

Le développement de la compétence d'interaction: une étude sur le travail lexical

Clelia FARINA, Evelyne POCHON-BERGER & Simona PEKAREK
DOEHLER

Institut des sciences du langage et de la communication, Université de Neuchâtel

This paper presents an exploratory longitudinal study on how an adolescent speaker of French L2 manages word searches as part of auto-initiated other-repair. We followed Julie, a German-speaking au pair girl sojourning in a French-speaking environment, for 9 months. Based on the analysis of audio-recorded and transcribed everyday conversations, we track how Julie's 'methods' for initiating word searches and calling for co-participant's help change across the duration of her stay. Results show a shift from the use of 'heavy' resources that suspend the ongoing activities and focus explicitly on lexical issues towards the use of more subtle resources that maximize the progressivity of talk while still allowing the speaker to overcome lexical problems. It is argued that these changes are indicative of the development of L2 interactional competence.

Key words: conversation analysis, second language acquisition, interactional competence, repair, word search, adolescence.

1. Introduction

L'apprentissage d'une langue seconde/étrangère (ci-après L2) ne se limite de loin pas à la seule acquisition de formes et structures linguistiques mais consiste à développer une *compétence d'interaction* qui permet d'accomplir – au sein d'activités communicatives – des actions telles qu'argumenter, défendre son point de vue, initier un nouveau sujet de conversation, etc. L'accomplissement de ces actions suppose, de la part du locuteur, la mise en œuvre non seulement de savoirs et de savoir-faire linguistiques, mais aussi discursifs, socioculturels et interactifs. La compétence d'interaction en L2 a un double caractère: elle est à la fois une ressource pour participer aux interactions verbales en langue cible et un objet d'apprentissage ne pouvant être développé qu'à travers la pratique elle-même.

La compétence d'interaction se trouve à l'heure actuelle au cœur des préoccupations éducatives en matière de langues à travers l'Europe. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), élaboré par le Conseil de l'Europe, inclut le volet 'interaction' dans son échelle de référence pour les différents niveaux de compétence en langues, à côté des compétences – plus classiques – de production et réception écrites et orales. Une définition précise de la compétence d'interaction fait

cependant encore défaut, de même que des descripteurs détaillés permettant de l'observer et de l'évaluer (Pekarek Doehler, 2009). Pour l'enseignement et l'évaluation des L2, pouvoir se référer à des descriptions empiriquement fondées des capacités que les acteurs sociaux mettent en œuvre lorsqu'ils interagissent avec autrui en L2 représentent toutefois un enjeu central.

La présente contribution s'intéresse au développement de la compétence d'interaction en français L2 de jeunes en séjour linguistique en Suisse romande. Une expérience de ce type constitue un terrain d'observation intéressant pour l'étude du développement des compétences en L2, car elle matérialise des *transitions* sur plusieurs plans. Le séjour linguistique est traditionnellement effectué à un moment de transition dans le parcours de formation: entre la scolarité obligatoire et la vie professionnelle (p.ex. apprentissage professionnel) ou une formation post-obligatoire. Cette transition, et l'entrée dans un nouvel univers socio-professionnel/éducatif, implique typiquement des remaniements et des adaptations des compétences interactives et fait naître de nouveaux besoins communicatifs. Le séjour linguistique est alors envisagé comme une opportunité pour augmenter ses chances de réussite par l'amélioration des compétences langagières. Par ailleurs, les savoirs et savoir-faire acquis à travers un enseignement scolaire de la L2 peuvent être testés et mis à profit dans le cadre d'une communication 'authentique'. En effet, bon nombre d'études ont pu démontrer les effets d'une telle expérience sur le développement des compétences en L2, en termes de gains sur le plan lexical, grammatical ou encore pragmatique, mais aussi d'une fluidité verbale accrue et d'une attitude plus positive face à la langue cible (voir p.ex. Freed, 1995; Regan, Howard & Lemée, 2009 pour une synthèse sur la recherche dans le domaine des 'studies abroad'). Le séjour linguistique incarne ainsi une transition entre l'apprentissage d'une langue en milieu scolaire et son utilisation (et éventuel développement) en milieu non-scolaire, sur le 'terrain'. Il devient dès lors intéressant de se demander comment les compétences acquises antérieurement se trouvent transformées progressivement au cours de celui-ci.

Dans cette contribution, nous abordons cette question à travers le cas spécifique d'une fille germanophone séjournant comme jeune fille au pair en région francophone. Nous nous proposons d'appréhender le développement de la compétence d'interaction par le biais de l'étude d'un 'microcosme actionnel' (Fasel *et al.* 2009). En d'autres termes, nous suivrons une démarche analytique qui consiste à observer un type de micro-action récurrent à travers différents moments du processus d'apprentissage. Concrètement, nous nous pencherons sur l'initiation, par l'apprenante, d'une réparation lexicale accomplie par autrui (en termes techniques: hétéro-réparation auto-initiée). Nous nous intéresserons donc aux procédés déployés par l'apprenante pour gérer la recherche lexicale de

manière à solliciter et à obtenir l'aide d'autrui; procédés dans lesquels des changements à travers le temps seront observés sur les plans à la fois linguistiques et interactifs. Certaines dimensions du développement de la compétence d'interaction pourront ainsi être retracées à travers les modalités de gestion de problèmes lexicaux par l'apprenante. Ainsi, au travers de l'étude d'une micro-action particulière nous tâcherons d'apporter un éclairage quant à la définition et à la description de la compétence d'interaction en L2.

2. La compétence d'interaction en L2: enjeux méthodologiques

2.1 *Une approche interactionniste de la notion de compétence et de l'apprentissage des langues*

La recherche sur l'acquisition des L2 a été longtemps dominée – et l'est encore aujourd'hui – par des perspectives formelles et fonctionnalistes et un centrage sur les connaissances linguistiques (lexicales, grammaticales), ou le couplage entre formes linguistiques et fonctions communicatives. Comme l'ont soulevé Firth & Wagner (1997), cette tendance se traduit par la prédominance de dispositifs méthodologiques de type (semi-) expérimental où les données observées ne relèvent pas de pratiques effectives dans des situations communicatives authentiques, mais sont provoquées par le chercheur et consistent pour la plupart en des monologues plutôt que des dialogues, voire des formes ou structures isolées. Il n'est donc guère étonnant que, en l'état actuel de la recherche, nous en sachions encore peu sur la manière dont les locuteurs d'une L2 gèrent les activités pratiques au sein des dynamiques interactives telles que prendre la parole au moment opportun, manifester un désaccord, demander une explication, etc. De même, peu est connu sur la manière dont les capacités ayant trait à la gestion de la communication en face-à-face se développent à travers le temps.

La présente étude s'inscrit dans une approche interactionniste de l'apprentissage des L2 qui reconnaît le rôle constitutif de l'interaction sociale dans les processus acquisitionnels (voir Firth & Wagner, 1997; Mondada & Pekarek Doehler, 2001; Pekarek Doehler, 2010). Cette approche se fonde sur l'analyse conversationnelle d'inspiration ethno-méthodologique, tout en montrant certaines affinités avec les travaux issus de la pensée vygotkienne, dans lesquels l'apprentissage est appréhendé comme un processus éminemment contextuel (voir p.ex. Hall, 1995; Lantolf & Thorne, 2007; Lave & Wenger, 1991): ce que l'on apprend et la manière dont on l'apprend est situé dans le contexte socio-historique et immédiat des pratiques sociales. L'apprentissage se passe ainsi *dans* et *par* la participation aux activités sociales d'une communauté donnée et consiste

à développer des moyens permettant précisément la participation de plus en plus appropriée à ces activités.

Une telle conception de l'apprentissage va de pair avec une (re)définition interactionniste de la compétence de communication, inspirée par les travaux en analyse conversationnelle d'origine ethnométhodologique. Cette compétence est dite *située*, c'est-à-dire déployée en réponse au contexte situationnel (socio-historique) et séquentiel (Pekarek Doehler, 2006). Elle est aussi multimodale: la participation à des interactions verbales repose certes sur la mobilisation de formes et de structures linguistiques, mais fait appel également aux ressources non-verbales telles que la prosodie, la gestualité, etc. Ces éléments constituent des ressources pour l'action pratique, relevant de 'méthodes' (au sens ethnométhodologique du terme: des procédés systématiques) par lesquelles les acteurs sociaux gèrent les enjeux pratiques de leur rencontre tels qu'introduire un nouveau thème conversationnel, initier une explication, clore la narration d'un événement, initier et mener à bien une recherche lexicale. Dès lors, il devient possible de retracer le développement de la compétence d'interaction en analysant comment ces 'méthodes' de gestion de l'interaction changent à travers le temps.

Dans cette optique, la compétence en langue est envisagée dans sa dimension praxéologique: la mise en œuvre de moyens linguistiques (et autres) ne consiste pas en premier lieu à transmettre des contenus informationnels, mais à accomplir des activités conjointement avec autrui. Apprendre une L2 signifie alors développer une capacité à prendre part à des activités sociales – à développer une compétence d'interaction en L2.

2.2 Observer un développement de la compétence d'interaction: l'exemple de la recherche lexicale

Dans l'optique citée, la compétence d'interaction relève de façons d'agir dans l'interaction et de mécanismes de coordination avec les actions d'autrui. Or, retracer le développement de la compétence d'interaction pose des défis méthodologiques de fond: comment observer un développement à moyen ou long terme si le point de référence n'est pas une forme/structure linguistique mais des 'méthodes' pour l'action?

La solution méthodologique que nous proposons consiste à nous concentrer sur la description d'une micro-action accomplie de manière récurrente par les participants de notre recherche (p.ex. le désaccord, cf. Fasel *et al.*, 2009; Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2011). Prendre comme point de départ une action et son organisation séquentielle permet d'identifier des changements dans les procédés systématiques (ou: 'méthodes') dont se servent les locuteurs pour l'accomplir. Ces changements dépassent le simple élargissement du répertoire linguistique et intègrent également des ressources proprement interactives. Notre

argument rejoint d'autres études longitudinales qui ont retracé le développement de la compétence d'interaction en L2 en se focalisant sur la manière dont les apprenants accomplissent une action donnée, récurrente. Par exemple¹, Cekaite (2007) a examiné l'évolution, à travers le temps, des techniques de prise de tour de parole par une fille kurde en classe d'immersion en Suède. Hellermann (2008) quant à lui a étudié le changement des méthodes déployées par des adultes apprenant l'anglais en milieu institutionnel pour initier une activité en dyade, pour se désengager de l'activité ou encore pour faire démarrer un récit. Ces études montrent que le changement observable dans la participation du locuteur d'une L2 aux interactions en langue cible ne résulte pas simplement de l'accroissement de son capital proprement linguistique, mais repose également sur la restructuration des méthodes pour agir.

Dans le cadre de la présente contribution, l'action investiguée est la recherche lexicale. Ce type de séquence a fait l'objet de nombreux travaux dans le domaine de l'acquisition et de la communication en L2, et cela à partir d'horizons théoriques et méthodologiques très divers (p.ex. Brouwer, 2003; De Pietro *et al.*, 1989; Long, 1981 et 1991). Dans les travaux interactionnistes francophones, la recherche lexicale a notamment été abordée sous l'angle des 'séquences potentiellement acquisitionnelles' (SPA: De Pietro, *et al.*, 1989), organisées en trois pas: (i) le locuteur non-natif rencontre un problème linguistique (le plus fréquemment lexical) pour lequel il sollicite l'aide de son interlocuteur; (ii) l'interlocuteur lui fournit l'aide sollicitée; (iii) celle-ci est ratifiée par le locuteur initial (le non-natif). Ce dernier pas (appelé la 'prise') est intéressant, car il constitue la trace verbale d'un travail d'appropriation cognitive que le locuteur non-natif fait d'un élément linguistique sur lequel il a porté préalablement son attention. Les travaux sur les SPA ont ainsi pu démontrer l'orientation de l'apprenant vers la résolution de problèmes linguistiques et les mécanismes interactionnels mis en œuvre pour y contribuer, mais l'apport de ces séquences à l'acquisition est resté largement sous-exploré (cf. Vasseur, 1990). De manière plus centrale, pour ce qui concerne nos objectifs, la recherche jusqu'à ce jour n'a pas étudié si et comment ces séquences changent à travers le temps: se présentent-elles de la même manière à différents moments de l'apprentissage de la L2?

Des travaux émanant de l'analyse conversationnelle d'origine ethnométhodologique portant sur les réparations (*repairs*) en général (voir notamment Schegloff *et al.*, 1977; Jefferson, 1987; Schegloff, 1979) offrent des jalons intéressants pour l'étude des activités de recherche lexicale. La réparation est une activité interactionnelle visant la résolution d'un problème d'intercompréhension ayant trait à la production ou à la réception. La réparation se caractérise typiquement par la présence d'un élément problématique ('réparable') – pouvant être de nature diverse

¹ Voir aussi les contributions réunies dans Hall, Hellermann & Pekarek Doehler (2011).

(linguistique, informationnelle ou actionnelle) – suivi d'un candidat alternatif. Ces séquences de réparation sont organisées selon (i) qui initie la séquence (le locuteur en cours vs. l'interlocuteur) et (ii) qui accomplit la réparation à proprement parler (le locuteur en cours vs. l'interlocuteur). La combinaison de ces axes donne ainsi lieu à quatre configurations possibles: auto-réparation auto- ou hétéro-initiée; hétéro-réparation auto- ou hétéro-initiée. Par ailleurs, Schegloff et al. (1977) observent dans la conversation ordinaire une préférence pour l'auto-réparation auto-initiée, c'est-à-dire une propension des interactants à effectuer eux-mêmes les réparations. La recherche lexicale – objet de notre étude – correspondrait selon Kurhila (2001) à une forme de réparation auto-initiée portant spécifiquement sur un élément lexical.

Les recherches citées mettent en évidence la nature organisée des séquences impliquant des recherches lexicales. Pour un apprenant, il s'agit donc de développer des moyens interactifs lui permettant de gérer de manière de plus en plus subtile et contextuellement appropriée un problème lexical. Sur la base d'une étude longitudinale de 18 mois de l'apprentissage de l'anglais L2 par une adulte, Hellermann (2009) identifie des changements dans la manière dont l'apprenante accomplit des auto-réparations auto-initiées. Ces changements se manifestent à la fois dans les mécanismes d'accomplissement de la réparation (p.ex. l'émergence en cours d'étude de 'post-recycled repair formats', c'est-à-dire le recyclage d'un constituant plus large que l'élément problématique *per se* au moment de la réparation) et dans la nature des éléments linguistiques focalisés par les réparations. Ces résultats témoignent, d'après Hellermann (op. cit.), d'une augmentation du répertoire de méthodes dont l'apprenante dispose pour effectuer elle-même une réparation. Ce type d'étude permet ainsi de concevoir la recherche lexicale non pas uniquement comme un vecteur d'acquisition (dans la mesure où le traitement d'un élément linguistique peut potentiellement mener à son appropriation, cf. De Pietro *et al.*, 1989), mais comme objet d'acquisition *per se*: une activité pratique pour laquelle des 'méthodes' doivent être développées.

Dans le cadre de la présente contribution, nous nous intéresserons uniquement aux cas de recherche lexicale auto-initiée et complétée par autrui. Nous décrirons les techniques par lesquelles une telle recherche est initiée: comment le problème est-il signalé par l'apprenant? Comment la demande d'aide est-elle manifestée? Ce qui nous intéresse n'est pas la possible contribution de la recherche lexicale à l'acquisition, mais la manière dont elle est gérée et comment cette gestion (et notamment les 'méthodes' employées) change à travers le temps.

3. Données et procédures d'analyse

L'étude présentée ici relève d'un projet de recherche plus vaste ayant pour objectif de tracer le développement de la compétence d'interaction en L2.² La recherche se fonde sur un dispositif longitudinal en français L2 au sein duquel nous suivons des jeunes (pour la plupart germanophones) en séjour linguistique d'une année scolaire en Suisse romande, engagés comme jeunes au pair dans une famille d'accueil.

La présente contribution se concentre sur les données provenant d'une seule participante: Julie (pseudonyme), germanophone, qui a suivi un enseignement scolaire de français L2 pendant douze ans. Sa compétence en français est de niveau B1 (niveau seuil) sur l'échelle des niveaux du CECRL. Lors de son séjour linguistique, elle suit 2h hebdomadaires d'enseignement du français L2 dans un centre de langue, en plus de son activité comme fille au pair. Le corpus est composé d'enregistrements audio de conversations spontanées (p.ex. un repas en famille), impliquant Julie et les membres de la famille d'accueil, effectués à intervalles réguliers au cours du séjour, entre septembre 2009 et juin 2010. Ce corpus comprend dix-huit enregistrements d'une durée allant de 15 à 25 minutes, pour un total d'environ 7 heures.

La démarche analytique se base sur deux étapes. Dans un premier temps, nous avons identifié toutes les séquences de réparation sur un élément linguistique relevant du discours de Julie³ – et dont la recherche lexicale constitue une sous-catégorie – au sein de notre sous-corpus. Ces séquences ont ensuite été organisées selon deux critères: (1) qui initie la réparation, à savoir l'apprenante elle-même ou son interlocuteur (auto- vs. hétéro-initiée); (2) qui achève la réparation (auto- vs. hétéro-accomplie). Le repérage exhaustif de ces séquences et leur classification selon des critères séquentiels ont donné lieu à une première analyse quantitative dont certains résultats sont exposés au point 4. Dans un second temps, nous avons restreint l'objet d'analyse aux occurrences *d'hétéro-réparation auto-initiée portant sur un élément lexical*, soit des recherches lexicales initiées par l'apprenante qui sont résolues par l'intervention d'autrui. Ces occurrences ont fait l'objet d'une analyse qualitative qui a permis d'observer des différences subtiles dans la façon d'initier une recherche lexicale de la part de l'apprenante. Les résultats de ce volet qualitatif sont exposés au point 5.

² Ce projet, dénommé '*Tracking interactional competence in a second language. A longitudinal study of actional microcosms (TRIC-L2)*', est financé par le Fond National Suisse de la Recherche scientifique (subside n° 100012_126860/1) pour la période 2010-2013. Pour plus d'informations: www.unine.ch/cla.

³ Les réparations portant sur le discours d'un autre membre de la famille, même si initiées par Julie, ont été écartées.

4. Le travail sur la forme au cours du séjour: quelques tendances générales

Les données montrent, sur l'ensemble du séjour de Julie, un total de 45 occurrences de réparations portant sur une forme apparaissant dans le discours de Julie (toutes catégories confondues: lexicales, grammaticales, phonétiques; auto-/hétéro-initiées, auto-/hétéro-accomplies). Dans la mesure où nous nous intéressons dans le cas présent au mouvement effectué par Julie pour soumettre une difficulté linguistique à autrui (i.e. une auto-initiation qui constitue en même temps une sollicitation), nous avons exclu de nos analyses les auto-réparations auto-initiées qui ne sont pas accompagnées de signes avant-coureurs (p.ex. hésitations) d'une difficulté avec l'élément linguistique faisant l'objet de la réparation⁴ - et qui, par conséquent, n'offrent pas l'occasion à l'interlocuteur d'apporter son aide.

Nous avons identifié des tendances générales sur trois plans, relatifs aux participants (interactions avec les adultes de la famille d'accueil vs. interactions avec les enfants exclusivement), à l'organisation séquentielle (réparation auto- vs. hétéro-initiée) et à l'axe temporel (évolution des méthodes au cours du séjour). Ces tendances se résument ainsi:

- *Les participants.* En général, les réparations sont plus fréquentes dans les interactions avec les parents qu'avec les enfants. Il apparaît surtout que les enfants ne semblent pas s'orienter vers l'enjeu acquisitionnel de leur interaction avec la fille au pair. Dans ces interactions, nous ne trouvons qu'une seule occurrence d'une initiation d'une réparation par l'un des enfants (i.e. hétéro-initiation), par opposition à 8 réparations initiées par Julie (i.e. auto-initiation). Ces éléments témoignent de l'absence, dans ces interactions, d'un 'contrat didactique' (De Pietro *et al.*, 1989) partagé par les participants concernés.
- *L'organisation séquentielle.* Sur l'ensemble du corpus, les réparations linguistiques auto-initiées par Julie prédominent largement (78% des occurrences, n=35) sur celles hétéro-initiées (22% des occurrences, n=10). Ces dernières cependant sont quasi exclusivement le fait des parents (cf. supra). La prédominance de l'auto-initiation de la réparation par Julie, met en évidence la sensibilité de l'apprenante vers l'exactitude, voire l'amélioration, de ses productions verbales⁵.

⁴ Comme dans l'exemple suivant, où l'élément lexical 'sait' est remplacé par 'connait' au moyen d'une reformulation:

Jul: mais elle- elle avait l'air d'être très <ti↑mide> là avec les autres
 ((rit)) qu'elle ne sait- qu'elle n:e connait pas:

⁵ La tendance à l'auto-initiation est aussi un fait séquentiel (voir Schegloff *et al.*, 1977), dans la mesure où l'opportunité potentielle pour une auto-initiation précède celle pour une

- *Axe développemental.* Les 3 premiers mois du séjour montrent une concentration plus élevée de séquences de réparation: on dénombre 71 % des réparations (n=32) entre septembre et décembre. Ces séquences diminuent fortement par la suite, et disparaissent presque entièrement lors de la dernière phase du séjour.

La diminution du travail sur la langue au cours du séjour suggère que l'apprentissage de la L2 relève de moins en moins d'un enjeu prioritaire des échanges verbaux dans ce contexte familial, et que, au fil des mois passés ensemble, les participants semblent de plus en plus privilégier le maintien du flux communicatif plutôt que le travail sur la langue. Ce constat contraste fortement avec la tendance généralement observée pour les contextes ouvertement didactiques (p.ex. la classe de langue) où l'on relève une préférence pour l'hétéro-correction (hétéro-réparation hétéro-initiée) de l'enseignant relative aux productions des élèves (McHoul, 1990). On constate donc une certaine discontinuité entre les pratiques développées en classe de langue (milieu prioritaire de la socialisation de Julie en L2 avant son arrivée en Suisse Romande) et les pratiques pertinentes dans le contexte de la conversation familière durant un séjour linguistique. Enfin, la diminution générale du travail sur la langue, s'il peut être la trace d'une compétence grandissante de Julie en L2, est probablement aussi le résultat de changements dans les relations interpersonnelles qu'entretient Julie avec les membres de la famille d'accueil et son statut au sein de cet environnement communicatif. En effet, au cours de son séjour linguistique, Julie est de plus en plus intégrée dans la famille d'accueil, elle perd peu à peu son statut d'apprenante au profit d'un statut de 'membre' de la famille.

5. Changements des méthodes d'initiation d'une recherche lexicale

Dans la partie précédente, nous avons observé un changement en ce qui concerne les pratiques de réparation d'un élément linguistique (toutes catégories confondues) qui se traduit par *une diminution quantitative des réparations au cours du séjour*. Dans cette section, nous allons décrire un développement sur le plan qualitatif, montrant que *la nature des ressources mobilisées pour accomplir la réparation change avec le temps*. Pour des raisons de constance dans la comparaison des séquences à travers le temps, nous nous concentrerons sur un seul cas de figure: la recherche lexicale initiée par Julie et complétée par autrui, soit l'hétéro-réparation auto-initiée portant sur un objet lexical. Les changements observés suggèrent le passage progressif d'un dispositif 'lourd' d'initiation d'une recherche lexicale vers un dispositif plus 'souple'.

hétéro-initiation (autrement dit: le locuteur actuel a la possibilité d'initier une réparation avant que l'autre ne puisse intervenir).

5.1 Un dispositif 'lourd' d'initiation de la séquence

Les occurrences recensées au début du séjour témoignent de la mise en œuvre d'un dispositif 'lourd' d'initiation d'une recherche lexicale, qui consiste à thématiser de manière explicite la présence d'un problème linguistique entravant la poursuite du projet communicatif. Ce type de procédé rappelle ce que Jefferson (1987: 97) dénomme 'exposed correction', c'est-à-dire une réparation accomplie ouvertement, par opposition à 'embedded correction' où le locuteur réalise une réparation de manière implicite (p.ex. sous forme de reformulation) tout en poursuivant le discours. L'exemple ci-dessous illustre le recours à un tel dispositif. L'extrait provient d'une interaction ayant lieu au tout début du séjour de Julie, quelques semaines après son arrivée dans la famille d'accueil. Sa mère d'accueil lui demande quel type de thé elle souhaiterait boire, ce à quoi Julie peine à répondre:

Exemple 1: 'cynorhodon' (septembre 2009)

01 MAM: [tu veux quoi comme (x)]
 02 JUL: [avec les <jambes>, ((rit))]
 03 MAM: comme thé?
 04 → JUL: eh::m eh::m °comment on dit en français.° (.) hagebutten.
 05 → MAM: cynorhodon.
 06 → JUL: cynor<ho:d↑on>
 07 MAM: celui-là?
 08 JUL: ou↑i.
 09 (1.8)
 10 JUL: °merci.°

La réponse que Julie donne à la question (ligne – l. par la suite - 04) est d'emblée marquée par des hésitations comme indices possibles d'une recherche mentale en cours, qui peut aussi bien concerner le plan linguistique qu'informationnel. Cette hésitation initiale est cependant suivie d'un commentaire métalinguistique sous forme de question ('comment on dit en français', voir aussi ex. 3 infra), énoncé à voix basse, ainsi qu'une traduction en L1 de l'élément cible ('hagebutten'), indiquant de cette façon que le problème est d'ordre linguistique. La mère lui fournit alors le candidat recherché dans le tour suivant (l.05), que Julie répète ensuite en guise de ratification (l.06). Enfin, la séquence se clôt par une demande de confirmation supplémentaire de la mère ('celui-là?', l.07) qui pointe probablement la boîte de thé en question.

La recherche lexicale est ainsi initiée par une accumulation de différentes ressources dans le tour de Julie: marqueurs d'hésitations – éléments typiquement présents dans les réparations auto-initiées (Schegloff *et al.*, 1977), demande explicite d'aide au moyen d'une question métalinguistique, traduction de l'élément cible en L1. Le commentaire métalinguistique, en particulier, de par son format interrogatif, crée une pertinence pour l'intervention d'autrui dans la résolution du problème linguistique. Le recours à la traduction de l'élément cible en allemand permet quant à lui de

guider l'interlocuteur vers le candidat recherché. Ces différents éléments qui composent ce mouvement d'initiation d'une recherche lexicale relèvent ainsi d'un dispositif 'lourd' témoignant explicitement d'une orientation de la locutrice vers la présence d'un problème linguistique et la nécessité de l'aide d'autrui pour pouvoir poursuivre son projet communicatif.

De manière intéressante, d'après Kurhila (2001), il existe une interrelation étroite entre la manière dont la recherche lexicale est initiée et la manière dont elle est complétée. Dans le cas présent, le travail d'appropriation que Julie fait de l'élément cible 'cynorhodon' est en effet notable. Dans son mouvement de ratification (l.06), Julie ne se contente pas de répéter simplement le candidat lexical que lui a fourni son interlocutrice, mais elle ralentit le débit sur la deuxième partie de l'item et accentue la dernière syllabe comme si elle s'exerçait à le prononcer. En somme, à travers la thématization explicite de l'existence d'un problème linguistique, et à travers le travail d'appropriation suivant la séquence de réparation, Julie focalise le travail lexical d'une manière qui met en suspens la poursuite de l'activité communicative en cours. Elle se positionne ainsi clairement comme apprenante de la langue cible.

Ce premier exemple illustre ainsi un cas de figure récurrent d'auto-initiation d'une recherche lexicale au cours des premiers mois du séjour de Julie. Une pratique alternative – la seule d'ailleurs – au dispositif 'lourd' observé au début du séjour consiste à simplement abandonner le projet communicatif face à un problème linguistique (cf. *stratégie d'abandon*, Faerch & Kasper, 1983). L'exemple suivant, qui se situe à la même période, en offre une illustration. Julie se renseigne sur l'organisation des déplacements du lendemain. Elle ne termine pas son tour de parole à la ligne 01:

Exemple 2: 'le bus' (octobre 2009)

01 → JUL: ah:=OUI demain c'est e- encore une fois avec le: ↑ehm
 02 (1.1)
 03 → MAM: avec le b↑us [tu dis?
 04 → JUL: [ouais=
 05 MAM: =ah.

Suite à l'hésitation et la longue pause (l.01) au sein d'un énoncé visiblement non complet, la mère intervient (l.03) en proposant un candidat lexical ('avec le bus') pour lequel elle demande explicitement une confirmation ('tu dis?'). Dès que le candidat 'bus' est fourni, Julie le ratifie immédiatement (cf. 'ouais' en chevauchement avec le tour de la mère, l.04). La manière dont Julie affronte le problème lexical qu'elle rencontre consiste à simplement s'arrêter de parler.

En somme la pratique d'initiation d'une recherche lexicale au début du séjour de Julie se caractérise essentiellement par le recours à un dispositif 'lourd' consistant à signaler le problème et demander de l'aide à autrui de manière explicite. L'unique alternative à cette technique consiste à

abandonner le projet communicatif en cours, relevant d'une stratégie d'abandon du projet communicatif au sens de Faerch & Kasper (1983).

5.2 *Vers un dispositif plus 'souple' d'initiation de la séquence*

Au cours de son séjour, Julie mobilise peu à peu des moyens lui permettant de résoudre un problème linguistique de manière plus souple, remplaçant ainsi à terme le dispositif 'lourd'. Le changement est progressif, comme l'illustre l'exemple (3) où l'on retrouve des restes (notamment le commentaire métalinguistique) du dispositif 'lourd', à côté d'autres moyens plus subtiles pour initier la recherche lexicale.

Un premier changement notable concerne la manière dont l'élément cible est désigné. Alors qu'au début du séjour, l'apprenante a recours systématiquement à la traduction du candidat en allemand, sa L1, ce moyen est rapidement remplacé par des tentatives de référer au candidat *en français* mobilisant des moyens tels que les périphrases, les définitions ou descriptions, ou encore l'exemplification. L'exemple (3) illustre un cas de périphrase. Il provient d'une interaction se déroulant deux mois après l'arrivée de Julie – et plusieurs semaines après l'exemple (1). Julie et son interlocutrice, la mère de sa famille d'accueil, discutent d'une troupe de théâtre faisant un spectacle dans la région.

Exemple 3: 'les spectateurs' (octobre 2009)

01 JUL: oui mais NON. c'est allemand parce que ma sœur
 02 elle a ↑dit avant ils étaient toujours en
 03 alle↑magne (.) et puis maintenant ils vo:nt QUE
 04 euh dans les autres pays parce que là le- le-
 05 → (.) comment on dit, les gens qui regardent [sont
 06 → MAM: [les
 07 → spectateurs
 08 → JUL: les spectateurs sont m- meilleurs.

La séquence présente un déroulement séquentiel similaire à ce que nous avons pu observer dans l'exemple (1) et qui correspond typiquement à une séquence potentiellement acquisitionnelle (De Pietro *et al.*, 1989) en trois pas: sollicitation, proposition, (re)prise. La manière dont Julie initie la recherche lexicale est également semblable à ce que nous avons observé auparavant: un problème linguistique est signalé déjà par des hésitations (ici: sur l'article défini) précédant l'élément recherché ('le- le', l.04, suivi d'une micro-pause, l.05); il est suivi d'une question métalinguistique ('comment on dit', l.05) portant sur un élément cible qui est ensuite évoqué. Cependant, au lieu de recourir à une autre langue comme dans l'exemple (1), l'élément cible fait ici l'objet d'une périphrase ('les gens qui regardent sont', l.05). Il semble donc que malgré les difficultés que rencontre Julie, elle essaie avant tout de recourir à des moyens alternatifs *en L2* pour désigner l'élément cible.

Le changement en termes de ‘méthodes’ devient peu à peu plus notable, notamment en ce qui concerne la manière dont Julie signale le problème lexical qu’elle rencontre. A travers le temps, on constate la progressive disparition de la question métalinguistique par laquelle la locutrice sollicitait explicitement l’aide d’autrui. L’exemple suivant illustre un cas de recherche lexicale faisant intervenir l’aide d’autrui mais n’étant pas précédée par une question métalinguistique. L’extrait a été enregistré plusieurs mois après l’arrivée de Julie. Il provient d’une interaction avec les enfants. Julie demande aux deux enfants s’ils ont déjà essayé les bouées aquatiques pour descendre les toboggans.

Exemple 4: ‘une bouée’ (décembre 2009)

01→ JUL: vous avez déjà fait une toboggan avec euh hum:
 02 (...)
 03 JOR: un pire [(mogan)?]
 04 JUL: [un to]boggan avec hum:
 05 (...)
 06 JOR: non.
 07 (.)
 08 → JUL: un truc- c (...) qu’on doit gonfler.
 09 (.)
 10 → JUL: comme ça: un:
 11 (...)
 12 JOR: une bouée?
 13 (...)
 14 → JUL: ou[ais]
 15 JOR: [non]

Le problème lexical est signalé par plusieurs éléments: marqueurs d’hésitations (l.01), pause courte (l.02), une nouvelle tentative de formulation (l.04). Alors que l’enfant, Jordan, ne semble pas s’orienter vers la résolution du problème linguistique (l. 03 et 06), Julie tente d’aller au bout de son projet en initiant une description (‘un truc qu’on doit gonfler’), et en le désignant probablement par un geste (‘comme ça:’, l.10). L’amorce d’un syntagme nominal avec allongement vocalique (‘un:’, l.10) invite à une complétion de la part d’autrui (*designedly incomplete utterances*, Koshik, 2002), qui est enfin fournie par Jordan sous forme d’un candidat lexical (‘une bouée?’) à la ligne 12 et est ensuite accueillie par une ratification de la part de Julie (l.14).

Même si la recherche lexicale est élaborée et ne mène pas à une résolution rapide – ce qui est probablement dû au fait que son interlocuteur ne s’oriente pas tout de suite vers cette activité – Julie n’abandonne pas son projet communicatif, mais se sert de moyens alternatifs en L2 pour surmonter son problème lexical, dans un mouvement relevant d’une stratégie d’accomplissement (Bange, 1992; Faerch & Kasper, 1983).

Parmi ces moyens d’accomplissement, Julie mobilise non seulement des exemplifications, descriptions ou périphrases, mais se sert aussi de ressources prosodiques pour signaler qu’une formulation est proposée comme candidat et soumise à la ratification de l’interlocuteur (cf. ‘try-

marking', Sacks & Schegloff, 1979; voir également Brouwer, 2003, pour le cas spécifique des recherches lexicales en L2). L'exemple (5) se situe environ à la moitié du séjour. Julie se trouve au milieu d'une explication sur la technique du *carving* (i.e. ski parabolique), et notamment sur la difficulté à positionner son torse de manière appropriée.

Exemple 5: 'haut de corps' (février 2010)

01 → JUL: [.h et puis je mets euh (...) °mon: >comment-<° (...)
 02 → <haut de corps>?
 03 → MAM: ouais?
 04 → JUL: je mets trop en avant si je- (...) si je vais dans le- dans les
 05 genoux comme ↑ça je f- je fais aus↑si avec le corps,
 06 (...) euh le haut de corps

Le problème lexical est signalé par de nombreuses marques: marqueurs d'hésitations ('euh'), pauses, allongement vocalique du pronom possessif ('mon:') et ébauche d'une question métalinguistique ('comment-') – mais la troncation du pronom interrogatif et le débit rapide indiquent plutôt une question adressée à elle-même, dans un mouvement d'autorégulation de son discours. Julie finit par énoncer un candidat lexical avec une intonation interrogative. L'intonation interrogative ('try-marking') marque l'élément cible comme candidat pour lequel la ratification de l'interlocutrice est nécessaire. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une forme standard, l'interlocutrice accepte ce candidat, s'orientant visiblement vers la démonstration de sa compréhension sur le plan des contenus plutôt que vers le travail linguistique à faire. Cette ratification permet à Julie de retourner immédiatement à son projet communicatif. Ce type de procédé n'implique donc plus la thématisation de l'existence d'un problème linguistique et l'invitation explicite à l'aide d'autrui. Bien au contraire, le problème lexical est traité au moyen d'une séquence minimale en deux pas (demande de ratification / ratification) qui permet de ne pas interrompre la progression du projet communicatif, tendant vers une 'embedded correction' dans la terminologie de Jefferson (1987).

Les exemples (4) et (5) illustrent ainsi comment Julie renonce progressivement à la 'solution de facilité' qui consiste à revenir à sa L1 (ex. 1) ou à s'arrêter *in medias res* (ex. 2) et engage des moyens en L2 pour surmonter ses difficultés lexicales tout en s'appuyant sur l'apport de l'interlocuteur. Elle se sert de la prosodie comme ressource centrale pour obtenir l'aide d'autrui: invitation à compléter une structure syntaxique suggérée par un allongement vocalique et une intonation interrogative invitant la ratification du candidat. L'usage de la prosodie semble ainsi être particulièrement productif en l'absence de demandes d'aides explicites sur le plan linguistique. Les moyens que Julie déploie pour initier une recherche lexicale et la compléter par l'intervention d'autrui sont ainsi beaucoup plus subtils qu'au début de son séjour et témoignent d'une 'débrouillardise' croissante dans sa L2. Ainsi, non seulement elle parvient elle-même à trouver des candidats lexicaux mais en plus elle minimise la

suspension du projet communicatif en cours, ce qui lui permet d'augmenter la progressivité du discours (Heritage, 2007).

Notons enfin que l'on ne trouve plus aucune occurrence de recherche lexicale auto-initiée par Julie et hétéro-accomplie à la fin du séjour, c'est-à-dire entre mai et juin. Cela ne signifie cependant pas que Julie ne rencontre plus aucune difficulté linguistique, ni qu'elle ne produit plus d'erreurs. L'absence de ces séquences de recherche lexicale en tant que telles témoigne plutôt du fait que Julie ne s'oriente plus à tout prix vers la résolution de lacunes lexicales avec l'aide d'autrui, mais qu'elle développe d'autres moyens pour y remédier par elle-même (p.ex. par des reformulations ou des formulations approximatives). La lacune lexicale n'est ainsi plus traitée nécessairement comme quelque chose de problématique pour la poursuite du projet communicatif.

6. Discussion: le changement des 'méthodes' pour initier une recherche lexicale comme trace d'un développement de la compétence d'interaction

Les différents extraits analysés ont permis d'illustrer une panoplie de moyens langagiers dont l'apprenante fait usage pour initier une recherche lexicale: question métalinguistique ('comment on dit'), recours à une autre langue, périphrase, 'try-marking', etc. Alors que ces moyens ont été largement décrits dans la littérature sur le traitement interactionnel de problèmes linguistiques (cf. pt. 2 supra) et sur les stratégies de communication (cf. Alber & Py, 2004 [1985]; Bange, 1992; Faerch & Kasper, 1983), ce qui apparaît comme un résultat central et nouveau de la présente étude est le fait que l'usage de ces moyens change à travers le temps et avec le progrès de l'apprentissage. En résumé, l'analyse de données longitudinales fait apparaître au cours du séjour les changements suivants dans l'initiation d'une recherche lexicale par notre apprenante:

- (i) Diminution progressive des séquences de réparation portant sur un objet linguistique (voir pt. 4 supra).
- (ii) Changements des 'méthodes' d'initiation d'une recherche lexicale orientée vers l'aide d'autrui (voir pt. 5 supra):
 - a. Changement dans la désignation de l'élément cible: le recours à la traduction en L1 observé au début du séjour est remplacé par l'usage de formulations alternatives en langue cible directement (périphrase, définition, description, etc.).
 - b. Changement dans les techniques de sollicitation de l'aide d'autrui: la demande d'aide explicite sous la forme d'une question métalinguistique (du type 'comment on dit') est substituée par des invitations à l'aide plus subtiles par le biais de ressources prosodiques notamment.

L'apprenante semble ainsi passer de la mise en œuvre d'un dispositif 'lourd' (question métalinguistique et recours à la L1) de recherche lexicale, où le problème linguistique est explicitement identifié, vers l'utilisation d'un dispositif plus 'souple' (formulations alternatives en L2, hésitations et prosodie) qui a pour effet de minimiser l'effet disruptif de la séquence de réparation. De plus, au début, l'apprenante tend à recourir à des 'solutions de facilité' pour résoudre la lacune lexicale (par exemple en demandant simplement la traduction d'un élément donné en L1 ou en abandonnant son projet communicatif), tandis que par la suite elle fait preuve d'une certaine débrouillardise pour trouver des solutions elle-même (par des formulations alternatives, par exemple). Les changements ainsi observés ne se laissent pas réduire à la simple disponibilité de nouvelles formes linguistiques mais relèvent de *nouvelles méthodes pour agir*. A titre indicatif, rappelons par exemple que Julie utilise l'intonation montante tout au long de son séjour pour marquer une interrogation, mais qu'avec le temps, les contextes d'emploi de ce marquage changent: ce n'est qu'à la fin du séjour que l'intonation devient instrumentale dans la sollicitation de l'aide d'autrui à travers le 'try-marking' de l'élément réparable (cf. ex. 5 supra).

Cette progression des 'méthodes' mises en œuvre pour initier une recherche lexicale relève du *développement de la compétence d'interaction*. Les procédés que Julie développe lui permettent de gérer de manière plus habile l'organisation de son propre discours en même temps que la progression de l'interaction. Par le recours à des procédés plus implicites, plus souples de gestion d'un problème d'ordre linguistique Julie se positionne moins comme personne qui aurait une compétence langagière lacunaire (une apprenante), et plus comme partenaire communicatif compétent. Il apparaît ainsi que le développement de la compétence d'interaction, tel qu'il se cristallise dans l'élaboration de nouvelles 'méthodes' pour interagir, relève en fin de compte de changements dans la façon dont l'apprenant participe aux interactions verbales.

7. Conclusion

Dans cette contribution, nous avons pris comme point de départ la question suivante: comment observer et documenter le développement de la compétence d'interaction lorsque l'on considère que cette compétence est une compétence pour participer à l'interaction verbale, pour agir de manière appropriée, et est donc déployée de manière contingente au contexte local de sa mise en opération? Dans une telle perspective, tracer le développement de la compétence d'interaction présuppose de dépasser la prise en compte des seules formes et structures linguistiques pour documenter la manière dont le langage interagit avec d'autres ressources permettant au locuteur de gérer la dynamique interactive. Dans cet article, nous avons proposé d'aborder ce développement par le biais d'un dispositif

longitudinal qui consiste à identifier la manière dont l'apprenant gère, à travers le temps, un microcosme actionnel donné. Nous nous sommes penchées en l'occurrence sur l'initiation d'une recherche lexicale. Prendre l'activité pratique comme point de départ pour l'analyse permet d'observer la manière dont diverses ressources (linguistiques, prosodiques, gestuelles, etc.) sont mobilisées conjointement et systématiquement par le locuteur à toutes fins pratiques. L'objectif de la présente contribution n'a pas été de décrire *la* compétence d'interaction dans son ensemble, mais d'offrir un 'effet de loupe' sur la compétence d'interaction à travers l'étude d'un seul microcosme actionnel et d'un seul participant à travers le temps. C'est ainsi à travers le prisme des recherches lexicales auto-initiées et hétéro-accomplies que l'on a pu observer le déploiement de la *compétence-en-action* (Pekarek Doehler, 2006).

Nos résultats contribuent à un ensemble de recherches récentes (cf. Pekarek Doehler, 2010) qui montrent que la compétence d'interaction en L2 n'est pas donnée par avance, étant simplement transférée de la L1 (voir également Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2011), mais est remaniée avec le temps, à travers la participation aux activités communicatives pratiques. On le voit bien: à travers son séjour, Julie développe certes des nouveaux moyens linguistiques, mais elle développe également de nouvelles 'méthodes' pour gérer l'accomplissement des activités verbales et leur coordination avec autrui. Le développement de la compétence d'interaction en L2 suppose ainsi un *recalibrage* des 'méthodes' d'accomplissement des activités pratiques et permet par là même un changement dans les modes de participation aux interactions verbales.

Bibliographie

- Alber, J.-L. & Py, B. (2004 [1985]): Interlangue et conversation exolingue. In: Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. & Serra, C. (éds.): Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés. Paris: Didier, 171-186.
- Bange, P. (1992): A propos de la communication et de l'apprentissage de L2. In: AILE, 1, 53-85.
- Brouwer, C. (2003): Word search in NNS-NS interaction: opportunities for language learning? In: The Modern Language Journal, 87, 4, 534-545.
- Cekaite, A. (2007): A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. In: The Modern Language Journal, 91, 1, 45-62.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989): Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In: Weil, D. & Fougier H. (éds.): Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique, Strasbourg 28-29 avril 1988, 99-124.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983): On identifying communication strategies in interlanguage production. In: Faerch C. & Kasper, G. (eds.): Strategies in Interlanguage communication. London (Longman), 210-238.
- Fasel Lauzon, V., Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2009): Identification et observabilité de la compétence d'interaction: le désaccord comme microcosme actionnel. In: Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée VALS/ALSA, 89, 121-142.

- Firth, A. & Wagner, J. (1997): On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. In: *Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Freed, B. F. (ed.) (1995): *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam/Philadelphia (John Benjamins).
- Hall, J.K. (1995): (Re)creating our worlds with words: a sociohistorical perspective of face-to-face interactions. In: *Applied Linguistics* 16, 2, 206-232.
- Hall, J. K., Hellermann, J. & Pekarek Doehler, S. (eds) (2011): *L2 Interactional Competence and Development*. Clevedon (Multilingual Matters).
- Hellermann, J. (2008): *Social Actions for Classroom Language Learning*. Clevedon, U.K. (Multilingual Matters).
- (2009): Looking for evidence of language learning in practices for repair: A case study of self-initiated self-repair by an adult learner of English. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53, 2, 113-132.
- Heritage, J. (2007): Intersubjectivity and progressivity in person (and place) reference. In: Enfield, N. J. & Stivers, T. (eds.): *Person Reference in Interaction*. Cambridge (Cambridge University Press), 255-280.
- Jefferson, G. (1987): On exposed and embedded correction in conversation. In: Button, G. & Lee, J. R. E (eds.): *Talk and social organization*. Philadelphia (Multilingual Matters), 58-68.
- Kurhila, S. (2001): Correction in talk between native and non-native speaker. In: *Journal of Pragmatics*, 33, 1083-1110.
- Koshik, I. (2002): Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. In: *Research on Language and Social Interaction*, 35, 277-309.
- Lantolf, J.P. & Thorne, S.L. (2007): Sociocultural theory and language learning. In: Van Patten, B. & Williams, J. (eds.): *Theories in second language acquisition. An introduction*. New Jersey (Lawrence Erlbaum Associates, Inc.), 201-224.
- Lave, J., Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge (Cambridge University Press).
- Long, M. H. (1981): Input, interaction and second language acquisition. In: *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259-78.
- (1991): Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: de Bot, K., Gingsberg, R. & Kramsch, C. (eds.): *Foreign language research in cross-cultural perspectives*. Amsterdam (John Benjamins), 39-52.
- McHoul, A. (1990): The Organization of *repair* in classroom talk. In: *Language in Society*, 19, 349-377.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2001): Interactions acquisitionnelles en contexte: perspectives théoriques et enjeux didactiques. In: *Le Français dans le Monde*, Juillet 2001, 107-142.
- Pekarek Doehler, S. (2006): Compétence et langage en action. In: *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée VALS/ASLA*, 84, 9-45.
- (2009): Démythifier les compétences: vers une pratique écologique d'évaluation. In: Galatanu, O., Pierrard, M. & D. Van Raemdonck (eds.): *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*. Bern (Peter Lang), 19-38.
- (2010): Conceptual changes and methodological challenges: on language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. In: Seedhouse, P., Walsh, S. & Jenks, C. (eds.): *Conceptualising Learning in Applied Linguistics*. Basingstoke, UK (Palgrave Macmillan), 105-127.
- Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2011): Developing 'methods' for interaction: a cross-sectional study of disagreement sequences in French L2. In: Hall, J. K., Hellermann, J. & Pekarek Doehler, S. (eds): *L2 Interactional Competence and Development*. Clevedon (Multilingual Matters).

- Regan, V., Howard, M. & Lemée, I. (2009): The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context. Bristol/Buffalo/Toronto (Multilingual Matters).
- Sacks, H. & Schegloff, E. A. (1973): Two Preferences in the Organization of Reference to Persons in Conversation and Their Interaction. In: Psathas, G. (ed.): *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, New York (Irvington Publishers Inc.), 15-21.
- Schegloff, E.A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977): The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In: *Language* 53, 2, 361-382.
- Schegloff, E.A. (1979): The Relevance of Repair to Syntax-for-Conversation. In: Givón, T. (ed.): *Syntax and Semantics, Volume 12: Discourse and Syntax*, New York (Academic Press), 261-286.
- Vasseur, M. T. (1990): Solliciter n'est pas apprendre (initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère). In: Russier, C., Stoffel, H. & Véronique, D. (éds.): *Interactions en langues étrangères. Actes du VIIe Colloque International "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches"*, Aix-en-Provence (Université de Provence), 49-59.