

# La reprise comme ressource interactionnelle en langue seconde

**Evelyne Berger**

Université de Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée  
evelyne.berger@unine.ch

It is a well known fact that L2 learners encounter a variety of difficulties when participating in dynamic verbal exchanges in L2. Especially launching their turn in time, while dealing with formulation issues, proves to be difficult. Not only do they have to identify the precise moment for taking a turn, they also have to establish coherence with previous talk. This article focuses on other-repetition as interactional resource used by intermediate L2 learners in order to organize their turns-at-talk. On the basis of French L2 data and following a micro-analytical approach, two functions of other-repetition in L2 interactions will be illustrated: 1) as a turn expansion device and 2) as a turn entry device. The corpus consists of videotaped peer-group interactions within French L2 classroom setting.

## 1. Introduction<sup>1</sup>

Cet article prend pour objet d'étude le phénomène de la reprise par un locuteur des paroles d'autrui comme ressource interactionnelle pour organiser les activités discursives en langue seconde.

L'analyse de ce micro phénomène se situe au cœur de la thématique de ce numéro, à savoir *interaction et acquisition*. Bien qu'étant un moyen linguistique apparemment 'pauvre', dépourvu de créativité car simple répétition de matériel verbal déjà existant, la reprise est une ressource résolument interactionnelle en ce sens qu'elle émerge de la dynamique même de l'interaction. Du fait de sa redondance inhérente, la reprise est un moyen excellent (parmi d'autres) d'assurer la cohérence inter-discursive dans les interactions à plusieurs participants. Nous intéressant à des interactions en classe entre apprenants peu avancés du français langue seconde (L2 ci-après), nous nous attacherons à démontrer deux fonctions de la reprise: 1) comme ressource pour la construction du tour et 2) comme dispositif d'entrée dans le tour. Par ces fonctions, la reprise semble constituer un relais fonctionnel, précédant le développement de ressources plus diversifiées et proches de la langue cible.

---

<sup>1</sup> Les analyses de cet article ont été effectuées dans le cadre d'un projet de recherche mené au Centre de linguistique appliquée, Université de Neuchâtel: "L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde: acquisition, enseignement et évaluation" (FNS 405640-108683/1), sous la direction de Prof. Simona Pekarek Doehler.

Sa présence fréquente sous diverses formes (répétition d'un seul mot, d'un syntagme ou d'un schéma syntaxique; répétition stricte ou modifiée, etc.) dans le discours des apprenants semble indiquer un rôle important dans la participation à des interactions verbales en L2. Il a souvent été observé que les apprenants d'une L2, même à un niveau avancé, montrent des difficultés à prendre part à des échanges qui se déroulent rapidement (Pekarek, 1999), et notamment à simplement 'démarrer' leur tours (Carroll, 2004; Gardner, 2007). Ainsi, dans le cas présent, nos observations montrent que la reprise sert de ressource pour contourner cet obstacle, permettant ainsi à l'apprenant de participer comme locuteur compétent aux interactions verbales. La reprise serait alors une trace d'une compétence d'interaction en développement.

Nous commencerons par exposer brièvement les études récentes concernant le développement d'une compétence interactionnelle en L2 (pt.2). Nous définirons l'objet d'étude, à savoir la reprise (pt.3). La partie centrale de cet article présente une analyse détaillée de séquences d'interactions sur la base desquelles nous tenterons de dégager les fonctions que la reprise joue au niveau interactionnel (pt.4-7). Nous terminerons par quelques considérations sur la place de la reprise dans le processus d'acquisition d'une L2 (pt.8-9).

## **2. Interagir en langue seconde**

### *2.1 Coordination des conduites et construction des tours de parole*

Pour un apprenant avancé d'une L2, l'une des difficultés centrales consiste à insérer ses tours de parole dans la dynamique du dialogue, comme l'ont observé divers auteurs (Carroll, 2000 et 2004; Gardner, 2007; Pallotti, 2005; Vion & Mittner, 1986). Cette difficulté est liée à une pression interactionnelle pour prendre la parole le plus rapidement possible, du fait de la concurrence avec d'autres locuteurs potentiels<sup>2</sup>; rapidité qui repose sans doute sur un certain degré d'automaticité des ressources linguistiques. Pourtant, sans cette capacité, l'apprenant est privé d'un moyen central pour la participation à des échanges verbaux.

En fait, la production d'un énoncé dans une conversation suppose non seulement de prendre la parole rapidement dès que l'occasion se présente, mais elle implique également une inscription dans la continuité du contexte discursif sur le plan thématique, argumentatif et actionnel. L'enchaînement sur le discours d'autrui mobilise donc des dimensions linguistiques, discursives et interactionnelles. Aussi, le démarrage du tour peut être difficile pour des

---

<sup>2</sup> Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) ont montré que les transitions entre locuteurs tendent à être parfaitement coordonnées de manière à minimiser le silence inter-tour tout en évitant le chevauchement, selon le principe "no gap, no overlap".

locuteurs non natifs dans la mesure où ces derniers investissent des efforts importants dans la seule formulation de leur discours en L2 et manquent parfois le moment opportun pour prendre la parole (Pallotti, 2005). Si ces locuteurs n'ont pas les moyens linguistiques nécessaires pour commencer un tour rapidement, ils devront alors faire appel à des moyens d'un autre type (par exemple, non verbaux, cf. Gardner, 2007).

Ainsi, une série d'études récentes en analyse conversationnelle s'intéressant aux interactions exolingues ont décrit la manière dont des locuteurs non natifs développent des moyens alternatifs relevant des aspects non verbaux de l'interaction pour compenser leur 'lacunes' linguistiques. Par exemple, Gardner (2007) observe que les apprenants qu'il étudie ont tendance à mettre en début de tour des éléments paraverbaux et non verbaux (marqueurs d'hésitations, respirations, raclements de gorge, etc.). Il en conclut que ces éléments servent à rendre reconnaissable leur entrée dans le tour et ainsi à sécuriser leur droit à la parole, à défaut de pouvoir démarrer le tour rapidement. De même, Carroll (2004) relève que les faux-départs en début de tour n'ont rien à voir avec des problèmes de formulation en L2 mais constituent bien au contraire un moyen pour sortir d'un chevauchement et obtenir l'attention des co-participants. Ces deux auteurs montrent donc que le locuteur non natif est loin d'être un locuteur incompetent, mais qu'il puise au contraire dans une diversité de ressources (parfois autres que linguistiques) lui permettant de participer comme acteur compétent aux échanges. Il fait preuve dès lors d'une attention minutieuse aux détails de l'interaction, malgré ses connaissances limitées en L2.

De manière plus générale, de nombreux travaux en analyse conversationnelle ont relevé l'importance interactionnelle du début du tour de parole, au vu des efforts que les locuteurs investissent pour le préserver. Ainsi qu'il l'a été mentionné par Schegloff (1987), le début du tour de parole est un endroit séquentiellement vulnérable du fait qu'il peut être chevauché par exemple par un autre participant se sélectionnant comme locuteur. Paradoxalement cette position séquentielle est cruciale sur le plan interactionnel car porteuse d'informations syntaxiques et sémantiques servant notamment à la projection de l'architecture formelle de l'unité de construction du tour (TCU)<sup>3</sup>; projection qui permet d'anticiper les points pertinents pour le changement de locuteur (Ford & Thompson, 1996; Hayashi, 2004).

Pour des apprenants d'une L2, ces débuts de tour de parole peuvent être problématiques. Tout comme les locuteurs natifs, les apprenants d'une L2

---

<sup>3</sup> *Turn constructional unit* ou unité minimale de construction du tour complète au niveau syntaxique, pragmatique et prosodique. Un tour de parole peut alors être composé de plusieurs TCU (cf. Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974).

s'orientent vers ces débuts de tour comme un moment interactionnel crucial non seulement pour ancrer le démarrage d'une action subséquente mais aussi pour établir le droit à la parole (Gardner, 2007).

## 2.2 *Quelle(s) compétence(s)?*

Le cadre théorique invoqué dans cette recherche relève d'une approche socio-interactionniste de l'acquisition d'une L2 qui attribue à l'interaction sociale un rôle central dans les processus acquisitionnels. L'apprentissage d'une langue prend place dans des pratiques sociales qui sont organisées conjointement par les participants de l'interaction dans des ajustements mutuels constants et dans la coordination de leurs conduites. L'interaction n'est donc pas vue comme seul lieu de mise en pratique de la langue (nécessaire p.ex. pour l'automatisation des formes linguistiques) ou de réservoir de matériel verbal en L2 (*input*), mais comme structurant l'usage de la langue et son développement (i.a. Kasper, 2006; Mondada & Pekarek Doehler, 2001). Si les acteurs sociaux ont recours au langage pour accomplir des actions et atteindre des buts communicatifs, alors le choix des formes linguistiques est éminemment contextuel. En effet, les ressources linguistiques sont mises en œuvre de façon à s'ajuster au contexte au fur et à mesure du déroulement de l'interaction, prenant leur sens dans l'environnement immédiat de l'interaction mais aussi dans son historicité (cf. p.ex. Mondada, 2001).

De ce fait, la compétence d'interaction ne peut être dissociée des possibilités du système linguistique et à l'inverse, les capacités linguistiques ne peuvent être séparées des compétences plus généralement communicatives. De ce postulat découle une conception de la compétence langagière comme une compétence *située* dans un contexte socioculturel et séquentiel, *dynamique*, dans la mesure où elle se configure et se reconfigure en fonctions des activités discursives et mise en opération dans des pratiques *collectives* (Pekarek Doehler, 2007). L'image de l'apprenant qui émerge de ce positionnement théorique renvoie à un interactant compétent ayant un certain nombre de ressources, bien que celles-ci ne correspondent pas aux moyens linguistiques des locuteurs natifs de la langue cible, qu'il exploite afin d'atteindre ses buts communicatifs.

En somme, l'apprentissage d'une langue consiste dans cette optique à développer une capacité à prendre part à des pratiques sociales. Dans cette perspective, surtout, les possibilités de développer la compétence langagière en L2 reposent elles-mêmes sur une *compétence d'interaction* qui permet aux apprenants de participer aux échanges verbaux.

### 3. La reprise: état de lieux

La littérature existant au sujet de la reprise regorge de termes renvoyant à un ensemble complexe de phénomènes langagiers étroitement liés. Nous rencontrons ainsi les termes *reprise*, *répétition* et *reformulation*; termes qui tantôt sont définis de manière différenciée, tantôt utilisés de manière générique. Dans cet article, nous utiliserons de façon interchangeable les termes *reprise* et *répétition* pour le phénomène qui nous intéresse et que nous définissons avec Vion (1992) comme le fait s'approprier certains aspects de la parole d'autrui en les incorporant dans son propre discours.

L'usage de la reprise est un phénomène courant dans les conversations ordinaires dont la multitude de fonctions a largement été documentée pour les interactions entre locuteurs natifs (cf. Gülich & Kotschi, 1987; Tannen, 1989; Vion, 1992). Du côté des interactions en situation d'acquisition d'une langue seconde, de nombreuses études ont également montré que ce phénomène était largement répandu, notamment dans les séquences de focalisation/négociation d'une forme linguistique (De Pietro, Matthey & Py, 1989; Krafft & Dausendschön-Gay, 1993), mais aussi à des fins interactionnelles telles que la légitimation de la prise de parole (Pallotti, 2002; Vion & Mittner, 1986) ou la gestion des topics conversationnels (Faraco, 2002). Toutefois, les études sur les interactions exolingues ne se sont pas spécifiquement focalisées sur le rôle de la reprise dans les enchaînements sur autrui.

Dans notre corpus d'apprenants de L2 peu avancés, en contexte scolaire, la reprise joue un rôle clé dans la participation aux échanges en classe (avec des locuteurs experts mais également avec d'autres apprenants), endossant alors des potentialités intéressantes pour l'acquisition d'une langue seconde. En effet, selon certains auteurs, la reprise immédiate semble être un moyen facilement accessible en termes de coûts cognitifs (Cekaite & Aronsson, 2004; Duff, 2000; Faraco, 2002), du fait qu'elle consiste à reprendre un élément disponible dans la mémoire discursive. Par là même, elle est particulièrement utile comme point d'appui pour construire du nouveau en continuité avec ce qui précède.

Comme le soulève Traverso (2005), différents aspects peuvent être pris en compte lorsque l'on s'intéresse à la reprise: sa nature (phonologique, lexicale, grammaticale ou prosodique), sa forme (totale, partielle ou modifiée), et son emplacement séquentiel. A cela s'ajoutent encore des aspects interactionnels: prise en compte de la personne qui répète (auto- vs. hétérorépétition), de la personne dont les paroles sont reprises (interlocuteur ou tierce personne, cf. Pallotti, 2002) et enfin des modalités de prise de parole (auto- vs. hétérosélection). Dans le cadre de cette étude, nous nous intéresserons uniquement à la reprise à l'identique des paroles produites par un autre locuteur; il peut s'agir de répétitions d'un mot seul ou d'un syntagme. Le point

commun des différents extraits que nous allons analyser est que la reprise occupe la même position séquentielle, le début du tour de parole, et que la source de la reprise se trouve dans le tour précédent (reprise immédiate inter-tour).

#### 4. Corpus

Le corpus qui nous intéresse est composé d'interactions entre apprenants peu avancés du français L2 en contexte scolaire. Nous nous focaliserons sur deux travaux en groupe, issus d'un large corpus<sup>4</sup> d'une vingtaine d'heures d'enregistrement. Il s'agit d'une classe de 8<sup>ème</sup> année de l'école secondaire obligatoire en région germanophone de Suisse. Les apprenants sont âgés de 13-14 ans et suivent un enseignement (obligatoire) de français depuis 4 ans à raison de 4-5 leçons hebdomadaires. Les interactions ont été transcrites selon les conventions pratiquées en analyse conversationnelle (cf. Annexe).

#### 5. La reprise comme procédé d'expansion discursive

L'enchaînement sur le discours d'autrui implique non seulement de saisir l'occasion de prendre la parole mais aussi d'articuler son tour au contexte discursif, ce qui suppose de maintenir la cohérence aux niveaux informationnels (mouvements référentiels et progression thématique) et interactionnels (déroulement séquentiel des échanges). Sur le plan strictement linguistique, cette cohérence peut être accomplie par différents moyens (reprises lexicales ou associations sémantiques, reprises anaphoriques, constructions détachées, connecteurs, etc.), mais qui sont souvent développés plus tardivement<sup>5</sup>.

Pour ce qui est de la cohérence thématique lors d'un changement de locuteur par exemple, les travaux conversationnalistes montrent que dans la conversation ordinaire, la progression thématique est accomplie le plus souvent par glissement: les locuteurs passent graduellement d'un objet thématique à un autre d'une manière que Schegloff & Sacks (1973) appellent "stepwise movement". Le locuteur réexploite alors les ressources informationnelles et formelles du tour précédent pour l'élaboration de son

---

<sup>4</sup> Les enregistrements ont été effectués par l'Institut d'Etudes françaises et francophones, Université de Bâle. Pour plus de détails sur le déroulement des activités enregistrées, voir Steinbach Kohler, dans ce volume.

<sup>5</sup> Les travaux fonctionnalistes sur l'expression de la référence par exemple ont observé que l'usage des pronoms dans les reprises anaphoriques simples ainsi que dans des structures disloquées n'apparaît qu'à partir des stades intermédiaires ou post-basiques, car relevant d'opérations morphosyntaxiques complexes (accords, positionnement syntaxique, etc.) (cf. p.ex. Dimroth & Starren, 2003; Hendriks, 2000; 2005; Klein & Perdue, 1989).

propre discours. Cependant, en ce qui concerne les interactions en classe (et en classe de langue en particulier), il a souvent été observé, et nos données le confirment, que c'est un format question-réponse qui prédomine le déroulement des échanges, créant des changements thématiques abruptes. Ainsi, d'une part, il est très rare, surtout au secondaire inférieur, de voir un même thème conversationnel développé sur plusieurs tours de parole et de l'autre, les apprenants produisent rarement des tours de parole longs qui seraient composés de plusieurs unités de construction de tour.

L'exemple qui suit illustre la manière dont la reprise d'un mot est utilisée comme moyen servant à assurer la cohérence d'un discours à un autre, mais également comme procédé d'expansion discursive (au-delà du format question-réponse) à partir d'une séquence de négociation d'une forme linguistique. Trois apprenantes (Lorena, Michelle et Olivia) négocient les différentes choses qu'elles pourraient offrir comme cadeau pour l'anniversaire d'une amie.

**Extrait 1: 'des maquillases'<sup>6</sup> (Wbs-tschu-181105-sadj)**

```

01          MIC: et: qu'est-ce que tu offres à marianne.=
02          LOR: =.hh [AH j-      ]&
03          MIC:      [(à marianne)]
04  ->      LOR: &j- je crois que je lui offre des: maqui?llers
05          (0.7)
06  ->      OLI: °maquillers?°=
07  ->      LOR: =des maquillases pour pour (1.4) pour le fête [((rires))
08          OLi:      [((rires))
09          MIC: EUH=
10          LOR: =pour les yeux: pour la- pour la bouche. (.) des lipgloss
11          (...) je pen:se. (..) et des: (.) des oreilles °je pense°
12          (1.0)

```

La séquence commence avec une question de Michelle qui crée une pertinence pour une deuxième partie de paire adjacente (la réponse), laquelle est initiée par Lorena (l.2), mais dont le début tombe en chevauchement avec un ajout de Michelle (l.3). Le tour est présenté comme étant clos du point de vue syntaxique et pragmatique (dans la mesure où Lorena donne une réponse à la question de Michelle). Toutefois maquillers, qui correspond à une forme non standard, fait l'objet d'une petite hésitation (allongement syllabique sur le déterminant qui précède), ce qui peut être l'indice d'une insécurité lexicale. Le tour de Lorena est suivi d'un silence de 0.7 seconde où il y a visiblement absence de prise de parole par un co-participant (que ce soit pour ratifier la réponse ou pour progresser dans l'activité) ou continuation de son propre discours. Finalement, Olivia intervient et demande une clarification de

---

<sup>6</sup> Les conventions de transcriptions se trouvent à la fin de l'article.

cette forme (l.6) au moyen d'une répétition lexicale avec intonation montante finale.

Lorena réagit immédiatement à cette sollicitation au moyen d'une reproduction du terme, dont la forme s'approche plus de la forme standard, dans un mouvement d'autocorrection hétérodéclenché (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977). Cependant, Lorena ne se limite pas à une répétition corrective: elle élabore son tour par l'énumération de plusieurs syntagmes prépositionnels qui offrent des variantes au complément d'objet. La reprise devient dès lors l'objet thématique du discours en cours d'élaboration. Ainsi, la demande de clarification d'Olivia déclenche une autocorrection de Lorena, laquelle donne lieu à l'élaboration d'un tour précédemment terminé.

Il convient de noter que la reprise est immédiatement suivie de la préposition *pour* ainsi que de signes d'hésitations (double répétition de la préposition et pause de 1.4 seconde). En fait, l'usage de cette préposition correspond à ce que Lerner (2004) appelle "increment-initiator", c'est-à-dire un élément (p.ex. des prépositions ou différents marqueurs discursifs) qui n'était pas projeté par le TCU en cours mais qui est ajouté après un point de complétion syntaxique possible, orientant ainsi l'analyse syntaxique vers un second point de complétion. Sa présence indique donc une continuation syntaxique. L'ajout d'un tel élément permet dès lors une expansion d'une manière non projetée au départ du tour, comme nous l'observons dans cet exemple. En effet, l'ajout de cette préposition crée une attente pour une complétion syntaxique du syntagme prépositionnel ainsi initié. Il s'agit donc d'une stratégie de maintien du *floor*<sup>7</sup> tout en planifiant la suite du tour.

En somme, alors que l'invitation à l'autocorrection réattribue légitimement le *floor* à Lorena, cette dernière saisit l'occasion de développer son tour au moyen d'une reprise et de l'ajout d'un syntagme prépositionnel. Aussi la répétition corrective de Lorena est certes orientée en amont, puisqu'elle accomplit la pertinence projetée par l'hétéroinitiation d'une correction d'Olivia, mais elle sert aussi simultanément de ressource pour l'élaboration d'un tour et d'un projet communicatif qui semblait avoir été clos (l.4). La reprise garantit ainsi à la fois l'autocontinuité et l'hétérocontinuité du discours.

Le prochain exemple illustre également une expansion discursive au moyen d'une reprise, mais d'un syntagme entier cette fois-ci. Trois apprenantes (Lorena, Natacha et Anila) et la chercheuse sont impliquées dans un jeu de rôle où la chercheuse joue une touriste qui s'est perdue et qui demande des renseignements aux apprenantes. L'extrait qui suit concerne la description du *Messturm*, bâtiment connu à Bâle.

---

<sup>7</sup> Ce terme, employé en analyse conversationnelle, renvoie au 'terrain de parole' occupé par le locuteur en cours.



**Extrait 2: 'il y a des appartements' (WBS-tschu-210606-fi2 )**

01 LOR: °c'est un:: (1.0) ts wie seit me gebäude.°  
*trad comment on dit bâtiment*

02 (1.0)

03 NAT: la grand maison

04 CHE: il y a un grand bâtiment une grande maison

05 un grand bâtiment

06 LOR: c'est le plus grand de basel

07 CHE: le plus grand de bâle

08 LOR: oui

09 CHE: =okay- et qu'est-ce- qu'est-ce qu'il y a là. (.)

10 -> y a des appartements ou qu'est-ce que [c'est]

11 -> LOR: [oui =]il y a

12 des (z)appartements des|hôtels des offic:>ines<

13 wie seit m==

14 CHE: =de bureaux? y a des bu[reaux?]

15 LOR: [de bur]eaux et de: restaurants

16 CHE: ah il y a un restaurant?

17 LOR: tout (..) tout en haut

L'interaction se déroule autour de la description d'un édifice de Bâle que Lorena introduit au début de l'extrait, mais dont elle ne trouve pas la forme appropriée. Elle sollicite donc l'aide de ses co-participantes pour résoudre son problème lexical (l.1). Un candidat lexical (*la grand maison*) est proposé par Natacha (l.3) et ensuite ratifié par la chercheuse par une reformulation (l.4). Lorena poursuit son projet communicatif initial en élaborant sur le référent, au moyen d'une construction superlative (*c'est le plus grand de basel*), qui est suivi d'une répétition confirmative de la chercheuse (l.7). Une fois le référent bien établi, la chercheuse adresse à Lorena une question ouverte (l.9-10) qui laisse la possibilité d'un développement long. Cette question est formulée en deux temps: la chercheuse formule une première requête non spécifiante (*qu'est-ce qu'il y a là*) avec intonation finale descendante suivie d'une micro-pause qui indiquent la fin du TCU. Elle reformule sa question en ayant recours à une exemplification (*y a des appartements ou qu'est-ce que c'est*). Nous observons qu'à la l.11, Lorena enchaîne de manière anticipée sur la reformulation de la chercheuse au moyen du marqueur d'accord *oui*, lequel chevauche la dernière syllabe du tour de la chercheuse. Ce chevauchement n'est pourtant pas problématique car il se produit dans la zone de transition, proche d'un point pertinent pour le changement de locuteur (Jefferson, 1986). Ces deux éléments (marque d'accord et chevauchement terminal) indiquent conjointement un alignement de Lorena avec l'action projetée (la réponse à donner), qui par là même exhibe qu'elle s'apprête à réaliser cette action, prévenant d'éventuelles interruptions des co-participantes (la chercheuse comme les autres apprenantes). Lorena initie sa réponse au moyen d'une reprise du syntagme *il y a des appartements*. De cette manière, elle opère une extraction d'un élément qui se trouvait dans le tour de la chercheuse sur lequel elle va développer son discours.

De plus, cette reprise constitue le point de départ d'une construction syntaxique en liste où la reprise est le premier élément lexical d'une liste de quatre items (des appartements, des hôtels, des officines/des bureaux et des restaurants). Les différents items sont donc introduits au moyen du même pattern syntaxique: déterminant indéfini + nom. Le format de la liste semble être un moyen très productif pour un développement thématique, et par là même un moyen de produire un tour de parole long (cf. aussi Berger, 2008, pour d'autres fonctions des constructions en liste chez les apprenants d'une L2).

Ce qui est donc particulier dans cet exemple, c'est que la reprise concerne la répétition de tout un constituant syntaxique [il y a x] et non pas simplement la répétition du seul item lexical 'appartements'. Ce n'est pas un hasard si la reprise concerne une telle construction: ce type de construction se prête bien au format de la liste dans la mesure où elle prévoit une position d'objet qui peut être dédoublée à l'infini. De plus, la reprise de cette construction rend visible dès le début du tour l'alignement de Lorena avec le tour de la chercheuse non seulement sur le plan thématique, mais aussi actionnel.

En somme, les deux exemples analysés ci-dessus se rejoignent en différents points. Dans les deux cas, la locutrice qui produit la reprise avait été hétérosélectionnée par la locutrice précédente (par une demande de confirmation dans le premier exemple et par une question adressée à elle dans le deuxième). L'enjeu n'est dès lors pas d'accéder au *floor*, mais tout simplement de démarrer le tour de manière à faire avancer le discours. Nous avons en effet remarqué que la reprise dans les deux cas est un élément qui initie une expansion discursive. La reprise permet de cette manière d'assurer la cohérence thématique et actionnelle avec le tour précédent sur lequel l'apprenante enchaîne.

## 7. La reprise comme dispositif d'entrée dans le tour

Au niveau de la gestion des tours de parole, la reprise permet notamment d'occuper immédiatement le terrain de la parole tout en planifiant la suite, et en particulier dans des situations de compétition pour la parole (Pallotti, 2001; Vion & Mittner, 1986). Au vu de leurs ressources linguistiques parfois incertaines, les productions des apprenants d'une L2 sont souvent ponctuées d'hésitations et de pauses, ce qui les rend plus vulnérables aux interruptions de la part des co-participants<sup>8</sup>. Ainsi, pour les apprenants, il est important de signaler le plus tôt possible leur entrée dans l'espace discursif et créer ainsi

---

<sup>8</sup> Dans la conversation ordinaire, une pause longue de plus d'une seconde, ainsi que les signaux de perturbations (hésitations) dans la production d'un tour de parole constitue une opportunité pour les co-participants de s'approprier la parole (Jefferson, 1988).

une attente pour la suite afin qu'ils ne soient pas interrompus. Dans les deux exemples qui vont suivre, nous allons voir que la reprise constitue un moyen économique pour marquer rapidement son entrée dans le tour et gagner du temps pour la formulation.

Dans l'exemple ci-dessous, la tâche en cours est de discuter de différents aspects concernant l'organisation d'une fête (et notamment la nourriture et les boissons à amener). Alors que le groupe d'apprenantes (Lorena, Michelle et Olivia, cf. extrait 1) sont en train de discuter, la chercheuse passe auprès d'elles pour faire le point.

### Extrait 3: 'un peu' (WBS-tschu-181105-sadj)

```

01          CHE: Δvous avez déjà- vous êtes déjà avancées?
              che Δregarde LOR
02          (0.7)
03  ->      LOR: Δun- +peu ((en riant))+
              lor Δregarde MIC
04  ->      MIC: =un- peu Δmais *(1.5) *ehm: ts on fait un br- (.)
              che Δregarde MIC
              mic *pointe sur la feuille et la fait tourner
              mic *se penche sur la feuille
05          MIC: [un mange&
06          OLI: [h. +un cadeau ((en riant))+
07          MIC: &[*(.) cadeau c'est&
              mic *se remet en arrière
08          LOR: [gâteau au choc- ((en riant))+
09          MIC: &[(..) un: geschenk]&
10          LOR: [.hh (..) chueche ]
11          MIC: &pas un (.) torte?=
12          LOR: =[(rires))
13          OLI: [(rires))
14          CHE: [pas un?
15          (0.4)
16          MIC: torte?
17          CHE: mais vous pouvez aussi si vous- oui c'est un- (..)
18          l'autre c'est un- gâteau
19          (0.4)
20          MIC: gâteau =[AH::=
21          CHE: [(x)
22          LOR: =[+ah: ((en s'exclamant))+
23          OLI: [ah

```

La séquence commence avec une question de la chercheuse adressée à l'une des trois élèves, Lorena, qu'elle sélectionne comme destinataire par son regard (l.1). Lorena répond à la question tout en sollicitant l'aide de Michelle en tournant son regard vers elle (l.3). La réponse de Michelle (l.4) commence par la reprise *un peu* avant de poursuivre son tour. Elle pose à son tour une question à la chercheuse au sujet de la signification de l'item lexical 'cadeau' (qui est visiblement confondu avec 'gâteau'). Son enchaînement rapide sur le tour de Lorena, la reprise, puis le marqueur discursif *mais* suivi d'éléments de retardement (pause + marqueur d'hésitation avec allongement consonantique), et enfin la réinitiation d'une construction syntaxique indiquent que Michelle occupe d'abord le terrain de la parole avant d'élaborer son discours. En fait, la question qu'elle va poser concerne un item lexical se trouvant sur la feuille de consigne. Sa question constitue une rupture sur le

plan actionnel: son intervention ne fournit pas de réponse à la question posée par la chercheuse ni à la sollicitation de confirmation de Lorena. Du point de vue séquentiel, son tour de parole ne remplit pas non plus la pertinence conditionnelle d'une deuxième partie de paire adjacente projetée, et attendue, par la première partie (l.1), mais au contraire ouvre à son tour une nouvelle paire adjacente par sa question. Cet exemple se différencie ainsi des deux exemples précédents, dans la mesure où la reprise ne poursuit pas le projet communicatif précédent, mais en initie un nouveau.

De plus, la question de Michelle suppose une réorganisation spatiale (positionnement corporel et orientation de la feuille de consigne) afin d'avoir accès au support où se trouve écrit l'item lexical problématique. Sur le plan verbal, on note une pause de 1.5 seconde suivie du marqueur d'hésitation *ehm* pendant lesquels Michelle se penche sur la feuille de consignes et la tourne. Le marqueur discursif *mais* avant la pause annonce une suite syntaxique et crée une attente pour la complétion du tour. Il convient de noter que si une pause apparaît après le démarrage du tour de parole mais à un point de non complétude syntaxique, les risques de perte du tour sont diminués (Gardner, 2007). L'absence de prise de parole de la part des co-participant·es malgré la pause indique que celles-ci s'orientent effectivement vers une non complétude du tour de parole de Michelle.

D'autre part, Michelle signale à la chercheuse de manière audible sa prise de parole au moyen de la reprise et intègre ainsi l'espace d'attention conjointe défini par le regard de la chercheuse. Comme l'observe Goodwin (1995), l'attention d'un participant est traduite par son regard: si un participant tourne son regard vers le locuteur en cours, il devient alors attentif au discours de celui-ci. Dans l'extrait ci-dessus, la chercheuse tourne son regard vers Michelle juste après la reprise: cette réorientation du regard la rend disponible pour la suite du tour de Michelle. La reprise fonctionne alors comme *attention-getting device*, c'est-à-dire un moyen pour attirer l'attention des co-participant·es sans pour autant que cet élément ne serve à la construction du tour. En effet, la reprise n'est pas intégrée syntaxiquement au TCU mais fait figure d'élément extérieur, isolé du reste du tour par un marqueur discursif et différents éléments de rupture. De même, il a été observé que dans la conversation ordinaire, les locuteurs ont recours très souvent à des éléments du type *ben*, *mais*, *et*, etc. pour sécuriser le début du tour (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Schegloff, 1987). Placés dès le début du tour, ces éléments indiquent l'entrée du locuteur dans l'espace de parole mais ne donnent pas d'indication sur l'architecture du tour. En cas de chevauchement par exemple, l'absorption de ces éléments ne gênera pas l'analyse syntaxique du tour. De même, Carroll (2004) observe que la négociation de l'attention des partenaires (*reciprocity*) se fait au début du tour. Les différents redémarrages (p.ex. par des autorépétitions) servent ainsi à sécuriser l'exhibition de l'attention par le

regard. C'est précisément ce phénomène-là que nous observons avec la reprise dans l'exemple ci-dessus.

En somme, l'élément de reprise permet à Michelle de s'approprier la parole pour poursuivre son propre projet communicatif tout en exprimant la pertinence séquentielle de son intervention dans le déroulement de l'échange. De plus, la locutrice parvient à occuper rapidement le terrain de la parole au moyen de la reprise et à obtenir l'attention de la chercheuse, essentielle pour pouvoir atteindre son objectif communicatif. Michelle fait donc preuve d'une orientation vers la coordination fluide des conduites discursives et de la construction conjointe de l'interaction. Elle saisit la première occasion pour poser une question, dont la réponse est nécessaire à la poursuite de la tâche.

L'exemple suivant illustre un phénomène très semblable de l'usage de la reprise, mais cette fois-ci d'un syntagme entier dans un moment de compétition pour la parole. Les apprenantes (cf. extrait 2) se trouvent dans un jeu de rôle où elles doivent donner des indications d'itinéraire pour arriver au *Sankt Jakob*, que Lorena décrit dans la séquence ci-dessous.

#### Extrait 4: 'il y a piscines' (WBS-tschu-210606-fi2)

```

01          LOR:  à sankt jakob. [vous êtes eh- là.
02          CHE:                [mhm?
03          ANI:  mhm=
04  ->      LOR:  et c'est un pa:rc il y a des pisci:nes
05          (0.3)
06          CHE:  [ah on peut on- on
07          LOR:  [.h du tenni:s  [°(pour les)°
08  ->      ANI:                [Δil y a piscines ◊*et .h et: (.)*&
          che                    Δregarde ANI
          lor                    ◊regarde ANI
          ani                    *regarde dans le vide*
09          ANI:  &[les places de foot?
10          LOR:  [◊le stade-
          lor  ◊regarde CHE
11          (0.8)
12          CHE:  ah (0.7) [ah c'est un stade de-
13          ANI:                [un grand place de-
14          LOR:  [°(oui) stade° ((hoche la tête))
15          CHE:  [c'est un stade de [foot?
16          ANI:                [(foot stade-)
17          CHE:  okay?

```

A la l.4, Lorena initie une description du lieu au moyen d'une liste. La structuration de son tour se compose de trois constituants syntaxiques juxtaposés (c'est un parc; il y a des piscines; Ø du tennis) qui renvoient aux trois éléments de la liste. Mais elle est également rythmée par une accentuation et un allongement sur la dernière syllabe de chaque segment. Néanmoins, le troisième élément de la liste est produit avec un léger retard de 0.3 seconde et tombe en chevauchement (l.6-7) avec l'intervention de la chercheuse qui s'oriente vers cette courte pause comme une occasion pour prendre la parole. Anila intervient (l.8) précisément à la fin du chevauchement entre les deux autres co-participantes et marque son entrée dans le tour au

moyen de la reprise *il y a piscines*. Par cette reprise, non seulement elle confirme la proposition de Lorena, exhibant ainsi un alignement interactionnel, mais elle attire aussi l'attention de ses co-participantes, alors que l'interaction se déroulait entre la chercheuse et Lorena à ce moment-là. Dès le début de son tour, elle obtient le regard de la chercheuse, puis celui de Lorena une fois la reprise produite. La reprise fonctionne là aussi comme *attention-getting device*, ce qui lui permet de s'installer dans le tour avant d'en planifier la suite. En effet, le fait qu'Anila regarde soudainement dans le vide (juste après l'élément de reprise) est un comportement non verbal typique des activités de recherche mentale comme l'ont montré Goodwin & Goodwin (1986). Ainsi, le marqueur discursif *et* suivi d'une série de marques de retardement (inspiration, répétition de *et* avec allongement vocalique, courte pause) et le décrochage du regard d'Anila pendant cette séquence d'hésitation, sont des indices d'une planification en train de se faire.

Ainsi, au lieu de simplement compléter la liste initiée par Lorena par l'ajout d'un item supplémentaire, Anila enchaîne au moyen d'une répétition des paroles de Lorena. Ceci nous montre que la reprise sert de ressource pour signaler l'entrée dans le tour à nouveau dans une situation où la locutrice ne se trouvait pas directement dans le focus de l'attention. De cette façon, l'élément qui est répété est en quelque sorte sacrifié pour obtenir l'attention des co-participants. De plus, la reprise dès le début du tour établit un lien formel avec le tour précédent, ce qui présente l'intervention comme occupant une place séquentiellement appropriée.

En résumé, dans les deux exemples, les locuteurs accomplissent leur prise de parole en deux temps: premièrement, il s'agit d'occuper le *floor* conversationnel par un moyen économique et qui n'intervient pas nécessairement dans la formulation du projet communicatif subséquent; la planification du tour même ne vient que dans un deuxième temps. Nous constatons en fait une structuration séquentielle identique: reprise en début de tour qui permet une prise de parole, puis marqueur discursif (*et, mais*) qui annonce une suite syntaxique à venir et crée dès lors une attente pour les participants. Ce dernier élément permet au locuteur en cours de maintenir son tour sans être interrompu pendant le temps de planification de la suite, lequel est ponctué d'éléments d'hésitation.

De cette façon, la reprise est exploitée par les locutrices comme une ressource pour occuper le terrain de la parole rapidement et de manière à s'insérer dans la continuité du discours tout en planifiant la suite. Elle sert aussi à légitimer la prise de parole (Vion & Mittner, 1986) dans des moments interactionnellement délicats (dans le premier cas, la locutrice initiait une réorientation actionnelle alors que dans le deuxième cas, il s'agissait d'une prise de parole compétitive).

## 8. Discussion

### 8.1 *Cohérence et progression (inter-)discursive*

Les occurrences de reprise observées dans les exemples analysés plus haut convergent toutes dans le sens d'un moyen accomplissant la cohérence discursive à travers les changements de locuteurs, mais servant également à faire avancer le discours. Toutefois, ce qui distingue le premier groupe d'exemples du deuxième, c'est l'ancrage de la reprise dans une structuration séquentielle spécifique. Ainsi, dans le premier groupe, la reprise se trouve intégrée sur le plan prosodique dans la suite du tour, alors que dans le deuxième groupe, une série d'éléments de rupture (pause, marqueurs d'hésitation, etc.) l'isolent du reste du tour. De même, dans les premiers exemples, la reprise assure une continuité thématique et actionnelle avec le projet communicatif précédent alors que dans les derniers exemples, elle marque une rupture avec ce qui précède. Finalement, ce qui distingue aussi ces deux séries d'exemples, c'est la modalité de prise de parole (auto- vs. hétérosélectionnée). Dans les deux premiers exemples, Lorena est hétérosélectionnée par ses partenaires: la reprise y fonctionne comme un relais pour l'élaboration du tour. Dans le deuxième groupe d'exemples, la prise de parole de Michelle, puis celle d'Anila sont autosélectionnées; bien plus, elles prennent la parole à un moment où elles ne se trouvent pas au centre de l'attention, la reprise joue alors un rôle d'appropriation de la parole.

Le potentiel de mise en opération rapide fait donc de la reprise un moyen efficace pour pallier aux difficultés de planification et de formulation d'un discours en L2. D'une part, de par sa nature qui consiste en un recyclage de matériel verbal déjà disponible dans l'interaction, elle crée nécessairement une relation formelle avec une portion de discours antérieur. De ce fait, l'émergence du tour de parole comprenant la reprise est présenté dès le début comme étant pertinent dans la séquentialité de l'interaction au niveau actionnel et thématique légitimant ainsi la prise de parole. D'un autre côté, la répétition des paroles d'autrui représente un faible coût cognitif et permet donc un enchaînement discursif fluide grâce à une formulation verbale rapide. Elle est de ce fait une ressource efficace pour entrer dans le tour, en particulier pour les apprenants d'une L2 où les connaissances linguistiques limitées rendent la prise de parole immédiate difficile (Vion & Mittner, 1986).

### 8.2 *Quel rôle dans la perspective de l'acquisition?*

La reprise, telle qu'elle est utilisée dans les exemples analysés, est un indice fort de la capacité d'adaptation des apprenants d'une L2 à la dynamique interactionnelle. Ceux-ci exploitent donc le matériel verbal émergent au cours de l'échange pour construire leur propre discours. Ils mettent en place des moyens alternatifs (différents de ceux utilisés par les natifs) et provisoires leur permettant de participer comme locuteurs compétents aux interactions

verbales dans lesquelles ils sont engagés. Ainsi, ces moyens alternatifs leurs permettent d'accomplir des actions avant de développer des moyens plus sophistiqués, allant dans le sens d'un développement progressif d'un couplage forme-fonction: l'utilisation même de ressources alternatives dans l'interaction peut déboucher sur le développement de nouvelles ressources plus proches de la langue cible (Kasper, 2006; Pekarek Doehler, 2004; Py, 1995).

Un exemple en est fourni par l'étude de Hancock (2000) sur l'usage des connecteurs par des apprenants avancés du français L2. L'auteure observe que ces apprenants utilisent un nombre plus réduit de connecteurs que les natifs, mais que ces connecteurs remplissent un plus grand nombre de fonctions discursives. Il en découle donc une tendance à la surgénéralisation fonctionnelle de ces connecteurs comme stratégie de compensation à la limitation des ressources linguistiques. Cela rejoint les nombreux travaux fonctionnalistes sur les variétés d'apprenants qui montrent que le développement d'une langue seconde ne consiste pas seulement en une complexification des moyens linguistiques, mais également en une diversification des ressources.

## **9. Conclusion**

L'analyse d'un phénomène linguistique particulier, la reprise, a permis d'observer la manière dont des apprenants d'une L2, d'un niveau peu avancé, assurent la cohérence du discours tour après tour. La reprise en début de tour de parole est exploitée comme moyen linguistique servant à l'expansion discursive ainsi qu'à l'appropriation de la parole.

L'exemple de la reprise montre bien la nature située et localement contingente des ressources qu'utilisent les interactants pour organiser leurs activités discursives. Ces ressources ne sont pas préexistantes à l'interaction, mais émergent du discours en cours d'élaboration. La reprise, en l'occurrence, montre la réexploitation par un locuteur de ressources linguistiques mobilisées par le locuteur précédent.

Ainsi, l'étude de la reprise, et par là de manière plus générale l'étude des enchaînements discursifs, apporte un éclairage sur une compétence d'interaction en développement. Elle révèle les moyens que les apprenants se donnent pour participer aux interactions en dépit de connaissances linguistiques limitées, des moyens 'alternatifs' qui sont ensuite susceptibles d'être complétés par des ressources de la langue cible.



## Bibliographie

- Berger, E. (2008): Managing topics in second language conversations: an example from the language classroom. In: H. Cölfen; J. ten Thije & C. Spiegel (eds.), *Multilingualism – Applied Linguistics approaches: Papers selected from the Junior Research Meeting – Gronigen 2007*. Duisburg (Universitätsverlag Rhein-Ruhr), 19-28.
- Carroll, D. (2000): Precision timing in Novice-to-Novice L2 conversations. In: *Issues in Applied Linguistics*, 11, 67-110.
- Carroll, D. (2004): Restarts in novice turn beginnings: disfluencies or interactional achievements? In: R. Gardner & J. Wagner (eds.), *Second language conversations*. London/New York (Continuum), 201-219.
- Cekaite, A. & Aronsson, K. (2004): Repetition and joking in children's second language conversations: playful recyclings in an immersion classroom. In: *Discourse Studies*, 6/3, 373-392.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989): Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In: D. Weil & H. Fougier (éds.), *Actes du 3<sup>e</sup> colloque Régional de Linguistique – Strasbourg 28-29 avril 1988*, 99-124.
- Dimroth, Ch. & Starren, M. (2003) (eds.): *Information structure and the dynamics of language acquisition*, Amsterdam/Philadelphia (John Benjamins).
- Duff, P. A. (2000): Repetition in foreign language classroom interaction. In: J. K. Hall & L. S. Verplaetse (eds.), *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah/NJ (Lawrence Erlbaum), 109-139.
- Faraco, M. (2002): Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2. In: *AILE*, 16, Version électronique, disponible sous: <http://aile.revues.org>
- Ford, C. E. & Thompson, S. A. (1996): Interactional units in conversation: syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turn. In: E. Ochs, E. A. Schegloff & S. A. Thompson (eds.), *Interaction and grammar*. Cambridge (Cambridge University Press), 134-184.
- Gardner, R. (2007): 'Broken starts': bricolage in turn starts in second language talk. In: Z. Hua, P. Seedhouse, L. R. Wei & V. Cook (eds.), *Language learning and teaching as social inter-action*. New York (Palgrave Macmillan), 58-71.
- Goodwin, Ch. (1995): Sentence construction within interaction. In: U. Quasthoff (ed.), *Aspects of oral communication*. New York (Mouton de Gruyter), 198-219.
- Goodwin, M. H. & Goodwin, Ch. (1986): Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. In: *Semiotica*, 62, 51-75.
- Gülich, E. & Kotschi, T. (1987): Les actes de reformulation dans la consultation. In: P. Bange (éd.), *La dame de Caluire*. Berne (Peter Lang).
- Hancock, V. (2000): *Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé d'apprenants avancés. Etude comparative entre suédophones et locuteurs natifs*. Thèse de doctorat. In: *Cahiers de la recherche*, 16. Université de Stockholm.
- Hayashi, M. (2004): Projection and grammar: notes on the 'action-projecting' use of the distal demonstrative in Japanese. In: *Journal of Pragmatics*, 26, 1337-1374.
- Hendriks; H. (2000): The acquisition of topic marking in L1 Chinese and L2 French. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 369-397.
- Hendriks, H. (2005) (ed.): *The structure of learner varieties*. Berlin/New York (Mouton de Gruyter).
- Jefferson, G. (1986): Notes on 'latency' in overlap onset. In: *Human Studies*, 9/2-3, 153-183.
- Jefferson, G. (1988): Notes on a possible metric which provides for a 'standard maximum' silence of approximately one seconde in conversation. In: D. Roger & P. Bull (eds.), *Conversation: an interdisciplinary perspective*. Clevedon (Multilingual Matters).

- Kasper, G. (2006): Beyond repair: Conversation Analysis as an approach to SLA. In: *AILA Review*, 19, 83-99.
- Klein, W. & Perdue, C. (1989), The learner's problem of arranging words. In: B. MacWhinney & E. Bates (eds.), *The crosslinguistic study of sentence processing*, 292-327. Cambridge (Cambridge University Press).
- Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1993): La séquence analytique. In: *Bulletin CILA*, 57, 137-157.
- Lerner, G. H. (2004): On the place of linguistic resources in the organization of talk-in-interaction: grammar as action in prompting a speaker to elaborate. In: *Research on Language and Social Interaction*, 37/2, 151-184.
- Mondada, M. (2001): Pour une linguistique interactionnelle. In: *Marges linguistiques*, 1. Version électronique: [www.marges-linguistiques.com](http://www.marges-linguistiques.com) (01.12.2006).
- Mondada, M. & Pekarek Doehler, S. (2001): Interactions acquisitionnelles en contexte: perspectives théoriques et enjeux didactiques. In: *Le français dans le monde, numéro spécial*, 107-142.
- Pallotti, G. (2001): External appropriations as a strategy for participating in intercultural multi-party conversations. In: A. Di Luzio, S. Günthner & F. Orletti, *Culture in communication. Analysis of intercultural situations*. Amsterdam/Philadelphia (John Benjamins), 295-334.
- Pallotti, G. (2002): Borrowing words. In: J. Leather & J. van Dam (eds.), *The ecology of language acquisition*. Amsterdam (Kluwer Academic Publishers), 183-202.
- Pallotti, G. (2005): Variations situationnelles dans la construction des énoncés en L2: le cas des autorépétitions. In: *AILE*, 22, 101-130.
- Pekarek, S. (1999): *Leçons de conversation*. Fribourg (Editions Universitaires).
- Pekarek Doehler, S. (2004): Une approche interactionniste de la grammaire: réflexions autour du codage grammatical de la référence et des topics chez l'apprenant avancé d'une L2. In: *AILE*, 21, 123-166.
- Pekarek Doehler, S. (2007): Compétence et langage en action. In: *Bulletin Vals-Alsa*, 84, 9-45.
- Py, B. (1995): Interaction exolingue et processus d'acquisition. In: *Cahiers de l'ILSL*, 7, 159-175.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974): A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. In: *Language*, 50, 696-735.
- Schegloff, E. A. (1987): Recycled turn beginnings: a precise repair mechanism in conversation's turn-taking. In: G. Button & J. R. Lee (eds), *Talk and social organization*. Clevedon (Multilingual Matters), 70-85.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973): Opening up closings. In: *Semiotica*, 8/3, 289-327.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977): The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In: *Language*, 53, 361-382.
- Steinbach Kohler, F. (2008): Co-construction dans l'interaction en classe de FLE: De la dialogicité vers la dialogicité de l'apprentissage. In: *Tranel*, 48, 25-42.
- Tannen, D. (1989): *Talking Voices: Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge/New York (CUP).
- Traverso, V. (2005): Quelques formats intégrant la répétition comme ressource pour le développement thématique dans la conversation ordinaire. In: *Rivista di Psicolinguistica Applicata, Special Issue on Conversation Analysis*, 153-166.
- Vion, R. (1992): *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris (Hachette).
- Vion, R. & Mittner, M. (1986): Activités de reprise et gestion des interactions en communication exolingue. In: *Langages*, 84, 25-42.

## Annexe

### Conventions de transcription

[	chevauchement
=	enchaînement immédiat
&	continuation du tour de parole
(.) (..) (...) (2.5)	pauses
j-	troncation du mot
de:	allongement
?	intonation montante
.	intonation descendante
hôtels	emphase
AH	plus fort
°oui°	moins fort
> <	accélération
< >	ralentissement
.h	inspiration
h.	expiration
(oui)	incertain
(xx)	inaudible
((rires))	commentaires
+ * ◇ △	marque un passage concerné par le commentaire à la ligne suivante; ce commentaire concerne le comportement non-verbal (gestes, regards, etc.) du participant dont les initiales sont données au début de la ligne de commentaire