accepte les conditions ci-dessus

### **Le rappel stimulé**

Le rappel stimulé s'est déroulé un peu différemment entre les participantes qui étaient des étudiantes universitaires et celles qui étaient des élèves au secondaire II.

Le rappel stimulé des participantes universitaires s'est déroulé en ligne, en raison de mesures de la pandémie Covid-19 et/ou en raison de la distance géographique. L'interaction a eu lieu via le logiciel Zoom<sup>27</sup> ou Teams<sup>28</sup>. L'enregistrement s'est fait via le logiciel utilisé. Le fait d'enregistrer le rappel stimulé directement via le logiciel permet à la participante d'être informée quand l'enregistrement démarre et tout au long de son déroulement, contrairement à un logiciel extérieur qui permet l'enregistrement de l'écran et du son « en cachette ». L'enregistrement via ces logiciels se fait automatiquement en audio et en vidéo, mais nous avons supprimé tout fichier vidéo directement après le rappel stimulé et seul le fichier audio a été conservé. Toute participante universitaire a été informée de cette procédure et l'a acceptée. Le rappel stimulé des participantes au secondaire II s'est déroulé sur place à l'école en question. L'enregistrement s'est fait uniquement en audio avec un magnétophone.

Avant le début du rappel stimulé et de l'enregistrement, la participante a donné sa permission aux points suivants :

- Enregistrement en audio de la discussion
  - o Pour les rappels stimulés en ligne des participantes universitaires : le fichier vidéo sera tout de suite supprimé et seulement le fichier audio sera gardé.
- L'enregistrement sert à pouvoir transcrire la discussion. Les fichiers sonores ne seront pas publiés ou partagés avec le public : seulement des transcriptions seront incluses dans des publications.

Toutes les participantes ont donné leur permission aux points ci-dessus.

Le rappel stimulé a été effectué par trois personnes : moi-même et deux assistant·e·s. Les deux assistant·e·s étaient au moment de la récolte des données des étudiant·e·s Master au département de plurilinguisme et didactique des langues étrangères à l'Université de Fribourg, employé·e·s par l'institut de plurilinguisme<sup>29</sup> pour le présent projet. Les assistant·e·s ont un bon niveau d'allemand et de français et ont assisté aux rappels stimulés aux écoles du secondaire II avec les élèves germanophones et francophones. Les tâches des deux assistant·e·s étaient d'effectuer des rappels stimulés, et ensuite de transcrire les enregistrements des élèves germanophones, en raison de mon niveau d'allemand insuffisant. Les assistant·e·s n'avaient pas accès aux données complètes récoltées, et une fois un rappel stimulé transcrit, les documents ont été déplacés du dossier partagé et les assistant·e·s n'y avaient plus accès.

### **Stockage des données récoltées**

Les données enregistrées du questionnaire sur le logiciel Limesurvey ont été extraites sous forme Word et Excel. Le logiciel Limesurvey est administré par l'institut de plurilinguisme. Toutes les données récoltées ont été conservées sur mon compte Switchdrive<sup>30</sup>. Les données ont été traitées seulement sur mon ordinateur professionnel, qui est administré et protégé par la direction IT de l'université de Fribourg.

---

<sup>27</sup> <https://zoom.us/>

<sup>28</sup> <https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-teams/group-chat-software/>

<sup>29</sup> <https://institut-plurilinguisme.ch/fr>

<sup>30</sup> <https://www.unifr.ch/it/fr/switchdrive.html>

## 5.5 Analyses des données

Les données sont analysées de manière quantitative descriptive et qualitative. Tout d'abord, pour les réponses du questionnaire numérique, des analyses quantitatives descriptives présentées sous forme de graphiques permettent de visualiser les pourcentages de chaque réponse (*Non*, *Oui*, *Je ne sais pas*, *On ne peut pas savoir*). Les pourcentages des réponses sont présentés par contexte interactionnel (1-4) de chaque item, réparti entre les trois groupes de participantes (DE, IT, FR). Ainsi, nous pouvons comparer les proportions pour chaque réponse entre les quatre contextes interactionnels et entre les trois groupes de participantes. Ensuite, la catégorisation des contenus des rappels stimulés et des commentaires écrits, faite à partir de l'analyse qualitative de contenu, nous permet d'effectuer des analyses qualitatives et quantitatives. Les analyses qualitatives précisent ce à quoi fait référence les catégories de motivations des participantes. Par exemple, pour la catégorie *ressource verbale*, nous soulevons quelles sont précisément les ressources verbales citées pour l'item en question. Quant aux analyses quantitatives, le nombre d'occurrences pour chaque catégorie nous indique quels sont les aspects les plus abordés par les participants, et donc sur quelles ressources interactionnelles les participantes se basent principalement pour comprendre et interpréter le désaccord. Il est également possible de comparer les ressources soulevées entre les trois groupes de participantes. Les analyses quantitatives ont été effectuées avec le programme R (CoreTeam 2020). Les données et les scripts se trouvent sur OSF<sup>31</sup>.

Dans une perspective exploratoire, des analyses quantitatives inférentielles ont été effectuées, dans le but de vérifier les différentes possibilités et limites de l'approche expérimentale de la présente étude. Des analyses quantitatives inférentielles permettraient d'estimer la possibilité de généraliser les résultats au-delà de nos données. Comme discuté, l'utilisation d'un matériel authentique dans une approche expérimentale engendre des défis au niveau méthodologique et quantitatif. Notamment, en raison de la variation entre les huit items, il n'est pas possible de faire des analyses sur tous les items, mais seulement item par item. Les analyses exploratoires ont été effectuées avec l'aide de LiRI (Linguistic Research Infrastructure) à l'université de Zürich<sup>32</sup>. Comme nous travaillons avec des variables catégoriques, le choix a été porté sur des modèles de régressions linéaires généralisés à effets mixtes (MLGM) de type binomiaux (logistiques) (Bates et al. 2015). Ces analyses n'ont pas abouti à des résultats concluants, en raison de différentes erreurs ou insuffisances avec le modèle. Ainsi, les modèles statistiques testés n'étaient pas fiables. Afin de pouvoir effectuer des analyses statistiques inférentielles, l'utilisation d'un matériel expérimental plus contrôlé assurant une comparabilité entre les items s'avèrent nécessaire.

L'implication de ces limites quantitatives dans l'interprétation des résultats de cette étude ainsi que de futures pistes possibles sont approfondies dans la discussion (*chapitre 7*).

---

<sup>31</sup> [https://osf.io/wm3xy/?view\\_only=f9f084ac74534bbb93a9073a0e40458e](https://osf.io/wm3xy/?view_only=f9f084ac74534bbb93a9073a0e40458e)

<sup>32</sup> <https://www.liri.uzh.ch/en/services/statistics.html>



## 6. Résultats

Les résultats sont divisés en sections selon les huit items du questionnaire numérique, présentés en ordre alphabétique des intitulés des items. Pour chaque item, nous commencerons par présenter les résultats quantitatifs du questionnaire numérique. Ensuite, seront présentés les résultats qualitatifs des rappels stimulés et des commentaires écrits, qui permettent d'approfondir les résultats quantitatifs en se focalisant sur les ressources interactionnelles soulevées par les participantes comme étant les plus saillantes et importantes pour la compréhension et l'interprétation de chaque item. Pour chaque partie des résultats, les trois groupes de participantes, ainsi que les quatre contextes interactionnels de chaque item seront comparés. Le chapitre finira avec une comparaison entre les items, selon les trois catégories de comparaison choisies.

Avant la présentation des résultats de chaque item, deux points importants doivent être précisés. Pour rappel, la compréhension et l'interprétation du désaccord sont opérationnalisées par le choix entre les quatre alternatives dans le questionnaire, à savoir *Non* ; *Oui* ; *Je ne sais pas* ; *On ne peut pas savoir*. Selon le sujet discuté dans l'extrait et la formulation de la question posée, la réponse attendue est soit *Non*, soit *Oui*. La réponse attendue est celle qui reflète qu'un désaccord a été produit. Cependant, pour que la présentation des résultats soit plus claire, les réponses ont été unifiées dans ce chapitre : l'alternative *Non* dans les graphiques est toujours celle attendue, c'est-à-dire celle qui représente un désaccord. La réponse *Oui* dans les résultats reflète donc la compréhension opposée, c'est-à-dire que la participante pense qu'un accord est exprimé.

Les résultats du questionnaire sont présentés en proportions (%) et non pas en occurrences brutes (Gries, 2021; Levshina, 2015), vu que le nombre de participantes des trois groupes diffère à un certain degré. Le tableau 6.1 ci-dessous affiche la correspondance entre les occurrences des réponses et les pourcentages traités et représentés dans les graphiques. Ceci pour que le poids d'une réponse d'une participante soit clair dans la présentation des résultats. Pour rappel, pour chaque item du questionnaire, le tour de parole final qui comprend l'expression du désaccord est divisé en quatre contextes interactionnels, allant du tout début du tour de parole (contexte 1), au tour de parole complet (contexte 4). Toutes les participantes ont écouté les huit items, mais seulement d'un des quatre contextes interactionnels. Par conséquent, les 109 apprenantes de français L2 ayant l'allemand comme L1 ont été divisés aléatoirement entre les quatre contextes interactionnels, ce qui fait en moyenne 27 réponses par version de chaque item ( $109 \text{ participantes} / 4 \text{ versions de chaque item} = 27,25 \text{ réponses}$ ). La division entre les quatre contextes n'est pas exacte mais varie à un certain degré selon la répartition aléatoire des participantes dans le questionnaire. De plus, certaines réponses ont été supprimées en raison de malentendu ou d'autres problèmes liés au questionnaire ou au rappel stimulé. Pour le groupe de participantes germanophones, chaque contexte de chaque item a reçu entre 22 et 30 réponses. La correspondance en pourcentage de chaque réponse varie donc entre 3 % et 4,6 %. Dans le groupe d'apprenantes ayant l'italien comme L1, ce pourcentage varie entre 3,6 % et 4,8 %. Les participantes de français L1 étant moins nombreux, une réponse d'une participante correspond à un pourcentage plus élevé : entre 4,4 % et 5,6 %. Cela veut dire que la réponse d'une participante de ce groupe influence à un plus haut degré les résultats qu'une participante

des deux autres groupes. Les différences ne sont pas grandes mais sont importantes à connaître en regardant les résultats du questionnaire.

Tableau 6.1 : Calculs en pourcentage des occurrences de réponses par item au questionnaire

	Nb. de participants	Eventail de nb. de réponses par contexte et par item	Eventail de pourcentage par réponse par contexte par item
<b>L1 allemand</b>	109	22-30	100/22 = 4,55 = 4,6 % 100/30 = 3,33 = 3 %
<b>L1 italien</b>	101	21-28	100/21 = 4,76 = 4,8 % 100/28 = 3,57 = 3,6 %
<b>L1 français</b>	87	18-23	100/18 = 5,56 = 5,6 % 100/23 = 4,35 = 4,4 %

Suite à la présentation des résultats quantitatifs du questionnaire, seront présentés les résultats qualitatifs et quantitatifs des motivations données par les participantes lors du choix d'une certaine alternative au questionnaire. Ces données proviennent des rappels stimulés et des commentaires écrits facultatifs. Pour chacun des huit items, la présentation des résultats comprendra les parties suivantes :

- Le nombre de participantes par groupe s'étant exprimé sur l'item en question ;
- Les motivations des participantes derrière la réponse *Non*, à savoir ceux qui considèrent qu'un désaccord est produit ;
- Les motivations des participantes derrière les réponses *Oui*, *Je ne sais pas* et *On ne peut pas savoir*, à savoir celles qui ne considèrent pas qu'un désaccord est produit<sup>33</sup>.

Nous nous focaliserons premièrement sur le niveau linguistique des motivations des participantes, c'est-à-dire la catégorie « ressource verbale ». Nous traiterons ensuite également les autres catégories les plus fréquentes. La présentation des résultats de chaque item se finit par une conclusion sur les points centraux des résultats, notamment comment les différents marqueurs de désaccord ont été interprétés ainsi que les similarités et différences entre les trois groupes de participantes.

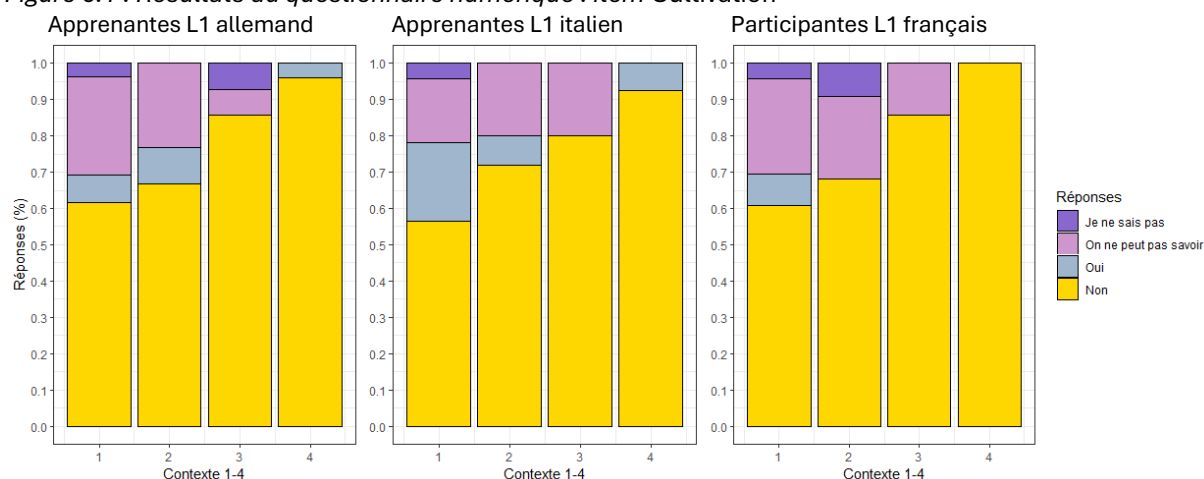
## 6.1 Item *Cultivation*

### 6.1.1 Réponses au questionnaire numérique

Le graphique 6.1 ci-dessous montre les pourcentages de réponses pour chaque contexte interactionnel pour chacun des trois groupes de participantes pour l'item *Cultivation*. Pour rappeler les spécificités de l'item, suivent également sa transcription (ex. 6.1), ainsi que le découpage de l'expression du désaccord des quatre contextes interactionnels du questionnaire (tableau 6.2).

<sup>33</sup> Cf. OSF pour les graphiques individuels par réponse : [https://osf.io/wm3xy/?view\\_only=f9f084ac74534bbb93a9073a0e40458e](https://osf.io/wm3xy/?view_only=f9f084ac74534bbb93a9073a0e40458e)

Figure 6.1 : Résultats du questionnaire numérique : item Cultivation



Ex. 6.1 : Transcription de l'item Cultivation (expression du désaccord en gras) :

01 A question de culture si y a des gens qui sont très cultivés ils  
 02 utilisent un vocabulaire plus:-  
 03 (0.7)  
 04 B plus large/  
 05 A plus large que-  
 06 B **mais je pense pas qu'on est (0.5) forcément plus bête que ceux qui**  
 07 **ont plus de vocabulaire ou quoi que ce soit hein/**

Tableau 6.2 : item Cultivation : versions du tour de parole exprimant le désaccord

Contexte 1	mais je pense
Contexte 2	mais je pense pas
Contexte 3	mais je pense pas qu'on est (0.5) forcément
Contexte 4	mais je pense pas qu'on est (0.5) forcément plus bête que ceux qui ont plus de vocabulaire ou quoi que ce soit hein/

L'item *Cultivation* est interprété comme un désaccord par la majorité des participantes pour tous les contextes. Pour chaque contexte interactionnel, le taux de réponses *Non* augmente dans les trois groupes de participantes. Avec l'intégralité du tour de parole au contexte 4, presque toutes les participantes ont répondu *Non* : 96 % des germanophones, 93 % des italophones, et 100 % des francophones.

Le contexte 1 contient le marqueur d'opposition *mais* et le marqueur d'opinion personnelle *je pense*, qui sont suffisants dans ce contexte pour que la majorité des participantes interprète l'extrait comme exprimant un désaccord. Au contexte 2, le seul ajout au tour de parole est la négation *pas*, qui ne fait pas une grande différence pour la compréhension du désaccord des germanophones et francophones. Chez les italophones en revanche, le taux du *Non* monte de 57 % à 72 % entre le contexte 1 et le contexte 2, et le taux de *Oui* diminue de 22 % à 8 %. L'ajout du *pas* semble donc indiquer à ce groupe qu'il ne s'agit pas d'un accord mais plutôt d'un désaccord. Au contexte 3 du tour de parole final, le début de la subordonnée et l'adverbe atténuateur *qu'on est forcément* sont ajoutés, ce qui implique plus clairement ce que la locutrice *pense pas*, même si l'adjectif ainsi que la suite ne sont pas encore inclus. L'interprétation du désaccord des trois groupes augmente au contexte 3, se situant ici à 86 % chez les germanophones et les francophones, et à 80 % chez les italophones. Quant au

contexte 4, qui inclut le tour de parole complet et donc l'expression explicite de l'opinion de la locutrice, la quasi-totalité des participantes a répondu *Non*.

Les réponses entre les trois groupes de participantes se ressemblent à un haut degré : plus le contexte est large, plus le taux de *Non* est haut, avec des pourcentages similaires entre les trois groupes. Il y a cependant quelques différences, notamment le taux de *Oui* chez les italophones au contexte 1, se situant à 22 %, alors que ce taux est bas dans les deux autres groupes : 8 % des germanophones et 9 % des francophones. De plus, aucune participante francophone n'a répondu *Oui* aux contextes 2-4, alors que cette réponse a été choisie par quelques participantes germanophones et italophones. Quant aux alternatives *Je ne sais pas* et *On ne peut pas savoir*, cette dernière est plus fréquente. Les participantes des trois groupes qui n'ont pas pu répondre à la question par *Oui* ou *Non*, semblent donc avoir considéré que la difficulté ou l'impossibilité de répondre à la question n'est pas due à des difficultés de compréhension de leur part, mais plutôt qu'il n'est pas possible de connaître l'opinion de la locutrice B.

### 6.1.2 Réponses au rappel stimulé

Concernant les motivations des participantes derrière le choix des alternatives du questionnaire, le tableau 6.3 ci-dessous résume le nombre de participantes ayant effectué le rappel stimulé et/ou ayant laissé des commentaires écrits. Le tableau est divisé selon la réponse choisie et selon les quatre contextes interactionnels :

Tableau 6.3 : item Cultivation : nb. de participantes ayant effectué le rappel stimulé et/ou laissé un commentaire écrit, par contexte et par réponse au questionnaire

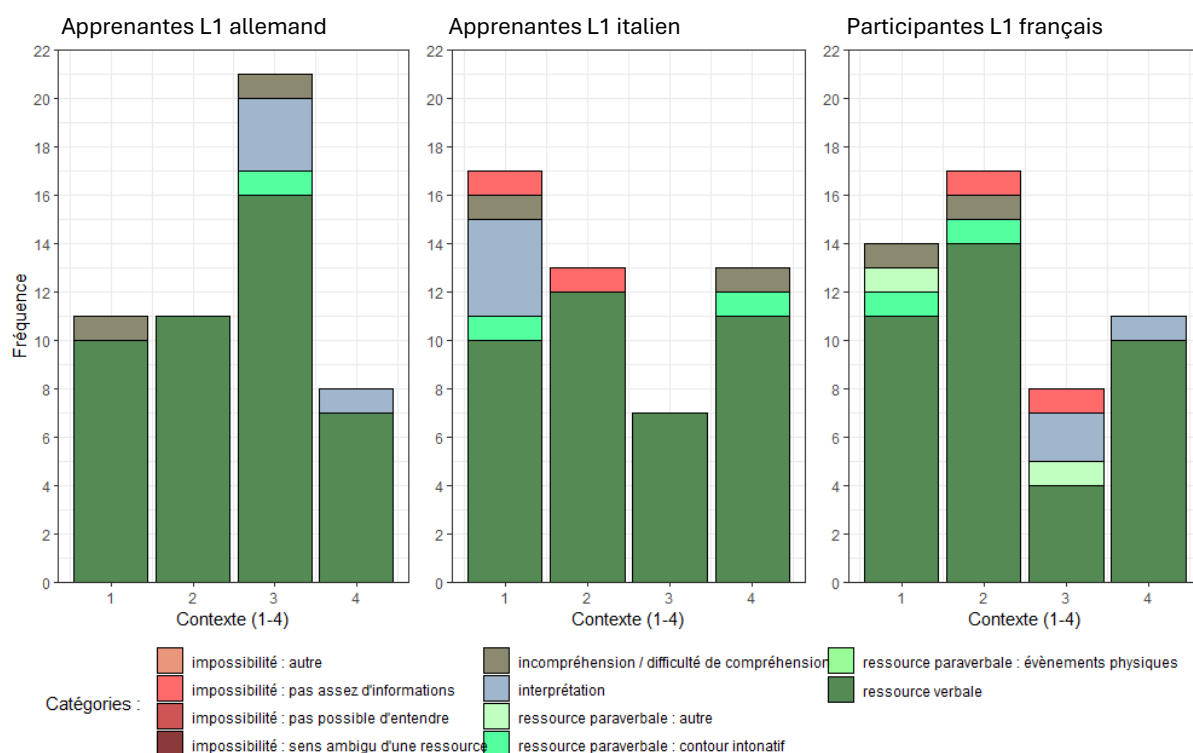
		Non	Oui	Je ne sais pas	On ne peut pas savoir	Nb. de participantes au total
<b>DE</b> (n=61)	Contexte 1	10	0	0	6	16
	Contexte 2	11	1	0	6	18
	Contexte 3	17	0	1	2	20
	Contexte 4	7	0	0	0	7
<b>IT</b> (n=55)	Contexte 1	11	2	1	3	17
	Contexte 2	11	1	0	4	16
	Contexte 3	7	0	0	3	10
	Contexte 4	11	1	0	0	12
<b>FR</b> (n=55)	Contexte 1	10	1	1	5	17
	Contexte 2	13	0	2	4	19
	Contexte 3	6	0	0	2	8
	Contexte 4	11	0	0	0	11

Comme déjà expliqué, le nombre de rappels stimulés et de commentaires écrits ne correspond pas au taux de réponse de chacune des quatre alternatives, pour différentes raisons (décrites sous 5.3.1). Nous pouvons voir ci-dessus qu'un nombre similaire de participantes s'est exprimé sur l'item *Cultivation* entre les trois groupes : 61 germanophones, et 55 italophones et francophones respectivement. Ces nombres varient ensuite entre les quatre contextes et les réponses choisies du questionnaire.

Pour la présentation des résultats des rappels stimulés et des commentaires écrits, nous commencerons par les catégories liées à la réponse *Non*, à savoir les participantes qui ont considéré qu'un désaccord est produit dans l'extrait. Ensuite, nous regarderons les catégories liées aux trois autres réponses, à savoir *Oui*, *Je ne sais pas* et *On ne peut pas savoir*.

Le graphique 6.2 ci-dessous visualise les catégories des motivations données pour la réponse *Non* au questionnaire par groupe de participantes et par contexte interactionnel de l'item. Comme le nombre de participantes sollicitées varie entre les groupes et les contextes, et par conséquent les occurrences des catégories, ces dernières sont indiquées en occurrences brutes, et pas en pourcentages, ce qui donnerait une image déséquilibrée avec les différents poids des catégories entre les quatre contextes interactionnels.

Figure 6.2 : *item Cultivation, réponse Non – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits*



On peut constater que la plupart des catégories pour la réponse *Non* sont liées à des ressources verbales : cela dans les trois groupes de participantes et aux quatre contextes interactionnels. Ce qui nous intéresse plus particulièrement est de voir quelles ressources verbales les participantes ont soulevé comme étant les plus importantes et saillantes pour la compréhension et l'interprétation du désaccord.

Au contexte 1, les germanophones sollicités mentionnent le *mais* initial ainsi que *je pense*. Six de ces germanophones ont également mentionné qu'elles entendent un « p », ou que la locutrice commence à dire *je pense [pas]*. Cette description est intéressante et inattendue comme le découpage de l'item a été fait dans Praat, et que le *p* initial du *pas* n'est pas inclus dans le contexte 1. Quant aux italophones, huit participantes ont également cité *je pense pas*, ou que la locutrice commence à dire *je pense p-*, mais une participante seulement mentionne le *mais* initial. De plus, deux participantes italophones ont mentionné le *plus large/* qui précède le contexte 1, plus précisément qu'il s'agit d'une confirmation du mot, mais que la locutrice n'était

« pas vraiment d'accord » (participante it07). Les interprétations générales décrites sont notamment que la locutrice est « douteuse » (participante it04) et « étonnée » (participante it23). Concernant le groupe de participantes de français L1, les ressources verbales évoquées sont *mais* et *je pense [p] ou [pas]*. Une participante soulève également *plus large/* comme « une sorte de question en accentuant le doute » (participante fr08), ce qui représente une ressource verbale et une ressource paraverbale.

Pour le contexte 1, les ressources verbales citées par les trois groupes de participantes sont donc les mêmes, qui correspondent au contenu du tour de parole. Les italophones ont moins de mention du *mais* initial comparé aux germanophones et aux francophones. Certaines personnes parlent également de *plus large/*, produit à la ligne 4 de l'extrait, comme une première indication de l'étonnement ou du doute de la locutrice.

Le fait que plusieurs participantes des trois groupes mentionnent un *p* ou un *pas* à la fin du tour de parole alors que celui-ci n'est pas inclus dans l'extrait, pourrait être dû à l'intonation : comme la locutrice va continuer avec un *pas*, l'intonation est montante et n'indique pas une fin de l'énoncé. La mention du *p-* ou du *pas* pourrait également être due au fait que la locutrice introduit son énoncé avec *mais*, qui serait un indice d'un propos contraire.

Au contexte 2, les trois groupes de participantes ont cité les mêmes ressources verbales, notamment *je pense pas*, où certaines participantes mentionnent également le *mais* initial. Des onze mentions de *je pense pas* chez les germanophones, deux participantes citent *mais* et un *non* comme début du tour de parole. Dix italophones citent *je pense pas*, dont deux soulèvent aussi le *mais* initial. Il y a également une mention de *plus large/*. Les francophones, de leur côté, disent la même chose : quatorze citations de *je pense pas*, avec quatre mentions du *mais*. Une personne parle de *plus large/* en tant que ressource verbale ainsi que paraverbale, plus précisément que la locutrice a un « ton sidéré » et que « elle était presque étonnée » (participante fr26).

Au contexte 3, avec l'ajout de *qu'on est (0.5) forcément* au tour de parole, c'est souvent *pas forcément* qui est cité par les participantes des trois groupes. Les apprenantes germanophones le mentionnent neuf fois, avec *je pense pas* qui continuent à être cités, à sept reprises. Les trois interprétations sont des réflexions générales sur le fait que la locutrice n'est pas d'accord et qu'elle contredit l'interlocutrice. Les italophones citent soit *je pense pas*, soit *pas forcément*, soit les deux. Quant aux francophones, les quatre mentions de ressources verbales touchent à *mais je pense pas*, dont une avec la mention de *forcément*. La ressource paraverbale évoquée correspond à la description de « la façon de parler » de la locutrice (participante fr50), et les deux interprétations reflètent l'idée générale que la locutrice « contredit » (participante fr67) ou « veut contrer » (participante fr59).

Au contexte 4, avec le tour de parole final complet, les ressources verbales citées des trois groupes de participantes concernent notamment l'idée centrale du désaccord, c'est-à-dire *je pense pas qu'on est forcément plus bêtes que ceux qui ont plus de vocabulaire*. Les participantes citent ces ressources verbales avec différentes variations, entre autres :

- « die: Frau hat ja gesagt (1.0) also so wie ich das verstanden habe dass sie (.) nicht- (.) man muss nicht unbedingt dümmer sein nur weil man ein kleineres Vokabular hat » (participante de102)
- « Elle dit qu'on n'est pas plus bête que des autres personnes quand on a moins de vocabulaire » (participante de107, commentaire écrit)

- « Elle dit clairement qu'elle ne pense pas que les gens disposant d'un vocabulaire moins riche soient plus bêtes que les autres. » (participante it75, commentaire écrit)
- « Elle ne pense pas forcément que quelqu'un qui n'a pas un vocabulaire large est bête » (participante it82, commentaire écrit)
- « ça veut pas dire qu'on utilise un- un vocabulaire p- moins large qu'on est forcément plus bête » (participante fr72)
- « elle dit euh clairement qu'elle pense pas qu'on n'est plus bêtes si on a moins de vocabulaire » (participante fr79)

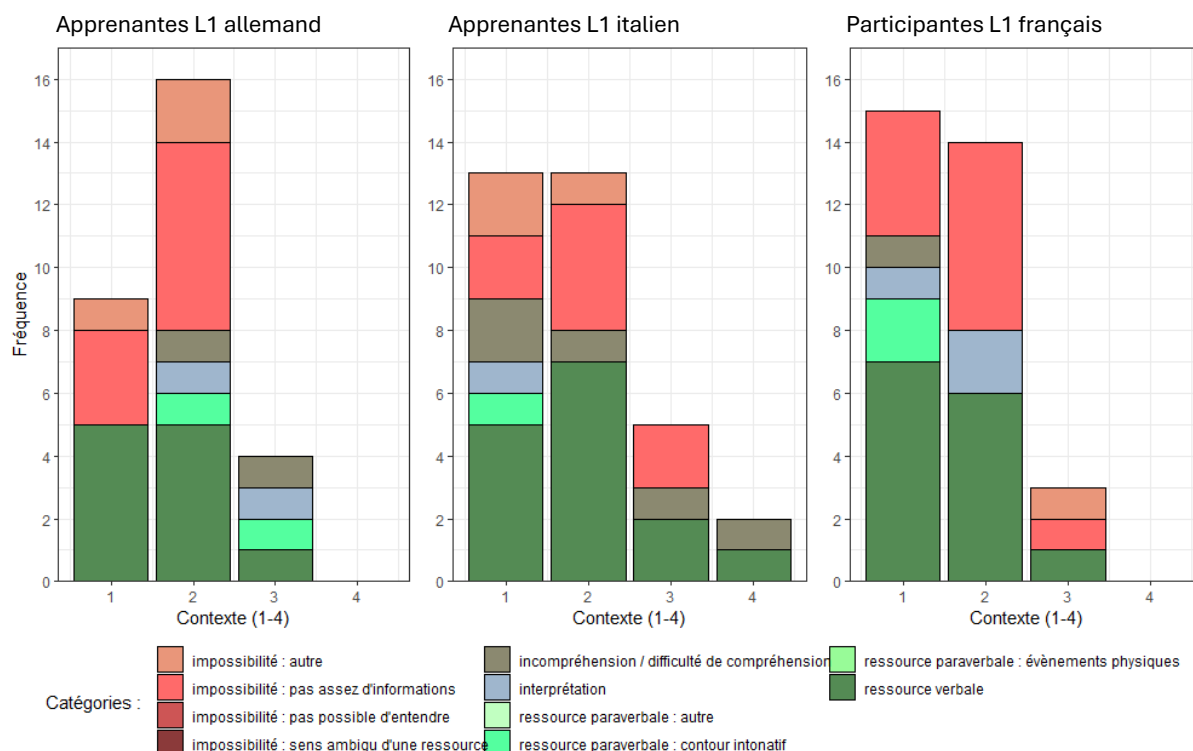
Selon ces motivations, il paraît que le tour de parole complet du contexte 4 soit suffisamment long pour que les participantes se souviennent de l'idée exprimée avec les mots-clés comme *je pense pas* et *bête*, mais pas toujours de la formulation exacte, contrairement aux contextes 1, 2 et 3 où les ressources verbales précises sont souvent citées.

Quant aux quatre occurrences de la catégorie « Impossibilité : pas assez d'informations » sur la totalité des participantes, celles-ci reflètent un doute exprimé par ces participantes : elles décrivent que vu qu'on ne connaît pas la suite, on ne peut pas être complètement sûr de l'opinion de la locutrice, mais qu'elles ont quand-même choisi la réponse *Non*.

Pour conclure sur les motivations de la réponse *Non* de l'item *Cultivation*, on peut constater que ce sont largement les ressources verbales qui sont citées par les trois groupes de participantes et que les trois groupes de participantes se ressemblent à un haut degré au niveau des motivations formulées. Les participantes soulèvent surtout les ressources du tour de parole final, mais il y a également quelques mentions de *plus large*/, avec l'intonation montante en tant qu'indication que la locutrice B n'est pas d'accord avec l'interlocutrice.

Passons ensuite aux trois autres réponses du questionnaire, à savoir *Oui*, *Je ne sais pas* et *On ne peut pas savoir*. Le graphique 6.3 ci-dessous résume les catégories liées aux motivations de ces trois alternatives :

Figure 6.3 : *item Cultivation, réponse Oui ; Je ne sais pas ; On ne peut pas savoir – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits*



Les catégories liées aux motivations des participantes sont principalement des ressources verbales ainsi que l'impossibilité de répondre à la question posée dans le questionnaire. C'est surtout la sous-catégorie « pas assez d'informations » qui est présente.

Les ressources verbales soulevées par les trois groupes de participantes aux contextes 1, 2 et 3 sont *je pense [pas]*, qui selon ces participantes ne sont pas suffisantes pour pouvoir répondre à la question posée. Le *mais* initial est peu cité : par une germanophone et une italophone. Cinq participantes italophones et trois participantes francophones ont parlé de *plus large*/, où les francophones ont répondu *Je ne sais pas* ou *On ne peut pas savoir* et expliquent que la locutrice confirme et complète l'énoncé de l'autre sans autres interprétations. Pour les italophones, de leur côté, deux participantes ont répondu *Oui* et expliquent que comme la locutrice finit l'énoncé de l'autre, elle est d'accord avec son interlocutrice. Les trois autres participantes italophones ont répondu *Je ne sais pas* ou *On ne peut pas savoir*, et elles expliquent que la locutrice finit « seulement » la phrase de l'autre.

L'impossibilité de répondre à la question en raison de « pas assez d'informations » correspond aux participantes qui ont noté que la locutrice ne finit pas sa phrase et qu'on n'entend pas la suite de ce qu'elle va dire. Cette catégorie est notamment fréquente aux contextes 1 et 2. Quelques participantes des trois groupes ont exprimé des difficultés de compréhension, mais il y a généralement peu d'occurrences de cette catégorie sur l'item *Cultivation*.

### 6.1.3 Conclusion de l'item Cultivation

Suite aux descriptions des réponses quantitatives du questionnaire, ainsi que des motivations décrites par les participantes des quatre alternatives, il est possible de tirer des conclusions sur la compréhension et l'interprétation du désaccord par les trois groupes de participantes.



Aux contextes 1 et 2 de l’item *Cultivation*, les taux de réponse *Non* du questionnaire sont très similaires, notamment dans le groupe de germanophone et le groupe de francophone. Cela paraît logique après l’étude des rappels stimulés et des commentaires écrits, où plusieurs participantes ont déjà mentionné un *p-* ou un *pas* dès le contexte 1, alors que le *pas* n’est pas inclus dans l’extrait qu’au contexte 2. De fait, les participantes ont donc généralement entendu ou déduit les mêmes ressources verbales aux contextes 1 et 2, à savoir le marqueur d’opposition *mais* suivi par le marqueur d’opinion personnelle *je pense*. Au contexte 3, avec l’ajout du début de la subordonnée et de l’adverbe atténuateur *qu’on est forcément*, les participantes citent souvent *pas forcément* ainsi que *je pense pas*. Avec le tour de parole complet au contexte 4, la compréhension et l’interprétation du désaccord ne pose aucun problème aux participantes des trois groupes. Les rappels stimulés comprennent l’opinion exprimée explicitement par la locutrice B.

Les participantes qui ont choisi une alternative autre que *Non*, à savoir *Oui*, *Je ne sais pas* ou *On ne peut pas savoir*, soulèvent également le marqueur d’opinion *je pense* [*p-*] / [*pas*], mais qui n’est pas suffisant pour répondre à la question posée. De plus, ces participantes ont souvent évoqué *plus large/* avec l’intonation montante, qui est interprété différemment : soit comme un accord de la part de la locutrice vu la complétion de la phrase de l’autre, soit comme un tour de parole qui n’indique pas l’opinion de la locutrice. Il est important de noter que *plus large/* est produit à la ligne 4 de l’extrait, et ne se place donc pas dans le tour de parole final. Les participantes ayant répondu *Non* ont également évoqué *plus large/* à quelques reprises. Ces derniers voient un étonnement ou un doute chez la locutrice, en tant que première indication de son désaccord.

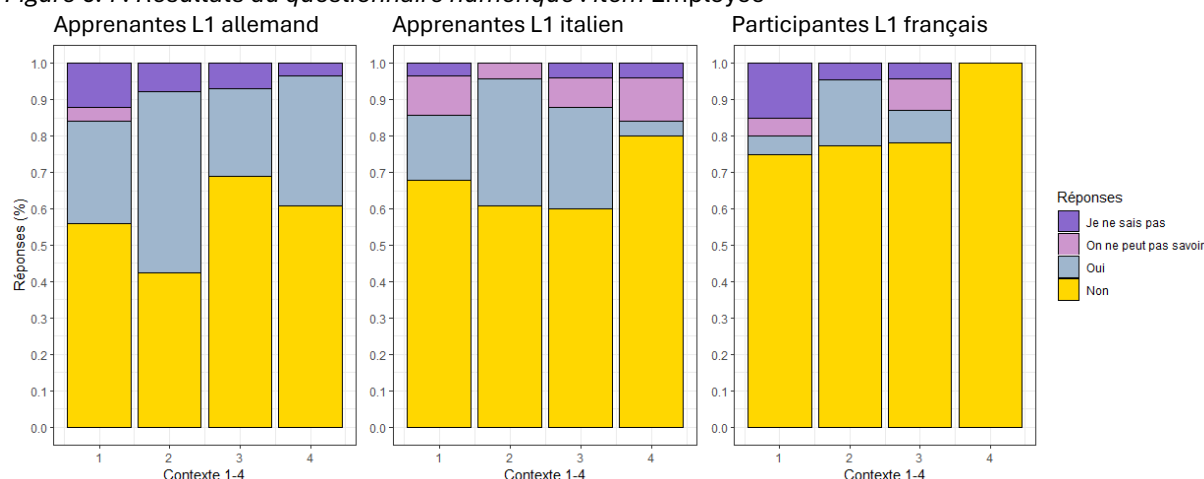
Au niveau général de l’item *Cultivation*, les trois groupes de participantes se ressemblent du point de vue des alternatives choisies dans le questionnaire, ainsi que des motivations décrites dans les rappels stimulés et les commentaires écrits. Cet item ne pose pas de problème de compréhension générale aux participantes. De plus, pour l’interprétation du désaccord, le marqueur d’opposition *mais* suivi par l’opinion personnelle *je pense* [*p*] / [*pas*] suffisent pour qu’une majorité des participantes interprète une expression de désaccord par la locutrice B. Ce sont surtout le marqueur d’opinion en forme négative avec l’adverbe atténuateur, *je pense pas forcément*, qui sont décrits comme les plus importants et saillants par les trois groupes de participantes, notamment aux contextes 1, 2 et 3.

## 6.2 Item *Employée*

### 6.2.1 Réponses au questionnaire numérique

Le graphique 6.4 ci-dessous montre les pourcentages de réponses pour chaque contexte interactionnel pour chacun des trois groupes de participantes pour l’item *Employée*. Pour rappeler les spécificités de l’item, suivent également sa transcription (ex. 6.2), ainsi que le découpage de l’expression du désaccord des quatre contextes interactionnels (tableau 6.4).

Figure 6.4 : Résultats du questionnaire numérique : item Employée



Ex. 6.2 : Transcription de l'item Employée (expression du désaccord en gras) :

01 A moi je peux dire par expérience quand on a:- (0.7) quand on  
 02 interview des jeunes femmes (0.4) [comme toi ]  
 03 B [ben on est] discriminées c'est  
 04 clair quoi  
 05 A mariées qui ont pas d'enfant (0.7) c'est une question qu'on pose  
 06 pas [est-ce que vous voulez des enfants] mais c'est une question &  
 07 B [mais que ON se pose voilà ]  
 08 A & c'est (0.6) inconsciemment ou consciemment plutôt mais tu te la  
 09 poses quand même dans le==  
 10 B =mais bien sûr/  
 11 A l'analyse des- (1.4) des risques [c'est] pas un risque mais- &&  
 12 B [mh mh]  
 13 A && mais c'est euh-  
 14 B **ben si quand même parce que [tu te retrouves avec ] un &&&**  
 15 A [°tenir compte de ça quoi°]  
 16 B &&& **employé qui va pas être euh présent pendant (0.7) MINIMUM seize**  
 17 **semaines mais généralement c'est plus long parce que (0.5) tu- tu**  
 18 **rajoutes un- un- (0.2) un arrêt maladie euh un ou deux mois**

Tableau 6.4 : item Employée : versions du tour de parole exprimant le désaccord

Contexte 1	ben si
Contexte 2	ben si quand même
Contexte 3	ben si quand même parce que
Contexte 4	ben si quand même parce que tu te retrouves avec un employé qui va pas être euh présent pendant (0.7) MINIMUM seize semaines mais généralement c'est plus long parce que (0.5) tu- tu rajoutes un- un- (0.2) un arrêt maladie euh un ou deux mois

Les taux de réponses *Non* et *Oui* sont les plus fréquents de l'item *Employée*. La réponse *Non* est celle choisie par la majorité des participantes pour les quatre contextes interactionnels, à l'exception des germanophones au contexte 2. Les taux de réponse *Non* et *Oui* fluctuent à un certain degré entre les contextes. Les réponses *Je ne sais pas* et *On ne peut pas savoir* restent à des taux bas pour les trois groupes de participantes et les quatre contextes interactionnels. Cela implique que la grande majorité des participantes était suffisamment sûre de leur compréhension et interprétation pour pouvoir choisir la réponse *Non* ou *Oui* à la question posée.

Le groupe d'apprenantes germanophones varie entre l'interprétation de l'extrait comme un désaccord et un accord. Le taux de réponse *Non* varie entre 42 % et 69 %, avec le plus bas taux au contexte 2. Le taux de réponse *Oui* varie entre 24 % et 50 %, où la moitié des participantes au contexte 2 considèrent qu'un accord est exprimé. Le seul ajout au tour de parole du contexte 2 est *parce que*, ce qui indique qu'il y aura une suite où la locutrice va développer son point de vue, ce qui n'explique donc pas la différence du taux de *Oui*. Le désaccord de l'item *Employée* semble généralement difficile à interpréter pour le groupe d'apprenantes germanophones. Il n'y a pas d'évolution linéaire entre les contextes, mais les taux de *Non* et de *Oui* augmentent et baissent dans différentes directions entre les quatre contextes interactionnels.

Quant au groupe d'apprenantes italophones, elles ont un taux de réponse *Non* similaire aux contextes 1 à 3, se situant entre 60 – 68 %. La réponse *Oui* est plus fréquente aux contextes 2 et 3 qu'au contexte 1, mais est ensuite très bas au contexte 4 (4 %). Pour ce groupe, dès le contexte 1, l'extrait est donc interprété comme comprenant un désaccord par une majorité des participantes, mais ce n'est pas qu'au contexte 4 que l'interprétation d'un accord va presque disparaître.

Concernant les participantes francophones, ce groupe a un taux de réponse *Non* très similaire aux contextes 1 à 3, se situant entre 75 – 78 %. Au contexte 4, toutes les francophones ont choisi cette réponse. Comme chez les deux groupes d'apprenantes, les francophones ont un taux de réponse plus haut de *Oui* au contexte 2 comparé aux autres contextes, même si ce taux est plus bas chez les francophones que chez les apprenantes. L'item *Employée* constitue donc un extrait audio qui est clairement interprété comme un désaccord quel que soit le contexte interactionnel par la plupart des francophones.

Les différences constatées entre les apprenantes et les participantes francophones sont notamment que les apprenantes sont généralement moins sûres qu'il s'agit d'un désaccord, ce qui se voit par des taux de réponse *Non* plus bas, et des taux de réponse *Oui* plus hauts comparés aux francophones. Au contexte 4, il est inattendu que plus de germanophones ont répondu *Oui* qu'au contexte 3, étant donné l'expression et l'argumentation explicites du désaccord avec le tour de parole complet. Pour les italophones et les francophones, le tour de parole complet semble suffisamment clair pour interpréter le désaccord.

### 6.2.2 Réponses au rappel stimulé

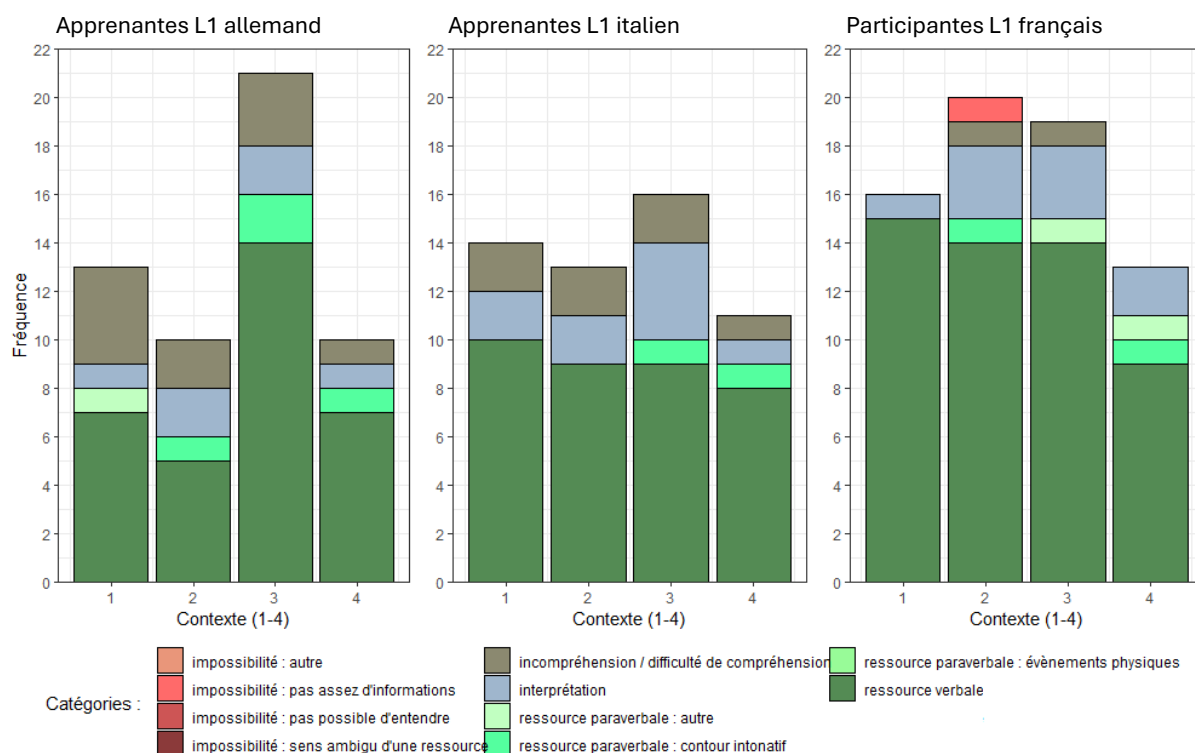
Autour de 60 participantes dans chacun des trois groupes de participantes se sont exprimées sur la motivation derrière la réponse choisie dans le questionnaire (tableau 6.5). Le nombre de participantes par contexte interactionnel est similaire entre les groupes, à l'exception du contexte 4 où moins de francophones ont été interrogées :

Tableau 6.5 : item Employée : nb. de rappels stimulés effectués et de commentaires écrits, par contexte et par réponse au questionnaire

		Non	Oui	Je ne sais pas	On ne peut pas savoir	Nb. de participantes au total
<b>DE</b> (n=67)	Contexte 1	10	6	1	1	18
	Contexte 2	7	11	1	0	19
	Contexte 3	12	3	2	0	17
	Contexte 4	7	5	1	0	13
<b>IT</b> (n=59)	Contexte 1	12	3	1	2	18
	Contexte 2	8	2	0	1	11
	Contexte 3	10	5	1	1	17
	Contexte 4	9	1	1	2	13
<b>FR</b> (n=62)	Contexte 1	12	1	3	1	17
	Contexte 2	14	3	1	0	18
	Contexte 3	14	2	1	2	19
	Contexte 4	8	0	0	0	8

Pour le contenu des motivations, les catégories liées à la réponse *Non* seront présentées en premier puis suivra le *Oui*. Le graphique 6.5 ci-dessous résume les occurrences des catégories par groupe de participantes et par contexte interactionnel :

Figure 6.5 : item Employée, réponse Non – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits



La catégorie « ressource verbale » est la plus fréquente pour les trois groupes de participantes. Les catégories « interprétation » et « incompréhension / difficulté de compréhension » sont également présentes, et à un moindre degré celle de « ressource paraverbale ».

Au contexte 1, les ressources verbales auxquelles se réfèrent les participantes sont surtout *ben si* par cinq germanophones, sept italophones et neuf francophones. Ces ressources verbales sont citées avec certaines variations au niveau de la précision de citation : les deux groupes d'apprenantes varient entre *mais si*, *ben si* et *si*, alors que les francophones ont toutes cités le *ben si* de l'extrait.

Il faut également noter quelques aspects qui posent question ou qui sont peu clairs avec l'item *Employée*. Premièrement, une germanophone et deux francophones ont dit que la locutrice B dit *oui* à la fin, avec des motivations qui semblent contradictoires ou peu claires. Ces trois participantes ont choisi la réponse qui indique que la locutrice B pense qu'il y a un risque pour l'employeur d'engager une femme, alors que les motivations sont dans les lignes suivantes : « elle dit 'oui' quand l'autre dit que ce n'est pas un risque » (participante fr79). On ne sait pas si ces personnes ont mal compris la question ou le contenu de l'extrait, ou si elles interprètent le *oui* comme un indice de désaccord.

Deuxièmement, une participante italophone explique dans un commentaire écrit que les locuteurs sont en accord alors qu'elle a choisi l'alternative indiquant un désaccord : « Elle est d'accord avec ce que l'homme avait dit, le fait que les gens regardent plus les risques dans l'engagement d'une jeune femme. » (it84, commentaire écrit). Ce commentaire montre donc une interprétation différente des opinions des locuteurs : que les deux pensent qu'il y a un risque pour l'employeur d'engager une femme. Ce point revient à un certain nombre de reprises dans les contextes interactionnels suivants.

Au contexte 2, les ressources verbales citées correspondent à celles incluses à la fin de l'audio : *ben si quand même*. Les trois groupes de participantes soulèvent celles-ci avec certaines variations. Les deux groupes d'apprenantes ne mentionnent pas le *ben* initial, mais se focalisent sur *si quand même*, alors que les participantes de français L1 incluent le *ben*.

De nouveau, les rappels stimulés ont indiqué cinq cas où une participante a choisi l'alternative qui reflète qu'un désaccord est exprimé, mais où elle explique que les locuteurs de l'extrait sont d'accord. Il s'agit de deux germanophones et trois francophones. Ces participantes font des interprétations générales positives, et soulèvent des ressources verbales comme *mais bien sûr* et les signaux d'écoute qui sont produits avant le tour de parole final.

Au contexte 3, les ressources verbales citées par les participantes diffèrent entre les trois groupes, notamment entre le groupe d'italophones, d'un côté, et le groupe de germanophones et le groupe de francophones, de l'autre. Les francophones mentionnent à six reprises *ben si quand même*, donc les mêmes ressources verbales fréquemment citées aux contextes 1 et 2. Il y a également quatre occurrences où des francophones font référence à la question posée, sans mentionner explicitement de ressource verbale, par exemple « elle le dit clairement » (participante fr40). Les participantes germanophones citent à neuf reprises *si quand même*, sans inclure *ben*. Quant aux participantes italophones, elles répondent à quatre reprises que la locutrice B dit *discriminées* ou parle de discrimination envers les femmes, ainsi qu'à deux reprises que la locutrice dit *si* ou *oui* à la fin. Les références aux ressources verbales sans mention explicite sont entre autres que la locutrice fait des « commentaires critiques pendant la conversation » (participante it27). Tout comme au contexte 2, trois participantes, deux italophones et une francophone, ont expliqué que la locutrice est d'accord avec son interlocuteur.

Quant aux ressources paraverbales, les quatre occurrences sur les trois groupes de participantes touchent au *ton* chez les deux groupes d'apprenantes, qui implique un désaccord.

Les mots utilisés sont *ton* en français par la participante italophone, et « Ton » et « Tonart » en allemand par les deux participantes germanophones. La participante francophone qui a fait référence à une ressource paraverbale explique que la locutrice « avait l'air d'être plutôt pas d'accord parce qu'elle parlait assez vite et elle répondait euh- elle- c'est comme si elle voulait tout de suite répondre après qu'il avait fini de parler pour contredire un peu » (participante fr39). Cette personne signale donc la vitesse de parole de la locutrice et l'enchaînement direct entre les tours de parole.

Finalement au contexte 4, la plupart des ressources verbales touchent au dernier bout du tour de parole avec les argumentations de la locutrice, à savoir *un employé qui va pas être euh présent pendant (0.7) MINIMUM seize semaines mais généralement c'est plus long parce que (0.5) tu- tu rajoutes un- un- (0.2) un arrêt maladie euh un ou deux mois*. Les citations varient entre les participantes, mais ce sont notamment l'absence et l'arrêt maladie qui sont mentionnés.

Pour ce quatrième contexte également, trois participantes expriment que les locuteurs sont en accord, à savoir deux francophones et une italophone. La participante italophone explique que la locutrice semble d'accord par le ton de la voix (« il tono di voce », participante it59). Les francophones parlent du fait que la locutrice complète la phrase de l'autre « pour aller dans le même sens que lui » (participante fr53), et que « La première personne utilise le mot "risque" et la dernière personne approuve, elle dit "si quand même" » (participante fr54, commentaire écrit). Ce dernier commentaire peut paraître étonnant, vu que la participante cite *si*, qui a un sens intrinsèque d'opposition qui contraste une assertion précédente.

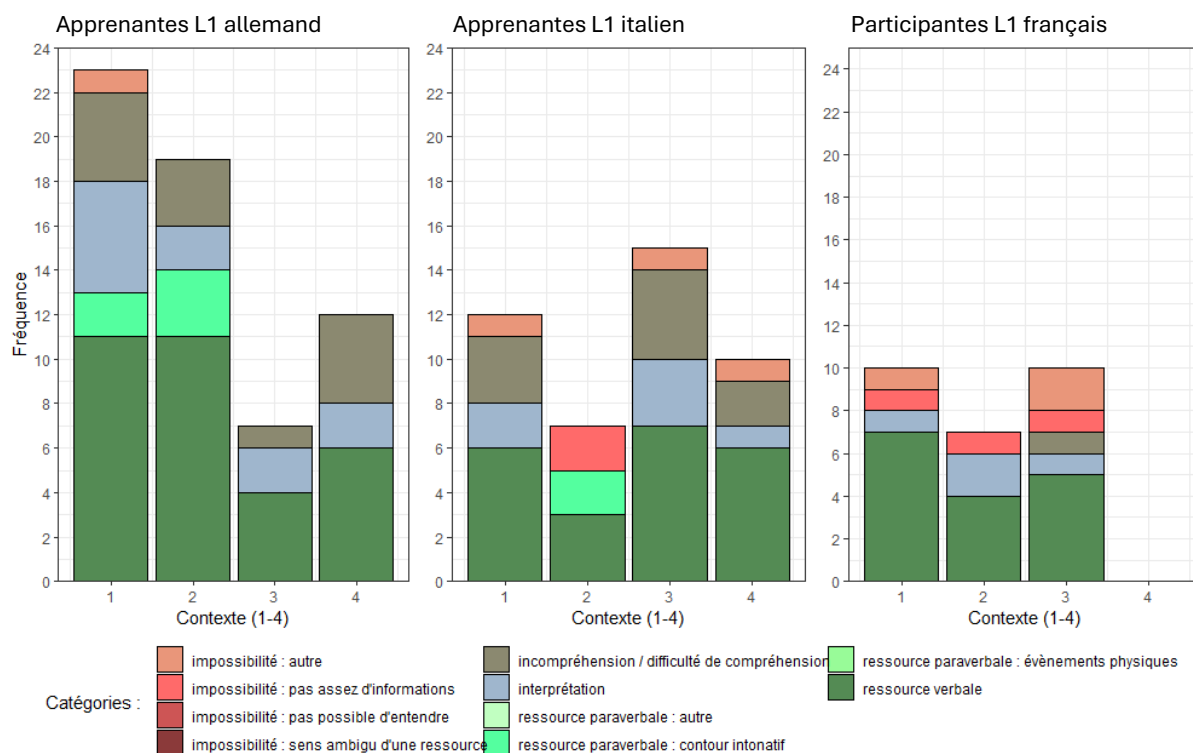
A un niveau général de l'item *Employée*, les participantes ayant choisi l'alternative qui reflète un désaccord dans l'extrait ont surtout parlé de différentes ressources verbales pour motiver leur choix. Aux contextes 1, 2 et 3, les ressources *si quand même* sont fréquemment citées par les trois groupes de participantes. *Ben* est également cité, mais à un moindre degré par les deux groupes d'apprenantes, et plus souvent par le groupe de locuteurs de français L1. Au contexte 4, avec le tour de parole complet qui est beaucoup plus long que les autres contextes interactionnels (38 mots vs. 6 au contexte 3, et 54 syllabes vs. 6), les participantes des trois groupes font moins de citations exactes de ressources verbales, mais font référence aux idées centrales de l'argumentation de la locutrice, à savoir l'absence et l'arrêt maladie éventuels d'une employée. Au niveau des ressources paraverbales, celles-ci ne sont pas nombreuses, et touchent encore une fois surtout au *ton* de la locutrice. Un certain nombre d'apprenantes a exprimé des difficultés de compréhension de l'extrait, ce qui est soulevé par deux francophones seulement. Les apprenantes ayant soulevé des difficultés de compréhension, expliquent qu'elles ne sont pas sûres de leur réponse ou qu'elles n'ont pas tout compris de l'audio.

Le dernier point à discuter est l'explication par certaines participantes que la locutrice est d'accord avec son interlocuteur, alors qu'elles ont choisi l'alternative du questionnaire qui reflète un désaccord. Selon les explications données par les participantes, il semble que l'interprétation de l'accord peut être liée d'une part à des difficultés générales de compréhension, et d'autre part, à un manque de clarté des opinions des deux locuteurs. On peut voir selon l'analyse conversationnelle que le locuteur A commence à parler de *l'analyse des risques*, avant de s'auto-corriger en précisant que *c'est pas un risque mais-* (ligne 11). Il n'est donc potentiellement pas clair de comprendre cette opinion. De plus, la locutrice B parle au début de l'extrait de la discrimination faite envers les femmes, en même temps qu'elle stipule qu'engager une femme

peut poser des risques à l'employeur dans le tour de parole final. Il se peut que l'item *Employée* soit plus complexe à ce niveau-là comparé aux autres items du questionnaire.

La prochaine étape est d'étudier les motivations exprimées par les participantes qui ont choisi une des trois alternatives qui ne reflètent pas l'interprétation d'un désaccord. Le graphique 6.6 ci-dessous résume les catégories de motivations :

Figure 6.6 : item *Employée*, réponse Oui ; Je ne sais pas ; On ne peut pas savoir – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits



Les motivations données par les participantes des trois groupes sont souvent liées à des ressources verbales de l'audio. On peut également voir un certain nombre d'occurrences de « incompréhension / difficultés de compréhension », « interprétation », « ressource paraverbale » ainsi que « impossibilité ».

Concernant les ressources verbales, c'est surtout *discriminées* qui est citée aux quatre contextes interactionnels, ou généralement qu'il y a une discrimination envers les femmes (lignes 3-4 de l'extrait). Plusieurs participantes parlent de cette ressource verbale en tant qu'indice que la femme ne pense pas qu'il y ait un risque pour l'employeur d'engager une femme : elle est contre cette idée et elle est de l'avis que les femmes sont discriminées. Il ne s'agit donc pas d'une prise en compte de ce qui est exprimé à la fin de l'extrait, mais de ce qui est produit plus tôt. Sur les quatre contextes interactionnels, douze germanophones, cinq italophones et sept francophones ont soulevé la discrimination, ce qui correspond à plus d'un tiers des participantes qui ont répondu *Oui*.

Une autre ressource verbale citée par les deux groupes d'apprenantes est *si*, avec ou sans d'autres ressources verbales comme *mais*, *ben* ou *quand même*. Aux contextes 1, 2 et 3, trois apprenantes germanophones et trois apprenantes italophones ont cité *si* et l'ont interprété dans

le sens d'un *oui* affirmatif qui confirme l'opinion de l'interlocuteur. Les explications des apprenantes sont entre autres « la femme dit "mais si" pour supporter le point de vue du jeune homme » (participante it02). Cette participante parle aussi de l'intonation de la locutrice, celle-ci étant un indice de soutien envers l'interlocuteur. La deuxième participante italophone ayant soulevé une ressource paraverbale décrit le « ton de voix », qui est interprété comme « compréhensif pour l'opinion de l'autre » (participante it09).

Tout comme pour les participantes ayant choisi la réponse qui représente un désaccord mais qui ensuite décrivent un accord entre les locuteurs, il y a ici des participantes qui ont fait le contraire : elles ont choisi l'alternative qui représente un accord, mais expliquent que les locuteurs sont en désaccord. Il s'agit de six apprenantes germanophones et une apprenante italophone. Ce point concerne donc surtout le groupe d'apprenantes germanophones. Ces personnes disent entre autres que « Le monsieur pense que c'est un risque si une femme travaille pour le. Mais la femme se défend, que c'est pas vrai. » (participante de56, commentaire écrit). De plus, deux des apprenantes germanophones décrivent également la voix (« die Stimme ») de la locutrice, plus précisément qu'elle argumente et qu'elle est énervée (« genervt »).

### 6.2.3 Conclusion de l'item Employée

Suite aux analyses des réponses du questionnaire ainsi que des rappels stimulés et des commentaires écrits, on peut constater que malgré un taux généralement élevé de la réponse *Non* qui représente l'interprétation du désaccord, le désaccord présent dans l'item *Employée* n'est pas toujours facile à comprendre, notamment pour les deux groupes d'apprenantes.

Le point central à noter est que la grande majorité des participantes a répondu *Non* ou *Oui*, ce qui implique qu'elles étaient assez sûres de leur interprétation pour pouvoir répondre à la question posée dans le questionnaire. On a vu que les taux de réponses de ces deux alternatives varient entre les contextes interactionnels chez les apprenantes, où c'est surtout le groupe d'apprenantes germanophones qui a répondu *Oui*.

Les rappels stimulés et les commentaires écrits ont montré que les participantes soulèvent différentes ressources verbales pour motiver leur réponse. Pour la réponse *Non*, la plupart des participantes sollicitées citent *ben si* au contexte 1, et *ben si quand même* aux contextes 2 et 3. Les citations de ces trois marqueurs d'opposition varient à un certain degré entre les trois groupes de participantes : les francophones mentionnent souvent *ben*, alors que les apprenantes ne le mentionnent pas, ayant à certaines reprises entendu un *mais* à la place.

Les participantes qui ont répondu *Oui* mentionnent souvent le mot *discriminées*, donc le fait que la locutrice dit que les femmes sont discriminées. Elles se basent sur cette information afin de déduire que la locutrice est contre l'idée qu'il y aurait un risque pour un employeur d'engager une femme. Pour la réponse *Oui*, on a également vu des apprenantes germanophones et italophones qui citent *si*, mais qui l'interprètent comme un *oui* affirmatif qui montre que la locutrice est d'accord avec son interlocuteur.

Un dernier point à traiter est le fait que plusieurs participantes des trois groupes ont choisi une alternative qui impliquerait soit un désaccord, soit un accord, mais qui décrivent ensuite le contraire au rappel stimulé. Ce fait met en lumière une certaine complexité ou confusion de l'item *Employée* quant aux opinions des deux locuteurs : le locuteur A commence à parler de *l'analyse des risques*, pour ensuite s'auto-corriger et préciser que *c'est pas un risque mais-*, moment auquel la locutrice B exprime son désaccord envers cet avis. Ce n'est peut-être pas très clair qui pense quoi dans ces échanges. Malgré cette complexité, il faut cependant noter que la



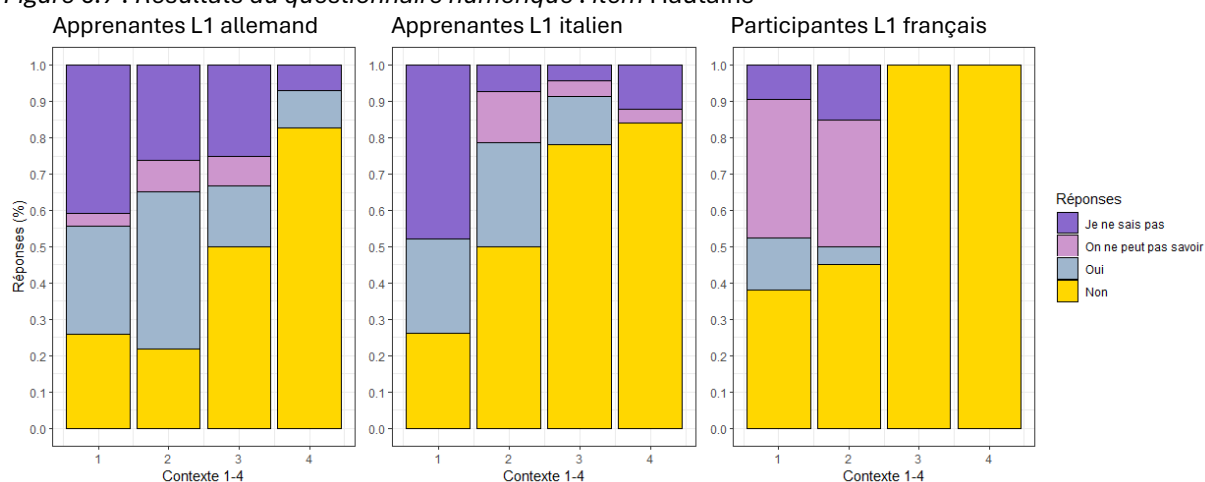
majorité des participantes francophones interprètent un désaccord dès le contexte 1, et qu'il s'agit surtout d'une difficulté chez les apprenantes, particulièrement chez les apprenantes germanophones. L'item *Employée* est sur cet aspect différent des sept autres : aucun autre item a eu des si hauts pourcentages de réponses de *Non* et de *Oui* combinés, c'est-à-dire que pour aucun autre item autant de participantes étaient suffisamment sûres de leur compréhension et interprétation de l'extrait pour pouvoir répondre par *Non* ou *Oui* à la question posée.

### 6.3 Item *Hautains*

#### 6.3.1 Réponses au questionnaire numérique

Le graphique 6.7 ci-dessous montre les pourcentages de réponses pour chaque contexte interactionnel pour chacun des trois groupes de participantes pour l'item *Hautains*. Pour rappeler les spécificités de l'item, suivent également sa transcription (ex. 6.3), ainsi que le découpage de l'expression du désaccord des quatre contextes interactionnels du questionnaire (tableau 6.6).

Figure 6.7 : Résultats du questionnaire numérique : item *Hautains*



Ex. 6.3 : Transcription de l'item *Hautains* (expression du désaccord en gras) :

01 A pis après est-ce que je suis fière d'être Genevoise ((pfft))  
 02 B on m'a- on m'a pas demandé ça\ (1.0) j'ai pas- enfin j- ou bien  
 03 j'ai- j'ai pas relevé je sais pas non moi j'ai- (0.4) t'as- t'as-  
 04 t'as dit ((pfft))  
 05 A moi j'ai juste dit que- (0.4) que souvent en général on était sent-  
 06 sentis comme inférieurs par rapport aux autres (0.9) moi je  
 07 remarque vachement ici hein/  
 08 B inférieu:rs/  
 09 A c'est genre ((gnagnagna)) 'tu viens d'où ah- (0.2) ah t'es de  
 10 Genève'  
 11 B ouais ben moi je prendrais pas ça pour quelque- où on nous prend  
 12 pas je crois pour des gens- des gens inférieurs je crois qu'au  
 13 contraire on croit qu'on est hautains

Tableau 6.6 : item Hautains : versions du tour de parole exprimant le désaccord

Contexte 1	ouais ben
Contexte 2	ouais ben moi je
Contexte 3	ouais ben moi je prendrais pas ça
Contexte 4	ouais ben moi je prendrais pas ça pour quelque- où on nous prend pas je crois pour des gens- des gens inférieurs je crois qu'au contraire on croit qu'on est hautains

Les réponses sur l'item *Hautains* montrent que les marqueurs de désaccord inclus aux contextes 1 et 2 ne suffisent pas pour interpréter le désaccord chez les trois groupes de participantes. Dès le contexte 3, une grande majorité des italophones (78 %) et tous les francophones (100 %) pensent qu'un désaccord est produit. Quant aux germanophones, il faut attendre le contexte 4 pour qu'une majorité (83 %) considère qu'un désaccord est exprimé.

Pour le groupe d'apprenantes germanophones, le désaccord est difficile à comprendre aux contextes 1 et 2 : le taux de *Non* se situe à 26 % et 22 % respectivement. Au contexte 1, le taux de la réponse *Oui* se place à 30 %, donc à un taux similaire à la réponse *Non*. Le taux le plus haut est ici la réponse *Je ne sais pas*, avec 41 %. Au contexte 2, c'est la réponse *Oui* qui est la plus fréquente (44 %). Ici, les réponses *Je ne sais pas* et *Non* ont des taux similaires : 26 % et 22 % respectivement. Au contexte 3, 50 % des germanophones pensent qu'un désaccord est exprimé, et le taux de *Oui* est plus bas comparé aux contextes 1 et 2, se trouvant à 17 %. C'est ensuite au contexte 4 qu'une grande majorité interprète l'extrait comme un désaccord (83 % de *Non*). Le tour de parole complet est largement plus long au contexte 4 comparé au contexte 3, avec 31 vs. 7 mots prononcés. L'argumentation et l'explication du désaccord de la locutrice B sont assez longues : elle commence par rejeter l'idée de l'infériorité des Genevois perçue par les autres, pour ensuite exprimer une autre idée, à savoir celle du dédain perçu. Les idées exprimées sont explicites : la locutrice B produit le marqueur d'opposition *au contraire*, et elle mentionne le même terme produit par l'interlocutrice, *inférieurs*, en le niant avec la négation *pas*.

Chez les apprenantes italophones, les taux de réponses au contexte 1 ressemblent beaucoup à ceux du groupe de germanophones. Au contexte 2, on voit cependant que 50 % des italophones ont répondu *Non*, ce qui n'est pas le cas chez les germanophones. La réponse *Oui* est presque aussi fréquente chez les italophones au contexte 1 qu'au contexte 2, avec 26 % et 29 % respectivement. Par la suite aux contextes 3 et 4, 78 % et 84 % respectivement ont répondu qu'un désaccord est produit. Le taux de réponse *Oui* est plus bas au contexte 3 (13 %), pour ensuite disparaître complètement au contexte 4.

Les participantes de français L1 ont répondu de manière très similaire aux contextes 1 et 2. Moins que la moitié a répondu qu'un désaccord est produit (38 % et 45 % respectivement). Les taux de réponse de *On ne peut pas savoir* sont presque les mêmes, avec 38 % au contexte 1, et 35 % au contexte 2. Aux contextes 3 et 4, toutes les participantes francophones ont répondu *Non*.

### 6.3.2 Réponses au rappel stimulé

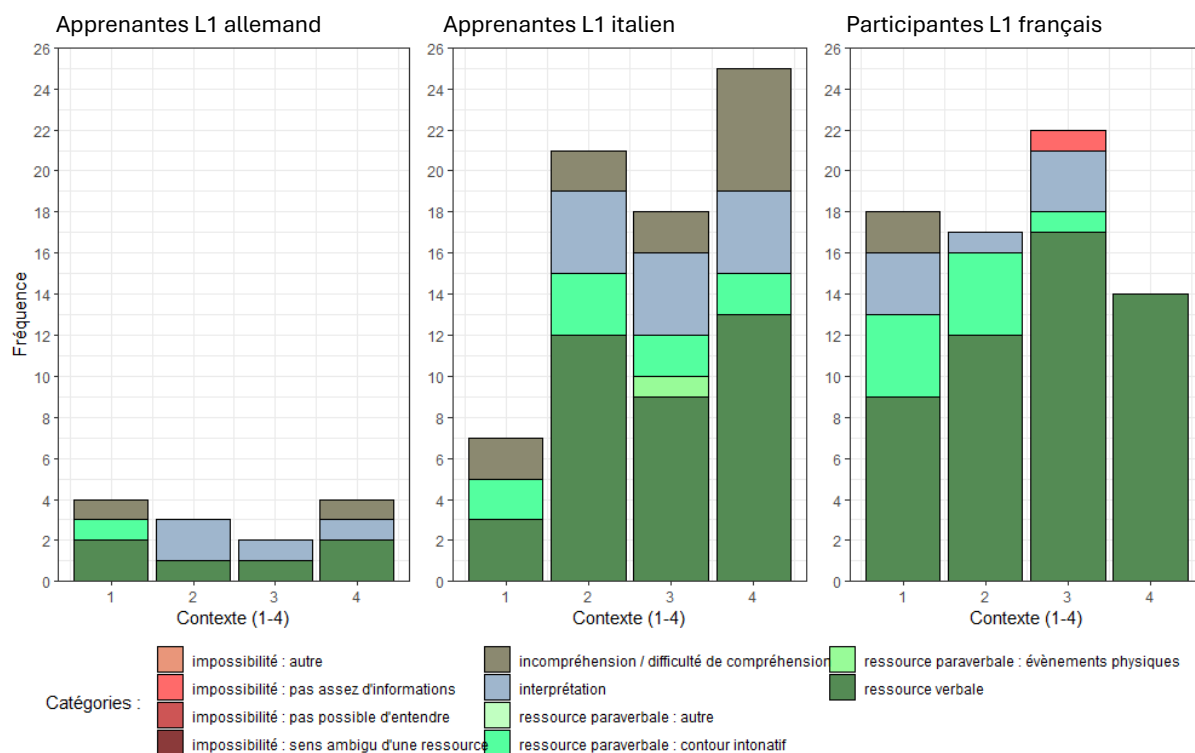
Quant aux rappels stimulés et aux commentaires écrits, le tableau 6.7 résume le nombre de participantes s'étant exprimé sur l'item *Hautains*, par réponse et par contexte interactionnel.

Tableau 6.7 : item Hautains : nb. de rappels stimulés effectués et de commentaires écrits, par contexte et par réponse au questionnaire

		Non	Oui	Je ne sais pas	On ne peut pas savoir	Nb. de participantes au total
<b>DE</b> <b>(n=39)</b>	Contexte 1	2	3	2	1	8
	Contexte 2	3	4	6	1	14
	Contexte 3	2	1	6	1	10
	Contexte 4	3	2	2	0	7
<b>IT</b> <b>(n=73)</b>	Contexte 1	5	5	8	0	18
	Contexte 2	11	6	1	3	21
	Contexte 3	11	2	1	1	15
	Contexte 4	15	0	3	1	19
<b>FR</b> <b>(n=67)</b>	Contexte 1	8	2	2	7	19
	Contexte 2	9	0	3	7	19
	Contexte 3	15	0	0	0	15
	Contexte 4	14	0	0	0	14

On peut constater qu'il y a plus d'italophones et de francophones que de germanophones qui ont motivé leur réponse du questionnaire. Cela se voit clairement dans le graphique 6.8 ci-dessous qui illustre les catégories liées aux motivations exprimées chez les participantes ayant répondu *Non* :

Figure 6.8 : item Hautains, réponse Non – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits



Les ressources verbales sont la catégorie la plus fréquente, suivie par les interprétations ainsi que les ressources verbales, notamment de la sous-catégorie « contour intonatif ».

Au contexte 1, le petit nombre d'occurrences de ressources verbales chez le groupe d'apprenantes germanophones ciblent *ouais mais*, pour faire référence à *ouais ben*. Le groupe d'apprenantes italophones a mentionné que la locutrice B « était en train de répliquer avec un "ouais, mais bon.." » (participante it56) et qu'elle commence à débattre (« dibattere ») avec l'interlocutrice. Les participantes francophones soulèvent à quatre reprises *ouais ben*, et précisent que la locutrice va argumenter ou dire quelque chose de négatif. Une participante francophone a entendu *moi je crois* à la fin. Ces citations indiquent qu'il n'est pas évident d'entendre exactement quels mots qui sont produits.

A la ligne 8 de l'item *Hautains*, la locutrice B dit *inférieurs/* avec une intonation montante en réaction à l'expérience racontée par la locutrice A. Cette ressource verbale est citée par une participante italophone et deux participantes francophones au contexte 1, dont une précise également l'intonation montante qui montre que la locutrice B est étonnée. Les autres ressources paraverbales des francophones font référence au ton ou à l'intonation général de la locutrice B. Les apprenantes italophones parlent d'un ton perplexe (« tono perplesso », participante it55) et que la locutrice est surprise par le ton de la voix (« sorporea col tono di voce », participante it68). L'apprenante germanophone parle au niveau général de la voix de la locutrice (« ihre Stimme », participante de71) qui montre qu'elle n'est pas d'accord.

Au contexte 2, la ressource verbale citée par la participante germanophone est *ah mais moi*, pour *ouais ben moi*. Les interprétations font référence à l'indifférence perçue de la locutrice. Les apprenantes italophones ont soulevé différents types de ressources verbales, premièrement *ouais ben* avec deux occurrences. Les ressources verbales du tour de parole final sont citées de différentes manières et différemment de ce qui est dit dans l'extrait : *ouais mais ; mais oui ; mais ; je crois pas*. Quant aux participantes francophones, six personnes ont fait référence à *ouais ben moi*, dont trois parlent d'un *mais* à la place de *ben*.

De plus, des participantes italophones et francophones ont aussi cité *inférieurs/*. Quatre italophones et trois francophones ont cité cette ressource verbale, dont trois italophones et deux francophones précisent le ton ou l'intonation, qui selon elles montre que la locutrice est surprise ou interrogative. Les autres ressources paraverbales des francophones touchent au ton ou à l'intonation général de la locutrice B, entre autres que « elle allait dire quelque chose euh (.) euhm en contraste avec euh ce que l'autre personne disait depuis le ton » (participante fr85).

Au contexte 3, une participante germanophone cite *ben*, avec la précision « die letzte Person (1.5) hat ich glaube geantwortet was mit 'ben' also 'nicht' » (participante de21). Cette personne interprète donc *ben* comme communiquant une négation qui va contre un propos antérieur. Les apprenantes italophones citent différentes ressources verbales, notamment *je prendrais pas ça* et *inférieurs/* à trois reprises chacune. Les ressources paraverbales sont liées au ton surpris de la locutrice, sans précision du moment. Les participantes francophones soulèvent à dix reprises *je prendrais pas ça*, dont trois font également référence à ce qui précède, avec *mais*, *ouais mais moi* et *ouais ben moi*. Une autre francophone cite *ah non moi*. A ce troisième contexte, une francophone cite seulement *inférieurs/*.

Au contexte 4, une participante germanophone a noté « On crois qu'on est autant » (participante de36, commentaire écrit) : il a entendu *autant* à la place de *hautains*. La même chose est notée par un participante italophone : « on croit qu'on est autant » (participante it35), avec la précision orale : « je pense que du moment qu'elle a dit ehm 'je crois qu'on est autant' ehm: je- je pensais que on est autant euh par rapport à les autres et donc on ne s- on ne se sent

pas inférieurs aux autres». Cette personne a donc fait une interprétation sur l'opinion de la locutrice à partir de ce mot mal compris.

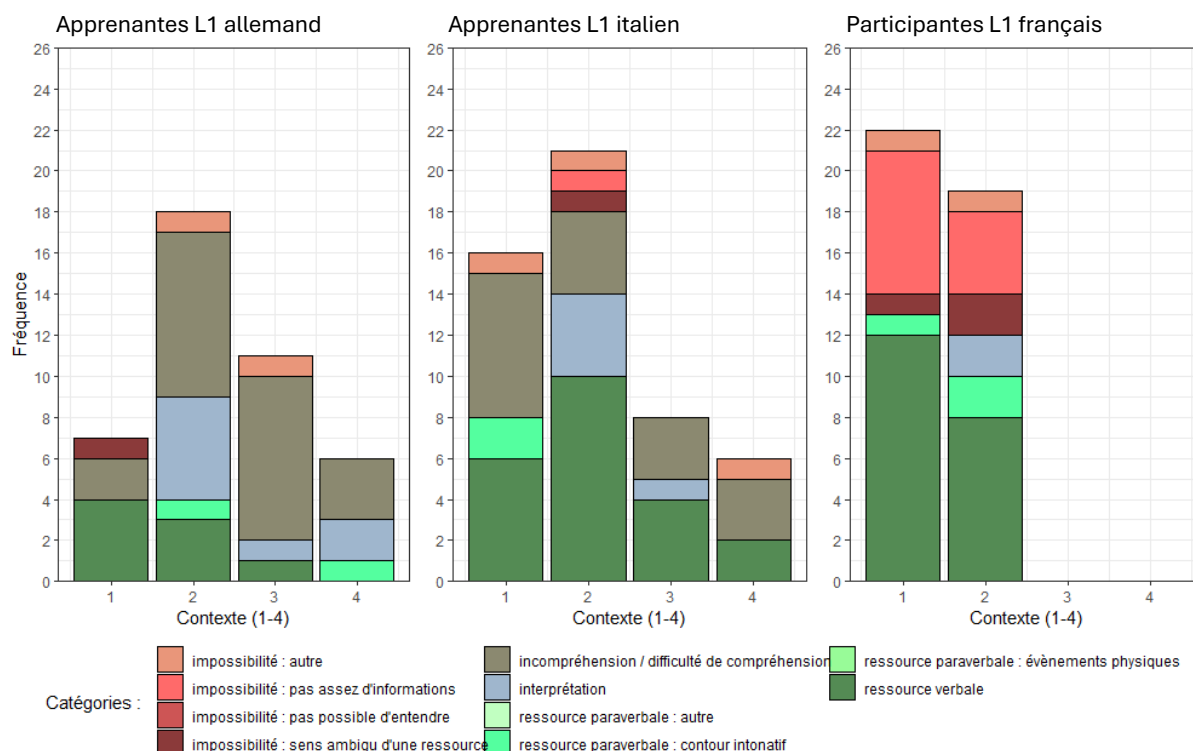
La ressource verbale *hautains* est citée par six italophones. De plus, une participante mentionne *au contraire*, et une autre *je prendrais pas ça*. Les interprétations décrivent la surprise de la locutrice, et qu'elle ne semble pas d'accord. Quant aux participantes francophones, onze personnes citent *hautains* comme motivation à la réponse *Non*. Deux autres notent simplement « elle le dit clairement », à savoir qu'elle ne pense pas que les gens trouvent les Genevois inférieurs aux autres. Comme chez le groupe d'apprenantes italophones, il y a une mention de *au contraire*.

Les participantes ayant répondu *Non* à l'item *Hautains* ont surtout cité des ressources verbales pour motiver leur réponse. Aux contextes 1 et 2, ce sont notamment l'accord partiel *ouais* et le marqueur d'opposition *ben* qui sont soulevés. Plusieurs participantes ont entendu *mais* à la place de *ben*. Au contexte 3, c'est surtout l'ajout de l'opinion personnelle *je prendrais pas ça* en forme négative qui est citée. Au contexte 4, les participantes font référence au fait que la locutrice dit *on croit qu'on est hautains*, où deux apprenantes ont entendu *autant* à la place.

Il faut également noter que *inférieurs*/, avec l'intonation montante, est souvent soulevée par les participantes aux contextes 1, 2 et 3. Elles interprètent à partir de cette ressource une surprise ou une réaction négative de la part de la locutrice B, qu'elle n'a pas le même avis que la locutrice A.

Quant aux participantes ayant choisi une des trois autres alternatives (*Oui*, *Je ne sais pas*, *On ne peut pas savoir*), les catégories liées à leurs motivations de réponses sont présentées ci-dessous (graphique 6.9). Il faut noter que comme toutes les participantes francophones ont répondu *Non* aux contextes 3 et 4, ces derniers sont vides :

Figure 6.9 : *item Hautains, réponse Oui ; Je ne sais pas ; On ne peut pas savoir – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits*



Plusieurs catégories différentes sont présentes chez les trois groupes de participantes. On voit qu'il y a certaines différences entre les groupes, notamment que la catégorie « impossibilité » est plus fréquente chez les francophones, et que la catégorie « incompréhension / difficulté de compréhension » est plus fréquente chez les apprenantes.

Aux contextes 1, 2 et 3, les ressources verbales les plus souvent citées sont *ouais ben moi*, avec certaines variations, entre autres avec l'inclusion d'une, de deux ou des trois mots, ou la mention d'un *mais* à la place de *ben*. Des participantes qui ont répondu *Oui*, et qui donc considèrent qu'un accord est exprimé par la locutrice B, se sont souvent basées sur *oui* ou *ouais* pour cette interprétation. Plus précisément, il s'agit de onze italophones et quatre germanophones aux contextes 1 – 3, et deux francophones au contexte 1. D'autres participantes font référence aux mêmes ressources verbales, mais ont répondu *On ne peut pas savoir* ou *Je ne sais pas*, avec les explications que la locutrice dit « seulement » cela, et qu'on ne connaît donc pas son opinion. Il s'agit de deux italophones, deux germanophones et neuf francophones aux contextes 1 et 2. Ce résultat suggère que ces marqueurs, *ouais ben moi*, ne communiquent pas clairement l'opinion d'un locuteur.

La catégorie « impossibilité : pas assez d'informations » aux contextes 1 et 2 reflète justement des cas où des participantes francophones expliquent que l'extrait est coupé, qu'il manque la fin, ou que la locutrice va répondre dans la suite : il n'est donc pas possible de répondre à la question posée. Quant à la sous-catégorie « sens ambigu d'une ressource », les trois participantes francophones précisent que *oui* ou *ouais* peuvent avoir différents sens, par exemple pour approuver, pour donner un exemple ou pour donner un contre-exemple.

Certaines participantes mentionnent également *inférieurs*/, qui est produit au début de l'extrait par la locutrice B. Quatre francophones citent *inférieurs*/ ainsi qu'une italophone, avec

les explications que la locutrice est étonnée, qu'elle écoute et s'interroge sur les propos de l'interlocutrice, mais que ce n'est pas suffisant pour connaître l'opinion de la locutrice.

Les deux ressources paraverbales dans le groupe d'italophones au contexte 2 sont deux participantes qui ont répondu *Je ne sais pas*, et qui indiquent que la locutrice semble indécise par le ton, et qu'elle a un ton perplexe (« perplesso », participante it55).

Les interprétations des participantes font généralement référence à la locutrice B, entre autres qu'elle est d'accord avec l'autre, qu'elle a une attitude positive, ou qu'elle ne semble pas sûre.

Au contexte 4, les motivations des apprenantes reflètent des difficultés de compréhension, par exemple un apprenante italophone dit de la locutrice qu'« elle n'est pas d'accord avec la première personne » (participante it27), mais qu'il n'est pas sûr et donc a répondu *Je ne sais pas*. La ressource paraverbale de l'apprenante germanophone est une description de la voix de la locutrice B comme « un peu réticente » (« ein wenig abgeneigt », participante de56). Au niveau général, les difficultés de compréhension décrites par les apprenantes touchent souvent à ce qui est dit à la fin de l'extrait, mais également à tout l'extrait.

### 6.3.3 Conclusion de l'item Hautains

Pour l'item *Hautains*, la préface du tour de parole final n'est pas suffisante pour une majorité des participantes de considérer qu'un désaccord est produit. En d'autres termes, l'accord partiel *ouais*, le marqueur d'opposition *ben*, et le début de l'opinion personnelle *moi je*, ne sont pas des indices clairs d'expression de désaccord dans ce contexte. On a vu qu'un certain nombre de participantes a au contraire interprété qu'un accord est exprimé par la locutrice B, en particulier chez le groupe d'apprenantes germanophones.

Aux contextes 1 et 2, les ressources verbales les plus fréquemment citées sont *ouais ben moi*, où *ben* est régulièrement cité en tant que *mais*. Ces ressources sont citées par des participantes de toutes les 4 alternatives du questionnaire, mais elles sont interprétées différemment. Certaines voient un indice de désaccord, alors que d'autres interprètent un accord à partir du *ouais*. Chez les participantes francophones notamment, les réponses *On ne peut pas savoir* reflètent l'avis que ces ressources ne sont pas suffisantes pour connaître l'opinion de la locutrice B. De plus, on a vu plusieurs variations de citations de *ouais ben moi*, ce qui indique qu'il n'est pas toujours facile d'entendre les mots exacts prononcés.

Il faut également noter que parmi les participantes ayant répondu *Non*, la ressource verbale et paraverbale *inférieurs/* avec l'intonation montante sont fréquemment citées. Ces participantes voient dès le début de l'extrait une surprise ou une réticence chez la locutrice B envers l'expérience racontée par la locutrice A.

Outre la similarité entre les trois groupes de participantes sur le fait que les contextes 1 et 2 ne sont pas suffisants pour comprendre le désaccord, il y a également plusieurs différences. Premièrement, le désaccord semble plus difficile à comprendre pour les apprenantes germanophones que les deux autres groupes. Ceci se reflète surtout par les différences de taux de réponse *Non* au contexte 3, où la majorité des italophones et toutes les francophones pensent qu'un désaccord est exprimé, ce qui n'est le cas que pour la moitié des germanophones. Les italophones et francophones mentionnent *je prendrais pas ça* en tant qu'indice du désaccord. Avec l'ajout de cette opinion personnelle en forme négative, le désaccord devient par conséquent tangible dans ce contexte pour ces deux groupes. La différence du contenu du tour de parole entre les contextes 2 et 3 est premièrement que la longueur est plus que la double : 3 vs. 7 mots

et syllabes. Cela entraîne que le tour de parole du contexte 3 inclut un sujet et un verbe conjugué ainsi que la négation *pas*.

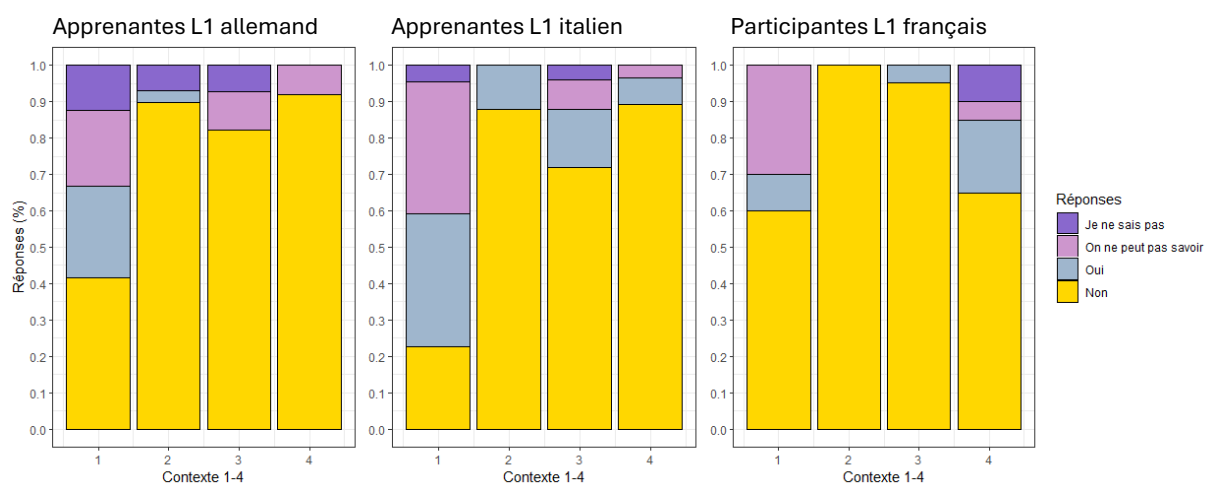
Une deuxième différence se trouve entre les deux groupes d'apprenantes d'un côté, et les participantes de français L1 de l'autre : les apprenantes ont plus fréquemment fait l'interprétation contraire au désaccord, à savoir que les locutrices sont d'accord. Une troisième différence est reflétée par les taux de réponses de *Je ne sais pas* et de *On ne peut pas savoir*, où les apprenantes ont plus souvent choisi la première alternative, et les francophones la deuxième. Cela s'explique par les rappels stimulés où les francophones stipulent souvent qu'il manque des informations pour connaître l'opinion de la locutrice B aux contextes 1 et 2, alors que les apprenantes décrivent des difficultés de compréhension qui engendrent le choix de l'alternative *Je ne sais pas*.

## 6.4 Item *Job*

### 6.4.1 Réponses au questionnaire numérique

Le graphique 6.10 ci-dessous montre les pourcentages de réponses pour chaque contexte interactionnel pour chacun des trois groupes de participantes pour l'item *Job*. Pour rappeler les spécificités de l'item, suivent également sa transcription (ex. 6.4), ainsi que le découpage de l'expression du désaccord des quatre contextes interactionnels du questionnaire (tableau 6.8).

Figure 6.10 : Résultats du questionnaire numérique : item *Job*





Ex. 6.4 : Transcription de l'item Job (expression du désaccord en gras) :

01 A ça c'est dans la tranche d'âge  
 02 B mh mh  
 03 A des jeunes  
 04 B ouais  
 05 (0.9)  
 06 A parce qu'aussi ils sont peut-être pas forcément- euh (1.7) euh  
 07 (0.8) ils ont pas encore commencé une carrière c'est une- c'est  
 08 une- euh (0.2) un premier job je pense pour la plupart  
 09 B **mais pas forcément:/ euhfff: c'est juste que (2.1) c- (0.6) c'est**  
 10 **pas forcément un premier job mais c'est quand même un job euh géné-**  
 11 **enfin (0.4) tu restes pas toute ta vie dans ce bi- enfin y en a PEU**  
 12 **qui restent toute leur vie da:ns- [dans ce domaine ] parce que &**  
 13 A [°ben c'est normal°]  
 14 B & s- il est hyper intense pis au bout d'un moment t'en as marre  
 15 quoi

Tableau 6.8 : item Job : versions du tour de parole exprimant le désaccord

Contexte 1	mais pas
Contexte 2	mais pas forcém:ent/
Contexte 3	mais pas forcém:ent/ euhfff (1.1) c'est juste que (2.1) c- c'est pas forcément
Contexte 4	mais pas forcém:ent/ euhfff (1.1) c'est juste que (2.1) c- (0.6) c'est pas forcément un premier job mais c'est quand même un job euh géné- enfin (0.4) tu restes pas toute ta vie dans ce bi- enfin y en a PEU qui restent toute leur vie da:ns- dans ce domaine parce que s- il est hyper intense pis au bout d'un moment t'en as marre quoi

Les réponses à l'item Job montrent que la plupart des participantes a interprété l'extrait comme un désaccord dès le contexte 2. Le contexte 1 du tour de parole final n'est pas suffisant pour les deux groupes d'apprenantes de considérer qu'un désaccord est produit, alors que plus que la moitié des francophones a répondu *Non* à ce premier contexte. Il est intéressant de noter que le taux de réponse *Non* est un peu plus bas au contexte 3 chez les apprenantes, notamment chez les italophones, et que ce taux baisse également chez les francophones au contexte 4.

Les apprenantes germanophones ont répondu à 42 % au contexte 1 qu'un désaccord est produit. Certaines participantes ont fait l'interprétation contraire, à savoir un accord avec la réponse *Oui* (25 %). Ce taux est similaire à celui de *On ne peut pas savoir*, à 21 %. Dès le contexte 2, la grande majorité des germanophones pensent qu'un désaccord est produit, le taux de *Non* se situant entre 82 % et 92 %.

Les apprenantes italophones ont un taux de réponse *Non* plus bas au contexte 1 que les germanophones. 23 % ont répondu *Non* : les réponses les plus fréquentes sont *Oui* et *On ne peut pas savoir*, avec 36 % chacune. Comme pour les germanophones, la plupart des italophones considèrent qu'un désaccord est produit dès le contexte 2. La différence entre les deux groupes d'apprenantes est cependant que la réponse *Oui* est plus présente chez les italophones que chez les germanophones.

Quant aux participantes de français L1, il est intéressant de noter que le taux de réponse *Non* se ressemble entre le contexte 1 et le contexte 4 : 60 % et 65 % respectivement ont choisi cette alternative. Les francophones ont donc le plus de réponse *Non* aux contextes 3 et 4, avec 100 % et 95 % respectivement. Les marqueurs de ces deux contextes, *mais pas forcém:ent/ euhfff (1.1) c'est juste que (2.1) c- c'est pas forcément*, semblent donc être des indices clairs d'expression d'un désaccord pour ce groupe. Il se passe ensuite quelque chose au contexte 4

qui fait qu'une certaine partie, plus précisément 20 %, des francophones considèrent que la locutrice B est d'accord avec le locuteur A.

#### 6.4.2 Réponses au rappel stimulé

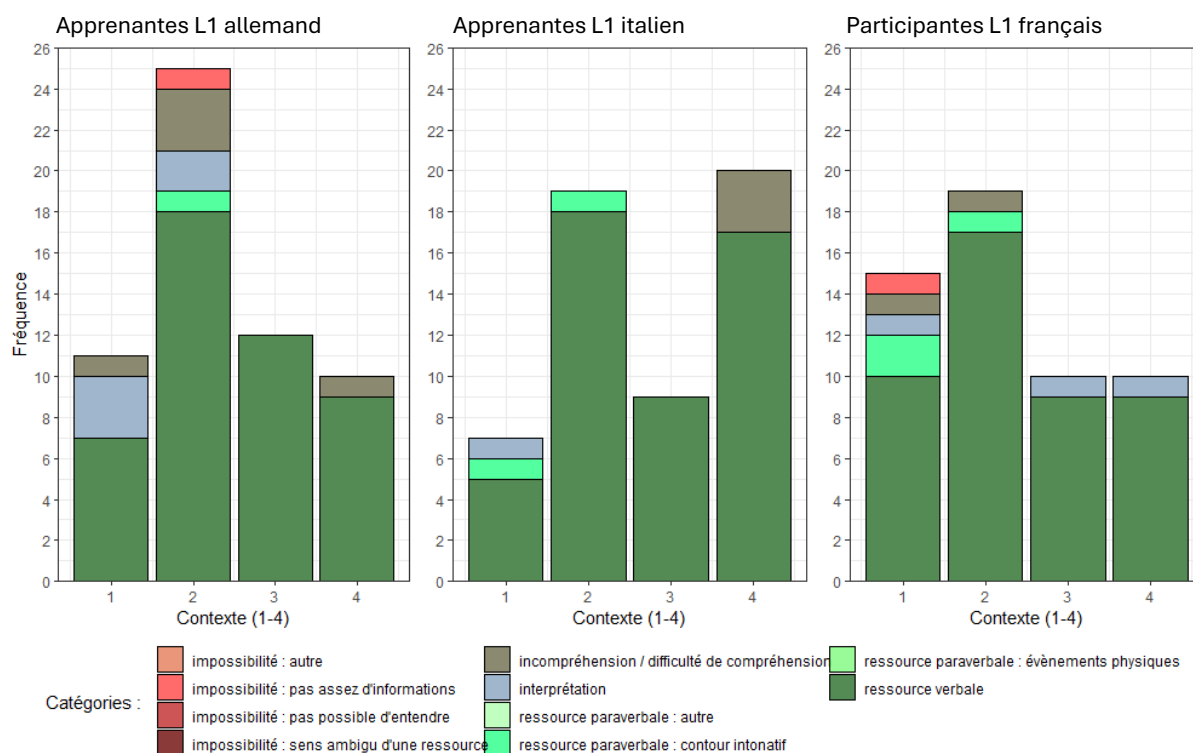
Concernant les motivations derrière les réponses choisies au questionnaire, le tableau 6.9 montre que le nombre de participantes ayant effectué et/ou laissé un commentaire écrit est similaire entre les trois groupes de participantes : autour de 60 – 69 participantes dans chaque groupe. Comme le taux de réponse *Non* est élevé à tous les contextes, à l'exception du contexte 1 chez les apprenantes, c'est surtout cette réponse qui a été motivée dans les rappels stimulés.

Tableau 6.9 : item Job : nb. de rappels stimulés effectués et de commentaires écrits, par contexte et par réponse au questionnaire

		Non	Oui	Je ne sais pas	On ne peut pas savoir	Nb. de participantes au total
<b>DE</b> <b>(n=66)</b>	Contexte 1	8	3	2	4	17
	Contexte 2	20	0	2	1	23
	Contexte 3	11	0	2	3	16
	Contexte 4	9	0	0	1	10
<b>IT</b> <b>(n=69)</b>	Contexte 1	5	4	1	8	18
	Contexte 2	18	3	0	0	21
	Contexte 3	9	2	0	2	13
	Contexte 4	15	1	0	1	17
<b>FR</b> <b>(n=60)</b>	Contexte 1	11	0	0	5	16
	Contexte 2	18	0	0	0	18
	Contexte 3	10	1	0	0	11
	Contexte 4	9	4	1	1	15

Le graphique 6.11 ci-dessous résume les catégories liées aux motivations de la réponse *Non*, à savoir qu'un désaccord est exprimé.

Figure 6.11 : item Job, réponse Non – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits



La catégorie largement la plus fréquente pour les trois groupes de participantes est « ressource verbale ».

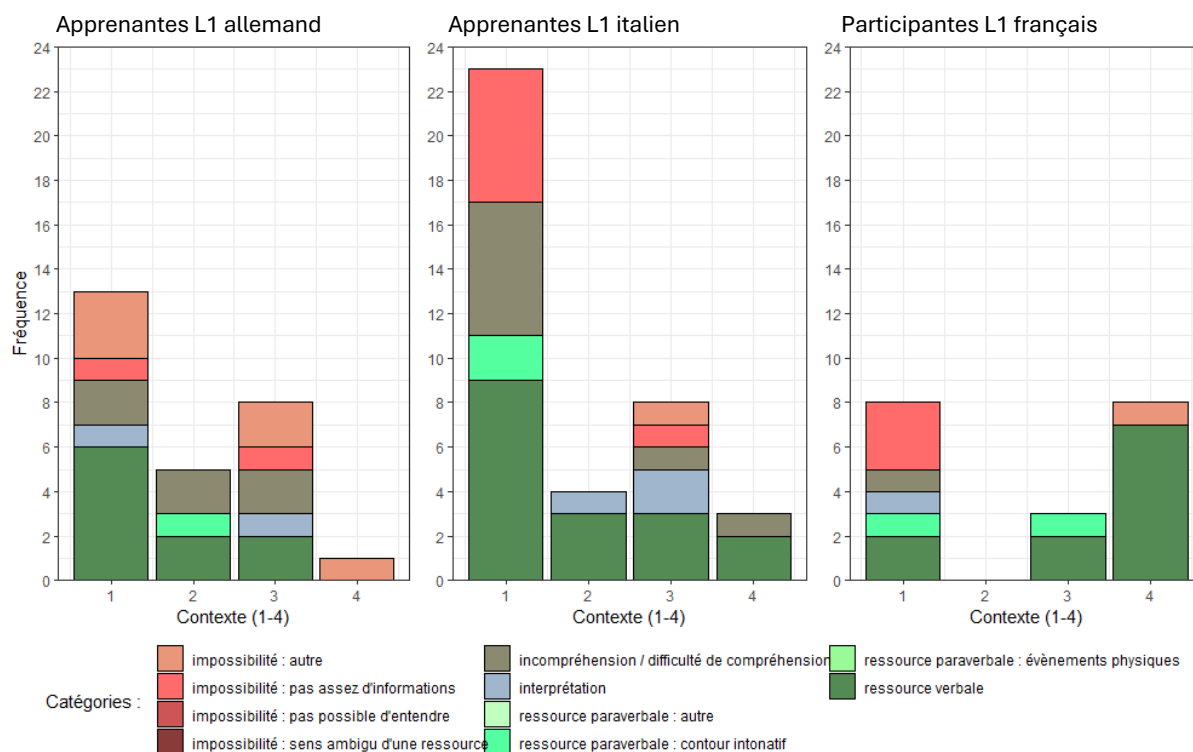
Au contexte 1, les apprenantes germanophones mentionnent *mais pas*, ainsi que des variations à ces deux ressources : *mais non*, *oui mais* et *ah ben*. Les apprenantes italophones citent soit *mais pas*, soit *mais* ou *pas* en isolé. Quant aux participantes de français L1, il est très intéressant de noter que sept personnes mentionnent que la locutrice B est en train de, ou va commencer à dire, *mais pas forcément*. Le découpage du tour de parole final ayant été effectué dans Praat, nous savons que le *f* initial de *forcément* n'est pas inclus dans le contexte 1. Ces personnes prévoient donc la suite du tour de parole après *mais pas*. Outre ces prévisions, deux participantes francophones citent *mais pas*, et une troisième entend *mais par-*, et fait des réflexions sur des suites possibles comme *mais parfois* ou *mais par contre*.

Aux contextes 2 et 3, les participantes des trois groupes ont donné des motivations très similaires : presque tous ont cité *pas forcément*, dont quelques-unes incluent également le *mais* initial. Trois apprenantes germanophones précisent cependant au contexte 2 qu'elles n'ont pas tout compris de l'extrait, ou qu'elles ne sont pas sûres de la réponse choisie. De plus, une quatrième participante germanophone précise qu'il faudrait écouter plus de l'extrait pour pouvoir répondre à la question avec sûreté.

Au contexte 4, la plupart des participantes citent *c'est pas forcément un premier job* ou seulement *pas forcément*, plus précisément neuf germanophones, quatorze italophones et cinq francophones. Certaines participantes mentionnent également l'explication de la locutrice B sur le fait *tu restes pas toute ta vie* à cet emploi : deux germanophones, quatre italophones et deux francophones.

Les catégories des motivations des trois autres alternatives du questionnaire (*Oui*, *Je ne sais pas*, *On ne peut pas savoir*) sont résumées dans le graphique 6.12 :

Figure 6.12 : item Job, réponse *Oui* ; *Je ne sais pas* ; *On ne peut pas savoir* – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits



Pour les motivations des trois réponses *Oui*, *Je ne sais pas* et *On ne peut pas savoir*, les catégories « ressource verbale » et « impossibilité » sont les plus fréquentes.

Les apprenantes ayant répondu *Oui* aux contextes 1, 2 et 3 soulèvent que la locutrice B dit justement *oui* à la fin. Ce mot est mentionné par huit apprenantes italophones et une apprenante germanophone. Elles spécifient qu'il s'agit d'un *oui* à la fin de l'extrait, donc on sait qu'elles ne se basent pas sur le *ouais* produit par la locutrice B à la ligne 4. Deux des participantes italophones ont entendu des suites au *oui*, plus précisément *oui parfaitement* ou *oui parfois*. Une autre participante germanophone entend *mais par* à la fin, et s'imagine une suite avec *mais par contre*, et « also denke ich mal sie fügt einfach etwas an aber ist grundsätzlich mit ihm einverstanden » (participante de12).

Au niveau des ressources paraverbales, celles-ci sont soulevées par deux apprenantes italophones au contexte 1. La première explique que la locutrice B a une voix convaincue et déterminée qui montre l'accord avec l'interlocutrice, et la deuxième parle du ton de la voix de la locutrice B qui semble d'accord. La participante francophone qui a répondu *Oui* au contexte 3 fait référence aux hésitations et répétitions de la locutrice B : *eu hfff (1.1) c'est juste que (2.1) c-*. La participante précise que la locutrice essaie de défendre son point de vue mais elle n'est elle-même pas convaincue et elle ne trouve pas d'arguments.

Au contexte 4, une italophone et quatre francophones ont motivé leur réponse *Oui* au questionnaire. Les motivations se ressemblent entre ces cinq personnes : elles décrivent que les explications de la locutrice B à la fin ne sont pas claires : elle dit que *c'est pas forcément un*

*premier job*, mais elle se contredit ensuite et parle plutôt du fait que les employés ne restent pas toute leur vie à ce travail. Ces motivations expliqueraient donc la hausse de la réponse *Oui* au contexte 4 chez les francophones.

Quant aux réponses *Je ne sais pas* et *On ne peut pas savoir*, les apprenantes citent *mais* ou *mais pas* au contexte 1, à trois reprises dans chacun des deux groupes. Deux participantes italophones citent également *oui* et *oui mais*. Au contexte 2, deux germanophones soulèvent *pas* et *pas forcément*. Ces participantes ont eu des difficultés de compréhension, ou considèrent que ces ressources verbales ne sont pas suffisantes pour connaître l'opinion de la locutrice B.

Pour la catégorie « impossibilité », six italophones disent au contexte 1 qu'on ne connaît pas l'opinion de la locutrice B à partir de ce qu'on entend à la fin. Chez les germanophones, les six occurrences de « impossibilité : autre », divisées sur les contextes 1, 2 et 4, touchent à des explications que la femme ne parle pas beaucoup ou n'exprime pas son avis, dont une participante mentionne également le *bégayement* et les hésitations de la locutrice, qui indiquent qu'elle ne semble pas sûre de sa réponse.

Au niveau des participantes francophones ayant répondu *On ne peut pas savoir*, les deux ressources verbales citées au contexte 1 sont *mais* et *mais pas*. Les deux personnes ont répondu *On ne peut pas savoir*, mais elles penchent vers la réponse *Non* dans leurs explications. Au contexte 4, une participante francophone ayant répondu *On ne peut pas savoir* explique que la *conversation* semble *déviée* sur un autre sujet vers la fin, plus précisément sur le fait si les employés restent longtemps ou non.

#### 6.4.3 Conclusion de l'item Job

Pour l'item *Job*, le contexte 1 n'est pas suffisant pour une majorité des deux groupes d'apprenantes pour interpréter le désaccord, notamment pour les italophones. En fait, ce contexte qui comprend le marqueur d'opposition *mais* et la négation *pas*, n'est pas toujours facile à comprendre pour les apprenantes. Ceux qui ont choisi l'alternative *Oui*, *Je ne sais pas* ou *On ne peut pas savoir* au questionnaire ont souvent entendu *oui* ou *ouais* à la place du *mais*, alors que les participantes ayant répondu *Non* citent *mais pas*. Cette difficulté d'entendre les mots qui sont prononcés explique donc le résultat qui peut paraître inattendu étant donné la présence des deux marqueurs qui pour d'autres items sont des indices suffisamment clairs d'un désaccord (par exemple *Cultivation*). Il y a donc certaines difficultés d'entendre ce qui est dit à ce contexte restreint. Quant aux participantes de français L1, ces dernières ont interprété à une majorité qu'un désaccord est produit dès le contexte 1, à la différence des apprenantes. Les participantes des trois groupes qui ont répondu *On ne peut pas savoir*, expliquent notamment qu'il n'y a pas assez d'informations pour connaître l'opinion de la locutrice : il faut entendre la suite de son discours.

Dès le contexte 2, une majorité des participantes des trois groupes considèrent qu'un désaccord est exprimé. Le contexte 2 contient *mais pas* et l'ajout de l'adverbe atténuateur *forcément*:/, qui est prononcé avec un allongement et une intonation montante. Par la suite au contexte 3, les hésitations et les répétitions de la locutrice sont ajoutées, *euuhfff (1.1) c'est juste que (2.1) c-*, ainsi que *c'est pas forcément*. Les rappels stimulés montrent que c'est largement *pas forcément* qui est soulevé par les participantes en tant que motivation à l'interprétation du désaccord à ces deux contextes.

Un résultat inattendu est apparu au contexte 4, où les participantes francophones ont un certain taux de réponse *Oui*, à savoir qu'un accord est exprimé par la locutrice B. Ce résultat n'est

pas constaté chez les deux groupes d'apprenantes. Le tour de parole est bien plus long au contexte 4 qu'au contexte 3, avec la production de 51 vs. 6 mots ou 68 vs. 9 syllabes. Ce tour de parole complet comprend l'explication et l'argumentation de la locutrice B sur le fait que le *job* discuté n'est *pas forcément un premier job*. Les participantes francophones ayant répondu *Oui* expliquent au rappel stimulé que même si la locutrice commence son tour de parole par *pas forcément*, elle se contredit par la suite et n'est pas claire dans son point de vue. En fait, la locutrice dans son argumentation crée une opposition dans ce qu'elle dit, avec le fait que *c'est pas forcément un premier job*, suivi par *mais c'est quand même*, et ainsi la suite si les employés restent longtemps ou pas. L'hésitation de la locutrice semble donc créer ces différentes interprétations chez les francophones.

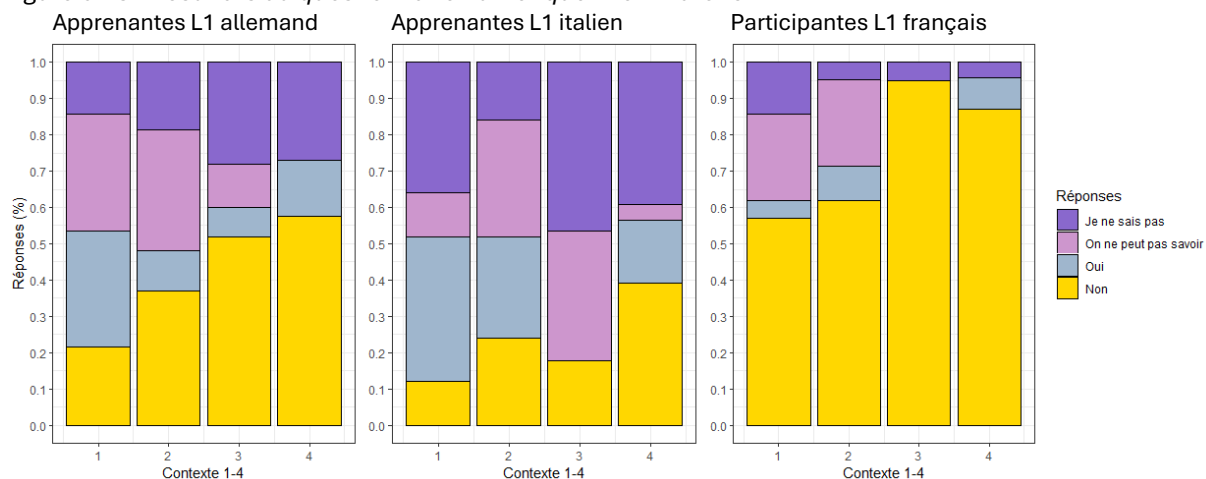
En conclusion, le désaccord de l'item *Job* ne pose pas de difficulté de compréhension pour les apprenantes à partir du contexte 2, et pour les francophones à partir du contexte 1. L'indice-clé semble être *pas forcément*, même si les interprétations divergent à un certain degré dans ce qui suit dans le tour de parole. L'interprétation d'un accord au contexte 1 est notamment liée à une difficulté chez les apprenantes d'entendre les mots qui sont produits.

## 6.5 Item Karcher

### 6.5.1 Réponses au questionnaire numérique

Le graphique 6.13 ci-dessous montre les pourcentages de réponses pour chaque contexte interactionnel pour chacun des trois groupes de participantes pour l'item *Karcher*. Pour rappeler les spécificités de l'item, suivent également sa transcription (ex. 6.5), ainsi que le découpage de l'expression du désaccord des quatre contextes interactionnels du questionnaire (tableau 6.10).

Figure 6.13 : Résultats du questionnaire numérique : item Karcher



Ex. 6.5 : Transcription de l'item Karcher (expression du désaccord en gras) :

01 A demain- (1.1) demain je vais chercher le karcher chez Frantz pour  
 02 nettoyer l'escalier  
 03 B les marches là/  
 04 A mh mh (0.6) parce que les reposer dans cet état-là c'est un peu  
 05 bête  
 05 B **ouais mais tu veux pas/ attendre qu'il les enlève/ (1.4) pis après**  
 06 **on les pose au sol et pis ((pshhh)) je pense que c'est beaucoup**  
 07 **plus facile parce que là ça va TOUT gicler contre le truc qu'ils**  
 08 **nous ont posé là**

Tableau 6.10 : item Karcher : versions du tour de parole exprimant le désaccord

Contexte 1	ouais mais
Contexte 2	ouais mais tu veux pas/
Contexte 3	ouais mais tu veux pas/ attendre qu'ils les enlèvent/
Contexte 4	ouais mais tu veux pas/ attendre qu'ils les enlèvent/ (1.4) pis après on les pose au sol et pis ((pshhh)) je pense que c'est beaucoup plus facile parce que là ça va TOUT gicler contre le truc qu'ils nous ont posé là

Ce qui est directement visible des réponses sur l'item *Karcher* est le taux de réponses *Non* qui reste bas chez les apprenantes comparé à celui des participantes francophones, en particulier dans le groupe d'apprenantes italophones. Le taux de *Non* le plus élevé chez les apprenantes se trouve au contexte 4, avec 58 % chez les germanophones, et 39 % chez les italophones. Le désaccord de cet extrait est donc difficile à comprendre pour les apprenantes, alors qu'il est plus clair pour les francophones, où une majorité a interprété qu'un désaccord est exprimé pour les quatre contextes interactionnels. Le taux de *Non* est notamment haut aux contextes 3 et 4.

Dans le groupe d'apprenantes italophones, l'interprétation du désaccord se place entre 12 % et 24 % aux contextes 1 – 3, pour ensuite arriver à 39 % au contexte 4. Cela constitue le taux le plus bas de *Non* de tous les huit items du questionnaire pour ce groupe de participantes. Quant à la réponse *Oui*, il est intéressant de noter sa présence aux contextes 1 et 2 (40 % et 28 % respectivement), qui disparaît au contexte 3. Au contexte 4 ensuite, certaines participantes italophones ont fait l'interprétation qu'un accord est produit, au taux de 17 %. Les réponses *On ne peut pas savoir* et *Je ne sais pas* sont différemment fréquentes entre les contextes, avec les taux les plus hauts au contexte 3, où 82 % des italophones ont choisi l'une ou l'autre de ces deux réponses. En fait, autour des 50 % des italophones étaient suffisamment sûres de leur compréhension pour choisir la réponse *Non* ou *Oui* aux contextes 1, 2 et 4, avec des taux qui varient entre les deux réponses. L'item *Karcher* ne semble donc pas facile à interpréter pour le groupe d'apprenantes italophones.

Quant aux apprenantes germanophones, le taux de *Non* augmente à étapes du contexte 1 au contexte 4. Au contexte 1, 21 % ont répondu *Non*, alors que les réponses *Oui* et *On ne peut pas savoir* ont 32 % chacune. Au contexte 2, le taux de *Non* a augmenté à 37 %, et le taux de *Oui* a baissé à 11 %. Aux contextes 3 et 4, un peu plus que la moitié des germanophones pensent qu'un désaccord est exprimé (52 % et 58 % respectivement). Les participantes qui n'ont pas considéré qu'un désaccord ou un accord est exprimé dans l'extrait, ont surtout répondu *On ne peut pas savoir* aux contextes 1 et 2, et surtout *Je ne sais pas* aux contextes 3 et 4.

Pour les participantes francophones, autour des 60 % ont répondu *Non* aux contextes 1 et 2. Les marqueurs *ouais mais*, suivi par *tu veux pas*, sont donc suffisants pour que ce groupe

interprète qu'un désaccord est produit. Aux contextes 3 et 4, la grande majorité répond qu'il s'agit d'un désaccord (95 % et 87 % respectivement). Le taux de *Je ne sais pas* est plus bas que chez les apprenantes : celles qui n'ont pas pu répondre par *Oui* ou *Non* ont plus souvent choisi l'alternative *On ne peut pas savoir*.

### 6.5.2 Réponses au rappel stimulé

Au niveau des rappels stimulés et des commentaires écrits, le tableau 6.11 ci-dessous résume le nombre de participantes qui a motivé leur réponse au questionnaire. On voit que plus d'italophones et de francophones se sont exprimées sur l'item *Karcher* que de germanophones, avec 59 et 58 personnes vs. 39.

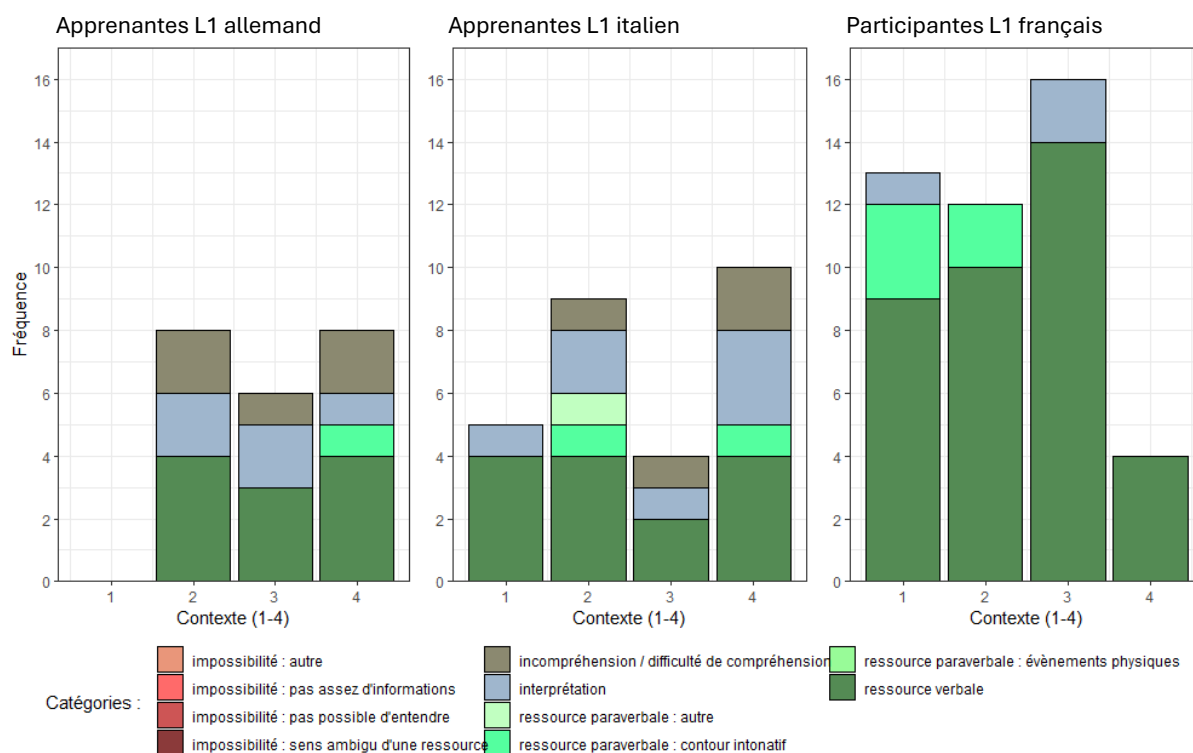
Tableau 6.11 : item Karcher : nb. de rappels stimulés effectués et de commentaires écrits, par contexte et par réponse au questionnaire

		Non	Oui	Je ne sais pas	On ne peut pas savoir	Nb. de participantes au total
<b>DE</b> <b>(n=39)</b>	Contexte 1	0	1	1	3	4
	Contexte 2	5	2	4	1	12
	Contexte 3	4	0	4	3	11
	Contexte 4	4	3	5	0	12
<b>IT</b> <b>(n=59)</b>	Contexte 1	4	6	3	2	15
	Contexte 2	5	5	1	4	15
	Contexte 3	2	0	7	6	15
	Contexte 4	5	3	5	1	14
<b>FR</b> <b>(n=58)</b>	Contexte 1	10	1	2	4	17
	Contexte 2	10	2	0	5	17
	Contexte 3	16	0	1	0	17
	Contexte 4	4	2	1	0	7

Le graphique 6.14 ci-dessous montre les catégories liées aux motivations des participantes ayant répondu *Non* au questionnaire. Malheureusement, aucune participante germanophone n'a été interrogé au rappel stimulé ou n'a laissé de commentaire écrit sur la raison derrière la réponse *Non* au contexte 1, ce qui se voit sur le graphique avec le manque de catégorie :



Figure 6.14 : item Karcher, réponse Non – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits



Dans les deux groupes d'apprenantes, les catégories « ressource verbale », « interprétation » et « incompréhension / difficulté de compréhension » sont les plus fréquentes. La division de fréquence entre les différentes catégories est donc plus équilibrée que pour les autres items vus jusqu'ici : la catégorie « ressource verbale » a environ la moitié des occurrences. Pour les participantes francophones, c'est cependant la catégorie « ressource verbale » qui est largement la plus fréquente.

Au contexte 1, qui comprend l'accord partiel *ouais* et le marqueur d'opposition *mais*, les participantes italophones et francophones citent justement ces deux ressources verbales, à trois et neuf reprises respectivement.

Par la suite au contexte 2, le tour de parole inclut également le début de la question sous forme de contre-proposition, à savoir *tu veux pas/*. Cette question est citée par dix participantes francophones, avec ou sans l'accord partiel *ouais mais*. Chez les apprenantes, différentes versions des ressources verbales sont données, dont *tu veux pas/*, *oui non*, *je sais pas*, *mouais* et *ouais mais on peut pas/*. Ces variations sont également constatées au contexte 3, où le reste de la contre-proposition est incluse avec *attendre qu'ils les enlèvent/*. Les apprenantes mentionnent entre autres *vous n'êtes pas*, *j'ai pas le temps de l'enlever*, *peur qu'il les enlève* et *est-ce nécessaire/*. Aux contextes 2 et 3, les apprenantes n'ont donc pas tout compris des mots prononcés, mais elles ont saisi des indices-clé comme *enlever* et le fait que le locuteur B pose une question. Quant aux participantes francophones, ces variations ne sont pas constatées : quatorze francophones citent *tu veux pas attendre qu'ils les enlèvent/* au contexte 3.

Dans le tour de parole final, la suite de la contre-proposition du locuteur B est incluse, avec la manière dont il envisage le nettoyage avec le karcher, et finalement avec son argumentation pourquoi ce serait la meilleure solution. Les participantes décrivent l'idée générale exprimée par

le locuteur : qu'il fait une contre-proposition et donne des raisons pour pas le faire comme proposée par l'interlocutrice. Différents mots-clés sont cités par les participantes, entre autres *escaliers* et *plus facile* par les apprenantes, et *attendre qu'ils les enlèvent* ainsi que *tout gicler* par les francophones.

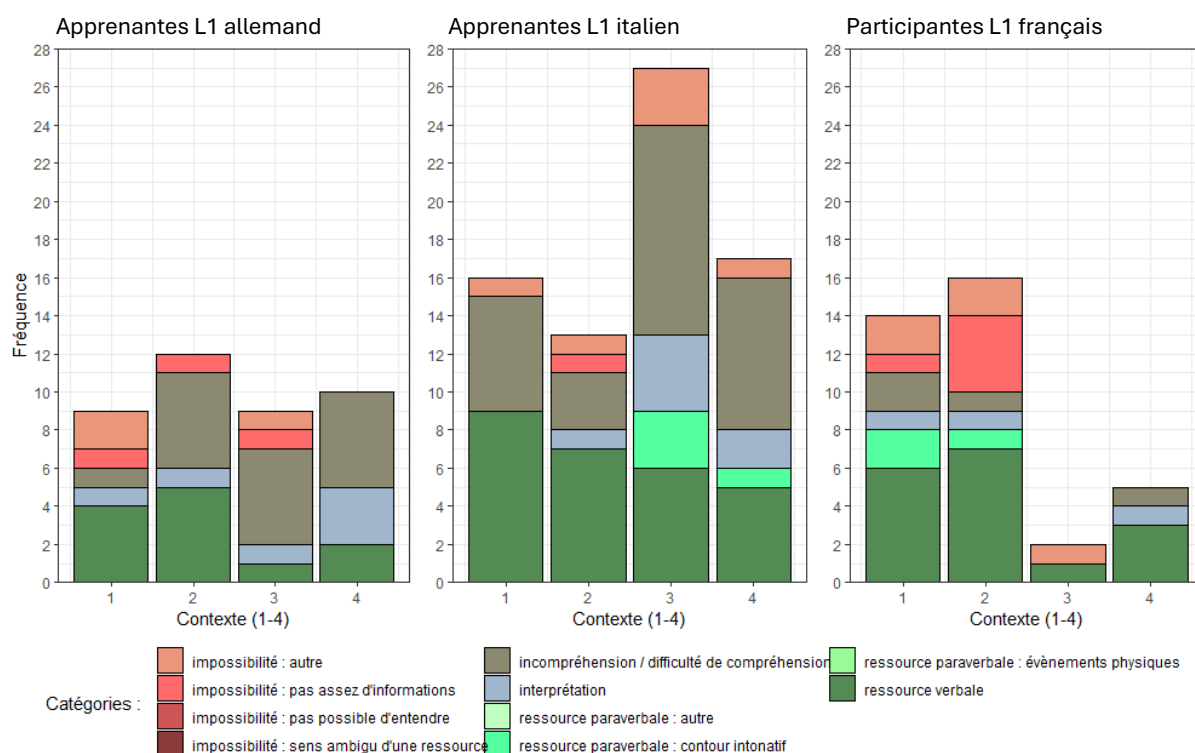
Un dernier point important sur les ressources verbales est un malentendu par certaines apprenantes au niveau du mot *marches*, produit par le locuteur B à la ligne 3. Deux germanophones ainsi que deux italophones ont compris ce mot en tant que le verbe *marcher*, c'est-à-dire dans le sens de *fonctionner*. En fait, ces quatre participantes disent que le locuteur B demande si le nettoyeur fonctionne ou pas.

Quant aux ressources paraverbales, les francophones parlent du ton désapprobateur ou embêté du locuteur B aux contextes 1 et 2. Les quatre occurrences de ressources paraverbales des apprenantes soulèvent le ton de voix, ou simplement la voix, du locuteur qui ne semble pas convaincu. Ces descriptions sont similaires aux interprétations générales du locuteur chez les trois groupes de participantes, où elles décrivent le locuteur comme *pas convaincu* ou qu'il n'aime pas l'idée de la femme.

Finalement, on voit qu'aucune participante francophone n'a indiqué des difficultés de compréhension, alors que cela est le cas chez les deux groupes d'apprenantes. Ce point rejoint les variations de ressources verbales soulevées par les apprenantes, alors que les francophones citent plutôt les ressources verbales exactes produites au tour de parole final.

Passons ensuite aux motivations des réponses *Oui*, *Je ne sais pas* et *On ne peut pas savoir*. Le graphique 6.15 ci-dessous montrent les occurrences des catégories liées aux motivations de ces trois alternatives au questionnaire :

Figure 6.15 : item Karcher, réponse Oui ; Je ne sais pas ; On ne peut pas savoir – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits



On peut constater que plusieurs catégories sont apparues dans les motivations des participantes. Chez les apprenantes, la catégorie « incompréhension / difficulté de compréhension » est fréquente, ainsi que celle de « ressource verbale ». Chez les participantes francophones, il s'agit également de la catégorie « ressource verbale », ainsi que « impossibilité ». Tout comme pour les motivations de la réponse *Non* ci-dessus, les ressources verbales prennent ici une place plus petite comparé aux autres items.

Les ressources verbales soulevées sont d'une grande variation à travers les participantes et les contextes interactionnels. Au contexte 1, les ressources citées sont notamment *ouais* et *ouais mais*, pour les trois réponses du questionnaire. Ces ressources sont donc interprétées par certaines participantes comme indices d'un accord de la part du locuteur B, et par d'autres comme pas suffisants pour connaître l'opinion du locuteur. Les participantes francophones citent également *ouais mais* au contexte 2, avec le début de la question *tu veux pas/*. Les participantes francophones expliquent que le locuteur propose une autre solution mais que cela ne veut pas dire que c'est une mauvaise idée de nettoyer l'escalier en soi. Les apprenantes, de leur côté, mentionnent différentes variations de ce qu'elles ont entendu aux contextes 2 et 3, entre autres *je peux pas*, *je n'ai pas*, *je sais pas* et *t'es pas*.

Finalement au contexte 4, quatre participantes italophones citent *c'est beaucoup plus facile*, mais elles ont des difficultés de compréhension ou ne sont pas sûres à quoi cela se réfère. Deux participantes germanophones disent avoir entendu *il va trop vite avec le karcher* et *trop chic*. De plus, tout comme chez les participantes ayant répondu *Non*, plusieurs apprenantes ont ici interprété *marches* (ligne 3) dans le sens du verbe *fonctionner* : six apprenantes italophones et une apprenante germanophone expliquent que le locuteur demande si le karcher fonctionne. Généralement, les variations de ce que les apprenantes ont entendu au niveau des ressources verbales reflètent les difficultés de compréhension qu'elles ont soulevé à tous les contextes interactionnels.

Au niveau de la catégorie « impossibilité », les participantes disent qu'on ne peut pas savoir à partir de ce que dit le locuteur B dans l'extrait, ou qu'il ne parle pas du sujet et qu'il pose simplement une question.

### 6.5.3 Conclusion de l'item Karcher

Pour conclure sur l'item *Karcher*, on peut constater que cet extrait audio est généralement difficile à comprendre pour les apprenantes, notamment pour le groupe d'apprenantes italophones. Les italophones n'arrivent pas à une majorité de réponse *Non* quel que soit le contexte. Chez les germanophones, en revanche, le taux de la réponse *Non* monte à chaque contexte pour arriver à environ la moitié au contexte 4. Quant aux participantes de français L1, une majorité considère qu'un désaccord est exprimé quel que soit le contexte interactionnel.

Au niveau des motivations fournies par les participantes de leur réponse au questionnaire, on a vu que les participantes de français L1 citent souvent les ressources verbales produites, notamment aux contextes 1, 2 et 3. Celles-ci sont interprétées différemment à un certain degré, surtout aux contextes 1 et 2 où les taux de réponses sont plus diverses qu'aux contextes 3 et 4. Le fait que le locuteur B dit *ouais mais tu veux pas/* est pour certaines francophones suffisant pour interpréter un désaccord, alors que pour d'autres il faudrait la suite pour connaître l'opinion du locuteur.

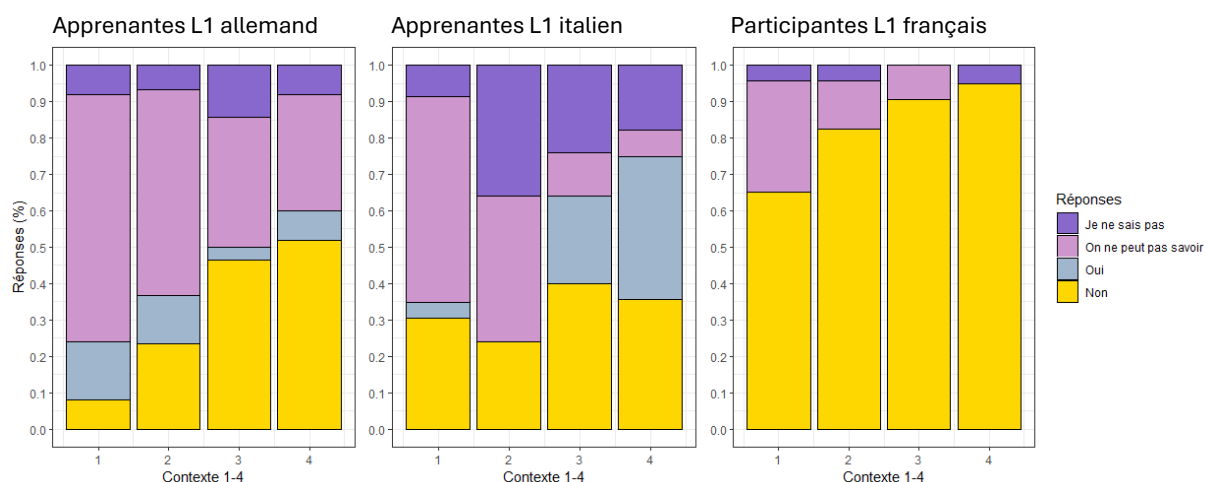
Chez les deux groupes d'apprenantes, il y a beaucoup de variations au niveau des ressources verbales qu'elles ont entendues. Certaines ont réussi à saisir des indices suffisamment clairs pour interpréter un désaccord, alors que la plupart fait une interprétation différente. On peut donc constater que ce n'était pas facile pour les apprenantes d'entendre les mots qui étaient produits, et qu'elles ont eu des difficultés de compréhension générales. Un exemple récurrent est la compréhension du mot *marches* en tant que le verbe *marcher*, dans le sens de *fonctionner*. Ce problème de compréhension se place donc au niveau lexical par rapport au contexte : les deux mots homophones du nom *marches* et du verbe *marche* peuvent faire sens selon le contexte interactionnel de l'utilisation du karcher. Les participantes de français L1 n'ont pas eu les mêmes difficultés de compréhension. Pour ce groupe, c'est notamment la contre-proposition *tu veux pas/ attendre qu'ils les enlèvent/* qui constitue l'indice-clé de l'interprétation du désaccord, comme vu dans le taux de réponse *Non* ainsi que les motivations des rappels stimulés.

## 6.6 Item Meubles

### 6.6.1 Réponses au questionnaire numérique

Le graphique 6.16 ci-dessous montre les pourcentages de réponses pour chaque contexte interactionnel pour chacun des trois groupes de participantes pour l'item *Meubles*. Pour rappeler les spécificités de l'item, suivent également sa transcription (ex. 6.6), ainsi que le découpage de l'expression du désaccord des quatre contextes interactionnels du questionnaire (tableau 6.12).

Figure 6.16 : Résultats du questionnaire numérique : item Meubles



Ex. 6.6 : Transcription de l'item Meubles (expression du désaccord en gras) :

01 A j'ai vu qu'avec des palettes- (0.2) des palettes en bois (0.2) tu  
 02 pouvais faire mais plein/ de choses donc tu peux faire (0.3) des  
 03 lits (0.2) un lit par exemple tu peux faire euh des meubles de  
 04 jardin/ tu peux faire une table euh de salon/ (0.2) tu peux faire  
 05 plein de trucs (0.5) la table de salon par exemple ils la font-  
 06 (0.6) en fait il prend un- ils prennent simplement une palette  
 07 (0.6) ils- ils vissent (0.2) des euh- (1.0) des sortes de roulettes  
 08 en fait dessous (0.2) [ils mettent] une plaque de verre &  
 09 B [mh mh ]  
 10 A & de[ssus/ (0.2) ] et puis euh ben ça fait une table &&  
 11 B [((raclement de gorge))]  
 12 A && euh de salon quoi (0.2) c'est hyper beau (0.5) et pis euh-  
 13 B **bon c'est- c'est- c'est un peu spécial/ non/ comme truc**

Tableau 6.12 : item Meubles : versions du tour de parole exprimant le désaccord

Contexte 1	bon c'est- c'est- c'est
Contexte 2	bon c'est- c'est- c'est un peu
Contexte 3	bon c'est- c'est- c'est un peu spécial/
Contexte 4	bon c'est- c'est- c'est un peu spécial/ non/ comme truc

De manière similaire à l'item précédent *Karcher*, le désaccord de l'item *Meubles* est difficile à comprendre pour les apprenantes germanophones et italophones, alors qu'une majorité des participantes de français L1 considèrent qu'un désaccord est produit quel que ce soit le contexte interactionnel. Le groupe d'apprenantes italophones n'a pas de majorité d'interprétation d'un désaccord. Pour les apprenantes germanophones, autour de la moitié des participantes pensent qu'un désaccord est produit aux contextes 3 et 4.

Le groupe d'apprenantes germanophones a un taux de réponse *Non* similaire à celui de l'item *Karcher* : plus le contexte interactionnel est long, plus les participantes pensent qu'un désaccord est produit. Aux contextes 1 et 2, la réponse *On ne peut pas savoir* est celle la plus fréquente, avec 68 % et 57 % respectivement. Par la suite aux contextes 3 et 4, environ la moitié des participantes pensent qu'un désaccord est produit, avec 46 % et 52 % respectivement de la réponse *Non*. Au contexte 3, l'évaluation négative *spécial* est ajouté aux marqueurs initiaux *bon c'est- c'est- c'est*. Ceux-ci semblent être les indices-clé pour ce groupe de participantes, mais des indices qui ne sont pas très clairs ou explicites, vu que près de la moitié des germanophones a choisi une des autres alternatives. Certaines participantes ont répondu *Oui*, à savoir qu'un accord est exprimé, mais ce taux reste bas, variant entre 13 % et 16 % aux contextes 1 et 2, et entre 4 % et 8 % aux contextes 3 et 4.

Le groupe d'apprenantes italophones illustre des résultats différents comparés aux germanophones. Aucun contexte interactionnel n'est suffisant pour qu'une majorité interprète le désaccord. Au contexte 1, la réponse la plus fréquente est *On ne peut pas savoir*, à 57 %. Au contexte 2, la majorité des réponses se placent entre *On ne peut pas savoir* (40 %) et *Je ne sais pas* (36 %). Ce qui est ensuite très intéressant est les réponses au contexte 3 : le taux de réponse *Oui* et celui de *Non* sont plus hauts. Cela veut dire que plus d'italophones étaient sûres de l'alternative à choisir, mais l'interprétation diverge : 40 % pensent qu'un désaccord est exprimé, et 24 % pensent en revanche qu'il s'agit d'un accord. Au contexte 4, l'interprétation de l'accord est plus haut encore, avec 39 %, ce qui constitue la réponse la plus fréquente. Il semble donc se passer quelque chose au niveau de l'interprétation de l'item avec l'ajout de l'évaluation négative *spécial* au contexte 3.

Quant aux participantes de français L1, une majorité a répondu *Non* dès le contexte 1, et ce taux augmente avec chaque contexte pour arriver à 95 % au contexte 4. Aucune participante francophone n'a répondu *Oui*, ce qui veut dire que personne n'a interprété l'extrait comme un accord.

### 6.6.2 Réponses au rappel stimulé

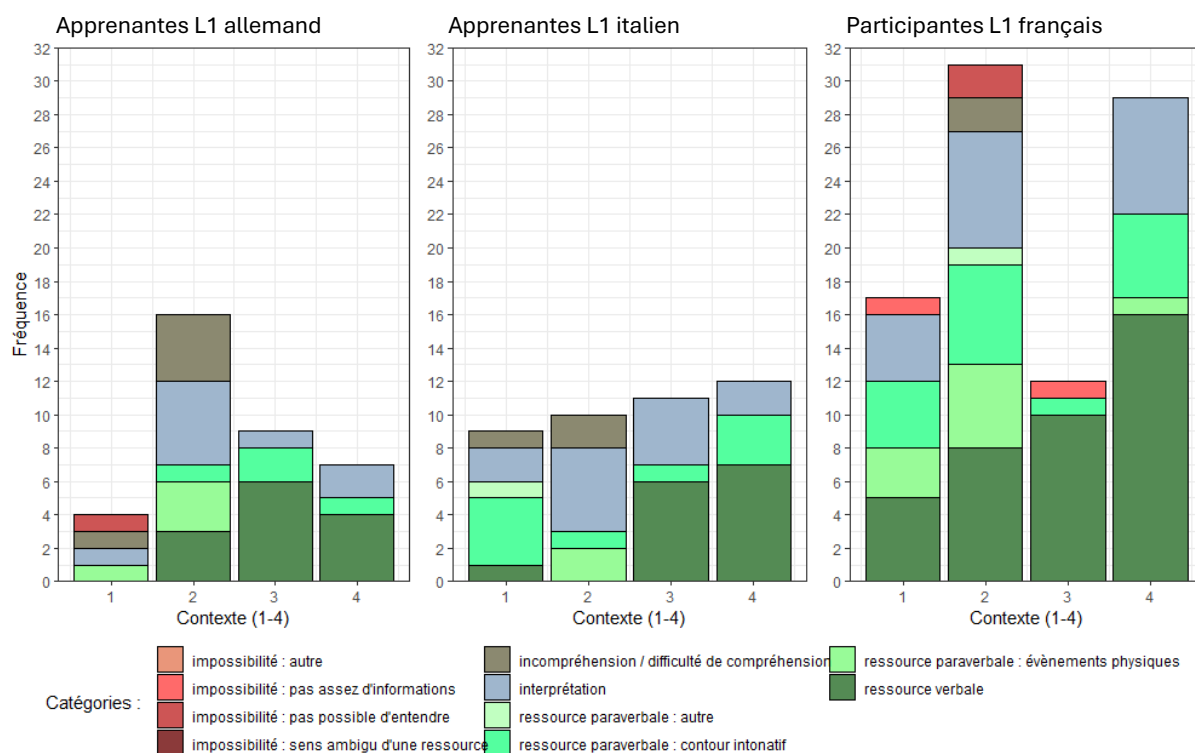
Le tableau 6.13 ci-dessous montre le nombre de participantes s'étant exprimé sur l'item *Meubles* au rappel stimulé ou par commentaire écrit. Les résultats inattendus de la réponse *Oui* du groupe d'apprenantes italophones se voient par le nombre plus élevé d'italophones qui a motivé le choix de leur réponse au questionnaire.

Tableau 6.13 : item Meubles : nb. de rappels stimulés effectués et de commentaires écrits, par contexte et par réponse au questionnaire

		Non	Oui	Je ne sais pas	On ne peut pas savoir	Nb. de participantes au total
<b>DE</b> (n=64)	Contexte 1	1	1	0	11	13
	Contexte 2	6	0	2	9	17
	Contexte 3	6	0	2	9	17
	Contexte 4	6	1	2	8	17
<b>IT</b> (n=87)	Contexte 1	6	1	1	9	17
	Contexte 2	6	0	7	10	23
	Contexte 3	8	6	6	3	23
	Contexte 4	8	10	4	2	24
<b>FR</b> (n=66)	Contexte 1	12	0	1	6	19
	Contexte 2	16	0	1	2	19
	Contexte 3	10	0	0	1	11
	Contexte 4	16	0	1	0	17

Au niveau des motivations de la réponse *Non*, le graphique 6.17 ci-dessous indique les occurrences des catégories par groupe de participantes et par contexte interactionnel. Comme la plupart des participantes francophones ont répondu *Non*, alors que ce taux de réponse est bas chez les apprenantes, les occurrences de catégories sont différentes entre les francophones, d'une part, et les apprenantes, d'autre part.

Figure 6.17 : item Meubles, réponse Non – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits



Pour l'item *Meubles*, les motivations pour la réponse *Non* des participantes sont liées à des catégories diverses. Les ressources verbales sont fréquentes, mais également les ressources paraverbales et les interprétations du locuteur et du l'extrait au niveau général.

Pour les ressources verbales, les participantes francophones citent à cinq reprises le marqueur d'opposition *bon* au premier contexte, dont une citation inclut la suite *c'est- c'est- c'est*. La seule ressource verbale soulevée par les apprenantes au contexte 1 est une participante italophone qui a entendu un *mais* à la fin de l'extrait.

Au contexte 2, l'adverbe atténuateur *un peu* est ajouté au tour de parole final. Cette ressource verbale est mentionnée par aucune participante. Les participantes francophones soulèvent cependant *bon* à cinq reprises, ainsi que le *bégayement* à deux reprises, c'est-à-dire la répétition *c'est- c'est- c'est*. Les seules ressources verbales chez les apprenantes sont trois germanophones qui ont entendu trois ressources verbales courtes : *ouais*, *eeh* et *mhm*.

Avec l'ajout de l'évaluation négative *spécial* au contexte 3, cette dernière est souvent citée dans les trois groupes de participantes : par six germanophones, cinq italophones et dix francophones, dont plusieurs incluent également l'adverbe atténuateur *un peu*. Quant au tour de parole complet au contexte 4, les ressources citées sont très similaires : quatre germanophones, six italophones et seize francophones citent *c'est un peu spécial*, dont certaines incluent *non/* ainsi que *comme truc*.

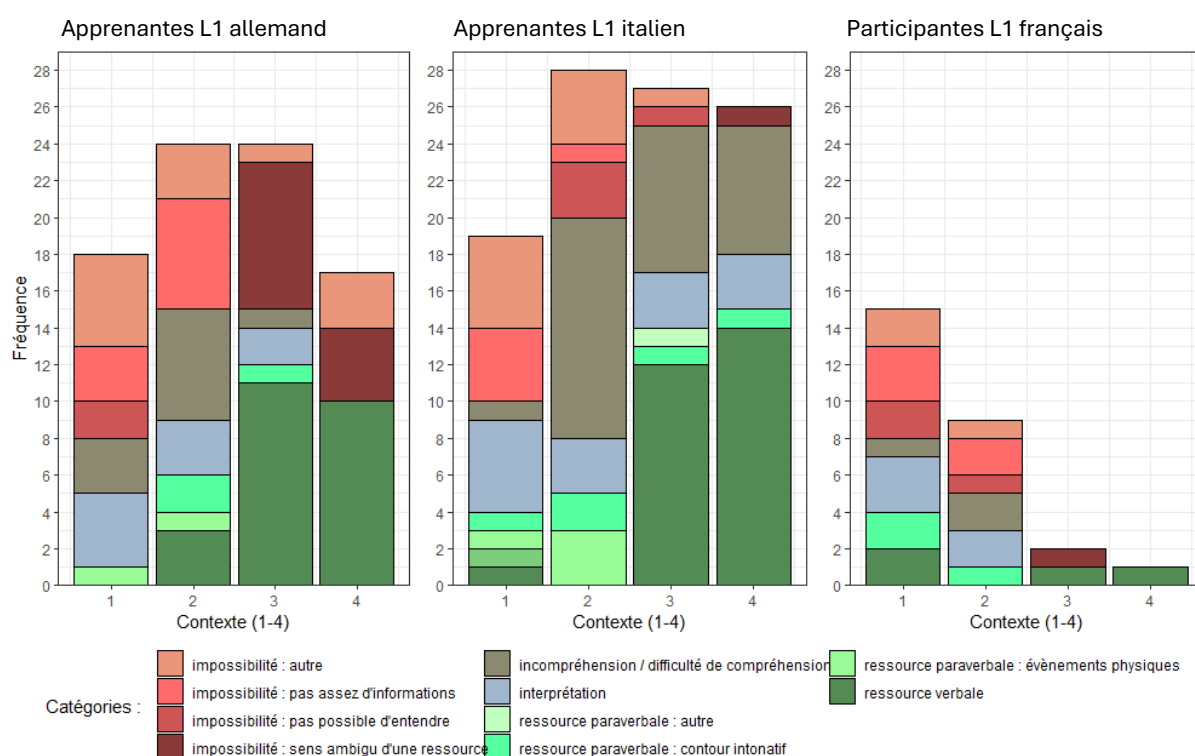
Au niveau des ressources paraverbales, les occurrences de la sous-catégorie « contour intonatif » font référence aux mentions du *ton* et de l'*intonation* du locuteur B. Les termes employés pour les décrire sont similaires entre les trois groupes de participantes et entre les quatre contextes interactionnels, entre autres *pas/peu enthousiaste*, *convaincu*, *positif*, *intéressé*, *emballé* et *motivé*. Ces termes sont également utilisés dans les interprétations du

locuteur B, où les participantes le décrivent sans faire référence à des ressources verbales ou paraverbales précises.

Pour les autres ressources paraverbales, la sous-catégorie « événements physiques » font référence aux mentions du raclement de gorge fait par le locuteur B à la ligne 11 de l'extrait, pendant que parle la locutrice A. D'autres termes utilisés pour décrire le raclement de gorge sont *toux* et *grognement*. Ce raclement de gorge est donc interprété comme indice que le locuteur n'est pas intéressé et n'aime pas ce que raconte la locutrice A.

Pour les réponses *Oui*, *Je ne sais pas* et *On ne peut pas savoir* du questionnaire, les motivations suivantes sont exprimées par les participantes interrogées :

Figure 6.18 : item Meubles, réponse Oui ; Je ne sais pas ; On ne peut pas savoir – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits



Les occurrences des catégories montrent ici l'image inverse au graphique 6.17 qui résume les motivations de la réponse *Non* : comme les apprenantes sont plus nombreuses que les francophones à avoir choisi une des trois alternatives ci-dessus, les occurrences des catégories des deux groupes d'apprenantes sont plus hautes. Les catégories présentes sont notamment « ressource verbale », « impossibilité », et « incompréhension / difficulté de compréhension », mais dans les contextes 1 et 2 les ressources verbales ne dominent pas les résultats.

Les explications qu'il n'est pas possible de répondre à la question posée sont de différentes sous-catégories. Aux contextes 1 et 2, il s'agit notamment de « pas assez d'informations », « pas possible d'entendre » ainsi que « autre ». Ces sous-catégories sont présentes dans les trois groupes de participantes. La catégorie « autre » est liée aux descriptions des participantes que le locuteur B ne parle pas ou peu, ou qu'il n'exprime pas son avis, et par conséquent qu'on ne connaît pas son opinion. Les catégories « pas assez d'informations » et



« pas possible d'entendre » indiquent justement qu'il faut écouter la suite de l'interaction pour connaître l'avis du locuteur, ou qu'il n'est pas possible d'entendre ce qu'il dit à la fin.

Aux contextes 3 et 4, la sous-catégorie « sens ambigu d'une ressource » est assez fréquente chez les apprenantes germanophones, avec huit et quatre occurrences pour chacun des deux contextes. Cette impossibilité de répondre à la question touche aux explications que le mot *spécial* peut être interprété différemment et qu'il peut être positif ou négatif. Cette ressource verbale est donc citée par les apprenantes germanophones, qui précisent qu'elle n'indique pas clairement l'opinion du locuteur B. En fait, on voit ici une différence entre le groupe de germanophones et le groupe d'italophones. Les italophones citent également *spécial* comme ressource verbale, mais où certaines pensent qu'elle n'indique pas l'opinion du locuteur B ou ne sont pas sûres de son interprétation, alors que d'autres voient dans le mot *spécial* un indice d'accord. Plus précisément, le mot *spécial* est cité par dix italophones ayant répondu *Je ne sais pas* ou *On ne peut pas savoir* aux contextes 3 et 4, et par seize italophones ayant répondu *Oui*. Ces apprenantes expliquent que *spécial* est un mot positif qui montre que le locuteur B est d'accord avec le discours de l'interlocutrice. Ces interprétations expliquent le taux de *Oui* constaté chez les italophones aux contextes 3 et 4 dans le questionnaire. Le groupe d'apprenantes italophones ont souvent exprimé des difficultés de compréhension de l'extrait, surtout du tour de parole final produit par le locuteur B. Cela se voit également chez les apprenantes germanophones mais à un moindre degré. La L1 des apprenantes semblent donc influencer l'interprétation du désaccord de cet item.

Au niveau des interprétations générales du locuteur faites par les participantes, il est intéressant de noter que la plupart sont liées aux réponses *Je ne sais pas* ou *On ne peut pas savoir*, alors que les interprétations se ressemblent beaucoup à celles exprimées par les participantes ayant répondu *Non*. En fait, le locuteur B est décrit comme *démotivé*, *pas convaincu*, *pas intéressé*, *pas attentif*, mais ces participantes ne considèrent pas que cela suffit pour interpréter l'opinion de ce locuteur.

### 6.6.3 Conclusion de l'item Meubles

En conclusion pour l'item *Meubles*, on a vu que l'interprétation du désaccord est difficile pour les apprenantes quel que soit le contexte interactionnel, alors qu'une majorité des participantes francophones considèrent qu'un désaccord est produit à tous les quatre contextes.

Aux contextes 1 et 2, qui incluent le début du tour de parole *bon c'est- c'est- c'est un peu*, la réponse *On ne peut pas savoir* est fréquente chez les apprenantes, notamment chez les apprenantes germanophones. Cette réponse est également celle surtout choisie par les francophones qui n'ont pas répondu *Non*.

Dans les rappels stimulés et commentaires écrits, la réponse *On ne peut pas savoir* est souvent liée à des motivations qu'il n'est pas possible de connaître l'opinion du locuteur B pour différentes raisons, entre autres qu'il faut écouter la suite de l'interaction ; que le locuteur ne parle pas ou peu ; qu'on n'entend pas ce qu'il dit. Les rappels stimulés ont également montré que le tour de parole final n'est pas toujours audible aux contextes 1 et 2. En fait, le locuteur n'articule pas très clairement comparé aux locuteurs des autres extraits, et le tour de parole complet est plus court que d'autres dans le questionnaire, impliquant donc un temps d'écoute plus court. Alors que peu d'apprenantes repèrent un désaccord aux contextes 1 et 2, une majorité des participantes de français L1 arrivent à la conclusion d'un désaccord à partir de différents indices qui ne sont pas suffisamment clairs pour les apprenantes, notamment le marqueur d'opposition

*bon*, ainsi que le ton et l'intonation du locuteur, le raclement de gorge ou bien une impression générale du locuteur en tant que pas intéressé et pas motivé. Les francophones qui n'ont pas bien entendu ce qui est dit à la fin de l'extrait mais qui ont quand-même répondu *Non*, motivent leur réponse par des ressources paraverbales, notamment le ton du locuteur et le raclement de gorge. Pour cet item, plusieurs ressources paraverbales sont donc importantes pour l'interprétation du désaccord.

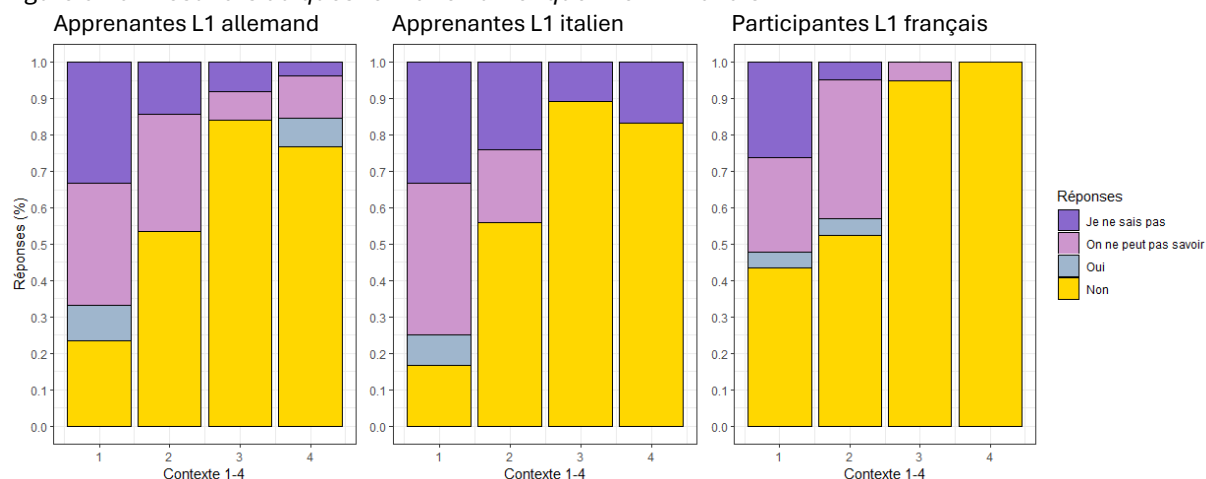
Aux contextes 3 et 4, les rappels stimulés montrent que l'interprétation de *spécial* n'est pas unanime. Les germanophones considèrent soit qu'il signale un désaccord en combinaison avec les marqueurs *bon c'est- c'est- c'est un peu*, soit qu'il peut être positif ou négatif. Les italophones, de leur côté, sont divisés entre l'interprétation de *spécial* en tant que marqueur de désaccord ou marqueur d'accord. La grande majorité des francophones considèrent que les marqueurs *bon c'est- c'est- c'est un peu spécial* signalent que le locuteur B exprime un désaccord.

## 6.7 Item *Milanais*

### 6.7.1 Réponses au questionnaire numérique

Le graphique 6.19 ci-dessous montre les pourcentages de réponses pour chaque contexte interactionnel pour chacun des trois groupes de participantes pour l'item *Milanais*. Pour rappeler les spécificités de l'item, suivent également sa transcription (ex. 6.7), ainsi que le découpage de l'expression du désaccord des quatre contextes interactionnels du questionnaire (tableau 6.14).

Figure 6.19 : Résultats du questionnaire numérique : item *Milanais*



Ex. 6.7 : Transcription de l'item *Milanais* (expression du désaccord en gras) :

01 A je sais pas trop comment mais (0.2) on trempe dans le chocolat  
 02 (0.2) non on fait des milanais pis on trempe dans le chocolat  
 03 (2.4)  
 04 B ah mais j'sais pas (1.0) pas trop envie de biscuits je préférerais  
 05 un truc euh comme le- le fondant

Tableau 6.14 : item Milanais : versions du tour de parole exprimant le désaccord

Contexte 1	(2.4) ah mais
Contexte 2	(2.4) ah mais j'sais pas
Contexte 3	(2.4) ah mais j'sais pas (1.0) pas trop envie de biscuits
Contexte 4	(2.4) ah mais j'sais pas (1.0) pas trop envie de biscuits je préférerais un truc euh comme le- le fondant

Pour l'item *Milanais*, le premier contexte n'est pas suffisant pour qu'une majorité des participantes interprète qu'un désaccord est produit. Au contexte 2, environ la moitié des participantes a répondu *Non*, le taux se situant entre 52 % et 56 %. C'est ensuite aux contextes 3 et 4 que la plupart des participantes des trois groupes a répondu *Non*.

Au premier contexte, le tour de parole final inclut la pause de 2,4 secondes, ainsi que le marqueur de changement d'état *ah* et le marqueur d'opposition *mais*. Les taux des quatre réponses se ressemblent entre les deux groupes d'apprenantes. La plupart des apprenantes ont répondu *Je ne sais pas* ou *On ne peut pas savoir*, avec 33 % de chaque réponse chez les germanophones, et 33 % et 42 % respectivement chez les italophones. Peu d'apprenantes sont donc suffisamment sûres de leur interprétation de l'extrait pour répondre *Non* ou *Oui*, chacune des réponses se situant à 23 % et 10 % respectivement chez les germanophones, et à 17 % et 8 % respectivement chez les italophones. Dans le groupe de participantes francophones, la réponse *Non* est celle la plus fréquente avec 43 %, avec ensuite *Je ne sais pas* et *On ne peut pas savoir* à 26 % chacune. Plus de francophones que d'apprenantes considèrent donc qu'un désaccord est produit à ce premier contexte.

L'ajout au tour de parole final au contexte 2 comprend le marqueur de doute personnel *j'sais pas*. Les taux de réponses sont ici similaires entre les trois groupes de participantes, notamment pour la réponse *Non* qui se placent entre 52 % et 56 %. Le reste des réponses concerne *Je ne sais pas* ou *On ne peut pas savoir* (à l'exception d'une francophone qui a répondu *Oui*). Les francophones ont surtout répondu *On ne peut pas savoir* (38 %) et peu ont choisi *Je ne sais pas* (5 %). Les apprenantes, de leur côté, sont plus divisées entre les deux réponses, avec 32 % et 14 % respectivement chez les germanophones, et 20 % et 24 % respectivement chez les italophones. Cela indiquerait que les apprenantes ont eu plus de difficultés de compréhension que les participantes francophones.

Au contexte 3, la plupart des participantes considèrent qu'un désaccord est exprimé par le locuteur B : 84 % des germanophones, 89 % des italophones et 95 % des francophones. Ces résultats ne semblent pas étonnants vu l'ajout du contenu du tour de parole au contexte 3 : (1.0) *pas trop envie de biscuits*. Il s'agit d'une expression explicite du désaccord où le locuteur rejette la proposition de l'interlocutrice de faire des milanais pour le dessert.

Le tour de parole complet contient la suite de l'énoncé avec *je préférerais un truc euh comme le- le fondant*, où le locuteur B précise ce dont il aurait envie à la place des milanais proposés par l'interlocutrice. Toutes les participantes francophones interprètent le désaccord à ce quatrième contexte, et 77 % des germanophones et 83 % des italophones. Comme au contexte 3, la plupart des participantes a donc répondu *Non*. Il est pourtant intéressant de noter que le taux de *Non* est un peu plus bas chez les apprenantes comparé au contexte 3, même si la différence est marginale.

### 6.7.2 Réponses au rappel stimulé

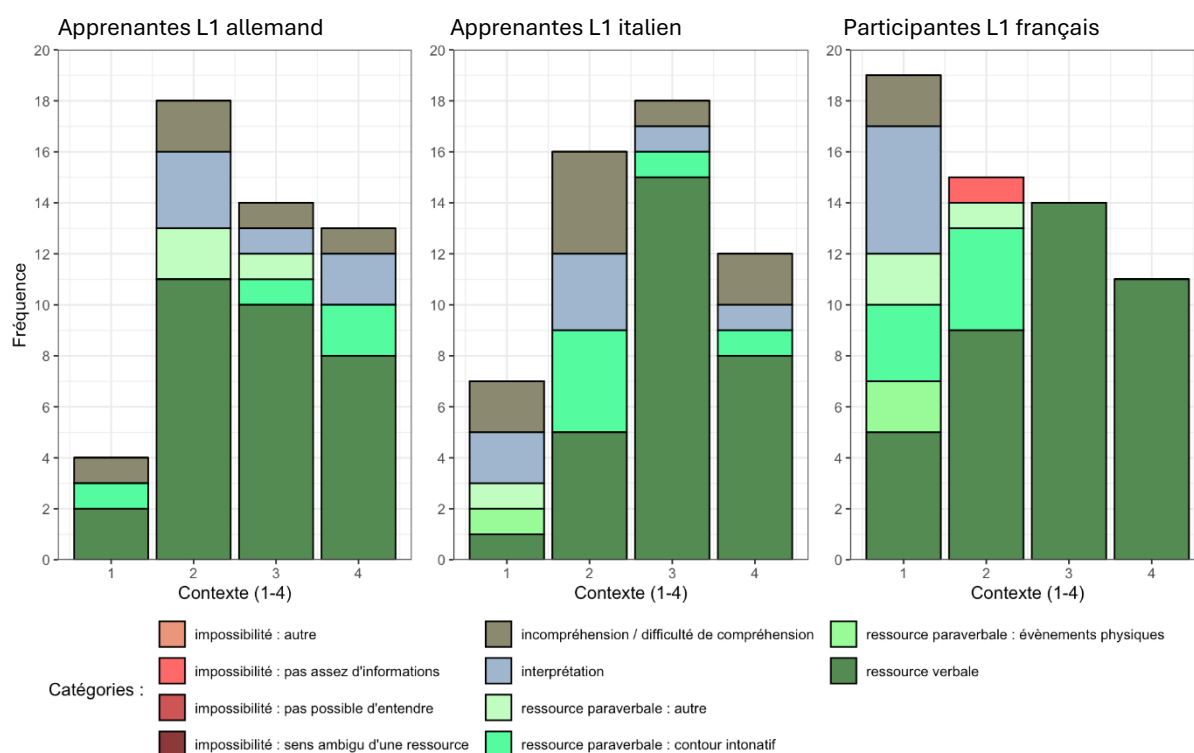
Au niveau des motivations derrière les réponses décrites par les participantes, le tableau 6.15 ci-dessous résume le nombre de participantes s'étant exprimés sur l'item *Milanaïs*. On voit que le nombre de participantes se situe entre 64 et 68 dans chacun des trois groupes de participantes :

Tableau 6.15 : item Milanaïs : nb. de rappels stimulés effectués et de commentaires écrits, par contexte et par réponse au questionnaire

		Non	Oui	Je ne sais pas	On ne peut pas savoir	Nb. de participantes au total
<b>DE</b> <b>(n=68)</b>	Contexte 1	3	3	5	6	17
	Contexte 2	12	0	3	7	22
	Contexte 3	12	0	1	2	15
	Contexte 4	9	1	1	3	14
<b>IT</b> <b>(n=68)</b>	Contexte 1	4	2	6	8	20
	Contexte 2	9	0	4	5	18
	Contexte 3	16	0	2	0	18
	Contexte 4	8	0	4	0	12
<b>FR</b> <b>(n=64)</b>	Contexte 1	9	1	5	5	20
	Contexte 2	10	1	1	6	18
	Contexte 3	14	0	0	1	15
	Contexte 4	11	0	0	0	11

Les motivations soulevées par les participantes ayant répondu *Non* se résument dans le graphique 6.20 ci-dessous :

Figure 6.20 : item Milanaïs, réponse Non – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits



On voit que les participantes ont surtout mentionné des ressources verbales, avec certaines ressources paraverbales et des interprétations générales du locuteur. De plus, les participantes ont décrit des incompréhensions ou des difficultés de compréhension, qui sont plus fréquentes chez les apprenantes que chez les participantes de français L1.

Le contexte 1 comprend seulement quelques motivations des apprenantes, qui ont répondu *Non* à un moindre degré que les participantes francophones. Les motivations de ce groupe reflètent plusieurs catégories. Au niveau des ressources verbales, différentes variations pour citer *ah mais* sont constatées. En fait, chaque occurrence d'une ressource verbale au contexte 1 n'est identique à aucune autre : les deux occurrences par les germanophones sont *ah\* et *oui ok*, la seule occurrence par les italophones est *ah mais*, et les cinq occurrences chez les francophones sont *ah bon*, *bon bah*, *ouais*, *oh non* et « une négation ». De plus, deux participantes francophones expliquent qu'elles entendent un *rire* à la fin, dont un décrit un *rire sarcastique*, plus précisément « on entend vraiment ce rire euh sarcastique comme s'il était pas (.) spécialement convaincu que:- que les milanais soient une bonne idée » (participante fr41). Finalement, une participante italophone explique que le locuteur B fait juste un *bruit*. Il semble donc qu'il est généralement difficile d'entendre ce que dit le locuteur B à la fin.

Cette variation des citations du début du tour de parole est également constatée au contexte 2. Plus d'apprenantes ont répondu *Non* au contexte 2 qu'au contexte 1, et plus d'apprenantes ont donc motivé cette réponse. Pour les trois groupes de participantes, les ressources verbales citées sont notamment *j'sais pas*, dont certaines incluent ce qui précède, qui est décrit comme *ah*, *oui* et *mais* par les germanophones, comme *non mais* pas les italophones, et comme *ah*, *mais* et *ben* par les francophones. De plus, une participante germanophone a aussi entendu *je n'aime pas* à la place de *j'sais pas*.

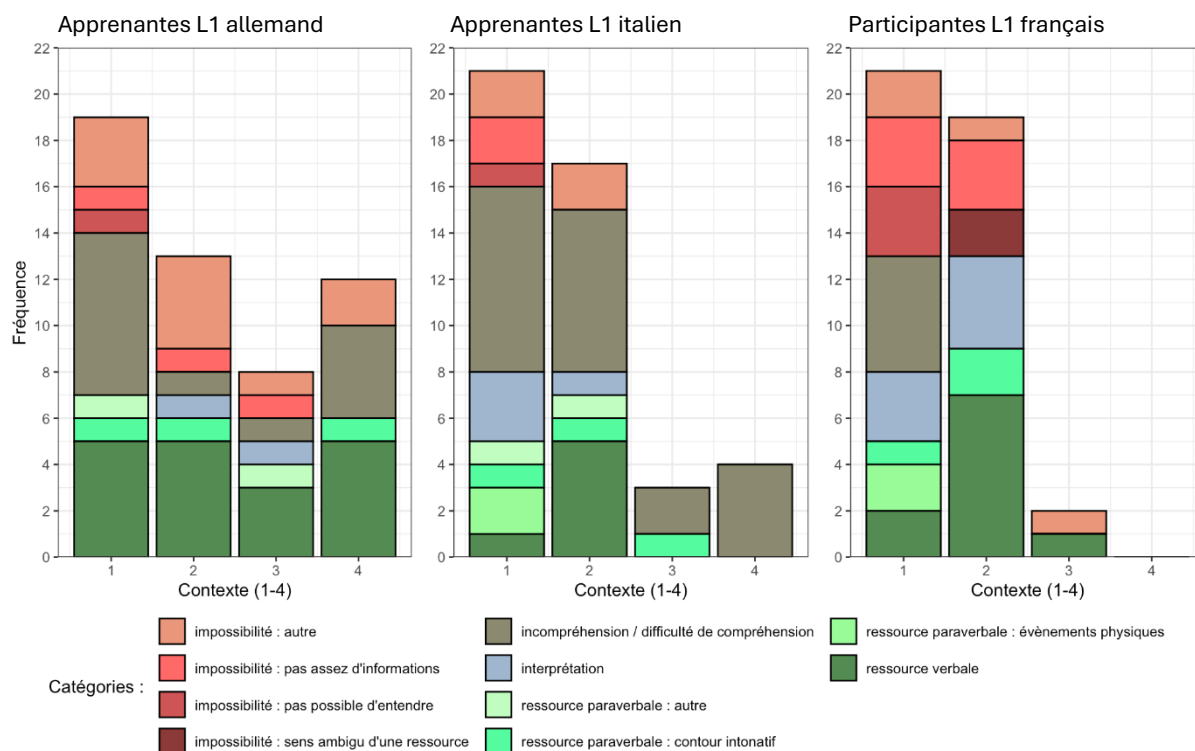
Les ressources paraverbales « autre » font référence à la pause vide avant l'expression du désaccord. Une participante francophone la soulève au contexte 1, décrivant que « il prend un temps à répondre ». Cette pause est ensuite mentionnée au contexte 2 par deux germanophones et un francophone, et finalement par un germanophone au contexte 3.

Aux contextes 3 et 4, les ressources verbales citées sont surtout *pas envie de biscuits*, où certaines participantes incluent aussi *trop*. Ces citations sont attendues étant donné l'expression explicite du désaccord, qui constitue aussi la formulation de la question posée au questionnaire, à savoir *La dernière personne qui a parlé, a-t-elle envie de milanais (un type de biscuits) ?*. A quelques reprises, les participantes des trois groupes mentionnent également *j'sais pas* ainsi que *je préférerais*. Au contexte 3, deux apprenantes germanophones citent des variations de ce qu'elles ont entendu de *j'sais pas*, à savoir *j'ai pas* et *je pense pas*.

A un niveau général des quatre contextes, les ressources paraverbales de type « contour intonatif » font référence au *ton* ou à l'*intonation* du locuteur B qui signale son désaccord. Quant aux interprétations du locuteur B, les participantes le décrivent comme pas motivé, pas convaincu ou qu'il n'a pas envie de milanais. Finalement, les apprenantes mentionnent à quelques reprises par contexte qu'elles n'ont pas tout compris de l'extrait, ou qu'elles ne sont pas sûres d'avoir compris ce qui était dit à la fin. Deux participantes francophones soulèvent ce genre de difficultés au contexte 1.

Pour les trois autres alternatives du questionnaire, à savoir *Oui*, *Je ne sais pas* et *On ne peut pas savoir*, les motivations derrière celles-ci sont résumées dans le graphique 6.21 ci-dessous :

Figure 6.21 : item Milanais, réponse Oui ; Je ne sais pas ; On ne peut pas savoir – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits



On peut constater que plusieurs catégories de motivations sont présentes : » incompréhension / difficulté de compréhension », « ressource verbale », ainsi que différentes sous-catégories de « ressource paraverbale » et de « impossibilité de répondre à la question ». Les motivations concernent surtout les réponses *On ne peut pas savoir* et *Je ne sais pas*, la réponse *Oui* n'étant pas fréquente à l'item *Milanais*.

Premièrement, au niveau des ressources verbales, les participantes citent différents mots courts ou signaux d'écoute au contexte 1, par exemple *hmm* et *euh*, ou simplement que le locuteur B fait un *bruit* ou un *soupir* (ce qui correspond à la catégorie d' « événements physiques »). Comme déjà constaté aux motivations de la réponse *Non*, ce n'est pas facile d'entendre les mots prononcés par le locuteur B au début du tour de parole, à savoir *ah mais*.

Les ressources verbales citées au contexte 2 sont *j'sais pas*, avec différents débuts comme *ah, mais, ouais* et *euh mm*. Celles-ci sont interprétées par ces participantes comme n'indiquant pas, ou n'étant pas suffisantes pour connaître l'opinion du locuteur B. Les apprenantes germanophones font également référence à *j'sais pas* aux contextes 3 et 4, mais elles ont entendu différentes choses : *j'sais pas, j'ai pas* et *je peux pas*.

La pause inter-tour de parole avant le début de l'énoncé du locuteur B est mentionnée à deux reprises au contexte 1, par une apprenante germanophone et une apprenante italophone. La première explique que le locuteur B réfléchit encore, et la deuxième que cette pause fait penser que le locuteur n'a pas envie de milanais, mais peut-être qu'il fait juste autre chose et n'était pas attentif à l'interlocutrice : on ne peut pas connaître son opinion.

Les participantes qui expliquent qu'il n'est pas possible de répondre à la question donnent différentes raisons, notamment qu'il faut connaître la suite de l'interaction, ce qui correspond à

la sous-catégorie « pas assez d'informations », ou qu'on n'entend pas ce que le locuteur B dit à la fin, ce qui correspond à la sous-catégorie « pas possible d'entendre ». Quant à la sous-catégorie « autre », elle fait référence à des descriptions distinctes mais qui se ressemblent entre elles, à savoir que le locuteur B ne dit rien, qu'il n'exprime pas son opinion ou n'a pas d'opinion claire, ou bien qu'il ne parle pas du sujet traité dans la question, c'est-à-dire s'il a envie de milanais.

Les deux occurrences de « sens ambigu d'une ressource » sont constatées par deux participantes francophones au contexte 3. Les deux mentionnent *j'sais pas*, où elles expliquent que cela peut vouloir dire qu'il n'a pas envie ou qu'il ne sait vraiment pas.

La catégorie « impossibilité » est surtout présente aux contextes 1 et 2, ce qui s'explique par le taux de réponse *On ne peut pas savoir* qui est plus élevé aux deux premiers contextes, mais bas, voire inexistant, aux contextes 3 et 4.

Il est intéressant de noter que malgré les réponses *Je ne sais pas* et *On ne peut pas savoir*, les participantes font des descriptions du « contour intonatif » et des interprétations du locuteur B qui vont dans le sens d'un désaccord. Les termes utilisés pour décrire le *ton* et l'*intonation* du locuteur B, ainsi que pour décrire le locuteur B au niveau général, sont entre autres *pas enthousiaste*, *pas convaincu*, *pas content* et *dubitatif*.

La réponse *Oui* n'est pas fréquente à l'item *Milanais*, mais les huit participantes qui ont motivé cette réponse expliquent qu'elles ont entendu différentes combinaisons de marqueurs avec *ouais*, entre autres *ah ouais* et *ouais mais*. D'autres motivations sont des interprétations de l'opinion du locuteur B : une participante francophone a compris au contexte 2 que le locuteur B veut des milanais mais sans les tremper dans le chocolat, et une participante germanophone a entendu *envie de biscuits* au contexte 4. Finalement, les occurrences de « incompréhension / difficulté de compréhension » signalent que les participantes des trois groupes ont eu des difficultés de comprendre l'extrait.

### 6.7.3 Conclusion de l'item Milanais

En conclusion pour l'item *Milanais*, nous avons vu que le premier contexte n'est pas suffisant pour une majorité des apprenantes de considérer qu'un désaccord est produit : il faut attendre le contexte 2 pour qu'un peu plus que la moitié réponde *Non*, et les contextes 3 et 4 pour que la grande plupart choisisse cette réponse. Quant aux participantes francophones, environ la moitié considère qu'un désaccord est produit aux contextes 1 et 2, et par la suite la grande plupart aux contextes 3 et 4.

Ces résultats ne sont pas inattendus étant donné l'expression explicite du désaccord au contexte 3, où le locuteur B précise qu'il n'a *pas trop envie de biscuits*, ce qui a été proposé par l'interlocutrice. Ce sont surtout ces ressources verbales qui sont soulevées en tant que motivations pour la réponse *Non* aux contextes 3 et 4.

Quant au premier contexte, qui inclut (2.4) *ah mais*, les participantes des trois groupes ont entendu une variation de différentes ressources verbales pour les quatre réponses du questionnaire. Cela indique qu'il est difficile d'entendre ce qui est dit au début du tour de parole du locuteur B. Les variations de ressources verbales que les participantes ont entendues sont interprétées différemment selon la réponse choisie.

C'est au contexte 1 que la plus grande différence entre les apprenantes et les francophones est constatée : le taux de réponse *Non* est bas chez les deux groupes d'apprenantes, alors qu'il est presque à 50 % chez les francophones. Ce groupe saisit donc des

indices pour un désaccord qui ne sont pas interprétés comme tels par la plupart des apprenantes.

Au contexte 2, le marqueur de doute personnel *j'sais pas* est ajouté au début du tour de parole (2.4) *ah mais*. Ici, les ressources verbales citées sont surtout *j'sais pas*. On voit que celles-ci sont interprétées différemment par les participantes, où environ la moitié considèrent qu'elles signalent un désaccord chez le locuteur B, et où l'autre moitié considère qu'elles ne sont pas des indices de désaccord, ou n'a pas suffisamment compris l'extrait pour juger l'opinion du locuteur B.

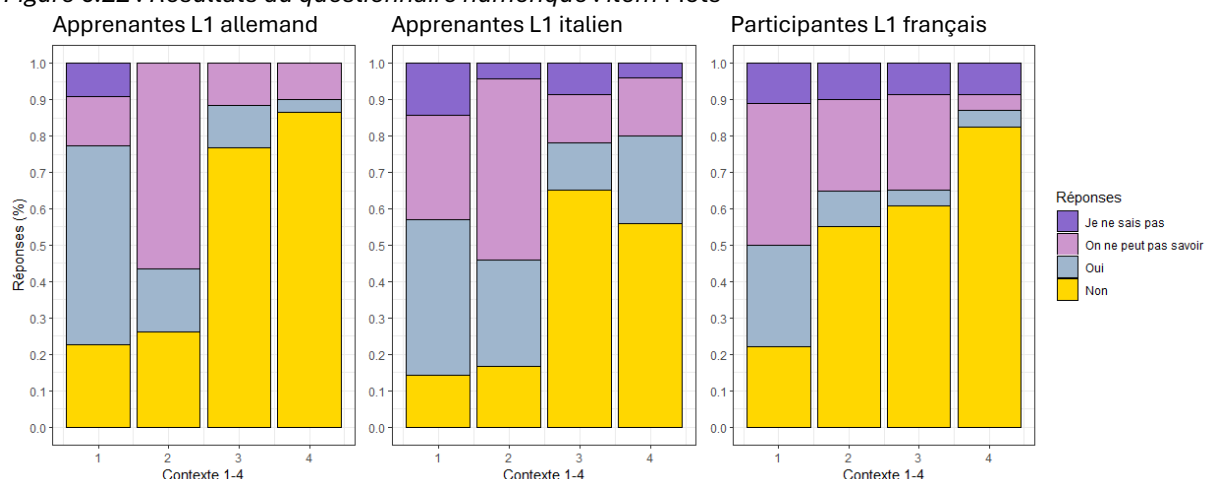
Finalement, nous avons également vu que le taux de réponse *Oui* est bas, voire inexistant, dans les trois groupes de participantes aux quatre contextes interactionnels. Peu de participantes ont donc fait l'interprétation contraire que le locuteur B est d'accord avec son interlocutrice. Cela se voit également dans les motivations par les participantes qui n'ont pas répondu *Non* : elles font des interprétations du locuteur B ou de son ton ou intonation qui penchent vers un désaccord.

## 6.8 Item Mots

### 6.8.1 Réponses au questionnaire numérique

Le graphique 6.22 ci-dessous montre les pourcentages de réponses pour chaque contexte interactionnel pour chacun des trois groupes de participantes pour l'item *Mots*. Pour rappeler les spécificités de l'item, suivent également sa transcription (ex. 6.8), ainsi que le découpage de l'expression du désaccord des quatre contextes interactionnels du questionnaire (tableau 6.16).

Figure 6.22 : Résultats du questionnaire numérique : item Mots





Ex. 6.8 : Transcription de l'item Mots (expression du désaccord en gras) :

01 A ben j'ai trouvé ça euh fort sympathique  
 02 B ouais/  
 03 A ouais ça s'est bien passé euh (0.9) c'était- c'était un peu  
 04 étonnant quand même [euh (0.7)] mais bon on a bien vu que les- &  
 05 B [((rire)) ]  
 06 A (0.7) les mots euh à prononcer étaient bien- bien choisis bien  
 07 [dirigés et tout]  
 08 B [ah le: ] euh la verte des- les mots qui apparaissaient là  
 09 A par exemple- [exemple ouais ouais]  
 10 B [ouais ouais ]  
 11 A ouais c'était pas mal quoi je trouve (0.5) [°non/° ]  
 12 B [ben moi] je trouve un  
 13 peu bizarre ces mots qui apparaissent je dois dire mais- (1.1)  
 14 enfin parce que comme ça sortis du contexte

Tableau 6.16 : item Mots : versions du tour de parole exprimant le désaccord

Contexte 1	ben moi
Contexte 2	ben moi je trouve
Contexte 3	ben moi je trouve un peu bizarre
Contexte 4	ben moi je trouve un peu bizarre ces mots qui apparaissent je dois dire mais- (1.1) enfin parce que comme ça sortis du contexte

Les résultats de l'item *Mots* montrent que le premier contexte n'est pas suffisant pour les trois groupes de participantes d'interpréter le désaccord. Les participantes de français L1 répondent à une majorité dès le contexte 2 qu'un désaccord est produit, pour arriver au taux de *Non* à 82 % au contexte 4. La majorité des apprenantes considèrent qu'un désaccord est produit aux contextes 3 et 4, où les germanophones ont des taux de réponse *Non* plus hauts que les italophones.

Le contexte 1 comprend le marqueur d'opposition *ben* ainsi que le début de l'opinion personnelle *moi*. A ce premier contexte, peu de participantes ont répondu qu'un désaccord est exprimé, la réponse *Non* se situant à 23 % chez les germanophones, à 14 % chez les italophones et à 22 % chez les francophones. Dans les deux groupes d'apprenantes, la réponse la plus fréquente est *Oui*, avec 55 % des germanophones et 43 % des italophones, ce qui indique qu'elles pensent que le locuteur B exprime un accord. La réponse *Oui* est également présente dans le groupe de participantes francophones mais à un moindre degré (28 %).

Le contexte 2 inclut l'ajout du reste du marqueur d'opinion personnelle : *je trouve*. Dans le groupe d'apprenantes germanophones, la plus grande différence entre les contextes 1 et 2 se situe au niveau des réponses *Oui* et *On ne peut pas savoir* : la première ayant baissé à 17 % et la deuxième étant monté à 57 %. Contrairement au contexte 1, une majorité ne considère plus qu'un accord est produit. La même tendance est constatée dans le groupe d'apprenantes italophones, même si la différence des taux est moins grande : le taux de réponse *Oui* a baissé à 29 % et celui de *On ne peut pas savoir* est monté à 50 %. Le taux de réponse *Non* est quasi le même au contexte 2 qu'au contexte 1 dans chacun des deux groupes d'apprenantes.

Quant aux participantes francophones, une majorité répond au contexte 2 qu'il s'agit d'un désaccord (55 % de réponse *Non*). Le taux de réponse *Oui* est plus bas qu'au contexte 1, ayant baissé de 28 % à 10 %. Ce deuxième contexte est donc suffisant pour qu'une majorité des

francophones interprète qu'un désaccord est produit, ce qui n'est pas constaté chez les apprenantes.

C'est ensuite au contexte 3 que les apprenantes ont répondu à une majorité qu'il s'agit d'un désaccord, avec 77 % de la réponse *Non* chez les germanophones, et 65 % chez les italophones. Les francophones ont un taux de réponse *Non* similaire au contexte 2 avec 61 %. C'est donc au contexte 3 qu'une majorité des participantes considèrent qu'un désaccord est produit. De plus, la réponse *Oui* n'est pas fréquente. L'ajout au tour de parole final au contexte 3 comprend l'adverbe atténuateur *un peu* ainsi que l'évaluation négative *bizarre*.

Finalement au dernier contexte avec le tour de parole complet, les germanophones et les francophones ont un taux de réponse *Non* similaire, se situant à 87 % et 83 % respectivement. Les italophones, de leur côté, considèrent à un moindre degré qu'un désaccord est exprimé, avec un taux de *Non* à 56 %. La réponse *Oui* est plus fréquente à ce dernier contexte qu'au contexte 3, se plaçant ici à 24 %. Il semble donc que l'interprétation du désaccord pose plus de difficultés au groupe d'italophones qu'aux germanophones et francophones.

### 6.8.2 Réponses au rappel stimulé

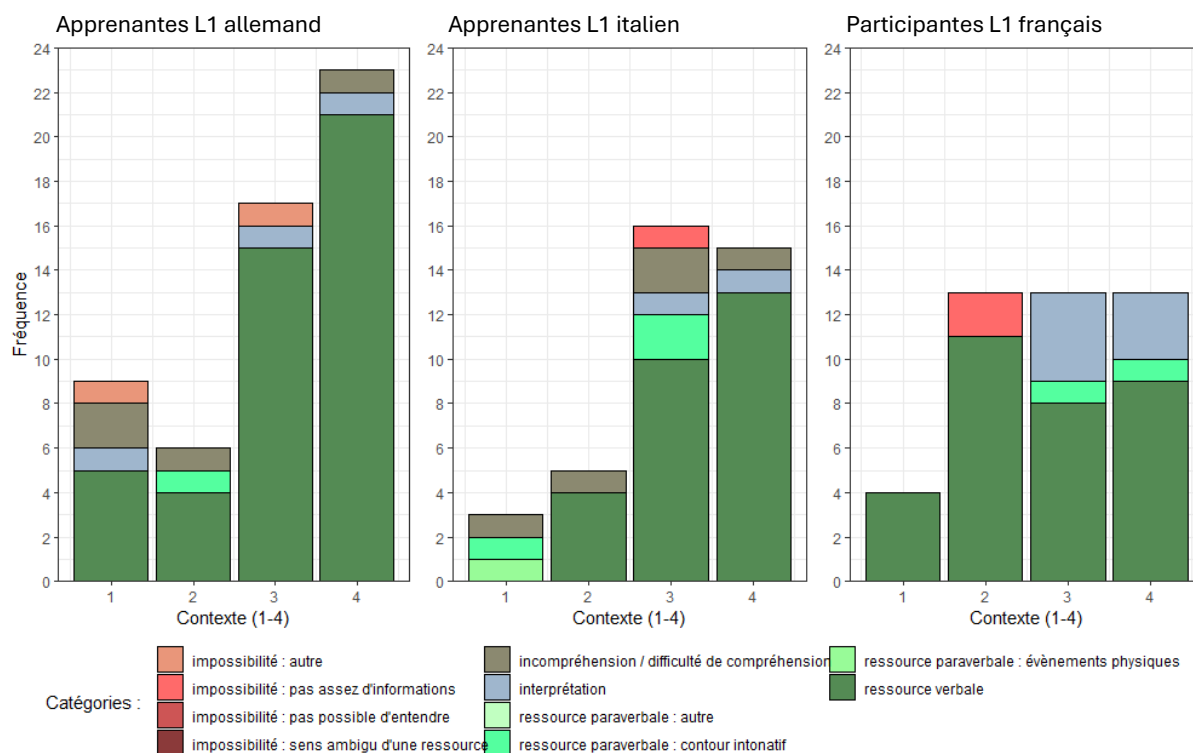
Entre 62 et 70 participantes dans chaque groupe ont motivé leur réponse au questionnaire, la division entre les groupes, les contextes et les réponses étant résumée dans le tableau 6.17 :

Tableau 6.17 : item Mots : nb. de rappels stimulés effectués et de commentaires écrits, par contexte et par réponse au questionnaire

		Non	Oui	Je ne sais pas	On ne peut pas savoir	Nb. de participantes au total
<b>DE</b> <b>(n=70)</b>	Contexte 1	5	2	2	2	11
	Contexte 2	4	3	0	12	19
	Contexte 3	15	1	0	3	19
	Contexte 4	18	1	0	2	21
<b>IT</b> <b>(n=68)</b>	Contexte 1	2	6	3	5	16
	Contexte 2	4	3	0	9	16
	Contexte 3	9	2	2	3	16
	Contexte 4	11	4	1	4	20
<b>FR</b> <b>(n=62)</b>	Contexte 1	4	4	1	4	13
	Contexte 2	11	1	2	4	18
	Contexte 3	10	0	2	5	17
	Contexte 4	10	1	2	1	14

Les motivations de la réponse *Non* sont illustrées dans le graphique 6.23 :

Figure 6.23 : item Mots, réponse Non – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits



La catégorie la plus fréquente est largement celle de ressources verbales. Quelques occurrences de « interprétation », « ressource paraverbale », « impossibilité » et « incompréhension / difficulté de compréhension » sont également constatées.

Au contexte 1, les germanophones et francophones ont entendu différentes ressources verbales pour *ben moi*, entre autres *mais moi*, *ouais mais* et *mais*. Les deux apprenantes italophones interrogés au contexte 1 ne citent aucune ressource verbale : le premier a entendu un rire sarcastique à la fin, mais ne comprend pas ce qui est dit, et le deuxième décrit que le *ton de voix* (« tono di voce ») signale que la locutrice B allait commencer une discussion et exprimer une autre opinion.

Les ressources verbales citées au contexte 2 varient également entre les participantes. Le marqueur d'opinion personnelle *je trouve* est soulevé par quatre germanophones, trois italophones et deux francophones. Les participantes ont entendu différents mots pour ce qui précède, entre autres *mais non*, *mais moi* et *non moi*. Une participante francophone a entendu *ben moi*. Les deux occurrences de « impossibilité : pas assez d'informations » sont liées à des explications de deux francophones que le locuteur ne finit pas sa phrase et qu'on ne peut pas vraiment connaître son opinion, mais qu'il s'agit de quelque chose de plutôt négatif.

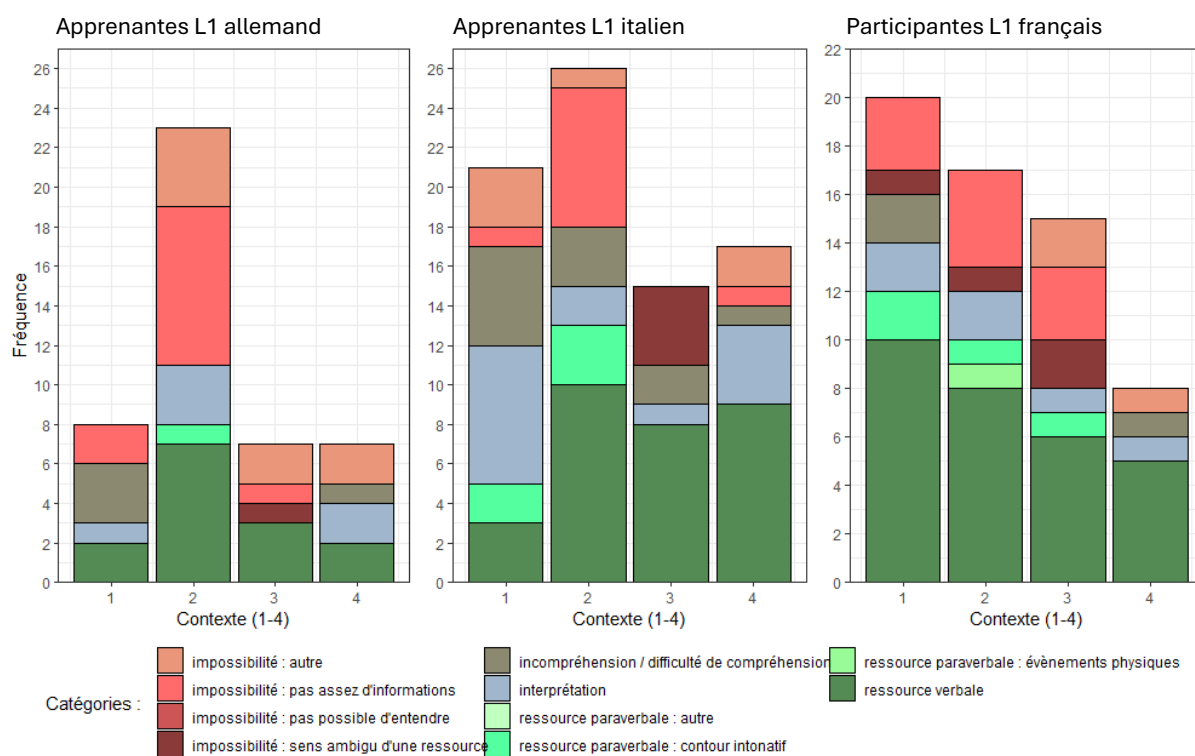
Avec l'ajout de l'évaluation négative *bizarre* au contexte 3, c'est notamment cette ressource verbale qui est citée par les participantes : quatorze fois par les germanophones, neuf par les italophones et huit par les francophones. Plusieurs participantes incluent également *je trouve* ainsi que *un peu*, à savoir *je trouve un peu bizarre*.

Les deux italophones qui font référence au « contour intonatif » du locuteur B soulèvent l'*intonation* et le *ton* qui signalent son opinion. La participante francophone parle du *ton* qui est *pas autant enthousiaste* que celui de l'interlocutrice.

Au contexte 4 avec le tour de parole final complet, les ressources verbales soulevées sont *je trouve bizarre ces mots*, où certaines incluent également *un peu* ainsi que la suite de l'énoncé avec *qui apparaissent*. Ces ressources sont citées par dix-sept germanophones, dix italophones et sept francophones. De plus, certaines participantes spécifient le fait que les mots étaient *sortis du contexte*, plus précisément trois germanophones, trois italophones et deux francophones. Les sept interprétations des participantes francophones aux contextes 3 et 4 décrivent l'état de la locutrice B qui signale son désaccord, entre autres avec les termes *dérangée*, *mitigée* et *pas convaincue*.

Quant aux réponses *Oui*, *Je ne sais pas* et *On ne peut pas savoir*, le graphique 6.24 résume les catégories liées aux motivations des participantes :

Figure 6.24 : item Mots, réponse Oui ; Je ne sais pas ; On ne peut pas savoir – catégories des rappels stimulés et des commentaires écrits



On voit que plusieurs catégories sont présentes, les plus fréquentes étant « impossibilité » et « ressource verbale ».

Les quatre sous-catégories de l'impossibilité de répondre à la question figurent dans les trois groupes de participantes. Ces catégories sont notamment liées à la réponse *On ne peut pas savoir*.

La sous-catégorie « pas assez d'informations » est présente aux quatre contextes. Au total, onze germanophones, neuf italophones et dix francophones ont expliqué qu'il faut écouter la suite de ce que dit la locutrice B pour connaître son opinion. Dans les deux groupes

d'apprenantes, cette motivation est surtout présente au contexte 2, ce qui s'explique par le nombre plus élevé d'apprenantes qui se sont exprimés sur la réponse *On ne peut pas savoir*.

Quant à la sous-catégorie « autre », celle-ci relève des aspects similaires à ceux vus à l'item *Milanaïs*, à savoir que la locutrice B n'exprime pas son avis sur le sujet, plus précisément si elle pense que le test de vocabulaire est bien fait. Cette motivation est menée par six germanophones, cinq italophones et un francophone.

Les autres occurrences de l'impossibilité « autre » touchent à la portée de ce qu'exprime la locutrice B et par conséquent sur la signification et la pertinence de la question posée. Ces réflexions ont été faites par deux germanophones, une italophone et deux francophones, en lien avec les contextes 3 et 4. Ces participantes soulèvent le fait qu'on ne sait pas ce à quoi se réfère *bizarre* au contexte 3, si la locutrice B parle du test ou d'autre chose, ou bien que la locutrice B critique ou parle seulement d'une partie du test en discutant les mots, mais qu'elle ne s'exprime pas sur l'intégralité du test.

La sous-catégorie « sens ambigu d'une ressource » fait référence aux descriptions des participantes qu'il n'est pas possible de répondre à la question en raison d'une ressource qui n'indique pas suffisamment clairement l'avis de la locutrice B. Ces motivations sont notamment présentes au contexte 3, et concernent le marqueur d'évaluation négative *bizarre*. Ce marqueur est discuté par une germanophone, quatre italophones et deux francophones. Ces participantes expliquent que *bizarre* peut vouloir dire différentes choses et être positif ou négatif, et que la locutrice B peut être de l'avis que le test peut être *bien fait* mais *bizarre* en même temps.

Les deux autres occurrences de « sens ambigu d'une ressource » touchent à des descriptions similaires par deux francophones aux contextes 1 et 2. Le premier a entendu *mais moi*, et le deuxième *mais moi je trouve*. Les deux disent que cela peut signaler un avis différent chez la locutrice B, ou bien qu'elle va juste ajouter un commentaire pour compléter le discours de l'interlocuteur.

Au niveau des ressources verbales citées pour la réponse *On ne peut pas savoir*, et à un moindre degré *Je ne sais pas*, elles sont similaires à celles citées par les participantes ayant répondu *Non*. Pour le début du tour de parole final, les participantes ont entendu différents mots pour *ben moi*, entre autres *mais moi*, *non moi* et *ouais*. Les interprétations de ce début du tour de parole, et ensuite du reste des ressources verbales produites, sont donc qu'elles n'indiquent pas l'opinion de la locutrice B sur le test.

Quant à la réponse *Oui*, elle est notamment fréquente au contexte 1, mais également présente aux autres contextes. Les participantes interrogées sur cette réponse aux contextes 1 et 2 donnent différentes motivations. Une germanophone, deux italophones et deux francophones disent avoir entendu *oui* ou *ouais* à la fin, ou bien des approbations de la part de la locutrice B, ce qui signale qu'elle est d'accord avec son interlocuteur. Trois autres ressources verbales sont soulevées par les francophones : *moi*, *mais moi* et *mais moi en fait*. Ces citations sont accompagnées par des descriptions du ton, ou par des interprétations générales de la locutrice B. Les termes utilisés par les italophones sont entre autres que la locutrice est *enthousiaste* et montre une *attitude positive*. Les francophones décrivent un ton de voix *joyeux* et *positif*. En même temps, une italophone et deux francophones expliquent que la locutrice B paraît ironique ou sarcastique, ce qui implique une interprétation de l'état d'esprit différente.

Pour les motivations de la réponse *Oui* aux contextes 3 et 4, l'évaluation négative *bizarre* est citée par deux germanophones, six italophones et une francophone, avec parfois des précisions que la locutrice parle de certains mots du test. Les interprétations de ce marqueur

sont soit qu'il ne signifie pas que la locutrice pense que le test n'est pas bien fait, ou bien qu'elle a juste trouvé une partie du test bizarre, mais pas tout le test en général. Ces interprétations touchent donc à la signification du marqueur *bizarre* ainsi qu'à la portée et à la pertinence de la question posée au questionnaire.

### 6.8.3 Conclusion de l'item Mots

Pour conclure sur l'item *Mots*, les deux groupes d'apprenantes ont besoin du contexte 3 pour qu'une majorité considère qu'un désaccord est exprimé, alors que les participantes de français L1 font cette interprétation à partir du contexte 2. Les participantes ont entendu une variation de ressources verbales pour le début du tour de parole *ben moi*, ce qui indique qu'il n'est pas facile d'entendre les mots exacts prononcés. Malgré ces variations, les francophones ont saisi le désaccord exprimé en combinaison avec le marqueur d'opinion personnelle *je trouve* au contexte 2. Pour les apprenantes, l'ajout au contexte 3 de *un peu bizarre* constitue l'indice-clé d'interprétation du désaccord, notamment *bizarre* qui est souvent cité aux rappels stimulés. Cette évaluation négative est cependant interprétée différemment par certaines participantes, qui expliquent qu'elle ne signale pas un désaccord ou peut avoir une connotation positive et négative. L'interprétation que la locutrice B exprime un accord est surtout due à la compréhension d'un *oui* ou *ouais* initial, et qu'elle semble positive et enthousiaste envers l'interlocuteur.

## 6.9 Comparaisons des items

Avant la comparaison détaillée des huit items, on peut commencer par constater que les résultats entre les huit items diffèrent sur plusieurs aspects. La tendance générale des résultats indique que plus le contexte est large, plus le taux de réponses *Non* est haut. Il y a cependant des variations de résultats entre les items, que les analyses détaillées de chaque item ont soulevé. Il n'est pas possible de tirer de conclusion si la préface d'un tour de parole est suffisante pour comprendre et interpréter une expression de désaccord par différents groupes de participantes. Comme le contenu, le contexte interactionnel et la longueur des tours de parole varient entre les items, il faut prendre en compte différents facteurs dans l'explication des interprétations faites par les participantes. Il est cependant possible de noter que les participantes de français L1 interprètent généralement le désaccord plus tôt dans le tour de parole final comparé aux deux groupes d'apprenantes. Ce groupe a donc besoin de moins de contexte interactionnel pour comprendre ce qui est communiqué par un certain locuteur. En dehors de ce point, plusieurs différences et similarités ont été constatées entre les trois groupes de participantes.

Nous commencerons la comparaison entre les items par les désaccords qui sont identifiés tôt dans le tour de parole final, c'est-à-dire aux contextes 1 et 2, pour ensuite traiter de ceux identifiés plus tard dans le tour de parole, c'est-à-dire aux contextes 3 et 4. Le point de départ sera la compréhension et l'interprétation faites par les deux groupes d'apprenantes, qui seront comparés entre eux ainsi qu'avec le groupe de participantes de français L1. Nous ferons également une comparaison entre les items au niveau des *AS-units* qui touchent au tour de parole complet de l'expression du désaccord. Ensuite, nous continuerons avec une comparaison sur les différents marqueurs qui sont produits dans les huit items et comment ceux-ci sont interprétés selon le contexte interactionnel.

Les désaccords qui sont interprétés avec un contexte interactionnel restreint sont notamment ceux des items *Cultivation* et *Employée* : une majorité des participantes des trois groupes ont considéré qu'un désaccord est produit au contexte 1. Les marqueurs de désaccord inclus dans ce contexte sont *mais je pense* pour *Cultivation*, et *ben si* pour *Employée*. Ce sont surtout les trois marqueurs d'opposition *mais*, *ben* et *si* qui sont soulevés aux rappels stimulés et dans les commentaires écrits, où *ben* est justement souvent cité en tant que *mais*. Ces trois marqueurs d'opposition semblent donc constituer des indices clairs de désaccord même à partir d'un contexte interactionnel restreint, pour les apprenantes ainsi que pour les participantes francophones. Il faut cependant également noter le début de négation inféré par plusieurs participantes à l'item *Cultivation*, à savoir *p-* ou *pas*, qui constitue encore un indice d'opposition.

Quant aux mesures de comparaison entre les items *Cultivation* et *Employée*, le contenu du tour de parole au contexte 1 des deux items est similaire : il contient 2 syllabes, constituées de 2 vs. 3 mots respectivement. On voit cependant une grande différence de longueur des extraits : *Cultivation* étant 7,9 secondes au contexte 1, et *Employée* 24,4 secondes. *Employée* est bien plus long que *Cultivation*, et comprend ainsi plus d'informations interactionnelles avant l'expression du désaccord. Entre ces deux items, l'accès à plus d'informations interactionnelles constitue la source de différentes interprétations des opinions de deux locuteurs, notamment chez les apprenantes germanophones. Cela se voit par l'interprétation d'un accord (la réponse *Oui* au questionnaire), expliquée par la mention de *discrimination* par la locutrice B et les opinions des locuteurs qui ne sont pas toujours très clairement exprimées.

Pour ces deux items où les participantes ont interprété le désaccord au premier contexte interactionnel, ce sont notamment la production des marqueurs d'opposition qui facilitent la compréhension et qui sont soulevés par les participantes qui considèrent qu'un désaccord est exprimé.

Le seul item où le désaccord est identifié à partir du contexte 2 est *Job* : toutes les participantes de français L1 et la grande majorité des apprenantes considèrent qu'un désaccord est exprimé. A ce deuxième contexte, la locutrice B dit *mais pas forcément*:/, c'est-à-dire le marqueur d'opposition *mais* ainsi que la négation *pas* combinée avec l'adverbe atténuateur *forcément*, ce dernier étant produit avec un allongement et une intonation montante.

Il est intéressant de faire la comparaison avec l'item *Cultivation*, où le désaccord est interprété à partir de marqueurs similaires à ceux de *Job*. Le contexte 1 de *Job* comprend *mais pas*, et celui de *Cultivation* comprend *mais je pense [p-]*. Les marqueurs *mais* et *p-* ou *pas* sont interprétés par les participantes comme indications d'un désaccord dans le cas de *Cultivation*, mais ne suffisent pas pour considérer qu'un désaccord est produit à l'item *Job*. Une explication à cela semble être la difficulté chez les apprenantes d'entendre ce qui est dit au contexte 1 de *Job* : plusieurs ont entendu *ouais* à la place de *mais*, ou *par* à la place de *pas*.

Trois désaccords sont interprétés par les participantes au contexte 3 : *Hautains*, *Milanais* et *Mots*. Premièrement, pour l'item *Hautains*, ce sont notamment le groupe d'apprenantes italophones et le groupe de participantes francophones qui considèrent qu'un désaccord est produit, alors que le groupe d'apprenantes germanophones a besoin du tour de parole complet de l'expression du désaccord. Le contexte 3 comprend *ouais ben moi je prendrais pas ça*, constitué de 7 mots et de 7 syllabes.

Deuxièmement, le désaccord de l'item *Mots* est identifié par la plupart des participantes au contexte 3, avec le tour de parole *ben moi je trouve un peu bizarre*, constitué de 7 mots et 7 syllabes. Il faut noter ici que presque autant de participantes francophones ont répondu *Non* déjà

au contexte 2, où le tour de parole n'inclut que *ben moi je trouve*. Les francophones comprennent donc le désaccord plus tôt dans le tour de parole, à partir de *ben moi je trouve*.

Troisièmement, pour l'item *Milanaïs*, presque toutes les participantes considèrent qu'un désaccord est produit au contexte 3, où le tour de parole final contient (2.4) *ah mais j'sais pas (1.0) pas trop envie de biscuits*, à savoir 10 mots et 10 syllabes.

Les tours de parole des items *Hautains* et *Mots* du contexte 3 ont donc la même longueur en mots et en syllabes, alors que le tour de parole de l'item *Milanaïs* est un peu plus long. Quant à la longueur en secondes, *Milanaïs* est l'item le plus court avec 10,3 secondes, alors que *Hautains* et *Mots* sont de 20,9 et 23,9 secondes respectivement. Cela veut dire que les informations contextuelles avant l'expression du désaccord sont plus longues et développées pour *Hautains* et *Mots* comparé à *Milanaïs*. Pour ces trois items, l'accès à plus d'informations contextuelles qui précèdent l'expression du désaccord constitue pour certaines participantes des indices pour interpréter le désaccord, mais pas pour la majorité. Dans le cas de *Hautains*, l'extrait comprend la répétition par la locutrice B du mot central prononcé par la locutrice A, à savoir *inférieurs/* avec une intonation montante. Cette réaction est décrite par les participantes comme un indice d'étonnement et de surprise chez la locutrice B, mais qui pour la plupart n'est pas suffisant pour inférer un désaccord plus tôt dans le contexte interactionnel. Quant à *Mots*, ce qui précède le tour de parole final complique pour certaines l'interprétation du désaccord : des ressources sont interprétées comme des indices d'un accord chez la locutrice B, notamment le rire ainsi que les signaux d'écoute comme *ouais ouais*.

Finale, les items *Karcher* et *Meubles* se ressemblent au niveau des réponses aux quatre contextes interactionnels. Une majorité des participantes francophones pensent qu'un désaccord est produit à tous les contextes, alors que les deux groupes d'apprenantes n'arrivent jamais à une majorité d'interprétation du désaccord. La seule exception est le contexte 4 des deux items chez le groupe d'apprenantes germanophones, où environ la moitié considère qu'un désaccord est produit.

Quel que soit la version du tour de parole final, et par conséquent quel que soit son contenu, il est apparu que les apprenantes ont des difficultés de comprendre ce que disent les locuteurs à un niveau général de ces deux extraits. Ces difficultés ne limitent pas seulement la compréhension du contenu des extraits, mais peuvent également créer des fausses pistes, notamment l'interprétation des *marches* de l'item *Karcher* dans le sens du verbe *marcher* (=fonctionner).

La difficulté de comprendre ce qui est dit n'est pas constatée de la même manière chez les participantes francophones : elles entendent ce que disent les locuteurs dans la plupart des cas, et si elles ne sont pas sûres ou n'entendent pas tous les mots, elles se basent sur d'autres ressources interactionnelles afin d'interpréter ce qui est communiqué. Le cas le plus soulevé où les participantes francophones ont rencontré des difficultés de compréhension est le tour de parole final de l'item *Meubles* aux contextes 1 et 2. Ici, le locuteur B dit *bon c'est- c'est- c'est*. La répétition est produite rapidement et les mots ne sont pas très bien articulés : le [s] initial des trois *c'est* tend vers un [z]. Pour le reste, le groupe de participantes de français L1 arrivent généralement à comprendre les mots prononcés dans les extraits.

Quant aux longueurs des items *Karcher* et *Meubles*, elles se différencient à plusieurs niveaux. *Meubles* est l'item le plus long des huit items, avec 33,3 secondes au contexte 4, alors que *Karcher* fait 17,1 secondes. Le contenu du tour de parole final comprend 42 mots et 45 syllabes pour *Karcher*, et 23 mots et 26 syllabes pour *Meubles*. Ces mesures mettent en lumière une



caractéristique spécifique de *Karcher* qui pourrait expliquer la difficulté de compréhension chez les apprenantes : il s'agit d'un item qui n'est pas très long en secondes alors qu'il comprend beaucoup de mots et de syllabes par rapport aux autres items. En fait, seuls *Job* et *Employée* comprennent plus de mots et de syllabes que *Karcher*, mais ces deux items sont également bien plus longs au contexte 4 avec 32,6 et 37,9 secondes respectivement. La vitesse de parole dans *Karcher* est donc élevée, ce qui rend plus difficile la compréhension de l'extrait. De plus, *Karcher* comprend trois *AS-units*, ce qui est également le cas d'autres items, mais c'est le seul item à comprendre quatre subordonnées. L'item *Karcher* a donc un débit de parole plus rapide ainsi que plus de complexité linguistique que les autres sept items. De plus, *Karcher* inclut le mot *marches* qui est homophone du verbe *marche*, ce qui a créé une mauvaise piste de compréhension pour plusieurs apprenantes.

En ce qui concerne l'item *Meubles*, la difficulté de compréhension chez les apprenantes réside dans une difficulté d'entendre ce qui est dit par le locuteur B à la fin de l'extrait, et également dans les différentes interprétations du marqueur d'évaluation négative *spécial*. Nous avons vu qu'un certain nombre des apprenantes germanophones discute du sens ambigu de ce mot, et qu'un certain nombre des apprenantes italophones l'interprète dans un sens purement positif qui par conséquent communique une opinion positive du locuteur B. Dans le groupe de participantes francophones, ces discussions ne sont pas présentes, et les participantes se basent également sur les autres marqueurs produits ainsi que sur des ressources paraverbales pour l'interprétation du désaccord à une majorité.

La mesure de comparaison des *AS-units* a été notée au niveau du tour de parole final, à savoir du contexte 4 dans le questionnaire. On a constaté que les items varient entre eux et comprennent différentes combinaisons. Certains items ont peu de *AS-units* et peu de subordonnées, comme *Meubles* avec 1 *AS-unit* et 0 subordonnée, alors que d'autres ont plusieurs de chaque, comme *Karcher* avec 3 *AS-units* et 4 subordonnées. Il y a également des items avec plusieurs *AS-units* et peu de subordonnées, ou vice versa, comme *Mots* avec 1 *AS-unit* et 3 subordonnées, et *Job* avec 5 *AS-units* et 1 subordonnée. Ces détails montrent la variation de la complexité linguistique entre les huit items. On peut également voir qu'il ne semble pas y avoir de lien entre le nombre de *AS-units* et de subordonnées et la facilité ou la difficulté de comprendre et interpréter un extrait et le désaccord exprimé puisqu'il n'y pas de corrélation entre les items les plus difficiles à comprendre et le niveau de complexité linguistique. Des facteurs plus détaillés au niveau interactionnel semblent avoir plus d'influences, comme les informations interactionnelles accessibles aux participantes ainsi que la combinaison des marqueurs de désaccord qui sont produits. La mesure de complexité linguistique permet cependant d'analyser des aspects en lien avec d'autres mesures et d'autres spécificités d'un certain item, par exemple comme dans le cas de l'item *Karcher*.

En ce qui concerne les différents marqueurs de désaccord qui sont produits dans les extraits, la comparaison d'un même marqueur dans différents items permet de tirer des conclusions sur comment il est interprété par les participantes. Nous commencerons par discuter les marqueurs qui apparaissent à plusieurs reprises aux contextes 1 et 2 des items, pour ensuite traiter ceux moins fréquents.

Les marqueurs qui sont produits à plusieurs reprises à travers les huit items sont notamment les marqueurs d'opposition *mais* et *ben* ainsi que le marqueur d'accord partiel *ouais*.

Le marqueur d'opposition *mais* est produit au contexte 1 de l'expression du désaccord aux items *Cultivation*, *Job*, *Karcher* et *Milanaïs*. Nous avons vu qu'à l'item *Cultivation*, le marqueur *mais* constitue un indice clair de désaccord déjà au contexte 1 du tour de parole final, alors que pour les trois autres items il a fallu plus d'informations interactionnelles aux participantes afin d'interpréter le désaccord, même si la description générale de *mais* par les participantes implique une opposition. Dans l'item *Job*, les participantes francophones pensent que *mais* en combinaison avec *pas* est suffisant pour interpréter le désaccord. Pour les apprenantes de l'autre côté, *mais pas* n'est pas suffisant, mais il faut la suite avec *forcément* pour que le désaccord soit clairement identifiable par les apprenantes. Quant aux items *Karcher* et *Milanaïs*, les participantes ont eu des difficultés d'entendre ce qui est dit au contexte 1 : les apprenantes tout comme à un certain degré les participantes francophones.

En ce qui concerne le marqueur d'opposition *ben*, il est produit au contexte 1 aux items *Employée*, *Hautains* et *Mots*. Il arrive régulièrement que ce marqueur soit cité comme *mais* ou *ouais* dans les rappels stimulés et les commentaires écrits. De fait, l'interprétation par les participantes est influencée par ce qu'elles ont entendu. Les participantes qui ont entendu *ben* ou *mais* ont généralement répondu qu'un désaccord est produit, alors que ceux qui ont entendu *ouais* ont répondu qu'un accord est produit. Les marqueurs qui sont co-produits avec *ben* donnent des indications importantes. Pour l'item *Employée*, *ben* en combinaison avec le marqueur d'opposition *si* sont des indices de désaccord pour la plupart des participantes. Ceci surtout pour les participantes francophones où peu de personnes ont répondu *Oui* au questionnaire. Si on compare avec *Mots*, où *ben* est combiné avec *moi*, ces marqueurs ne suffisent pas pour indiquer le désaccord qui suivra. Cela est également le cas à l'item *Hautains*, où *ben* est précédé par *ouais* au contexte 1, et suivi par *moi je* au contexte 2 et qui n'est donc pas considéré comme un indice suffisant d'un désaccord.

Par la suite, le marqueur d'accord partiel *ouais* est donc produit au contexte 1 à l'item *Hautains*, ainsi qu'à l'item *Karcher*. De plus, *ouais* apparaît à différents endroits dans les extraits et est parfois soulevé par les participantes, et plusieurs participantes ont entendu *ouais* à la place de *ben*. *Ouais* est parfois décrit par les participantes comme un signal d'écoute et parfois comme un signal d'approbation. Dans les cas où les participantes n'ont entendu que *oui* ou *ouais* à la fin d'un extrait, l'interprétation fréquente est de le voir en tant qu'un indice d'accord de la part du locuteur.

Un dernier marqueur d'opposition est *quand même*, produit une fois dans le tour de parole final de l'item *Employée*. Il apparaît au contexte 2 avec les deux marqueurs d'opposition initiaux : *ben si quand même*. Le pourcentage de réponses *Non* n'est pas très différent avec l'ajout du marqueur *quand même*, mais il est souvent soulevé dans les motivations des participantes aux contextes 2 et 3. Avec la combinaison de deux marqueurs d'opposition, et ensuite avec un troisième, les participantes des trois groupes voient des indices de désaccord. Les marqueurs d'opposition sont souvent indiqués comme saillants pour les participantes, et encore plus si plusieurs sont produits ensemble.

Les marqueurs d'adverbe atténuateur dans les items sont *pas forcément*, *pas trop* et *un peu*. Premièrement, *pas forcément* est produit au contexte 2 de l'item *Job* : *mais pas forcément:/*. Pour l'interprétation du désaccord dans ce contexte, *forcément* constitue l'indice-clé selon les réponses au questionnaire, et constitue la ressource verbale la plus citée dans les motivations. *Pas forcément* est également produit à l'item *Cultivation* au contexte 3, mais dans un ordre différent : *mais je pense pas qu'on est (0.5) forcément*. Le marqueur *forcément* apparaît donc à

la fin du contexte 3. Même si la plupart des participantes ont identifié le désaccord déjà aux contextes 1 ou 2, *pas forcément* semble être un indice clair de désaccord dans le contexte de l’item *Cultivation* en combinaison avec les autres marqueurs. Comme déjà constaté, *pas forcément* est souvent cité dans les rappels stimulés pour cet item ce qui suggère qu’il s’agit d’un marqueur saillant. Il ne faut pas non plus oublier le rôle de la négation *pas*, qui sera discuté plus en détails ci-dessous.

Quant au deuxième marqueur d’adverbe atténuateur, celui-ci est aussi produit en lien avec une négation : *pas trop*. Il est produit à l’item *Milanaïs* au contexte 3. Ce marqueur apparaît avec la suite *envie de biscuits*, et c’est surtout le contenu général qui a été repris dans les rappels stimulés, c’est-à-dire que le locuteur n’a pas envie de biscuits, sans la mention de *trop*.

Le troisième marqueur d’adverbe atténuateur est *un peu*. Il est produit aux items *Meubles* et *Mots*, le premier en lien avec *spécial*, et le deuxième en lien avec *bizarre*. Il s’agit donc des deux marqueurs d’évaluation négative. L’item *Meubles* comprend *un peu* au contexte 2 avec ce qui précède : *bon c’est- c’est- c’est*. Il n’est jamais soulevé aux rappels stimulés et dans les commentaires écrits. Les raisons pour cela peuvent être la difficulté générale d’entendre ce qui est dit à la fin de cet extrait, notamment par les deux groupes d’apprenantes, et que les participantes de français L1 indiquent qu’elles se basent sur d’autres ressources interactionnelles pour identifier le désaccord. Quant à l’item *Mots*, *un peu* apparaît au contexte 3 en combinaison avec le marqueur d’évaluation négative *bizarre*. *Un peu* est inclut dans les motivations des participantes en combinaison avec ce qui précède et suit, à savoir *je trouve un peu bizarre*.

Pour les interprétations des deux marqueurs d’évaluation négative *spécial* et *bizarre*, on a vu qu’ils sont régulièrement décrits comme ambigus et sont interprétés de différentes manières par les apprenantes. Les participantes de français L1 signalent également le sens ambigu des deux termes, mais sont d’accord à une majorité que le sens communiqué en lien avec les autres marqueurs et en lien avec des ressources paraverbales est un désaccord.

Les marqueurs de doute et d’opinion personnelle comprennent des verbes conjugués à la première personne singulière. Le seul marqueur de doute personnel est *j’sais pas* de l’item *Milanaïs*. Le contexte 2 comprend aussi une pause longue, un marqueur de changement d’état et un marqueur d’opposition : (2.4) *ah mais j’sais pas*. L’interprétation de ces marqueurs dans ce contexte divise les participantes des trois groupes : environ la moitié considère qu’un désaccord est produit, alors que l’autre moitié pense que ces marqueurs ne suffisent pas pour connaître l’opinion du locuteur, ou également pour un certain nombre d’apprenantes, ne comprennent pas bien ce qui est dit.

En ce qui concerne les marqueurs d’opinion personnelle, ils sont de différents types : *je pense [pas]*, *je trouve*, *je crois* et *je prendrais pas*. Ils sont produits à différents emplacements du tour de parole final et avec différents marqueurs qui précèdent et suivent. Ceux produits dans un contexte sans argumentation et explication explicites du désaccord, semblent importants pour plusieurs items pour l’interprétation du désaccord. Il s’agit premièrement de *je pense [p-]* de l’item *Cultivation* et *je prendrais pas* à l’item *Hautains*. La combinaison avec le marqueur d’opposition qui précède, *mais* à *Cultivation* et *ben* à *Hautains*, ainsi qu’avec la négation *pas*, ces marqueurs d’opinion personnelle indiquent aux participantes qu’un désaccord est communiqué. En même temps, l’item *Mots* est un peu différent. L’opinion personnelle est produite au contexte 2 avec un marqueur d’opposition initial : *ben moi je trouve*. Un peu plus que la moitié du groupe de participantes de français L1 interprète un désaccord ici, mais peu d’apprenantes ont fait cette

interprétation. Cela est probablement dû à la compréhension de *ouais* à la place de *ben* comme déjà discuté. Les marqueurs d'opinion personnelle qui sont produits plus tard au tour de parole final sont souvent repris dans les motivations des participantes pour décrire l'opinion générale exprimée par un locuteur. Cela est le cas de *je pense* du contexte 4 de l'item *Karcher*, et des deux occurrences de *je crois* au contexte 4 de l'item *Hautains*.

Finalement en ce qui concerne la négation *pas*, celle-ci est souvent présente dans les expressions de désaccord. Comme le sens intrinsèque de la négation est justement le contraire de l'affirmation, et qu'elle peut être utilisée pour nier une affirmation en forme positive, cela paraît attendu que la négation joue un rôle central dans l'interprétation du désaccord. Dans les items de la présente étude, la négation *pas* est produite en lien avec différents marqueurs, comme l'opinion personnelle, le doute et l'adverbe atténuateur. On a vu que la négation est souvent soulevée dans les rappels stimulés et les commentaires écrits, que ce soit dans la citation de mots prononcés précis, ou des descriptions comme l'articulation d'une « négation » ou d'un discours « contre ».

Les comparaisons des types de marqueurs de désaccord ont surtout focalisé sur ceux produits aux contextes 1 et 2 du tour de parole final des items. Il faudrait également mentionner quelques points sur les marqueurs qui sont produits plus tard au tour de parole final. Ceux produits au contexte 3, et encore plus au contexte 4, sont moins souvent cités comme motivation de réponses par les participantes. Comme les participantes ont accès à plus d'informations interactionnelles, qui incluent souvent l'argumentation ou l'explication du désaccord, c'est surtout l'idée générale exprimée par le locuteur qui est résumée par les participantes aux rappels stimulés. Par exemple, les marqueurs d'opposition *mais* et *quand même* qui sont produits au contexte 4 de l'item *Job* ne sont pas soulevés par les participantes. Ces derniers parlent à la place de l'explication fournie par la locutrice B sur l'emploi discuté. Un autre exemple est les marqueurs de demande d'approbation *hein/* et *non/*, produits à la fin des items *Meubles* et *Cultivation* respectivement. *Hein/* n'est jamais soulevé par les participantes, alors que *non/* l'est par quelques participantes de français L1. Dans ce dernier cas, le tour de parole final est le plus court des huit items, avec 8 mots et 11 syllabes, et il est possible que ce soit donc plus facile d'entendre et de retenir les mots exacts prononcés par rapport aux autres expressions de désaccord plus longues.

Selon les réponses choisies par les participantes dans le questionnaire, et selon les motivations des rappels stimulés et des commentaires écrits, nous avons vu que l'interprétation des marqueurs varient à un certain degré selon le contexte interactionnel et les informations interactionnelles accessibles. Certains marqueurs sont des indices clairs de désaccord, alors que d'autres sont plus ambigus ou nécessitent plus d'informations interactionnelles. De plus, il est devenu clair que le contexte général des marqueurs ainsi que comment ils sont combinés dans un tour de parole jouent un rôle important pour la compréhension et l'interprétation des désaccords. Les analyses détaillées de chaque item ainsi qu'entre les items ont donc soulevé les spécificités de la compréhension et de l'interprétation des marqueurs produits. Dans la discussion qui suivra, les résultats globaux seront résumés ainsi que les implications de résultats.

## 7. Discussion

Dans la discussion, nous répondrons en premier lieu aux questions de recherche. Nous conclurons les résultats présentés en détails dans le chapitre précédent. Deuxièmement, suivra une discussion méthodologique qui portera en particulier sur l'utilisation d'un matériel authentique dans une approche expérimentale. Nous discuterons les avantages et limites avec une telle méthodologie, ainsi que les points forts et les améliorations possibles des choix faits dans la présente étude. Finalement, nous aborderons de futures perspectives, notamment méthodologiques, ainsi que de possibles applications didactiques des résultats de la présente étude.

### 7.1 Réponses aux questions de recherche

Nous commencerons par revenir aux questions de recherche. La question de recherche globale est la suivante :

1. Qu'est-ce que les apprenant·e·s avancé·e·s en français L2 comprennent et interprètent de différents marqueurs de désaccord produits en interaction entre interactant·e·s de français L1 ?

Les quatre sous-questions permettent de spécifier les résultats de la question de recherche globale :

- 1.1 Quels marqueurs de désaccord l'apprenant·e comprend et interprète-t-il/elle comme communiquant un désaccord, et lesquels interprète-t-il/elle différemment ?
- 1.2 A quel moment durant le tour de parole contenant l'expression de désaccord l'apprenant·e comprend et interprète-t-il/elle qu'un désaccord est exprimé ?
- 1.3 Quels ressources verbales et paraverbales sont soulevées par l'apprenant·e comme étant les plus saillantes et importantes pour sa compréhension et son interprétation du désaccord ?
- 1.4 Pour toutes les questions posées, quelles sont les similarités et les différences entre les trois groupes de participants, à savoir entre les apprenant·e·s avancé·e·s de français L2 ayant l'allemand comme L1 ; les apprenant·e·s avancé·e·s de français L2 ayant l'italien comme L1 ; les personnes de français L1 ?

Les résultats de la présente étude ont montré d'un niveau général qu'il existe de la variation entre les huit items, entre les quatre contextes interactionnels et entre les trois groupes de participantes. Les analyses plus détaillées des résultats ont permis de soulever les spécificités de chaque item et chaque contexte interactionnel.

Premièrement, les types de marqueurs de désaccord et d'atténuation communiquent plus ou moins clairement le désaccord. L'accord partiel, à savoir *oui* ou *ouais*, est dans certains cas interprété comme un indice d'accord par les apprenantes, si d'autres indications ne sont pas accessibles. Comme l'accord partiel est suivi par un marqueur d'opposition, cette interprétation d'accord ne revient pas souvent dans des contextes interactionnels plus longs.

En fait, les marqueurs d'opposition semblent être les indices les plus clairs de désaccord. Cela ne paraît pas très surprenant en raison de leur sens d'opposition, comme *mais* et *si*. La

recherche antérieure a montré que ces marqueurs sont fréquents en expression de désaccord, chez les locuteurs L1 et L2. Ce sont donc les marqueurs retenus qui impliquent moins d'atténuation que les autres. Notamment dans les cas où plusieurs marqueurs d'opposition sont combinés, ils indiquent clairement un désaccord aux participantes de l'étude (par exemple item *Employée : ben si quand même*). La redondance étant décrite dans la recherche antérieure comme étant un facteur qui aide la compréhension de l'oral, cela semble également être le cas ici.

Deux types de marqueurs de désaccord comprennent des formulations à la première personne au singulier, à savoir le doute personnel *j'sais pas* (item *Milanaïs*) et l'opinion personnelle : *je pense pas que* (item *Cultivation*), *je trouve* (item *Mots*) et *je prendrais pas* et *je crois* (item *Hautains*). Leurs différentes formes et places dans le tour de parole ne permettent pas de conclusion générale sur ces types de marqueurs. Concernant le doute personnel *j'sais pas*, nous avons vu que les apprenantes avaient des difficultés de comprendre ce qui était dit. Cette difficulté va dans les lignes des études antérieures sur les assimilations phonologiques, une caractéristique de la parole spontanée, qui souvent pose problème de compréhension chez les apprenants (Ockey & Wagner 2018 ; Vandergrift 2004).

Les adjectifs d'évaluation négative sont de deux types : *bizarre* (item *Mots*) et *spécial* (item *Meubles*). Ces marqueurs sont intéressants parce que souvent décrits comme ambigus par les participantes : certaines voient un indice de désaccord en lien avec ce qui est produit dans le contexte, alors que d'autres pensent qu'on ne peut pas savoir. De plus, pour *spécial*, nous avons vu que beaucoup d'italophones l'interprètent dans un sens positif en tant qu'indice d'accord, ce qui est intéressant vu son expression avec *un peu* qui l'atténue. L'interprétation de *spécial* pourrait être due à une influence de la L1.

Les adverbes atténuateurs sont *pas trop* (item *Milanaïs*), *pas forcément* (items *Cultivation* et *Job*) et *un peu* (item *Meubles*). Dans le cas de *pas trop*, c'est principalement la négation qui semble être l'indice-clé du désaccord : le locuteur dit qu'il n'a *pas trop envie de biscuits*. *Trop* n'est pas souvent cité dans les motivations des participantes, surtout chez les apprenantes. La même chose est constatée pour *un peu*, qui n'est pas souvent cité. Quant à *pas forcément*, celui-ci apparaît souvent dans les motivations des participantes, surtout à l'item *Job* vu son apparition tôt dans le tour de parole, et sa prononciation allongée et saillante avec l'intonation montante. Comme pour d'autres marqueurs, le contexte, la prononciation et les combinaisons avec d'autres marqueurs jouent un rôle sur comment un certain marqueur est interprété.

Les deux catégories de marqueurs de demande d'approbation et de changement d'état ne semblent pas constituer des indices de désaccords saillants dans les items étudiés. La demande d'approbation, *hein/* (item *Cultivation*) et *non/* (item *Meubles*), est dans les deux cas produits à la fin du tour de parole. Ainsi, pour l'item *Cultivation*, les participantes ont déjà saisi le désaccord dès le contexte 1, et la demande d'approbation n'est donc pas importante ou saillante. Pour l'item *Meubles*, les participantes francophones ont déjà saisi le désaccord au contexte 1, et les apprenantes ont des difficultés de compréhension ou semblent porter leur attention sur d'autres marqueurs du tour de parole. Cela semble également être le cas du marqueur de changement d'état *ah* de l'item *Milanaïs*. Les participantes ont des difficultés d'entendre ce qui est dit au contexte 1 ((2.4) *ah mais*), et portent ensuite leur attention sur d'autres marqueurs plus saillants, notamment *j'sais pas* et *pas envie*.

Quant à la pause inter-tour de parole, également de l'item *Milanaïs*, elle n'est presque pas soulevée dans les motivations des participantes et ne semble donc pas saillante. A la différence

des études antérieures ayant trouvé que les personnes sont sensibles à la longueur des pauses en interaction, celle de l'item *Milanais* ne semble pas remarquée. Comme déjà constaté, les participantes avaient des difficultés de compréhension au début du tour de parole, et elles se concentraient potentiellement à comprendre ce qui était dit. Etant donné qu'il s'agit d'une pause longue, de 2,4 secondes, il est possible qu'une pause vide soit moins bien remarquée, et ainsi retenue pour un rappel stimulé, que des ressources verbales. Dans les études expérimentales antérieures, les personnes ne devaient pas s'exprimer sur la pause, mais jugeaient des discours à partir de la présence de pauses de différentes longueurs (cf. 2.4.9).

La dernière catégorie de marqueur de désaccord est l'explication, qui semble constituer un indice clair de désaccord et qui est souvent soulevée dans les motivations des participantes. Comme l'explication comprend justement une explication ou une justification du désaccord, elle exprime souvent le désaccord plus directement que les autres marqueurs. Il est intéressant de noter que pour la citation des explications des items, les participantes résument l'idée générale avec des mots-clés, sans citation exacte comme pour des marqueurs précis ou des expressions plus courtes. Il est possible que les explications impliquent des tours de parole trop longs pour que les participantes se souviennent des détails, ou bien que l'idée générale exprimée constitue le point central, sans besoin de se souvenir des mots exacts prononcés outre quelques mots-clés.

Finalement, la présence de la négation dans les items mérite un commentaire. On peut constater que la négation est dans certains cas une indication saillante de désaccord, mais pas toujours. La négation a notamment été soulevée par les participantes dans les expressions *mais je pense p- ou pas* (item *Cultivation*) et *ouais ben moi je prendrais pas ça* (item *Hautains*). La négation est pourtant toujours citée avec d'autres marqueurs, qui semblent aussi saillants. De plus, dans les expressions *mais pas* (item *Job*), *mais tu veux pas/* (item *Karcher*) et (2.4) *ah mais j'sais pas* (item *Milanais*), la négation en combinaison avec d'autres marqueurs ne sont pas suffisants pour saisir le désaccord. Comme déjà constaté, les apprenants ont eu des difficultés de comprendre ce qui est dit aux items *Karcher* et *Milanais*, mais chez les participantes francophones, la présence de la négation n'est non plus suffisante pour qu'une majorité interprète le désaccord.

Pour les cas où les participantes n'interprètent pas qu'un désaccord est exprimé, donc quand les marqueurs produits sont interprétés différemment ou sont jugés pas suffisants, plusieurs difficultés sont apparues, notamment dans les deux groupes d'apprenantes.

Les apprenantes, et à un moindre degré les participantes francophones, sont confrontées à des difficultés de compréhension. Ces difficultés apparaissent souvent dans les contextes interactionnels courts (1 et 2), mais pas seulement. Dans le cas de difficultés de compréhension, le fait que les participantes n'interprètent pas le désaccord n'est pas dû à une interprétation différente d'un certain marqueur, mais est dû à des difficultés de compréhension au niveau global, à savoir qu'on n'entend pas ce qui est dit.

Outre ces difficultés de compréhension générales, un item a provoqué une fausse piste de compréhension, à savoir le mot *marches* dans l'item *Karcher*. L'homophonie avec le verbe *marche* a créé une mauvaise compréhension chez plusieurs apprenantes. Le fait de se baser sur un certain mot qui est mal compris, et l'appliquer à l'interprétation générale de l'extrait qui ainsi est erronée, a été constaté dans la recherche antérieure en L2 (Thomas et al. 2016 ; Zoghلامي & Hilton 2021). Ceci est moins fréquent chez des apprenants avancés, ce qui est le niveau de

langue des participantes de la présente étude. Ici, il est intéressant de noter que l'interprétation de *marches* n'est pas individuelle mais revient chez plusieurs apprenantes. En fait, la compréhension de *marches* dans le sens du verbe *marche* semble assez pertinente dans le contexte de l'item : les locuteurs parlent d'un karcher, donc d'un outil qui sera utilisé, et la question sur le fait s'il fonctionne ou pas paraît faire sens.

Cette mauvaise compréhension de *marches* peut possiblement également s'expliquer par la vitesse de parole de l'item *Karcher*. Comme déjà constaté, l'extrait contient plus de mots et de syllabes des autres items de longueurs similaires, et les apprenantes ont souvent eu des difficultés de comprendre l'extrait à un niveau général. La vitesse de la parole paraît effectivement constituer un facteur qui complique la compréhension chez les apprenants.

Les difficultés constatées peuvent être liées au moment du tour de parole où le désaccord est saisi par les participantes. Les résultats indiquent premièrement des différences entre les participantes francophones et les apprenantes L2. On peut constater que les participantes francophones interprètent généralement le désaccord plus tôt dans le tour de parole comparé aux apprenantes. Ceci est surtout visible dans les items qui ont posé des difficultés aux apprenantes : *Karcher* et *Meubles*. En même temps, il y a des items où les trois groupes de participantes se ressemblent à un haut degré quant au moment de l'interprétation du désaccord : *Cultivation* et *Job*. Cela est une bonne illustration de la variation entre les items, et par conséquent l'importance des analyses conversationnelles qui soulèvent les spécificités de l'extrait en question.

Les résultats montrent également que la préface du tour de parole joue un rôle important. Les participantes font différentes interprétations à partir de ce qu'elles entendent, même avec un contexte interactionnel restreint. De plus, nous avons vu des exemples d'anticipation concrets, comme la suite avec *p-* ou *pas* à l'item *Cultivation* qui n'était pas inclus dans l'extrait audio. De plus, la présence et la fréquence de la catégorie *impossibilité* de répondre à la question lors des motivations des participantes, montrent que les participantes réfléchissent à la suite et essaient d'interpréter et d'anticiper ce qui est en train d'être communiqué, même si ce n'est pas toujours possible d'arriver à une conclusion.

En fait, les apprenantes ne font pas toujours les mêmes interprétations que les participantes francophones, et sont confrontées à des difficultés à différents niveaux qui ne sont pas constatées chez les participantes francophones, ou en tous cas dans un moindre degré. Ces difficultés, et le fait que les participantes francophones généralement interprètent le désaccord plus tôt dans le tour de parole, sont dans les lignes des études en compétence pragmatique en L2. Ces études ont également trouvé que les apprenants ont des difficultés d'interprétation de sens ou d'expressions indirectes ou inférées, et qu'ils interprètent le sens plus lentement que les locuteurs L1 (entre autres Roever 2021 ; Taguchi 2005 ; Taguchi & Yamaguchi 2019).

En lien avec le moment du tour de parole où le désaccord est interprété, il est nécessaire de dire quelques mots sur le rôle du contexte interactionnel au niveau général et de sa longueur. Au niveau général, un contexte plus long du tour de parole final implique un taux plus haut de la réponse *Non*, donc qu'un désaccord est exprimé. Il existe cependant quelques exceptions à cela. L'exception la plus visible se place au contexte 4 de l'item *Job* chez les participantes francophones. Comme constaté, plus qu'un tiers de ce groupe a choisi une réponse autre que *Non*, alors que la quasi-totalité avait répondu *Non* aux contextes 2 et 3. Ici, les motivations



fournies par les participantes francophones indiquent que la locutrice B hésite et se contredit. Dans cet item, les hésitations et les réparations sont donc interprétées comme une incertitude chez la locutrice, et qu'elle n'arrive pas à argumenter de son point de vue.

Un autre point du contexte interactionnel est le rôle de ce qui précède le tour de parole final. Comme décrit en analyse conversationnelle, une interaction se co-construit par l'organisation séquentielle, ce qui veut dire que ce qui précède le tour de parole final d'expression de désaccord dans les items de la présente étude a un rôle important. Même si la question posée porte sur ce que dit le dernier locuteur, les participantes écoutent tout l'extrait et se font une compréhension et interprétation à partir de celui-ci. Ceci est devenu clair dans certaines motivations de réponses des participantes, où les participantes citent des ressources verbales produites avant le tour de parole final. Dans certains cas, le contexte précédant le tour de parole final a aidé l'interprétation du désaccord, notamment dans l'item *Hautains* où la locutrice B dit *inférieurs/* en tant que réaction à l'expérience vécue de l'interlocutrice. Cette réaction a été soulevée par plusieurs participantes comme une surprise qui indique déjà qu'elle n'est pas complètement d'accord avec l'autre. Dans d'autres cas, ce qui précède peut compliquer l'interprétation du désaccord à la fin de l'extrait. Dans l'item *Employée*, les motivations des participantes comprennent souvent la discrimination envers les femmes, que la locutrice B mentionne au début de l'extrait. Ceci crée une confusion vu qu'elle dit à la fin que c'est quand même un risque pour l'employeur d'engager une femme. Dans l'item *Hautains* également, des apprenantes ont interprété la complétion du tour de parole de l'autre (*plus large/*) comme indice d'accord, ce qui s'avère ne pas être le cas à la fin de l'extrait.

Lors des motivations de réponses par les participantes, ce sont les ressources interactionnelles qui sont les plus fréquemment soulevées, par les trois groupes de participantes. Elles citent souvent les mots et expressions produits par les locuteurs des extraits de désaccord.

Trois exceptions sont toutefois notées et ainsi intéressantes à discuter. Il s'agit des motivations sur l'item *Meubles*, et des motivations des participantes ayant choisi la réponse *Oui, Je ne sais pas* ou *On ne peut pas savoir* des items *Milanais* et *Mots*. Comme constaté dans le chapitre *Résultats*, l'item *Meubles* comprend une expression de désaccord court par rapport aux autres items, et le locuteur n'articule pas très bien. Les participantes ont donc eu des difficultés d'entendre ce qui est dit, ce qui était également le cas par les participantes francophones. Cette difficulté de comprendre ce qui est dit peut être une raison pour laquelle les participantes se sont plus basées sur des ressources paraverbales plutôt que verbales. Cette difficulté n'est pourtant pas toute l'explication : des participantes qui ont cité des ressources verbales et donc qui ont entendu ce qui est dit, ont également soulevé d'autres aspects de l'extrait, notamment des ressources paraverbales et des interprétations du locuteur B. En fait, dans l'item *Meubles*, plusieurs ressources paraverbales semblent saillantes ici. L'attitude du locuteur B est souvent décrite comme sans enthousiasme, ainsi que sa voix, notamment en comparaison avec la voix plus rapide et enthousiaste de la locutrice A. De plus, le locuteur B se racle la gorge pendant que parle la locutrice A, ce qui également a été noté par les participantes. Dans l'item *Meubles*, les ressources paraverbales semblent donc avoir un rôle particulièrement important pour l'interprétation du désaccord.

Quant aux items *Milanais* et *Mots*, ce sont principalement les participantes qui n'ont pas répondu qu'un désaccord est produit (réponses *Oui, Je ne sais pas, On ne peut pas savoir*) qui ont soulevé d'autres aspects de l'extrait que des ressources verbales. Ces aspects sont

notamment des difficultés de compréhension chez les apprenantes, ainsi que des impossibilités de répondre et des interprétations générales chez les trois groupes de participantes. Ces interprétations sont donc différentes de l’item *Meubles* : les participantes n’entendent pas ce qui est dit ou pensent qu’il n’est pas possible de répondre à la question pour différentes raisons, notamment aux contextes 1 et 2.

Pour les items de la présente étude, les ressources verbales sont donc celles les plus saillantes et importantes selon les participantes pour leur compréhension et interprétation des désaccords.

Des similarités et différences entre les trois groupes de participantes ont été abordées ci-dessous. En résumant, on peut voir que les participantes francophones interprètent généralement le désaccord plus tôt dans le tour de parole comparé aux apprenantes. Entre les deux groupes d’apprenantes, les réponses au questionnaire se ressemblent pour la plupart des contextes et des items : les désaccords qui sont saisis tôt dans le tour de parole le sont chez les deux groupes, et la même chose est constatée pour les désaccords qui posent problème de compréhension et d’interprétation. Trois exceptions de différences existent pourtant, liées aux items *Hautains*, *Karcher* et *Meubles*.

A l’item *Hautains*, les apprenantes italophones interprètent le désaccord à une majorité à partir de *ouais ben moi je prendrais pas ça*, tout comme les participantes francophones. L’ajout de *je prendrais pas ça* n’est pourtant pas suffisant pour les apprenantes germanophones pour saisir le désaccord. Les rappels stimulés et commentaires écrits indiquent que les germanophones ont eu des difficultés de compréhension. Dans ce contexte, la L1 des apprenantes semble avoir une influence : les italophones ont les mêmes indices-clé que les participantes francophones, alors que les germanophones ont plus de difficultés.

A l’item *Karcher*, les deux groupes d’apprenantes ont eu des difficultés de compréhension, mais les apprenantes italophones à un plus haut degré que les apprenantes germanophones, aux quatre contextes interactionnels. Les spécificités de l’item *Karcher* sont discutés ci-dessous, mais n’aident pas à expliquer pourquoi les italophones auraient plus de difficultés que les germanophones.

Les différences entre les apprenantes germanophones et italophones aux items *Hautains* et *Karcher* semblent liées à des difficultés de compréhension générales chez l’un ou l’autre des deux groupes. Les rappels stimulés et les commentaires écrits n’indiquent pas d’aspect d’interprétation particulier qui pourrait expliquer ces différences.

Quant à l’item *Meubles*, c’est l’adjectif d’évaluation négative *spécial* qui est la raison des différences constatées. Produite aux contextes 3 et 4, plusieurs apprenantes italophones l’ont interprétées d’un sens positif, et ont donc répondu que le locuteur B exprime un accord. Les apprenantes germanophones, de leur côté, l’ont soit interprétée comme marqueur de désaccord, ou comme ayant un sens ambigu qui ne permet pas d’interprétation de l’opinion du locuteur B.

Un dernier aspect de différence doit être abordé, à savoir les différences intra-groupe et intra-contexte interactionnel. Dans le groupe de participantes de français L1, il s’agit notamment de différence entre celles qui ont répondu *Non* aux contextes 1 et 2, et celles qui ont répondu *On ne peut pas savoir*, et à un moindre degré *Je ne sais pas*. Les différences d’interprétation se placent donc entre celles qui sont suffisamment sûres qu’un désaccord est exprimé, et celles qui ne le considèrent pas : il faut écouter la suite ou avoir plus d’informations pour répondre à la

question posée. La seule exception est le contexte 1 de l’item *Mots*, où les participantes francophones ont des taux similaires entre *Non* et *Oui*, à savoir entre le désaccord et l’accord. Il y a moins de variation dans le groupe de francophones que dans chacun des groupes d’apprenantes.

Chez les apprenantes, on constate régulièrement que les apprenantes d’un groupe sont divisées entre des interprétations opposées : le désaccord ou l’accord, avec également une présence fréquente de *Je ne sais pas* et *On ne peut pas savoir*. Les apprenantes sont donc plus variées entre elles, et arrivent plus souvent à des conclusions sûres de réponses, d’une manière que les participantes francophones ne font pas.

## 7.2 Discussion méthodologique

Un aspect central de la présente étude est le développement et la création de l’étude expérimentale. Se trouvant à cheval entre les domaines de recherche de la compétence d’interaction en L2 et de la compétence pragmatique en L2, la présente étude est exploratrice et novatrice en ce qui concerne l’approche méthodologique. Avec ceci, suivent des avantages et limites liés à la conception méthodologique.

Nous avons opté pour l’application d’un matériel authentique dans une approche expérimentale. Le matériel authentique, venant d’interactions authentiques entre interactants de français L1, permet d’inclure un matériel de test qui représente la parole spontanée avec les spécificités de l’oral, à la différence d’un matériel didactique ou expérimental souvent appliqué dans l’enseignement et dans la recherche. Ceci dans l’objectif de trouver un moyen de focaliser directement sur le volet compréhension et interprétation d’interactions authentiques en français par des apprenants avancés, sans passer par ce qui est produit par l’apprenant en interaction.

Les défis liés à l’application d’un matériel authentique sont plusieurs. Premièrement, existe le manque de contrôle des facteurs qui peuvent influencer la compréhension et l’interprétation des apprenants. Cela implique également une difficulté de comparaison des items. Avec l’inclusion de différentes mesures de comparaison, il est possible de comparer les items et de trouver des similarités et différences entre eux, mais les résultats des différents items ne sont pas directement comparables et généralisables.

Parmi les mesures de comparaison choisies, la durée des items, en lien avec le nombre de mots et de syllabes, ont soulevé des aspects intéressants des résultats au niveau des différences et similarités entre les items, et au niveau des difficultés rencontrées par les apprenantes, et à un moindre degré par les participantes francophones. Quant à la complexité linguistique, la mesure des *AS-units* et des subordonnées des expressions de désaccord a précisé quels items qui sont les plus différents les uns des autres, par exemple la différence entre les items *Meubles* et *Karcher*. La mesure de *AS-units* par rapport à la *t-unit* est particulièrement intéressante vu qu’elle a été développée pour convenir à la langue parlée. Nous avons effectivement vu que la *t-unit* était difficilement appliqué à des données interactionnelles. Comme les *AS-units* sont appliquées au niveau du tour de parole dans la présente étude, qui constitue un niveau micro de l’interaction, l’application de la mesure des *AS-units* à un niveau interactionnel plus macro, par exemple sur des séquences complètes de désaccord, apporterait probablement des informations plus concluantes sur la complexité linguistique.

Deuxièmement, l'application d'un matériel authentique implique une démarche inductive, où il faut partir des données accessibles afin d'étudier un phénomène interactionnel fréquent et présent. Dans le cas du désaccord, cela était bien possible en raison de sa fréquence en interaction, et en raison des nombreux différents types de marqueurs employés par les locuteurs. Troisièmement, des contraintes pratiques se posent, notamment au niveau de la qualité sonore des extraits authentiques. Il n'est pas toujours facile d'entendre ce qui est dit à un niveau détaillé, même par des locuteurs L1, et même dans les extraits avec une bonne qualité sonore comparée aux autres extraits. Si les participants d'une étude n'entendent pas ce qui est dit en raison de la qualité sonore, il s'agit de difficultés de compréhension liées à d'autres facteurs que celles visées, à savoir comment différents marqueurs sont compris et interprétés.

Malgré les défis du matériel authentique, il est important d'étudier la compréhension et l'interprétation d'un tel matériel par les apprenants L2, pour qu'ils soient confrontés aux caractéristiques de l'oral des interactions authentiques en dehors de la classe de langue. De plus, comme discuté par Ockey et Wagner (2018), il est nécessaire que différents matériaux oraux soient accessibles aux apprenants et inclus dans l'enseignement d'une L2, afin d'élargir le concept de la compréhension de l'oral et de préparer les apprenants à différentes situations et utilisations de la L2.

Deuxièmement, une partie méthodologique importante est le choix des deux méthodes, à savoir le questionnaire numérique et le rappel stimulé.

Comme déjà discuté, une tâche d'écoute d'un matériel audio implique un cadre d'écoute artificiel, à savoir « non-authentique ». Même si on argumente de la pertinence du rôle interactionnel *bystander* ou *eavesdropper* de l'apprenant, la manière d'écouter l'extrait et ensuite d'effectuer une tâche crée donc un cadre non-authentique, qui est nécessaire afin de viser la compréhension et l'interprétation d'un extrait audio, et qui est également nécessaire dans le cadre de l'enseignement d'une L2.

Dans le cadre du questionnaire, il convient de discuter du découpage de chaque expression du désaccord en quatre conditions expérimentales. Dans l'objectif de pouvoir viser le niveau le plus micro de la compréhension et de l'interprétation des désaccords par les participantes, le découpage en quatre contextes interactionnels du tour de parole finale a permis de viser des ressources interactionnelles spécifiques. Cela notamment en lien avec la préface du désaccord, et l'objectif de saisir le moment du tour de parole où le désaccord devient tangible selon les participantes.

Cette manière de faire a effectivement permis d'extraire des réponses qui indiquent des détails de la compréhension et de l'interprétation chez les participantes, qui ensuite ont été approfondis dans le rappel stimulé. Nous avons pu constater quelles ressources interactionnelles, plus précisément quels marqueurs de désaccord qui suffisent pour saisir le désaccord, et lesquels ne communiquent pas assez clairement ce qui est en train d'être produit, selon les trois groupes de participantes.

Le découpage a été effectué avec beaucoup de soin à partir du contenu de chaque tour de parole, ainsi qu'à partir d'études pilotes. Le défi rencontré était notamment au niveau de l'audibilité du contexte 1, où il n'était généralement pas possible d'isoler un marqueur, ou de couper les marqueurs comme souhaité. Cela a fait qu'il n'était pas possible d'effectuer un découpage des items selon des critères communs, par exemple un marqueur au contexte 1, deux

au contexte 2, et ainsi de suite, ou à partir d'une certaine longueur en secondes. Ainsi, cela crée de la variation entre les quatre contextes d'un même item, et entre le même contexte à travers les huit items, ce qui est, encore une fois, un aspect intrinsèque et un défi du matériel authentique.

Le fait de découper le tour de parole final en quatre versions a permis de vraiment focaliser au niveau micro de la compréhension et de l'interprétation des différents marqueurs produits. Les données récoltées grâce à cette méthode ont soulevé des résultants qui confirment l'importance de la préface en interaction. Comme constatée dans les études antérieures, en analyse conversationnelle et en études expérimentales, les personnes qui écoutent essaient d'interpréter ce qui se passe dès le début d'un tour de parole, et anticipent ce qui va suivre.

Cette méthode a également pu montrer des différences entre les personnes de français L1 et les apprenantes L2, notamment au niveau du moment où le désaccord est saisi. Les apprenantes ne font pas les mêmes interprétations que les participantes, et sont confrontées à des difficultés à différents niveaux qui sont constatées chez les participantes francophones à un moindre degré, ou pas du tout.

Cette méthode pourrait être développée pour investiguer d'autres phénomènes interactionnels, et pour établir des critères plus fins de découpage entre les contextes, éventuellement avec un matériel de test plus contrôlé (point 7.3).

Un dernier aspect important à discuter du questionnaire numérique est la formulation des questions. Afin d'éviter de guider les participantes et de les informer du phénomène interactionnel étudié, les questions portaient sur le sujet discuté dans chaque item sans mentionner le terme « désaccord » ou un terme similaire. Cette manière de faire était nécessaire pour ne pas influencer les participantes à chercher le désaccord dans les items. Cela veut pourtant dire que la formulation des questions donne des informations écrites sur ce qui allait venir dans l'extrait, en plus de la phrase introductive plus générale. Selon le sujet discuté, certaines questions reprennent plus explicitement le sujet que d'autres. Par exemple, la question sur l'item *Milanaïs* inclut la formulation si le dernier locuteur a *envie de milanaïs*, une formulation qui est produite aux contextes 3 et 4 de l'extrait. Ainsi, à partir de la question écrite, il était possible de directement faire le lien entre cette formulation et la question. D'un autre côté, la question sur l'item *Mots* est plus indirecte par rapport à ce qui est dit dans l'extrait, à savoir si le dernier locuteur *pense que le test de vocabulaire est bien fait*. Le locuteur B ne dit pas explicitement que *le test n'est pas bien fait*, et il y a donc un lien moins direct entre l'expression du désaccord et la formulation de la question.

Etant donné les expressions de désaccord atténuées, qui ne sont pas toujours explicitement produites ou argumentées, les questions incluent le sujet général discuté, qui n'est pas toujours directement repris dans l'extrait. Ceci est plutôt un avantage afin d'éviter que les participantes cherchent les mots-clés indiqués dans la question en écoutant l'extrait. En fait, la question de l'item *Milanaïs* est celle la plus explicite par rapport à l'expression du désaccord. Il est possible que cet input écrit ait aidé les participantes à la recherche de l'opinion du locuteur.

En ce qui concerne le rappel stimulé, il a permis d'approfondir les résultats quantitatifs du questionnaire numérique, en ajoutant des détails de la compréhension et l'interprétation des désaccords chez les participants. Plus précisément, la méthode du rappel stimulé a donné des indications au niveau micro de comment les participants ont interprété les différentes

ressources verbales et paraverbales produites dans les items. Avec l'application uniquement du questionnaire numérique, plusieurs questions seraient restées en suspens. Il faut toutefois noter que la récolte des données par le rappel stimulé, et ensuite la transcription et l'analyse des données, constitue une tâche qui demande beaucoup de temps.

En lien avec le rappel stimulé, se trouvent les commentaires écrits facultatifs du questionnaire numérique. En fait, plusieurs participantes ont laissé des commentaires dans le cadre du questionnaire, qui tout comme le rappel stimulé ont ajouté des précisions sur la compréhension et l'interprétation de l'item en question. En même temps, il faut noter que seuls les commentaires écrits n'auraient pas suffi : la plupart items étaient sans commentaire écrit facultatif, ou étaient rédigés de manière difficilement compréhensible, voire incompréhensible. Lors du rappel stimulé, les participantes ont pu s'exprimer librement à l'oral, et la personne qui menait le rappel stimulé a pu poser des questions de clarification quand nécessaire.

Outre l'utilité du rappel stimulé, d'autres aspects de la méthode sont intéressants à discuter, en particulier la question du genre de données que cette méthode peut récolter, ainsi que des aspects de la manière d'effectuer le rappel stimulé, entre autres la question de la répétition de l'écoute de l'item, du temps écoulé entre le questionnaire et le rappel stimulé et l'influence de la présence de la personne qui posait les questions.

Le rappel stimulé est une méthode rétrospective et introspective. Comme déjà discuté, il s'agit donc d'une méthode qui fournit des données conscientes de la part des participantes, à savoir leurs réflexions rétrospectives conscientes liées à leur compréhension et interprétation d'un certain extrait. En d'autres mots, les motivations des participantes de chaque item incluent ce qu'elles remarquent dans l'extrait, ce dont elles se souviennent, et ce qu'elles arrivent à verbaliser par la suite. La catégorie d'analyse « interprétation » est une bonne illustration de cela : les participantes décrivent régulièrement des impressions générales d'un locuteur ou d'un extrait, mais sans faire référence à une ressource interactionnelle concrète. Dans ces cas-là, il n'est pas possible de savoir ce qui a créé cette impression. Des ressources interactionnelles sont toutefois citées et décrites dans la plupart des cas : même si tous les détails de l'interaction ne sont pas soulevés dans les rappels stimulés, ils permettent de soulever les ressources les plus saillantes et importantes pour les participantes.

Quant à la manière d'effectuer le rappel stimulé, il y a premièrement le fait que la participante a écouté de nouveau les quatre items choisis pour le rappel stimulé. Cela veut dire que ces items ont été écoutés une fois de plus suite aux deux écoutes dans le cadre du questionnaire. Le nombre d'écoute n'était donc pas le même pour tous les items, et on pourrait s'imaginer que cela ait pu influencer les participantes. En même temps, pour que la participante se souvienne de l'item en question, nous avons jugé nécessaire de faire une écoute de rappel, avant de discuter de l'alternative choisie dans le questionnaire. En fait, en dehors de quelques cas, les participantes n'ont pas voulu changer l'alternative choisie dans le questionnaire suite à la troisième écoute lors du rappel stimulé. Il semblerait donc que cette manière de faire soit pertinente et que l'influence de la troisième écoute sur la participante ne soit pas grande comparé à la nécessité de rappeler l'item en question au participant. Lié à l'écoute de rappel est le temps écoulé entre le questionnaire et le rappel stimulé. En raison de contraintes pratiques lors de la récolte des données, certaines participantes ont fait le rappel stimulé presque immédiatement après le questionnaire, alors que d'autres l'ont fait le lendemain après le questionnaire. Le fait d'inclure une écoute de rappel était donc nécessaire pour que le cadre soit

similaire pour les participantes, et pour qu'elles se souviennent de ce qu'elles avaient écouté auparavant.

Le dernier aspect lié au rappel stimulé à soulever est l'influence de la personne qui menait le rappel stimulé. Comme déjà expliqué, en raison de contraintes pratiques et de connaissances de langues, j'ai moi-même effectué les rappels stimulés avec toutes les participantes italophones, alors que pour les participantes germanophones, deux assistant·e·s les ont faits, et finalement pour les participantes francophones, nous étions les trois. Même si nous suivions un cadre de déroulement précis, il y a probablement des spécificités personnelles entre nous qui ont influencé les participantes de différentes manières. Cette influence éventuelle n'est pas possible à exclure dans le cadre des méthodes où un participant discute ou interagit avec une autre personne, mais peut être limitée avec des consignes précises et des études pilotes.

Pour conclure la discussion méthodologique, nous formulerons quelques mots sur le côté quantitatif de l'approche méthodologique appliquée dans la présente étude. Étant donné la combinaison entre un matériel authentique et une approche expérimentale, des comparaisons directes entre les items ne sont pas possibles, qui limitent les calculs statistiques et la généralisation des résultats, comme discuté sous 5.5. Malgré les défis liés à cette approche méthodologique, et les améliorations qui pourraient être apportées, il y a du potentiel dans le fait d'avoir comme point de départ la compétence d'interaction en L2 et l'analyse conversationnelle dans une étude expérimentale. En fait, dans l'objectif de concevoir et d'effectuer des études expérimentales qui prennent en compte un matériel et un cadre plus authentique que celui généralement créé et utilisé dans la recherche et dans l'enseignement, les domaines de la compétence d'interaction en L2 et l'analyse conversationnelle permettent de soulever et d'amener les caractéristiques et les principes de l'interaction orale authentique spontanée. Ces analyses permettent d'identifier des aspects importants de l'interaction qui n'ont pas encore été étudiés en L2, notamment d'une approche expérimentale, et elles permettent de garder la représentation de la parole spontanée dans un cadre expérimental, idéalement même dans le cas d'un matériel expérimental créé (cf. Kendrick 2017).

### 7.3 Perspectives futures

Plusieurs pistes sont possibles pour de futures études.

Afin de combler certains défis liés à l'utilisation d'un matériel authentique dans une approche expérimentale, ce serait possible d'appliquer un matériel qui se ressemble à un plus haut degré que les huit items de la présente étude. Par exemple, ce serait possible de reprendre certains, voire un seul, marqueurs de désaccord produits dans des extraits, et étudier comment ceux-ci sont interprétés dans des contextes interactionnels similaires. Une telle approche adopterait donc une perspective conversationnelle et micro. Ceci également en raison des différents types de marqueurs de désaccord inclus dans la présente étude où ce serait possible de focaliser sur un type. Par exemple, à partir des résultats de la présente étude, ce serait entre autres intéressant d'étudier l'utilisation d'adjectifs d'évaluation négative comme *spécial* et *bizarre*, qui ont été interprétés différemment par les participantes, et qui ont été reportés impliquer une ambiguïté de sens par les participantes dans les rappels stimulés,

Également d'une perspective conversationnelle, et en lien avec l'étude d'un marqueur, ou quelques marqueurs, précis, ce serait possible de développer l'étude au niveau paraverbal. Les ressources paraverbales sont régulièrement soulevées par les participantes de la présente étude, et il existe des différences à ce niveau entre les items. Le rôle du paraverbal pourrait être développé et mieux intégré dans les études expérimentales (cf. entre autres Roberts et al. 2006 ; Rühlemann 2018).

Une autre piste intéressante à développer serait une approche plus expérimentale, afin de permettre une comparaison entre les items et ainsi de permettre des calculs statistiques. Pour cet objectif, ce serait nécessaire de s'éloigner à un certain degré du matériel authentique, pour rendre les items plus similaires et pour limiter les variables confondantes. Une possibilité serait de manipuler un matériel authentique, par exemple par l'inclusion de pauses plus ou moins longues. Une autre possibilité serait de faire de nouveaux enregistrements partiellement modifiés à partir d'interactions authentiques, afin d'avoir un contrôle sur les variables.

Finalement, comme la thématique de la présente étude est le français L2 et son apprentissage, un point intéressant à discuter est l'application possible des résultats de la présente étude dans un cadre didactique, notamment dans l'enseignement du français L2.

Au niveau général, le matériel et la tâche développés peuvent être appliqués dans l'enseignement, et les difficultés constatées chez les apprenantes peuvent être discutées ou visées par l'enseignement.


Premièrement, les désaccords identifiés et analysés peuvent être appliqués dans l'enseignement sous forme de corpus de désaccord. Même si tous les extraits viennent de corpus déjà existants et accessibles en ligne, le sous-corpus d'extraits de désaccord permet de viser une activité interactionnelle spécifique, dont l'identification manuelle est une tâche chronophage. Le corpus rassemblé comprend de nombreux exemples de désaccord, qui peuvent être utilisés pour étudier différentes manières d'exprimer et d'atténuer un désaccord en interaction authentique spontanée.

Deuxièmement, le questionnaire numérique peut être réutilisé dans l'enseignement pour pratiquer la compréhension de l'oral, et constituer une base de discussion pour différentes interprétations des extraits et des marqueurs y figurant. En particulier, les marqueurs de désaccord qui semblent poser problème aux apprenants peuvent être revus à partir du questionnaire et du corpus de désaccord. A partir des difficultés constatées chez les apprenants, il est possible de cibler l'enseignement sur un certain marqueur ou sur un certain extrait.



## 8. Bibliographie

- Ågren, M. (2008). *À la recherche de la morphologie silencieuse : Sur le développement du pluriel en français L2*. Études Romanes de Lund 90.
- Aguilar Rio, J. I. (2010). L2 teachers' disaffiliation from learners' actions : A joint conversation analysis & stimulated recall methodology proposal for L2 teachers' decision-making inquiry. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 7, 9-29.
- Aijmer, K. (2009). "So er I just sort I dunno I think it's just because..." : A corpus study of I don't know and dunno in learners' spoken English. In A. H. Jucker, D. Schreier, & M. Hundt (Éds.), *Corpora : Pragmatics and Discourse, Papers from the 29th International Conference on English Language Research on Computerized Corpora (ICAME 29)* (p. 151-168). Amsterdam.
- Al Masaeed, K., Taguchi, N., & Tamimi, M. (2020). Proficiency effects on L2 Arabic refusals : Appropriateness, linguistic strategies and multidialectal practices. *Applied Pragmatics*, 2(1), 26-53. <https://doi.org/10.1075/ap.19007.mas>
- Alberdi Urquizu, C. (2007). Politesse et structure de l'interaction. *Pragmalinguistica*, 15, 7-32. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2007.i15.01>
- Alberdi Urquizu, C. (2009). Politesse, savoir-vivre : Modernité d'un concept bien classique. *Synérgies*, 2, 117-128.
- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing Foreign Language Proficiency—The Interface Between Learning and Assessment* (Continuum).
- Alexis, L. (2016). Dispositifs télévisuels et mises en scène du désaccord : Les cas d'On n'est pas couché et de Ce soir (ou jamais !). *Cahiers de praxématique*, 67. <https://doi.org/10.4000/praxematique.4473>
- Al-Gahtani, S., & Roever, C. (2012). Proficiency and Sequential Organization of L2 Requests. *Applied Linguistics*, 33(1), 42-65. <https://doi.org/10.1093/applin/amr031>
- Al-Gahtani, S., & Roever, C. (2013). 'Hi doctor, give me handouts' : Low-proficiency learners and requests. *ELT Journal*, 67(4), 413-424. <https://doi.org/10.1093/elt/cct036>
- Al-Gahtani, S., & Roever, C. (2014). Preference structure in L2 Arabic requests. *Intercultural Pragmatics*, 11(4). <https://doi.org/10.1515/ip-2014-0027>
- Al-Gahtani, S., & Roever, C. (2018). Proficiency and preference organization in second language refusals. *Journal of Pragmatics*, 129, 140-153. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.01.014>
- André, V. (2006). *Construction collaborative du discours au sein de réunions de travail en entreprise : De l'analyse micro-linguistique à l'analyse socio-interactionnelle* [Thèse]. Université de Nancy.
- André, V. (2010). Eléments de construction collaborative du discours au sein de réunions de travail : La reprise et le couple oui non. *Pratiques*, 147-148, 199-222. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1657>
- Angouri, J., & Locher, M. A. (2012). Theorising disagreement. *Journal of Pragmatics*, 44(12), 1549-1553. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.06.011>
- Arvidsson, K., Forsberg Lundell, F., & Bartning, I. (2019). Réseaux sociaux et développement linguistique—Une étude de cas en français L2. *Language, Interaction and Acquisition*, 10(2), 255-288. <https://doi.org/10.1075/lia.19004.arv>
- Asmuss, B., & Steensig, J. (2005). Notes on disaligning « yes but » initiated utterances in German and Danish conversations. Two construction types for dispreferred responses. In A. Hakulinen & M. Selting (Éds.), *Syntax and Lexis in Conversation : Studies on the use of linguistic resources in talk-in-interaction* (p. 349-373). John Benjamins Publishing Company. Studies in Discourse and Grammar Bind 17.
- Austin, J. L. (1976). *How to do things with words*. Oxford University Press.

- Avanzi, M., Béguelin, M.-J., Corminboeuf, G.,  Diémoz, F., & Johnsen, L. A. (2012, 2023). *Corpus OFROM - Corpus oral de français de Suisse romande*. Université de Neuchâtel, [www.unine.ch/ofrom](http://www.unine.ch/ofrom).
- Baddeley, A. (2003). Working memory : Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(10), 829-839. <https://doi.org/10.1038/nrn1201>
- Baddeley, A. (2007). *Working memory, thought and action*. Oxford University Press.
- Badiou-Monferran, C., & Rossari, C. (2016). Donc et la complétion du discours. *Le français moderne*, 2, 148-163.
- Bardovi-Harlig, K. (2007). Recognition and production of formulas in L2 pragmatics. In Z. Han (Éd.), *Understanding Second Language Process* (p. 205-222). Multilingual Matters.
- Bardovi-Harlig, K. (2009). Conventional Expressions as a Pragmalinguistic Resource : Recognition and Production of Conventional Expressions in L2 Pragmatics. *Language Learning*, 59(4), 755-795. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00525.x>
- Bardovi-Harlig, K. (2012). Formulas, Routines, and Conventional Expressions in Pragmatics Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32. <https://doi.org/10.1017/S0267190512000086>
- Bardovi-Harlig, K. (2015). Operationalizing conversation in studies of instructional effect in L2 pragmatics. *System*, 48, 21-34. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.002>
- Bardovi-Harlig, K. (2018). Matching modality in L2 pragmatics research design. *System*, 75, 13-22. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.007>
- Bardovi-Harlig, K. (2019). Routines in L2 Pragmatics Research. In N. Taguchi (Éd.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*. Routledge.
- Bardovi-Harlig, K., & Bastos, M.-T. (2011). Proficiency, length of stay, and intensity of interaction and the acquisition of conventional expressions in L2 pragmatics. *Intercultural Pragmatics*, 8(3). <https://doi.org/10.1515/iprg.2011.017>
- Bardovi-Harlig, K., Dörnyei, Z., & Dörnyei, Z. (1998). Do Language Learners Recognize Pragmatic Violations? Pragmatic versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning. *TESOL Quarterly*, 32(2), 233-262. <https://doi.org/10.2307/3587583>
- Bardovi-Harlig, K., Mossman, S., & Vellenga, H. E. (2015). The effect of instruction on pragmatic routines in academic discussion. *Language Teaching Research*, 19(3), 324-350. <https://doi.org/10.1177/1362168814541739>
- Bardovi-Harlig, K., & Salsbury, T. (2004). The Organization of Turns in the Disagreements of L2 Learners : A Longitudinal Perspective. In D. Boxer & A. D. Cohen (Éds.), *Studying Speaking to Inform Second Language Learning* (p. 199-227). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bardovi-Harlig, K., & Su, Y. (2018). The Acquisition of Conventional Expressions as a Pragmalinguistic Resource in Chinese as a Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 102(4), 732-757. <https://doi.org/10.1111/modl.12517>
- Bardovi-Harlig, K., & Su, Y. (2023). Developing an empirically-driven aural multiple-choice DCT for conventional expressions in L2 pragmatics. *Applied Pragmatics*, 5(1), 1-40. <https://doi.org/10.1075/ap.20020.bar>
- Barnes, B. K. (1995). Discourse Particles in French Conversation : (Eh) ben, bon, and enfin. *The French Review*, 68(5), 813-821.
- Barnes, R. (2007). Formulations and the facilitation of common agreement in meetings talk. *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies*, 27(3), 273-296. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2007.011>

- Barthel, M., Sauppe, S., Levinson, S. C., & Meyer, A. S. (2016). The Timing of Utterance Planning in Task-Oriented Dialogue : Evidence from a Novel List-Completion Paradigm. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01858>
- Beach, W. A., & Metzger, Terrir. (1997). Claiming Insufficient Knowledge. *Human Communication Research*, 23(4), 562-588. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1997.tb00410.x>
- Beeching, K. (2002). *Gender, politeness and pragmatic particles in French*. John Benjamins Publishing.
- Beeching, K. (2007). La co-variation des marqueurs discursifs bon, c'est-à-dire, enfin, hein, quand même, quoi et si vous voulez : Une question d'identité ? *Langue française*, 154(2), 78-93. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lf.154.0078>
- Beeching, K. (2009). Sociolinguistic factors and the pragmaticalization of bon in contemporary spoken French. In K. Beeching, N. Armstrong, & F. Gadet (Éds.), *Sociolinguistic Variation in Contemporary French* (p. 215-239). John Benjamins.
- Bell, A. (1984). Language style as audience design. *Language in Society*, 13, 145-204. <https://doi.org/10.1017/S004740450001037X>
- Bell, N., & Pomerantz, A. (2019). Humor in L2 Pragmatics Research. In N. Taguchi (Éd.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*. Routledge.
- Bella, S. (2014). Developing the ability to refuse : A cross-sectional study of Greek FL refusals. *Journal of Pragmatics*, 61, 35-62. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.11.015>
- Bellemmouche, H., Baklouti, E., & Alokla, A. (2016). Manifestations discursives du désaccord en domaine français. *Cahiers de praxématique*, 67. <https://doi.org/10.4000/praxematique.4346>
- Benazzo, S., & Leclercq, P. (2021). Etudier l'acquisition d'une L2 : Quelles démarches méthodologiques ? In P. Leclercq & A. Edmonds (Éds.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (p. 53-75). De Boeck Supérieur.
- Bert, M., Bruxelles, S., Etienne, C., Mondada, L., Teston, S., & Traverso, V. (2008). « Oh : :, Oh là là, oh ben... », les usages du marqueur « oh » en français parlé en interaction. *Congrès Mondial de Linguistique Française 2008*, 685-701. <https://doi.org/10.1051/cmlf08099>
- Bertrand, R., & Goujon, A. (2017). (Dis)aligning for improving mutual understanding in talk-in-interaction. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XXII(2), 53-70. <https://doi.org/10.3917/rfla.222.0053>
- Bezemer, J., & Jewitt, C. (2014). Multimodal Analysis : Key Issues. In *Research Methods in Linguistics* (p. 180-197). Continuum.
- Bilmes, J. (1991). Toward a Theory of Argument in Conversation : The Preference for Disagreement. In F. H. Van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair, & C. A. Willard (Éds.), *Proceedings of the Second International Conference on Argumentation* (p. 462-469). SICSAT.
- Bilmes, J. (2014). Preference and the conversation analytic endeavor. *Journal of Pragmatics*, 64, 52-71. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.01.007>
- Bloomfield, A., Wayland, S. C., Rhoades, E., Blodgett, A., Linck, J., & Ross, S. (2010). What makes listening difficult? *University of Maryland*.
- Blum-Kulka, S., Blondheim, M., & Hachohen, G. (2002). Traditions of dispute : From negotiations of talmudic texts to the arena of political discourse in the media. *Journal of Pragmatics*, 34(10-11), 1569-1594. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00076-0](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00076-0)
- Bögels, S., Kendrick, K. H., & Levinson, S. C. (2020). Conversational expectations get revised as response latencies unfold. *Language, Cognition and Neuroscience*, 35(6), 766-779. <https://doi.org/10.1080/23273798.2019.1590609>

- Bögels, S., & Levinson, S. C. (2017). The Brain Behind the Response : Insights Into Turn-taking in Conversation from Neuroimaging. *Research on Language and Social Interaction*, 50:1, 71-89.
- Bonu, B. (1992). L'analyse de conversation : Une discipline de l'action sociale. *Quaderni*, 17, 51-62.
- Borillo, A. (2004). Les « adverbes d'opinion forte » selon moi, à mes yeux, à mon avis,... : Point de vue subjectif et effet d'atténuation. *Langue française*, 142(1), 31-40.  
<https://doi.org/10.3406/lfr.2004.6790>
- Bouton, L., F. (1988). A cross-cultural study of ability to interpret implicatures in English. *World Englishes*, 7(2), 183-196. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1988.tb00230.x>
- Bowles, M. A. (2010). *The Think-Aloud Controversy in Second Language Research*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203856338>
- Brémond, C. (2004). La petite marque bon, l'indice d'un accord en cours de négociation: *Travaux de linguistique*, 48(1), 7-19. <https://doi.org/10.3917/tl.048.0007>
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness : Some universals in language use*. Cambridge University Press.
- Brunfaut, T. (2016). Assessing listening. In D. Tsagari & J. Banerjee (Éds.), *Handbook of Second Language Assessment* (p. 97-112). De Gruyter.
- Brunfaut, T., & Révész, A. (2015). The Role of Task and Listener Characteristics in Second Language Listening. *TESOL Quarterly*, 49(1), 141-168. <https://doi.org/10.1002/tesq.168>
- Bruxelles, S., & Traverso, V. (2002). Ben dans deux situations polylogales. Apport de la description d'un « petit mot » du discours à l'étude des polylogues. *Marges Linguistiques*, 2, 38-55.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511732959>
- Bulté, B., & Housen, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. In A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (Éds.), *Language Learning & Language Teaching* (Vol. 32, p. 21-46). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.32.02bul>
- Chanet, C. (2003). Fréquence des marqueurs discursifs en français parlé : Quelques problèmes de méthodologie. *Recherches sur le français parlé*, 18, 87-107.
- Chang, A. C.-S. (2018). Speech Rate in Second Language Listening. In J. I. Lontas (Éd.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (p. 1-6). Wiley-Blackwell.
- Chang, A. C.-S., & Read, J. (2006). The Effects of Listening Support on the Listening Performance of EFL Learners. *TESOL Quarterly*, 40(2), 375-397. <https://doi.org/10.2307/40264527>
- Chernyshova, E. (2018). *Expliciter et inférer dans la conversation : Modélisation de la séquence d'explicitation dans l'interaction*. Université de Lyon.
- Chernyshova, E., & Traverso, V. (2017). Inférences et processus d'intercompréhension dans les interactions quotidiennes : Quelques questions méthodologiques. *Cahiers de praxématique*, 68, 1-18. <https://doi.org/10.4000/praxematique.4536>
- Christianson, K. (2017). Psycholinguistics. In M. Aronoff & J. Rees-Miller (Éds.), *The Handbook of Linguistics* (2e éd., p. 345-370). Wiley-Blackwell.
- Clark, H. H., & Fox Tree, J. E. (2000). Using uh and um in spontaneous speaking. *Cognition*, 84(1), 73-111. [https://doi.org/10.1016/s0010-0277\(02\)00017-3](https://doi.org/10.1016/s0010-0277(02)00017-3)
- Clift, R. (2016). *Conversation analysis*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Colón de Carvajal, I. (2016). Désaccord entre joueurs dans les jeux vidéo : Vraie opposition ou fausse compétition ? *Cahiers de praxématique*, 67.  
<https://doi.org/10.4000/praxematique.4434>

- Conseil de l'Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment—Companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>
- Cook, M., & Liddicoat, A. (2002). The development of comprehension in interlanguage pragmatics : The case of request strategies in English. *Australian Review of Applied Linguistics*, 25(1), 19-39. <https://doi.org/10.1075/aral.25.1.02coo>
- CoreTeam. (2020). *R: A language and environment for statistical computing* [Logiciel]. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Corps, R. E., Gambi, C., & Pickering, M. J. (2018). Coordinating Utterances During Turn-Taking : The Role of Prediction, Response Preparation, and Articulation. *Discourse Processes*, 55(2), 230-240. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1330031>
- Crible, L., & Degand, L. (2021). Co-occurrence and ordering of discourse markers in sequences : A multifactorial study in spoken French. *Journal of Pragmatics*, 177, 18-28. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.02.006>
- Crible, L., & Pascual, E. (2020). Combinations of discourse markers with repairs and repetitions in English, French and Spanish. *Journal of Pragmatics*, 156, 54-67. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.05.002>
- Culpeper, J., Mackey, A., & Taguchi, N. (2018). *Second language pragmatics from theory to research*. Routledge.
- Dascal, M. (2003). *Interpretation and Understanding*. John Benjamins.
- de Fornel, M., & Léon, J. (2000). L'analyse de conversation, de l'ethnomethodologie à la linguistique interactionnelle. *Histoire Epistémologie Langage*, 22-1, 131-155. <https://doi.org/10.3406/hel.2000.2770>
- Delafontaine, F. (2020). *Unités grammaticales et particule discursive quoi*. <https://doi.org/10.25364/19.2020.4.4>
- Delahaie, J., & Solís García, I. (2019). D'accord : Du marqueur et de la notion. *Travaux linguistiques du CERLICO*, 29, 11-36.
- Deppermann, A. (2015). Retrospection and Understanding in Interaction. In A. Deppermann & S. Günthner (Éds.), *Studies in Language and Social Interaction* (Vol. 27, p. 57-94). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/slsi.27.02dep>
- Deppermann, A., Mondada, L., & Doehler, S. P. (2021). Early Responses : An Introduction. *Discourse Processes*, 58(4), 293-307. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2021.1877516>
- de Ruiter, J.-P. de, Mitterer, Holger., & Enfield, N. J. (2006). Projecting the End of a Speaker's Turn : A Cognitive Cornerstone of Conversation. *Language*, 82(3), 515-535. <https://doi.org/10.1353/lan.2006.0130>
- de Ruiter, J. P., & Albert, S. (2017). An Appeal for a Methodological Fusion of Conversation Analysis and Experimental Psychology. *Research on Language and Social Interaction*, 50:1, 90-107. <https://doi.org/10.1080/08351813.2017.1262050>
- Dingemanse, M., Roberts, S. G., Baranova, J., Blythe, J., Drew, P., Floyd, S., Gisladdottir, R. S., Kendrick, K. H., Levinson, S. C., Manrique, E., Rossi, G., & Enfield, N. J. (2015). Universal Principles in the Repair of Communication Problems. *PLOS ONE*, 10(9), e0136100. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0136100>
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research : Construction, Administration and Processing*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2012). How to Design and Analyze Surveys in Second Language Acquisition Research. In A. Mackey & S. M. Gass (Éds.), *Research Methods in Second Language Acquisition* (1<sup>re</sup> éd., p. 74-94). London: Routledge.  
<https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch5>
- Dostie, G. (2004). *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs. Analyse sémantique et traitement lexicographique*. De Boeck Supérieur.
- Dostie, G. (2012). Ben en tant que collocatif discursif. *Travaux de linguistique*, 65, 105-122.  
<https://doi.org/10.3917/tl.065.0105>
- Dostie, G., & Pusch, C. D. (2007). Présentation. Les marqueurs discursifs. Sens et variation: *Langue française*, 154(2), 3-12. <https://doi.org/10.3917/lf.154.0003>
- Doury, M., & Kerbrat-Orecchioni, C. (2011). La place de l'accord dans l'argumentation polémique : Le cas du débat Sarkozy/Royal (2007). *A contrario*, 16(2), 63-87.  
<https://doi.org/10.3917/aco.112.0063>
- Dumay, N., Frauenfelder, U. H., & Content, A. (2002). The role of the syllable in lexical segmentation in French : Word-spotting data. *Brain and Language*, 81(1-3), 144-161.  
<https://doi.org/10.1006/brln.2001.2513>
- Economidou-Kogetsidis, M. (2009). Interlanguage Request Modification : The Use of Lexical/Phrasal Downgraders and Mitigating Supportive Moves. *Multilingua*, 28(1), 79-111.  
<https://doi.org/10.1515/mult.2009.004>
- Economidou-Kogetsidis, M. (2013). Strategies, modification and perspective in native speakers' requests : A comparison of WDCT and naturally occurring requests. *Journal of Pragmatics*, 53, 21-38. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.03.014>
- Economidou-Kogetsidis, M. (2016). Variation in evaluations of the (im)politeness of emails from L2 learners and perceptions of the personality of their senders. *Journal of Pragmatics*, 106, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.10.001>
- Egi, T. (2008). Investigating stimulated recall as a cognitive measure : Reactivity and verbal reports in SLA research methodology. *Language Awareness*, 17(3), 212-228.  
<https://doi.org/10.1080/09658410802146859>
- Ekiert, M., Lampropoulou, S., Révész, A., & Torgersen, E. (2018). Chapter 10. The effects of task type and L2 proficiency on discourse appropriacy in oral task performance. In N. Taguchi & Y. Kim (Éds.), *Task-Based Language Teaching* (Vol. 10, p. 248-263). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tblt.10.10eki>
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom. *Modern Language Journal*, 89(2), 206-220. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x>
- Elkhafaifi, H. (2008). The Effect of Prelistening Activities on Listening Comprehension in Arabic Learners. *Foreign Language Annals*, 38(4), 505-513. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02517.x>
- Farenkia, B. M. (2020). Refuser une demande de service en français L1 et L2. *European Journal of Applied Linguistics Studies*, 2(2), 30-50. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3694387>
- Farina, C., Pochon-Berger, E., & Pekarek, S. (2012). Le développement de la compétence d'interaction : Une étude sur le travail lexical. *TRANEL*, 57, 101-119.
- Fasel Lauzon, V. (2009). *L'explication dans les interactions en classe de langue : Organisation des séquences, mobilisation de ressources, opportunités d'apprentissage*. Université de Neuchâtel.
- Fasel Lauzon, V. (2014). *Comprendre et apprendre dans l'interaction – Les sequences d'explication en classe de français langue seconde*. Peter Lang.

- Fasel Lauzon, V., Pekarek Doehler, S., & Pochon-Berger, E. (2009). Identification et observabilité de la compétence d'interaction : Le désaccord comme microcosme actionnel. *Bulletin VALS-ASLA*, 89, 121-142.
- Fernández, J., & Staples, S. (2020). Pragmatic Approaches. In M. Paquot & N. Tracy-Ventura (Éds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Corpora* (p. 240-251). Taylor and Francis.
- Fernández-Amaya, L. (2019). Disagreement and (im)politeness in a Spanish family members' WhatsApp group. *Russian Journal of Linguistics*, 23(4), 1065-1087. <https://doi.org/10.22363/2687-0088-2019-23-4-1065-1087>
- Field, J. (2013). Cognitive validity. In A. Geranpayeh & L. Taylor (Éds.), *Examining listening : Research and practice in assessing second language* (p. 77-151). Cambridge University Press.
- Field, J. (2019). *Rethinking the second language listening test : From theory to practice*. Equinox.
- Filik, R., Tırçan, A., Thompson, D., Harvey, N., Davies, H., & Turner, A. (2016). Sarcasm and emoticons : Comprehension and emotional impact. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 69(11), 2130-2146. <https://doi.org/10.1080/17470218.2015.1106566>
- Fischer, K. (2014). Discourse Markers. In K. P. Schneider & A. Barron (Éds.), *Pragmatics of Discourse* (p. 271-294). De Gruyter.
- Floccia, C., Goslin, J., Girard, F., & Konopczynski, G. (2006). Does a regional accent perturb speech processing? *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 32(5), 1276-1293. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.32.5.1276>
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening : Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Forsberg Lundell, F. (2014). Demander un service en français L2 quasi-natif : Aspects pragmatiques et socio-pragmatiques. *Synergies Pays Scandinaves*, 9, 93-107.
- Forsberg Lundell, F., & Erman, B. (2012). High-level requests : A study of long residency L2 users of English and French and native speakers. *Journal of Pragmatics*, 44(6-7), 756-775. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.02.010>
- Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language : A unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21(3), 354-375. <https://doi.org/10.1093/applin/21.3.354>
- Fuad Selvi, A. (2020). Qualitative content analysis. In J. McKinley & H. Rose (Éds.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (p. 440-452). Routledge.
- Galaczi, E., & Taylor, L. (2018). Interactional Competence : Conceptualisations, Operationalisations, and Outstanding Questions. *Language Assessment Quarterly*, 15(3), 219-236. <https://doi.org/10.1080/15434303.2018.1453816>
- Garcia, P. (2004a). Developmental differences in speech act recognition : A pragmatic awareness study. *Language Awareness*, 13(2), 96-115. <https://doi.org/10.1080/09658410408667089>
- Garcia, P. (2004b). Pragmatic Comprehension of High and Low Level Language Learners. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 8(2). <http://tesl-ej.org/ej30/a1.html>
- Gardner, R. (1998). Between Speaking and Listening : The Vocalisation of Understandings. *Applied Linguistics*, 19(2), 204-224. <https://doi.org/10.1093/applin/19.2.204>
- Gardner, R., & Wagner, J. (Éds.). (2004). *Second language conversations*. Continuum.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2017). *Stimulated recall methodology in applied linguistics and L2 research* (2<sup>e</sup> éd.). Routledge.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2022). *Second Language Research : Methodology and Design* (Third Edition). Routledge.

- Georgakopoulou, A., & Patrona, M. (2000). Disagreements in television discussions : How small can small screen arguments be? *Pragmatics*, 10(3), 323-338.  
<https://doi.org/10.1075/prag.10.3.03geo>
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. Sage Publications.
- Gillioz, C., & Zufferey, S. (2021). *Introduction to Experimental Linguistics*. Wiley-Blackwell.
- Gilmore, A. (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, 58(4), 363-374.  
<https://doi.org/10.1093/elt/58.4.363>
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Giroud, A., & Surcouf, C. (2016). De « *Pierre, combien de membres avez-vous ?* » à « *Nous nous appelons Marc et Christian* » : Réflexions autour de l'authenticité dans les documents oraux des manuels de FLE pour débutants. *SHS Web of Conferences*, 27.  
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20162707017>
- Gisladottir, R. S., Chwilla, D. J., & Levinson, S. C. (2015). Conversation Electrified : ERP Correlates of Speech Act Recognition in Underspecified Utterances. *PLoS ONE*, 10(3).  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0120068>
- Gisladottir, R. S., Chwilla, D. J., Schriefers, H., & Levinson, S. C. (2012). Speech act recognition in conversation : Experimental evidence. In N. Miyake, D. Peebles, & R. P. Cooper (Éds.), *Proceedings of the 34th Annual Meeting of the Cognitive Science Society (CogSci 2012)* (p. 1596-1601). Cognitive Science Society.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual : Essays on face-to-face behaviour*. Pantheon Books.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Les Editions de minuit.
- Golato, A. (2003). Studying Compliment Responses : A Comparison of DCTs and Recordings of Naturally Occurring Talk. *Applied Linguistics*, 24(1), 90-121.  
<https://doi.org/10.1093/applin/24.1.90>
- González-Lloret, M. (2010). Conversation analysis and speech act performance. In A. Martinez-Flor & E. Usó-Juan (Éds.), *Speech act performance : Theoretical, empirical and methodological issues* (p. 57-74). John Benjamins.
- Goodwin, C. (1986). Between and within : Alternative sequential treatments of continuers and assessments. *Human Studies*, 9(2-3), 205-217. <https://doi.org/10.1007/BF00148127>
- Gosselin, L. (2015). L'expression de l'opinion personnelle : « je crois/pense/trouve/ considère/estime que p ». *L'information grammaticale*, 144, 35-40.
- Gries, S. T. (2021). *Statistics for linguistics with R : A practical introduction* (3rd revised edition). Berlin : de Gruyter.
- Grimshaw, A. (Éd.). (1990). *Conflict Talk : Sociolinguistic Investigations of Arguments in Conversation*. Cambridge University Press.
- Gruber, H. (1998). Disagreeing : Sequential placement and infernal structure of disagreements in conflict episodes. *Text & Talk*, 18(4), 467-503.
- Gruber, H. (2001). Questions and strategic orientation in verbal conflict sequences. *Journal of Pragmatics*, 33(12), 1815-1857. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(00\)00083-7](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(00)00083-7)
- Gülich, E., & Mondada, L. (2001). Analyse conversationnelle. In G. Holtus, M. Metzeltin, & C. Schmitt (Éds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL)*. Max Niemeyer Verlag.
- Gustafson, E., & Bradlow, A. R. (2016). French Speech Segmentation in Liaison Contexts by L1 and L2 Listeners. *Laboratory Phonology: Journal of the Association for Laboratory Phonology*, 7(1), 1-34. <https://doi.org/10.5334/labphon.59>



- Hall, J. K., & Pekarek Doehler, S. (2011). L2 international competence and development. In J. K. Hall, J. Hellermann, & S. Pekarek Doehler (Éds.), *L2 interactional competence and development* (p. 1-18). Multilingual Matters.
- Hancock, V. (2001). *Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé des apprenants avancés. Étude comparative entre suédophones et locuteurs natifs*. Stockholms universitet.
- Harding, L., Alderson, J. C., & Brunfaut, T. (2015). Diagnostic assessment of reading and listening in a second or foreign language : Elaborating on diagnostic principles. *Language Testing*, 32(3), 317-336. <https://doi.org/10.1177/0265532214564505>
- Hashimoto, B. J., & Nelson, K. (2020). Using a corpus in creating and evaluating a DCT. *Applied Pragmatics*, 2(1), 80-120. <https://doi.org/10.1075/ap.19009.has>
- Hassall, T. (2003). Requests by Australian learners of Indonesian. *Journal of Pragmatics*, 35(12), 1903-1928. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(03\)00115-2](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(03)00115-2)
- Hazel, S., Mortensen, K., & Rasmussen, G. (2014). Introduction : A body of resources—CA studies of social conduct. *Journal of Pragmatics*, 64, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.10.007>
- Helmer, H., Reineke, S., & Deppermann, A. (2016). A range of uses of negative epistemic constructions in German : ICH WEIß NICHT as a resource for dispreferred actions. *Journal of Pragmatics*, 106, 97-114. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.06.002>
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Polity Press.
- Heritage, J. (1988). Explanations as Accounts : A Conversation Analytic Perspective. In C. Antaki (Éd.), *Analysing everyday explanation : A casebook of methods* (p. 127-144). Sage Publications.
- Heritage, J. (1989). Current developments in conversation analysis. In P. Bull & D. Roger (Éds.), *Conversation : An Interdisciplinary Perspective* (p. 21-47). Multilingual Matters.
- Heritage, J. (2018). Turn-initial particles in English – The cases of oh and well. In M.-L. Sorjonen & J. Heritage (Éds.), *Between turn and sequence : Turn-initial particles across languages* (p. 155-189). John Benjamins Publishing Company.
- Heritage, J., & Clayman, S. (2002). *The news interview : Journalists and public figures on the air*. Cambridge University Press.
- Heritage, J., & Sorjonen, M.-L. (2018). Analyzing turn-initial practices. In M.-L. Sorjonen & J. Heritage (Éds.), *Between turn and sequence : Turn-initial particles across languages* (p. 1-22). John Benjamins Publishing Company.
- Holmlander, D. (2011). *Estrategias de atenuación en español L1 y L2 : Estudio contrastivo en hablantes españoles y suecos*. Lunds universitet.
- Huang, Y. (2017). Introduction—What is pragmatics. In Y. Huang (Éd.), *The Oxford Handbook of Pragmatics* (p. 1-18). Oxford:Oxford University Press.
- Hutchby, I., & Woofitt, R. (2008). *Conversation Analysis : Principles, practices, and applications* (2e éd.). Cambridge University Press.
- Huth, T. (2010). Can Talk Be Inconsequential ? Social and Interactional Aspects of Elicited Second-Language Interaction. *The Modern Language Journal*, 94(4), 537-553.
- Hüttner, J. (2014). Agreeing to disagree : ‘Doing disagreement’ in assessed oral L2 interactions. *Classroom Discourse*, 5(2), 194-215. <https://doi.org/10.1080/19463014.2014.893897>
- Ifantidou, E. (2014). *Pragmatic Competence and Relevance*.
- Ikeda, N. (2017). *Measuring L2 Oral Pragmatic Abilities for Use in Social Contexts : Development and Validation of an Assessment Instrument for L2 Pragmatics Performance in University Settings*. University of Melbourne.

- Ikeno, A., & Hansen, J. H. L. (2006). *Perceptual Recognition Cues in Native English Accent Variation : Listener Accent, Perceived Accent, and Comprehension*. Proceedings of the IEEE International Conference on Acoustics, Speech, and Signal Processing. <https://doi.org/10.1109/ICASSP.2006.1660042>
- Ji, S., Qin, X., & Li, K. (2022). A Systematic Review of Foreign Language Listening Anxiety : Focus on the Theoretical Definitions and Measurements. *Frontiers in Psychology*, 13, 859021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.859021>
- Kakava, C. (2002). Opposition in Modern Greek discourse : Cultural and contextual constraints. *Journal of Pragmatics*, 34(10-11), 1537-1568. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00075-9](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00075-9)
- Kasper, G. (1992). Pragmatic transfer. *Second Language Research*, 8(3), 203-231. <https://doi.org/10.1177/026765839200800>
- Kasper, G., & Dahl, M. (1991). Research Methods in Interlanguage Pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 215-247. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009955>
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Blackwell.
- Kasper, G., & Wagner, J. (2014). Conversation Analysis in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 3, 1-42. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000014>
- Kecskes, I. (2000). Conceptual fluency and the use of situation-bound utterances in L2. *Links & Letters*, 7, 145-161.
- Kendrick, K. H. (2015). Other-initiated repair in English. *Open Linguistics*, 1, 164-190. <https://doi.org/10.2478/opli-2014-0009>
- Kendrick, K. H. (2017). Using Conversation Analysis in the Lab. *Research on Language and Social Interaction*, 50(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/08351813.2017.1267911>
- Kendrick, K. H., Brown, P., Dingemanse, M., Floyd, S., Gipper, S., Hayano, K., Hoey, E., Hoymann, G., Manrique, E., Rossi, G., & Levinson, S. C. (2020). Sequence organization : A universal infrastructure for social action. *Journal of Pragmatics*, 168, 119-138. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.06.009>
- Kendrick, K. H., & Torreira, F. (2015). The Timing and Construction of Preference : A Quantitative Study. *Discourse Processes*, 52(4), 255-289. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2014.955997>
- Kennedy, S. (2017). Using stimulated recall to explore the use of communication strategies in English lingua franca interactions. *Journal of English as a Lingua Franca*, 6(1), 1-27. <https://doi.org/10.1515/jelf-2017-0004>
- Kerbrat-Orecchioni. (2009). La place de l'interprétation en Analyse du Discours en Interaction. *Signes, Discours et Sociétés*, 3. <http://revue-signes.gsu.edu.tr/article/-LXz8-73YyS34ltX9wtl>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales I*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales II*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). Oui, Non, Si : Un trio célèbre et méconnu. *Marges Linguistiques*, 2, 95-119.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2016). Le désaccord, réaction « non préférée » ? Le cas des débats présidentiels. *Cahiers de praxématique*, 67. <https://doi.org/10.4000/praxematique.4524>
- Kim, J. (2014). How Korean EFL learners understand sarcasm in L2 English. *Journal of Pragmatics*, 60, 193-206. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.08.016>
- Knight, L. (2023). *L2 French learners' comprehension of non-literal language : A replication study on the comprehension of three different types of indirect meaning*. Université Côte d'Azur.

- Koike, D. A., & Félix-Brasdefer, J. C. (Éds.). (2020). *The Routledge Handbook of Spanish Pragmatics : Foundations and Interfaces*. Routledge.
- Kondo, S. (2008). Effects on pragmatic development through awareness-raising instruction : Refusals by Japanese EFL learners. In E. Alcón-Soler & A. Martinez-Flor (Éds.), *Nvestigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing* (p. 153-177). Multilingual Matters.
- König, C. (2020). *A conversation analysis approach to French L2 learning : Introducing and closing topics in everyday interactions*. Taylor and Francis.
- Kotthoff, H. (1993). Disagreement and concession in disputes : On the context sensitivity of preference structures. *Language in Society*, 22(2), 193-216.  
<https://doi.org/10.1017/S0047404500017103>
- Köylü, Y. (2018). Comprehension of conversational implicatures in L2 English. *Intercultural Pragmatics*, 15(3), 373-408. <https://doi.org/10.1515/ip-2018-0011>
- Kreutel, K. (2007). « I'm not agree with you. » ESL Learners' Expressions of Disagreement. *TESL-EJ Teaching English as a Second Foreign Language*, 11(3), 1-35.
- Lam, D. M. K. (2021). Don't Turn a Deaf Ear : A Case for Assessing Interactive Listening. *Applied Linguistics*, 42(4), 740-764. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa064>
- Lee, C. (2011). Strategy and linguistic preference of requests by Cantonese learners of English : An interlanguage and crosscultural comparison. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 30(1), 99-129. <https://doi.org/10.1515/mult.2011.005>
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Longman.
- Leeman, D. (2004). L'emploi de juste comme adverbe d'énonciation. *Langue française*, 142(1), 17-30. <https://doi.org/10.3406/lfr.2004.6789>
- Lefeuve, F. (2011). *Bon dans le discours oral : Une unité autonome?*
- Lerch, Á. (2005). The concept of preference and its manifestation in Hungarian verbal conflict sequences. *Acta Linguistica Hungarica*, 52(1), 41-75.  
<https://doi.org/10.1556/ALing.52.2005.1.3>
- Lerner, G. H. (1996). Finding « Face » in the Preference Structures of Talk-in-Interaction. *Social Psychology Quarterly*, 59(4), 303. <https://doi.org/10.2307/2787073>
- Levinson, S. C. (1985). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Levinson, S. C., & Torreira, F. (2015). Timing in turn-taking and its implications for processing models of language. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00731>
- Levshina, N. (2015). *How to do Linguistics with R : Data exploration and statistical analysis*. Amsterdam : John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.195>
- Lindström, J., Maschler, Y., & Pekarek Doeher, S. (2016). A cross-linguistic perspective on grammar and negative epistemics in talk-in-interaction. *Journal of Pragmatics*, 106, 72-79.  
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.09.003>
- Littlemore, J. (2001). The use of metaphor in university lectures and the problems that it causes for overseas students. *Teaching in Higher Education*, 6(3), 333-349.  
<https://doi.org/10.1080/13562510120061205>
- Liu, T., & Aryadoust, V. (2024). Does modality matter ? A meta-analysis of the effect of video input in L2 listening assessment. *System*, 120. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103191>
- LoCastro, V. (2003). *An introduction to pragmatics : Social action for language teachers*. University of Michigan Press.
- LoCastro, V. (2011). Second Language Pragmatics. In E. Hinkel (Éd.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Routledge.

- Locher, M. A. (2004). *Power and politeness in action : Disagreements in oral communication*. De Gruyter.
- Lynch, T. (1998). Theoretical perspectives on listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 3-19. <https://doi.org/10.1017/S0267190500003457>
- Lynch, T. (2010). Listening : Sources, skills, and strategies. In R. Kaplan (Éd.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (2e éd., p. 74-87). Oxford University Press.
- Major, R., Fitzmaurice, S. F., Bunta, F., & Balasubramanian, C. (2005). Testing the effects of regional, ethnic and international dialects of English on listening comprehension. *Language Learning*, 55, 37-69. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00289.x>
- Manoïlov, P., & Oursel, É. (2019). Analyse des interactions et didactique des langues : Tour d'horizon des relations. *Linx*, 79. <https://doi.org/10.4000/linx.3399>
- Markee, N. (2008). Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29(3), 404-427. <https://doi.org/10.1093/applin/amm052>
- Markee, N. (2024). Conversation analysis. In A. Mehdi Riazi (Éd.), *Less Frequently Used Research Methodologies in Applied Linguistics*. John Benjamins Publishing Company.
- Martínez-Flor, A. (2008). The effect of an inductive-deductive teaching approach to develop learners' use of request modifiers in the EFL classroom. In E. Alcón-Soler (Éd.), *Learning how to request in an instructed language learning context* (p. 191-225). Peter Lang.
- Martínez-Flor, A., & Usó-Juan, E. (2006). Towards acquiring communicative competence through listening. In E. Usó-Juan & A. Martínez-Flor (Éds.), *Current Trends in the Development and Teaching of the four Language Skill* (p. 47-74). De Gruyter.
- Matthews. (2018). Vocabulary for listening : Emerging evidence for high and mid-frequency vocabulary knowledge. *System*, 72, 23-36. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.10.005>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse : Grundlagen und Techniken*. Belz.
- Medina, A., Socarrás, G., & Krishnamurti, S. (2020). L2 Spanish Listening Comprehension : The Role of Speech Rate, Utterance Length, and L2 Oral Proficiency. *The Modern Language Journal*, 104(2), 439-456. <https://doi.org/10.1111/modl.12639>
- Medina, I. (2012). Los elementos atenuadores para expresar desacuerdo en el discurso oral de estudiantes E/LE universitarios de nivel B1 en contexto de inmersión. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11, 97-138.
- Miecznikowski, J. (2006). La gestione del disaccordo nelle discussioni scientifiche : Dinamiche conversazionali e co-costruzione del sapere. *Vox Romantica*, 65, 25-49.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis : A methods sourcebook* (4e éd.). Sage.
- Mondada, L. (2001). Pour une linguistique interactionnelle. *Marges Linguistiques*, 1, 142-162.
- Mondada, L. (2007). Multimodal resources for turn-taking : Pointing and the emergence of possible next speakers. *Discourse Studies*, 9(2), 194-225. <https://doi.org/10.1177/1461445607075346>
- Mondada, L. (2008). Contributions de la linguistique interactionnelle. *Congrès Mondial de Linguistique Française 2008*. Congrès Mondial de Linguistique Française 2008, Paris, France. <https://doi.org/10.1051/cmlf08348>
- Mondada, L. (2011). Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 542-552. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.08.019>
- Mondada, L. (2017). Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XXII(2), 71-87. <https://doi.org/10.3917/rfla.222.0071>

- Mondada, L. (2021). How Early can Embodied Responses be? Issues in Time and Sequentiality. *Discourse Processes*, 58(4), 397-418. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1871561>
- Mondada, L., & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : Quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12. <https://doi.org/10.4000/aile.947>
- Mondada, L., & Traverso, V. (2005). (Dés)alignements en clôture : Une étude interactionnelle de corpus de français parlé en interaction. *Lidil*, 31, 35-59. <https://doi.org/10.4000/lidil.128>
- Morehed, S. (2017). *Comprendre et interpréter la conversation familière en français. Une étude qualitative de six apprenants avancés suédophones* [Master, sous la direction de Prof. Jonas Granfeldt, Lund, Suède, Université de Lund]. <http://lup.lub.lu.se/student-papers/record/8899970>
- Morehed, S. (2022). La compréhension du désaccord en interaction orale en français par des apprenant-es germanophones : Une étude pilote. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 116, 25-51.
- Morehed, S., & Thomas, A. (2019). Matériel authentique et développement de la compréhension orale en interaction. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 79, Article 79. <https://doi.org/10.4000/linx.3514>
- Morel, M.-A., & Danon-Boileau, L. (1998). *Grammaire de l'intonation l'exemple du français*. Paris : Editions Ophrys.
- Mosegaard-Hansen, M.-B. (1995). Marqueurs métadiscursifs en français parlé : L'exemple de bon et de ben. *Le français moderne*, 63(1), 20-41.
- Mosegaard-Hansen, M.-B. (1998). The Function of Discourse Particles. In *Pbns.53*. Amsterdam : John Benjamins. <https://benjamins.com/catalog/pbns.53>
- Muntigl, P., & Turnbull, W. (1998). Conversational structure and facework in arguing. *Journal of Pragmatics*, 29(3), 225-256. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(97\)00048-9](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(97)00048-9)
- Netz, H., & Lefstein, A. (2016). A cross-cultural analysis of disagreements in classroom discourse : Comparative case studies from England, the United States, and Israel. *Intercultural Pragmatics*, 13(2). <https://doi.org/10.1515/ip-2016-0009>
- Neuendorf, K., A. (2017). *The content analysis guidebook* (2e éd.). Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781071802878>
- Nguyen, T. T. M. (2013). Instructional effects on the acquisition of modifiers in constructive criticisms by EFL learners. *Language Awareness*, 22(1), 76-94. <https://doi.org/10.1080/09658416.2012.658810>
- Nguyen, T. T. M. (2019). Data collection methods in L2 pragmatics research : An overview. In N. Taguchi (Éd.), *The Routledge handbook of SLA and pragmatics* (p. 195-211). Routledge.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2009). Towards an Organic Approach to Investigating CAF in Instructed SLA : The Case of Complexity. *Applied Linguistics*, 30(4), 555-578. <https://doi.org/10.1093/applin/amp044>
- Ockey, G. J., & Wagner, E. (Éds.). (2018). *Assessing L2 listening moving towards authenticity*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Oursel, E. (2013). *Des interactions de service entre francophones natifs et non natifs, Analyse de la gestion de l'intercompréhension et perspectives didactiques*. Université Paris III.
- Oursel, É. (2018). Voyage de l'implicite à la composition du sens. *Corela*, 25. <https://doi.org/10.4000/corela.6491>
- Ovilia, R. (2018). The relationship of topic familiarity and listening comprehension. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 276, 182-186.

- Pekarek Doehler, S. (2016). More than an epistemic hedge : French je sais pas 'I don't know' as a resource for the sequential organization of turns and actions. *Journal of Pragmatics*, 106, 148-162. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.06.014>
- Pekarek Doehler, S. (2018). Elaborations on L2 interactional competence : The development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse*, 9(1), 3-24. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1437759>
- Pekarek Doehler, S. (2019). On the Nature and the Development of L2 Interactional Competence. In M. R. Salaberry & S. Kunitz (Éds.), *Teaching and Testing L2 Interactional Competence – Bridging Theory and Practice* (p. 25-59). New York: Routledge.
- Pekarek Doehler, S. (2022). Multimodal action formats for managing preference : Chais pas 'dunno' plus gaze conduct in dispreferred responses to questions. *Journal of Pragmatics*, 197, 81-99. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2022.05.010>
- Pekarek Doehler, S., & Berger, E. (2015). The development of L2 interactional competence : Evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. In T. Cadierno & S. Eskildsen (Éds.), *Usage-based perspectives on second language learning* (p. 233-268). De Gruyter.
- Pekarek Doehler, S., & Berger, E. (2018). L2 Interactional Competence as Increased Ability for Context-sensitive Conduct : A Longitudinal Study of Story-openings. *Applied Linguistics*, 39(4), 555-578. <https://doi.org/10.1093/applin/amw021>
- Pekarek Doehler, S., & Pochon-Berger, E. (2011). Developing « Methods » for Interaction : A Cross-Sectional Study of Disagreement Sequences in French L2. In J. K. Hall, J. Hellermann, & S. Pekarek Doehler (Éds.), *L2 Interactional Competence and Development* (p. 206-243). Multilingual Matters.
- Peltier, J. P. G., & Ranson, D. L. (2020). Le marqueur discursif bon : Ses fonctions et sa position dans le français parlé. *SHS Web of Conferences*, 78. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207801006>
- Pérez, C. J., & McDonald, J. L. (2020). The contributions of proficiency, exposure, and working memory capacity to second language learners' comprehension of indirect speech. *Applied Pragmatics*, 2(2), 121-147. <https://doi.org/10.1075/ap.19013.per>
- Persson, R. (2014). *Ressources linguistiques pour la gestion de l'intersubjectivité dans la parole en interaction : Analyses conversationnelles et phonétiques*. Études Romanes de Lund, 90.
- Pexman, P. M., & Olineck, K. M. (2002). Does Sarcasm Always Sting? Investigating the Impact of Ironic Insults and Ironic Compliments. *Discourse Processes*, 33(3), 199-217. [https://doi.org/10.1207/S15326950DP3303\\_1](https://doi.org/10.1207/S15326950DP3303_1)
- Pochon-Berger, E., & Pekarek Doehler, S. (2011). Le développement de la compétence d'interaction en langue seconde : Une comparaison entre deux groupes d'apprenants du français. In T. Trévisiol-Okamura & G. Komur-Thillo (Éds.), *Discours, acquisition et didactique des langues* (p. 243-260). Paris : L'Harmattan.
- Pochon-Berger, E., Pekarek Doehler, S., & König, C. (2015). Family conversational storytelling at the margins of the workplace : The case of au pair girls. In L. Grujicic-Alatriste (Éd.), *Linking discourse studies to professional practice* (p. 86-108). Multilingual Matters.
- Pomerantz, A. (1975). *Second Assessments. A study of Some Features of Agreements/Disagreements* [Unpublished PhD]. University of California, Irvine.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments : Some features of preferred/dispreferred turn shaped. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Éds.), *Structures of Social Action* (p. 57-101). Cambridge : Cambridge University Press.
- Pomerantz, A., & Heritage, J. (2013). Preference. In T. Stivers & J. Sidnell (Éds.), *Handbook of Conversation Analysis* (p. 210-228). Blackwell.

- Ravazzolo, E., Traverso, V., Jouin-Chardon, E., & Vigner, G. (2015). *Interactions, dialogues, conversations : L'oral en français langue étrangère*. Hachette.
- Rees-Miller, J. (2000). Power, severity, and context in disagreement. *Journal of Pragmatics*, 32(8), 1087-1111. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00088-0](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00088-0)
- Riou, L. (2013). *Le désaccord et la critique entre amis : Stratégies d'adoucissement dans le discours pré-conflictuel* [Thèse]. University of Exeter.
- Roberts, F., & Francis, A. L. (2013). Identifying a temporal threshold of tolerance for silent gaps after requests. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 133(6). <https://doi.org/10.1121/1.4802900>
- Roberts, F., Francis, A. L., & Morgan, M. (2006). The interaction of inter-turn silence with prosodic cues in listener perceptions of “trouble” in conversation. *Speech Communication*, 48(9), 1079-1093.
- Roberts, F., Margutti, P., & Takano, S. (2011). Judgments Concerning the Valence of Inter-Turn Silence Across Speakers of American English, Italian, and Japanese. *Discourse Processes*, 48(5), 331-354. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2011.558002>
- Roever, C. (2011). Testing of second language pragmatics : Past and future. *Language Teaching*, 28(4), 463-481.
- Roever, C. (2021). Pragmatic Competence and Interactional Competence. In C. Roever (Éd.), *Teaching and Testing Second Language Pragmatics and Interaction : A Practical Guide* (p. 15-41). Routledge.
- Roever, C., Wang, S., & Brophy, S. (2014). Learner background factors and learning of second language pragmatics. *International Review of Applied Linguistics*, 52(377-401). <https://doi.org/10.1515%2Firal-2014-0016>
- Rose, K. R., & Kasper, G. (Éds.). (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rost, M. (2016). *Teaching and researching listening* (Third edition). Routledge.
- Rühlemann, C. (2018). *Corpus linguistics for pragmatics : A guide for research*. Routledge.
- Ryan, J., & Gass, S. M. (2012). Stimulated Recall. In R. Barnard & A. Burns (Éds.), *Researching Language Teacher Cognition and Practice : International Case Studies* (p. 144-161). Multilingual Matters.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation [1964-72]*. Basil Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696-735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Safont, M. P. (2004). An analysis of EAP learners' pragmatic production : A focus on request forms. *Ibérica*, 8, 23-39.
- Sağdıç, A. (2021). Comprehending implied meaning : The combined effects of L2 proficiency, length of residence, and interaction. *Applied Pragmatics*, 3(2), 136-162. <https://doi.org/10.1075/ap.19008.sag>
- Sakai, H. (2009). Effect of repetition of exposure and proficiency level in L2 listening tests. *TESOL Quarterly*, 43(2), 360-371. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00179.x>
- Salaberry, M. R., & Burch, A. R. (2021). Assessing Speaking in Context : Expanding the Construct and the Applications. In M. R. Salaberry & A. R. Burch (Éds.), *Assessing Speaking in Context : Expanding the Construct and its Applications* (p. 3-22). Multilingual Matters.
- Salaberry, M. R., & Kunitz, S. (2019). Introduction. In M. R. Salaberry & S. Kunitz (Éds.), *Teaching and Testing L2 Interactional Competence – Bridging Theory and Practice* (p. 1-22). Routledge.
- Sanchez, H., & Grimshaw, T. (2020). Stimulated recall. In J. McKinley & H. Rose (Éds.), *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics* (p. 312-323). Routledge.

- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in Conversational Openings. *American Anthropologist*, 70, 1075-1095.
- Schegloff, E. A. (1979). Identification and recognition in telephone conversation openings. In G. Psathas (Éd.), *Everyday language : Studies in ethnomethodology* (p. 23-78). Irvington.
- Schegloff, E. A. (1982). Discourse as an interactional achievement : Some uses of « uh huh » and other things that come between sentences. In D. Tannen (Éd.), *Analyzing Discourse : Text and Talk* (p. 71-93). Washington DC : Georgetown University Press.
- Schegloff, E. A. (1991). Conversation analysis and socially shared cognition. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Éds.), *Perspectives on socially shared cognition* (p. 150-171). American Psychological Association.
- Schegloff, E. A. (1992). Repair after next turn : The last structurally provided for place for the defence of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, 95(5), 1295-1345.
- Schegloff, E. A. (1993). Reflections on Quantification in the Study of Conversation. *Research on Language and Social Interaction*, 26(1), 99-128.  
[https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2601\\_5](https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2601_5)
- Schegloff, E. A. (1996). Confirming allusions : Toward an empirical account of action. *American Journal of Sociology*, 102, 161-216.
- Schegloff, E. A. (2000). When « others » initiate repair. *Applied Linguistics*, 21, 205-243.  
<https://doi.org/10.1093/applin/21.2.205>
- Schegloff, E. A. (2006). Interaction : The infrastructure for social institutions, the natural ecological niche for language and the arena in which culture is enacted. In N. J. Enfield & S. C. Levinson (Éds.), *The roots of human sociality : Culture, cognition and interaction* (p. 70-96). Berg.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction : A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511791208>
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53(2), 361-382.  
<https://doi.org/10.2307/413107>
- Schegloff, E. A., Koshik, I., Jacoby, S., & Olsher, D. (2002). Conversation Analysis and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 3-31.  
<https://doi.org/10.1017/S0267190502000016>
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up Closings. *Semiotica*, 8(4).  
<https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>
- Schmidt-Rinehart, B. C. (1994). The effects of topic familiarity of second language listening comprehension. *Modern Language Journal*, 78(2), 179-189. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02030.x>
- Scott, S. (1998). *Patterns of language use in adult face-to-face disagreements*. Northern Arizona University.
- Seedhouse, P. (2005a). Conversation Analysis and language learning. *Language Teaching*, 38(4), 165-187. <https://doi.org/10.1017/S0261444805003010>
- Seedhouse, P. (2005b). Conversation Analysis as Research Methodology. In K. Richards & P. Seedhouse (Éds.), *Applying conversation analysis* (p. 251-266). Palgrave Macmillan.
- Segalowitz, N. (2003). Automaticity and Second Languages. In C. J. Doughty & M. H. Long (Éds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 382-408). Blackwell Publishing Ltd.  
<https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch13>
- Sert, O. (2019). The Interplay Between Collaborative Turn Sequences and Active Listenership : Implications for the Development of L2 Interactional Competence. In *Teaching and Testing L2 Interactional Competence – Bridging Theory and Practice* (p. 142-166). Routledge.



- Shively, R. L. (2011). L2 pragmatic development in study abroad : A longitudinal study of Spanish service encounters. *Journal of Pragmatics*, 43(6), 1818-1835. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.10.030>
- Shively, R. L. (2013). Learning to be funny in Spanish during study abroad : L2 humor development: Learning to Be Funny in Spanish During Study Abroad. *The Modern Language Journal*, 97(4), 930-946. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12043.x>
- Shively, R. L. (2018). Naturalistic data in L2 pragmatics research : Challenges and opportunities. In A. Gudmestad & A. Edmonds (Éds.), *Critical reflections on data in second language acquisition* (p. 197-218). John Benjamins.
- Shively, R. L., Menke, M. R., & Manzón-Omundson, S. M. (2008). Perception of Irony by L2 Learners of Spanish. *Issues in Applied Linguistics*, 16, 101-132. <https://doi.org/10.5070/L4162005096>
- Sidnell, J. (2010). *Conversation Analysis : An introduction*. Wiley-Blackwell.
- Sifianou, M. (2012). Disagreements, face and politeness. *Journal of Pragmatics*, 44(12), 1554-1564. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.03.009>
- Skogmyr Marian. (2023). *The Development of L2 Interactional Competence : A Multimodal Study of Complaining in French Interactions*.
- Skogmyr Marian, K. (2021). Initiating a Complaint : Change Over Time in French L2 Speakers' Practices. *Research on Language and Social Interaction*, 54(2), 163-182. <https://doi.org/10.1080/08351813.2021.1899709>
- Skogmyr Marian, K., & Balaman, U. (2018). Second language interactional competence and its development : An overview of conversation analytic research on interactional change over time: L2 Interactional Competence and its Development. *Language and Linguistics Compass*, 12(8). <https://doi.org/10.1111/lnc3.12285>
- Skogmyr Marian, K., Petitjean, C., & Doehler, S. P. (2017). Le développement de la compétence d'interaction en langue seconde : État des lieux et illustrations empiriques. *Revue française de linguistique appliquée*, 22, 127-145. <https://doi.org/10.3917/rfla.222.0127>
- Spanghero-Gaillard, N., Gaillard, P., & Octogone-Lordat, U. (2009). Du rôle des bruits environnementaux dans la compréhension des documents authentiques. Est-ce que comprendre un dialogue, c'est seulement comprendre la langue ? *Mélanges CRAPEL*, 31. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01627368>
- Stadler, S. A. (2007). *Multimodal (Im)politeness : The Verbal, Prosodic and Non-Verbal Realization of Disagreements in German and New Zealand English*. PhD Thesis, University of Auckland. Verlag Dr. Kovac, Hamburg.
- Stivers, T. (2015). Coding Social Interaction : A Heuretical Approach in Conversation Analysis? *Research on Language and Social Interaction*, 48:1, 1-19.
- Stivers, T., Enfield, N. J., Brown, P., Englert, C., Hayashi, M., Heinemann, T., Hoymann, G., Rossano, F., de Ruiter, J. P., Yoon, K.-E., & Levinson, S. C. (2009). Universals and cultural variation in turn-taking in conversation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(26), 10587. <https://doi.org/10.1073/pnas.0903616106>
- Sueyoshi, A., & Hardison, D. M. (2005). The Role of Gestures and Facial Cues in Second Language Listening Comprehension. *Language Learning*, 55(4), Article 4.
- Taguchi, N. (2005). Comprehending Implied Meaning in English as a Foreign Language. *The Modern Language Journal*, 89(4), 543-562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00329.x>
- Taguchi, N. (2006). Analysis of appropriateness in a speech act of request in L2 English. *Pragmatics*, 16(4), 513-533. <https://doi.org/10.1075/prag.16.4.05tag>
- Taguchi, N. (2007). Development of Speed and Accuracy in Pragmatic Comprehension in English as a Foreign Language. *TESOL Quarterly*, 41(2), 313-338. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00061.x>

- Taguchi, N. (2008). The effect of working memory, semantic access, and listening abilities on the comprehension of conversational implicatures in L2 English. *Pragmatics & Cognition*, 16, 517-539. <https://doi.org/10.1075/pc.16.3.05tag>
- Taguchi, N. (2009a). Comprehension of indirect opinions and refusals in L2 Japanese. In N. Taguchi (Éd.), *Pragmatic competence* (p. 249-274). De Gruyter.
- Taguchi, N. (2009b). Corpus-informed assessment of L2 comprehension of conversational implicatures. *TESOL Quarterly*, 43, 738-749.
- Taguchi, N. (Éd.). (2009c). *Pragmatic Competence*. De Gruyter.
- Taguchi, N. (2011). The Effect of L2 Proficiency and Study-Abroad Experience on Pragmatic Comprehension. *Language Learning*, 61(3), 904-939. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00633.x>
- Taguchi, N. (2014). Development of interactional competence in Japanese as a second language : Use of incomplete sentences as interactional resources. *The Modern Language Journal*, 98(2), 518-535. <https://doi.org/doi.org/10.1111/modl.12087>
- Taguchi, N. (2015a). *Developing Interactional Competence in a Japanese Study Abroad Context*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783093731>
- Taguchi, N. (2015b). Instructed pragmatics at a glance : Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching*, 48(1), 1-50. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000263>
- Taguchi, N. (2018). Data collection and analysis in developmental L2 pragmatics research : Discourse completion test, role play, and naturalistic recording. In A. Gudmestad & A. Edmonds (Éds.), *Critical Reflections on Data in Second Language Acquisition* (p. 7-32). John Benjamins Publishing Company.
- Taguchi, N., & Bell, N. D. (2020). Comprehension of implicatures and humor in a second language. In K. P. Schneider & E. Ifantidou (Éds.), *Developmental and Clinical Pragmatics* (p. 331-359). De Gruyter.
- Taguchi, N., Gomez-Laich, M. P., & Arrufat-Marques, M. (2016). Comprehension of Indirect Meaning in Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 49(4), 677-698. <https://doi.org/10.1111/flan.12230>
- Taguchi, N., Li, S., & Liu, Y. (2013). Comprehension of conversational implicature in L2 Chinese. *Pragmatics & Cognition*, 21(1), 139-157. <https://doi.org/10.1075/pc.21.1.06tag>
- Taguchi, N., & Roever, C. (2017). *Second language pragmatics*. New York : Oxford University Press.
- Taguchi, N., & Yamaguchi, S. (2019). Implicature Comprehension in L2 Pragmatics Research. In N. Taguchi (Éd.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*. Routledge.
- Takimoto, M. (2009). Exploring the effects of input-based treatment and test on the development of learners' pragmatic proficiency. *Journal of Pragmatics*, 41(5), 1029-1046. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.12.001>
- Taleghani-Nikazm, C. (2019). Ohja. Ja. Ja. ('Ohyes. Yes. Yes.') : Providing the Appropriate Next Relevant Action in L2 Interaction. In M. R. Salaberry & S. Kunitz (Éds.), *Teaching and Testing L2 Interactional Competence – Bridging Theory and Practice* (p. 125-141). Routledge.
- Taleghani-Nikazm, C., & Huth, T. (2010). L2 requests : Preference structure in talk-in-interaction. *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 29(2), 185-202. <https://doi.org/10.1515/mult.2010.008>
- Tan, K. H., & Farashaiyan, A. (2012). The effectiveness of teaching formulaic politeness strategies in making request to undergraduates in an ESL classroom. *Asian Social Science*, 8(15), 189-196. <https://doi.org/10.5539/ass.v8n15p189>

- Tannen, D., & Kakava, C. (1992). Power and Solidarity in Modern Greek Conversation : Disagreeing to Agree. *Journal of Modern Greek Studies*, 10(1), 11-34.  
<https://doi.org/10.1353/mgs.2010.0203>
- Thaler, V. (2008). L'enjeu de la compétence pragmatique en langue étrangère : Une étude sur les procédés de mitigation en allemand L1 et L2. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 11(3), 193-214.
- Thomas, A., Granfeldt, J., Jouin-Chardon, E., & Etienne, C. (2016). Conversations authentiques et CECR: compréhension globale d'interactions naturelles par des apprenants de FLE. *Cahiers de l'AFLS*, 20(1), 45.
- Thomas, J. (1983). Cross-Cultural Pragmatics Failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112.  
<https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91>
- Torreira, F., Bäckegels, S., & Levinson, S. C. (2015). Breathing for answering : The time course of response planning in conversation. *Frontiers in Psychology*, 6.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00284>
- Torreira, F., Bögels, S., & Levinson, S. C. (2015). Breathing for answering : The time course of response planning in conversation. *Frontiers in Psychology*, 6.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00284>
- Traverso, V. (1995). Gestion des échanges dans la conversation à trois participants. In C. Kerbrat-Orecchioni & C. Plantin (Éds.), *Le trilogue* (p. 29-53). Presses Universitaires de Lyon.
- Traverso, V. (1996). *La conversation familière : Analyse pragmatique des interactions*. Presses Universitaires de Lyon.
- Traverso, V. (2007). *L'analyse des conversations*. Nathan.
- Traverso, V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Ophrys.
- Tsui, A. B. M. (1991). The pragmatic functions of I don't know. *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 11(4), 607-622. <https://doi.org/10.1515/text.1.1991.11.4.607>
- Ursi, B. (2016). « Et c'est qui le chef ? » : Négociations et manifestations du désaccord pendant la préparation de repas. *Cahiers de praxématique*, 67.  
<https://doi.org/10.4000/praxematique.4448>
- Usó-Juan, E. (2013). Effects of metapragmatic instruction on EFL learners' production of refusals. In O. Martí-Arnández & P. Salazar-Campillo (Éds.), *Refusals in instructional contexts and beyond* (p. 65-100). Rodopi.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000017>
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210.  
<https://doi.org/10.1017/S0261444807004338>
- Vandergrift, L., & Baker, S. (2015). Learner Variables in Second Language Listening Comprehension : An Exploratory Path Analysis. *Language Learning*, 65(2), 390-416.  
<https://doi.org/10.1111/lang.12105>
- Vandergrift, L., & Baker, S. C. (2018). Learner Variables Important for Success in L2 Listening Comprehension in French Immersion Classrooms. *Canadian Modern Language Review*, 74(1), 79-100. <https://doi.org/10.3138/cmlr.3906>
- Vandergrift, L., & Goh, C. (2009). Teaching and Testing Listening Comprehension. In M. H. Long & C. J. Doughty (Éds.), *The Handbook of Language Teaching* (p. 395-411). Wiley-Blackwell.  
<https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch22>
- Vincent, D. (1993). *Les ponctuations de la langue et autres mots du discours*. Nuit Blanche.

- Wagner, E. (2008). Video Listening Tests : What Are They Measuring? *Language Assessment Quarterly*, 5(3), 218-243. <https://doi.org/10.1080/15434300802213015>
- Wagner, E. (2010). Test-takers' interaction with an L2 video listening test. *System*, 38(2), 280-291. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.01.003>
- Wagner, E. (2013). An Investigation of How the Channel of Input and Access to Test Questions Affect L2 Listening Test Performance. *Language Assessment Quarterly*, 10(2), 178-195. <https://doi.org/10.1080/15434303.2013.769552>
- Wagner, E. (2018). A comparison of L2 listening performance on tests with scripted or authenticated spoken texts. In G. J. Ockey & E. Wagner (Éds.), *Assessing L2 Listening—Moving towards authenticity* (p. 29-43). John Benjamins Publishing Company.
- Wagner, E., & Toth, P. D. (2017). The Role of Pronunciation in the Assessment of Second Language Listening Ability. In T. Isaacs & P. Trofimovich (Éds.), *Second Language Pronunciation Assessment* (p. 72-92). Multilingual Matters.
- Warga, M. (2005a). «Est-ce que tu pourrais m'aider?» vs. «Je voudrais te demander si tu pourrais m'aider.» : Les requêtes en français natif et en interlangue. *Vox Romanica*, 64, 141-159.
- Warga, M. (2005b). “Je serais très reconnaissant” : Formulaic vs. Creatively Produced Speech in Learners' Request-Closings. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 67-93.
- Watanabe, M., Hirose, K., Den, Y., & Minematsu, N. (2008). Filled pauses as cues to the complexity of upcoming phrases for native and non-native listeners. *Speech Communication*, 50, 81-94. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2007.06.002>
- Xu, L. (2017). Disagreement Studies Reviewed and My Coy Disagreements. *Studies in English Language Teaching*, 5(4), 679-694. <https://doi.org/10.22158/selt.v5n4p679>
- Yamanaka, J. E. (2003). Effects of proficiency and length of residence on the pragmatic comprehension of Japanese ESL learners. *Second Language Studies*, 22, 107-175.
- Yule, G. (2000). *Pragmatics* ([5th impr.]). Oxford University Press.
- Zamouri, S. (1995). La formation de coalitions dans les conversations triadiques. In C. Kerbrat-Orecchioni & C. Plantin (Éds.), *Le Trilogue* (p. 54-79). Presses universitaires de Lyon.
- Zoghلامي, N., & Hilton, H. (2021). La compréhension de l'oral en langue étrangère. In A. Edmonds, E. Sneeds German, & P. Leclercq (Éds.), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères* (p. 145-161). De Boeck Supérieur.

## 9. Annexes

### 9.1 Données sur OSF

Les données accessibles sur OSF sont les suivantes :

- Les données des réponses au questionnaire
- Les fichiers audio des huit items du questionnaire
- Le corpus d'extraits de désaccord
- Les graphiques de chaque réponse *Oui*, *Je ne sais pas* et *On ne peut pas savoir* des catégories des rappels stimulés et commentaires écrits
- Le script des statistiques inférentielles

Accès : [https://osf.io/wm3xy/?view\\_only=f9f084ac74534bbb93a9073a0e40458e](https://osf.io/wm3xy/?view_only=f9f084ac74534bbb93a9073a0e40458e)

### 9.2 Modifications des transcriptions

Les transcriptions accessibles dans les deux corpus OFROM et CLAPI ont constitué une source primordiale pour l'identification et l'analyse des désaccords, mais nous avons apporté plusieurs modifications, afin que les transcriptions conviennent aux objectifs de la présente étude, et afin de pouvoir travailler sur des transcriptions d'un style unifié.

Tout d'abord, il était nécessaire d'homogénéiser les transcriptions des deux corpus, qui ne suivent pas les mêmes conventions de transcription et n'incluent pas toujours les mêmes phénomènes interactionnels. Les conventions adoptées dans la présente étude suivent en grande partie celles de ICOR<sup>34</sup>, employées dans le corpus CLAPI. Les conventions de transcription de la présente étude se trouvent au début du travail.

Il s'agit de sept niveaux de modifications aux transcriptions extraites des deux corpus :

- Dans OFROM, les pauses sont notées en millième de secondes (avec 4 décimales), donc avec une grande précision. Les pauses dans CLAPI sont notées en dixième de second (avec 1 décimale), avec le même symbole pour toute pause de 0,2 seconde ou moins : » (.) ». Nous adoptons ici le système de CLAPI.
- Les chevauchements ne sont pas clairement transcrits dans OFROM : il y a parfois une répétition du segment concerné sur une nouvelle ligne, mais il faut écouter l'extrait en question pour comprendre s'il s'agit d'un chevauchement ou d'une répétition, et comment le chevauchement est aligné. Ces précisions ont été ajoutées aux transcriptions OFROM, pour les rendre plus claires et pour correspondre aux transcriptions CLAPI.
- Dans CLAPI, nous avons convertis les élisions en écriture standard pour une meilleure lisibilité et compréhension. Les deux seules exceptions sont « je sais pas » et « tu as », étant fréquentes dans les désaccords analysés, et souvent prononcées avec une réduction morphophonologique, c'est-à-dire *j'sais pas* prononcé [jsepa] ou [jepa], et *t'as* prononcé [ta]. Nous avons donc décidé d'inclure cette élision dans les transcriptions.
- Certains phénomènes interactionnels transcrits dans CLAPI n'ont pas été transcrits dans OFROM. Nous avons choisi de supprimer ces phénomènes de CLAPI, vu qu'ils ne

---

<sup>34</sup> [http://icar.cnrs.fr/ecole\\_thematique/tranal\\_i/documents/Mosaic/ICAR\\_Conventions\\_ICOR.pdf](http://icar.cnrs.fr/ecole_thematique/tranal_i/documents/Mosaic/ICAR_Conventions_ICOR.pdf)

sont pas primordiaux pour les objectifs de la présente étude par rapport au temps requis pour les inclure dans les transcriptions OFROM. Il s'agit de phénomènes tels que aspirations, expirations, soupirs et bruits d'ouverture de bouche.

- Les conventions ICOR font une distinction entre deux types de segments inaudibles : possibilité ou impossibilité d'identifier le nombre de syllabes inaudibles. Cette distinction n'étant pas indispensable pour la présente étude, ainsi que pas incluse dans les transcriptions OFROM, nous avons homogénéisé tout segment inaudible des deux corpus au signe « (inaud.) ».
- Quant aux identifiants des locuteurs, différents systèmes sont utilisés dans OFROM et CLAPI. Nous avons choisi de nommer les locuteurs d'un ordre alphabétique, à savoir locuteur *A*, *B* et ainsi de suite.

Outre ces modifications au niveau des conventions de transcriptions, nous avons également fait certaines modifications au niveau du contenu quand nous avons repéré de petites erreurs. Les transcriptions figurant dans la présente étude ne sont donc pas identiques à celles accessibles dans les deux corpus. Les modifications apportées sont résumées dans le tableau 9.1 ci-dessous :

Tableau 9.1 : Modifications des transcriptions des corpus

Corpus	Phénomène interactionnel	Modifications effectuées
<b>OFROM</b>	Les pauses vides	Converties en dixième de seconde. Les pauses de 0,2 seconde ou moins sont notées par (.)
	Chevauchements	Identifiés et ajoutés
	Mots et énoncés inaudibles	Convertis en (inaud.)
	Les pseudos des locuteurs	Les codes de 11 signes convertis en locuteur <i>A</i> , <i>B</i> , <i>C</i> et ainsi de suite
<b>CLAPI</b>	Elisions	Converties en écriture standard, p.ex. <i>je veux</i> , <i>petit</i> et <i>enfin</i> au lieu de <i>j' veux</i> , <i>p' tit</i> et <i>' fin</i>
	Aspirations et expirations/soupirs (.h et h)	Supprimés
	Bruits d'ouverture de bouche (.tsk)	Supprimés
	Mots et énoncés inaudibles	Homogénéisé à (inaud.)
	Les pseudos des locuteurs	Les abréviations en 3 lettres convertis en locuteur <i>A</i> , <i>B</i> , <i>C</i> et ainsi de suite

### 9.3 Première page du questionnaire : transcription de l'extrait pour régler le volume

Ex. 9.1 : Transcription de l'extrait pour régler le volume dans le questionnaire (corpus OFROM)

01 A samedi il fait correct mais il fait dix degrés il fait pas très  
02 chaud mais di- mais il fait correct par contre pas de pluie pis  
03 dimanche (0.8) il fait beau mais il pleut [pas ]  
04 B [et di]manche on peu  
05 aller faire un tour peut-être  
06 A ouais (1.0) à pien- à pied  
07 B ouais (0.4) on pourrait partir le matin

### 9.4 Deuxième page du questionnaire : transcription de l'audio d'essai

Les locuteurs sont deux hommes de 21 et 29 ans respectivement au moment de l'enregistrement en 2011.

Le texte en gras marque le tour de parole du dernier locuteur, à savoir la personne à laquelle se réfère la question posée. La réponse attendue ici est « Oui », c'est-à-dire que le locuteur pense que c'est une bonne idée d'envoyer des gens sur Mars. Le locuteur exprime un accord direct : le tour de parole est introduit par *ouais*, suivi par l'expression d'accord direct : *y a des gars qu'ont envie d'aller visiblement*, avec l'ajout à la fin de l'évaluation positive envers cette idée : *mais c'est très bien/*.

Phrase introductive dans le questionnaire : Deux personnes parlent de la possibilité d'envoyer des gens sur Mars :

Ex. 9.2 : Transcription de l'audio d'essai du questionnaire numérique (corpus OFROM)

01 A mais justement j'ai lu- j'ai lu euh (0.3) d- des articles très  
02 sérieux dans les journaux qui disaient que ils envisageaient  
03 clairement de- (0.7) de recréer une forme d'atmosphère euh mh (0.1)  
04 qui puisse être (0.2) supportable pour l'homme  
05 B sérieusement/  
06 A ouais ils parlaient sérieusement de- d'exporter une partie- une  
07 partie de l'humanité là-bas [et euh mh- ]  
08 B [vraiment (0.1) pis] tu penses que y a  
09 des- y a des gars qui voudraient- [voudront aller]  
10 A [ouais y ] a des gars  
11 **qu'ont envie d'aller visiblement (0.2) mais c'est très bien**

Question posée dans le questionnaire : La dernière personne qui a parlé, pense-t-elle que c'est une bonne idée d'envoyer des gens sur Mars ?

Réponse attendue : Oui

### 9.5 Transcriptions des quatre fillers du questionnaire

#### Filler 1

Code de l'enregistrement sur OFROM : unine15z62d

Durée de l'extrait : 10 secondes

Année d'enregistrement : 2011

Locutrices : Deux locutrices, 18 et 19 ans respectivement, étudiantes.

Phrase introductive dans le questionnaire : Deux personnes parlent d'un film :

*Ex. 9.3 : Transcription du filler 1 du questionnaire numérique (corpus OFROM)*

01 A alors la Couleur des sentiments (0.6) si tu veux c'est une  
02 journaliste qui a f- qui va parler- (0.1) c'est un film hein c'est  
03 pas du tout un documentaire  
04 B ouais ouais  
05 A c'est tu sais-#  
06 B #attends mais c'est français ou:- [ou ] américain  
07 A [c'est]  
08 américain je crois  
09 B **ah c'est cool**

Question posée dans le questionnaire : A votre avis, la dernière personne qui a parlé, trouve-t-elle que les films américains sont bien ?

Réponse attendue : Oui

**Filler 2**

Code de l'enregistrement sur OFROM : unine16a24d

Durée de l'extrait : 38 secondes

Année d'enregistrement : 2016

Locutrices : Deux locutrices : une administratrice âgée de 56 ans, l'autre sans indications d'âge et de profession.

Phrase introductive dans le questionnaire : Deux personnes parlent de l'anniversaire de l'une d'entre elles et de la possibilité de faire un "escape room" :

*Ex. 9.4 : Transcription du filler 2 du questionnaire numérique (corpus OFROM)*

01 A t'as les escape room où c'est vraiment des énigmes comme on a  
02 faites (0.7) où la salle elle est assez vide assez épurée et pis  
03 après t'as les énigmes et les puzzles (0.4) et y en a d'autres où  
04 t'as carrément toute une ambiance (0.4) à l'intérieur  
05 B mh  
06 A mais c'est vraiment beaucoup plus (0.3) la t- la chambre elle ét-  
07 elle était assez vide euh (0.9) du c[oup/- ]  
08 B [d'accord]  
10 A il me semble qu'elle en a- (0.3) qu'elle a fait ça (.) à- vers la  
11 gare (0.8) et que t'as vraiment euh- (0.2) t'as plusieurs pièces  
12 avec des ambiances différentes et y a- je crois que y a peut-être  
13 même des- des gens déguisés ou une histoire du style enfin y a  
14 a vraiment une ambiance  
15 B ouais faut regarder pis euh [essayer de réserver parce que- ]  
16 A [donc je sais pas mais j'en ai repéré]  
17 deux qui pouvaient être assez sympa et après je me dis que on peut  
18 aller manger quelque part ou je sais pas  
19 B **mais très bien faisons (0.2) bonne idée**

Question posée dans le questionnaire : A votre avis, la dernière personne qui a parlé, pense-t-elle que c'est une bonne idée de faire un "escape room" ?

Réponse attendue : Oui



### Filler 3

Code de l'enregistrement sur OFROM : unine18a03d

Durée de l'extrait : 24 secondes

Année d'enregistrement : 2018

Locuteur·trice·s : Une locutrice de 20 ans et un locuteur de 23 ans, les deux étudiant·e·s.

Phrase introductive dans le questionnaire : Deux personnes parlent de leurs races de chiens préférées :

*Ex. 9.5 : Transcription du filler 3 du questionnaire numérique (corpus OFROM)*

01     A        quelle est ta race de chien préférée [nom du locuteur]<sup>35</sup>  
02     B        ((longue expiration)) le:s huskys (0.4) enfin ce genre de chiens  
03            (1.4) plus ça ressemble à un loup (.) mieux j'aime ça  
04            ((petit rire))  
05     A        mh je comprends  
06            (1.4)  
07     B        ou alors genre les samoyèdes  
08            (0.9)  
09     A        les quoi/  
10     B        les samoyèdes comme euh tu sais le chien des voisins un peu  
11            (1.0)  
12     B        le blanc là  
13            (0.8)  
14     A        **je crois que je l'ai jamais vraiment vu**

Question posée dans le questionnaire : A votre avis, la dernière personne qui a parlé, pense-t-elle connaître le chien des voisins ?

Réponse attendue : Non

### Filler 4

Code de l'enregistrement sur OFROM : unine15b12d

Durée de l'extrait : 19 secondes

Année d'enregistrement : 2015

Locuteur·trice·s : Une locutrice (20 ans, monitrice) et un locuteur (25 ans, stagiaire).

Phrase introductive dans le questionnaire : Deux personnes parlent de la nouvelle classe qu'une des personnes va enseigner à la rentrée :

---

<sup>35</sup> L'équipe du corpus OFROM nous a partagé les enregistrements complets des interactions ciblées, qui n'étaient pas directement accessibles à téléchargement sur le site. Ces enregistrements n'étaient pas complètement anonymisés, et le nom du locuteur ci-dessus n'était donc pas supprimé dans le questionnaire. Dans la transcription ci-présente, nous avons choisi de laisser le nom anonyme, tout comme il s'affiche dans le concordancier sur le site du corpus OFROM.

*Ex. 9.6 : Transcription du filler 4 du questionnaire numérique (corpus OFROM)*

01 A déjà pis pour pouvoir voir euh ceux qui sont plus à la traîne qui  
02 ont plus de peine [de- c'est pas-] enfin en quarante-cinq &  
03 B [mh ouais ]  
04 A & minutes c'est difficile de se rendre compte tout de suite euh qui  
05 est- (0.6) qui est doué et qui ne l'est un- (0.5) qui a un peu plus  
06 de peine ((inhalation entre les dents : 'sshh')) bon à part ça ce  
07 sera du LCA donc du latin donc (0.4) [ça va être-]  
08 B [langue et- ] (0.2) langue et  
09 [culture de l'antiquité ]  
10 A [langue et culture de l'antiquité] exactement  
11 B fort bien  
12 A **non ça va être rigolo**

Question posée dans le questionnaire : A votre avis, la dernière personne qui a parlé, pense-t-elle que cela se passera bien avec la nouvelle classe ?

Réponse attendue : Oui

## **9.6 Informations sur les interactions des huit items**

Les interactions desquelles sont tirés les huit items sont résumées ici. Les informations fournies sont le code d'enregistrement dans le corpus OFROM, l'année de l'enregistrement ainsi que le genre, l'âge et la profession des locuteurs tant qu'indiquées dans OFROM. Les items sont présentés dans l'ordre alphabétique.

### **Cultivation**

Code de l'enregistrement sur OFROM : unine15a80d

Année d'enregistrement : 2015

Locutrices : une secrétaire de 49 ans et une étudiante de 25 ans

### **Employée**

Code de l'enregistrement sur OFROM : unine16a15d

Année d'enregistrement : 2016

Locuteur·trice·s : une locutrice (29 ans, événementiel UEFA) et un locuteur sans indications d'âge et de profession

### **Hautains**

Code de l'enregistrement sur OFROM : unine17a03d

Année d'enregistrement : 2017

Locutrices : une éducatrice de 54 ans et une étudiante de 24 ans

### **Job**

Code de l'enregistrement sur OFROM : unine16a15d

Année d'enregistrement : 2016

Locuteur·trice·s : une locutrice (29 ans, événementiel UEFA) et un locuteur sans indications d'âge et de profession

### **Karcher**

Code de l'enregistrement sur OFROM : unine15b39d

Année d'enregistrement : 2015

Locuteur·trice·s : un locuteur (44 ans, ambulancier) et une locutrice (36 ans, infirmière)

## Lit

Code de l'enregistrement sur OFROM : unine15a15d

Année d'enregistrement : 2015

Locuteur·trice·s : un locuteur (52 ans, responsable agence) et une locutrice (22 ans, assistante en gestion)

## Milanais

Code de l'enregistrement sur OFROM : unine15z43d

Année d'enregistrement : 2012

Locuteur·trice·s : une locutrice (19 ans, étudiante) et un locuteur (25 ans, informaticien)

## Mots

Code de l'enregistrement sur OFROM : unine15a53d

Année d'enregistrement : 2015

Locuteur·trice·s : une locutrice (24 ans, étudiante) et un locuteur (55 ans, décolleteur)

## 9.7 Analyses de la complexité linguistique des huit items

Les analyses détaillées de la complexité linguistique de chaque item sont présentées ici. Les items sont ordonnés dans l'ordre alphabétique. Les *AS-units* et leurs subordonnées sont indiquées entre crochets.

### (1) : Complexité linguistique de l'item Cultivation :

[AS-unit mais je pense pas [subordonnée qu'on est (0.5) forcément plus bête] [subordonnée que ceux qui ont plus de vocabulaire ou quoi que ce soit hein/]]

La première *AS-unit* se trouve au début du tour de parole, suivie par deux subordonnées. La fin du tour de parole, *ou quoi que ce soit*, est incluse dans la dernière subordonnée en tant que complément sous forme d'une expression.

### (2) : Complexité linguistique de l'item Employée :

[AS-unit ben si quand même [subordonnée parce que tu te retrouves avec un employé]  
[subordonnée qui va pas être euh présent pendant (0.7) MINIMUM seize semaines]]  
[AS-unit mais généralement c'est plus long [subordonnée parce que (0.5) tu- tu rajoutes un- un- (0.2) un arrêt maladie euh un ou deux mois]]

Le premier bout du tour de parole, *ben si quand même*, est considéré une *AS-unit* selon la description de Foster et al. (2000), dans le sens d'une « independent sub-clausal unit » (p. 366). L'item comprend une deuxième *AS-unit*, ainsi que trois subordonnées au total.

### (3) : Complexité linguistique de l'item Hautains :

[AS-unit ouais ben moi je prendrais pas ça pour quelque-] [subordonnée où on nous prend pas [AS-unit je crois pour des gens- des gens inférieurs]] [AS-unit je crois [subordonnée qu'au contraire on croit] [subordonnée qu'on est hautains]]

L'item *Hautains* est constitué de trois *AS-units*, dont les deux dernières ont chacune une subordonnée. La première *AS-unit* inclut un complément qui n'est pas terminé en raison de la reprise ou de l'auto-correction de la locutrice : *pour quelque-*.

**(4) : Complexité linguistique de l'item Job :**

[AS-unit mais pas forcément:ent/ euhff (1.1)] [AS-unit c'est juste que (2.1) c- (0.6) c'est pas forcément un premier job] [AS-unit mais c'est quand même un job euh généré- enfin (0.4)] [AS-unit tu restes pas toute ta vie dans ce bi- enfin y en a PEU qui restent toute leur vie dans:- dans ce domaine [subordonnée parce que s- il est hyper intense]] [AS-unit pis au bout d'un moment t'en as marre quoi]

Tout comme l'item *Employée*, l'item *Job* comprend une première *AS-unit* en tant que « independent sub-clausal unit » (Foster et al. 2000 : 366) : *mais pas forcément*. La deuxième *AS-unit* inclut les répétitions et reprises initiales, qui ne sont pas considérées des *AS-units* à part, à savoir *c'est juste que- (2.1) c- (0.6)*. En général, les *AS-units* incluent plusieurs reprises et auto-corrections de la locutrice. Au total, *Job* comprend cinq *AS-units*, dont une avec une subordonnée.

**(5) : Complexité linguistique de l'item Karcher :**

[AS-unit ouais mais tu veux pas attendre [subordonnée qu'ils les enlèvent/]] (1.4)  
[AS-unit pis après on les pose au sol] et pis ((pshhh)) [AS-unit je pense [subordonnée que c'est beaucoup plus facile] [subordonnée parce que là ça va TOUT gicler contre le truc] [subordonnée qu'ils nous ont posé là]]

L'item *Karcher* comprend trois *AS-units*, avec quatre subordonnées au total. Trois des subordonnées sont liées à la dernière *AS-unit*. Le bout du tour de parole *et pis ((pshhh))* n'est pas inclus : on aurait peut-être pu le considérer comme une « independent sub-clausal unit » d'une « minor utterance » (Foster et al. 2000 : 366) étant donné que le locuteur explique une activité par le bruit du karcher. Cependant, nous avons décidé de ne pas l'inclure en tant que *AS-unit*, vu que l'activité décrite se base sur un bruit onomatopéique très court ; ne comprend pas de verbe (qui est un critère de base d'une *AS-unit* ; ni comprend de référence ou lien étroit avec un énoncé précédent comme les « independent sub-clausal unit » des items *Employée* et *Job*<sup>36</sup>.

**(6) : Complexité linguistique de l'item Meubles :**

[AS-unit bon c'est- c'est- c'est un peu spécial/ non/ comme truc]

L'item *Meubles* inclut une seule *AS-unit*, qui reflète également la durée plus courte que les autres items.

**(7) : Complexité linguistique de l'item Milanais :**

[AS-unit (2.4) ah mais j'sais pas (1.0)] [AS-unit pas trop envie de biscuits] [AS-unit je préférerais un truc euh comme le- le fondant]

L'item *Milanais* est constitué de trois *AS-units* et aucune subordonnée.

**(8) : Complexité linguistique de l'item Mots :**

[subordonnée ben moi je trouve un peu bizarre ces mots] [subordonnée qui apparaissent]  
[AS-unit je dois dire mais- (1.1) enfin [subordonnée parce que comme ça sortis du contexte]]

---

<sup>36</sup> La définition de l' « independent sub-clausal unit » étant « one or more phrases which can be elaborated to a full clause by means of recovery of ellipted elements from the context of the discourse or situation » (Foster et al. 2000 : 366).

L'item *Mots* comprend une *AS-unit*, *je dois dire*, qui est liée à trois subordonnées.