

Reformuler pour un co-participant malentendant bilingue: le rôle des signes/gestes

Simone GROEBER

Université de Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie hörende Lehrer eigene Gesprächsbeiträge reformulieren, um Verstehensprobleme von gehörlosen Schülern zu bearbeiten. Die Untersuchung verfolgt einen konversationsanalytischen Ansatz und basiert auf 21 gefilmten Lektionen. Das Augenmerk der Analysen liegt auf den semiotischen Ressourcen, mit denen die Lehrer ihre Reparaturen gestalten. Die Ergebnisse zeigen auf, dass Gebärden und Gesten selten zur Bearbeitung von Hörverstehensproblemen direkt vorangehender Gesprächsbeiträge gebraucht werden. Vielmehr kommen diese Ressourcen dann zum Einsatz, wenn Lehrer Verstehensprobleme auf verschiedenen Ebenen des Sprachverständnisses bearbeiten.

1. Introduction

Cette contribution propose une analyse de la manière dont des enseignants entendants façonnent leurs auto-reformulations en réponse à des indices de problèmes de compréhension de la part d'adolescents malentendants bilingues (Allemand, Langue des Signes Suisse Allemande). Plus précisément, nous nous interrogeons sur les ressources sémiotiques par lesquelles ces mêmes enseignants reprennent leur propre parole, en nous focalisant sur la manière dont ils recourent à des signes ou gestes afin d'établir la compréhension mutuelle. L'étude s'inscrit dans le cadre de l'Analyse Conversationnelle (AC) ainsi que dans ses prolongements qui conçoivent l'interaction comme un accomplissement foncièrement multimodal (p.ex. Goodwin, 2000; Mondada & Schmitt, 2010). Dans cette perspective, une importance cruciale est accordée à la manière dont les participants co-construisent l'interaction en puisant dans un ensemble de ressources sémiotiques (linguistiques et non-linguistiques, vocales et visuelles, artefacts).

1.1 Rétablir la compréhension mutuelle par l'auto-reformulation

La reformulation constitue un objet d'investigation qui a donné lieu à un vaste éventail de recherches portant tant sur ses formes et trajectoires (Gülich & Kotschi, 1983) que sur ses fonctions discursives et interactionnelles. Parmi les fonctions fondamentales, on compte l'accomplissement de la continuité et de la cohérence discursive et interactionnelle (p.ex. Pochon-Berger, 2010 pour la L2, Salazar Orvig, 2000 pour la L1). De plus, notamment dans le cadre des travaux en acquisition de

langues, la reformulation a fréquemment été abordée en tant que procédé de gestion de la compréhension mutuelle (Blondel, 1996; Chiang & Mi, 2011; Faraco, 2002; Krafft & Dausendschön-Gay, 1993; Vasseur, 2005; ainsi que p.ex. Bernicot *et al.*, 2006 pour la L1), ou examinée spécifiquement pour son potentiel acquisitionnel (ibid.; Clark, 2006; p.ex. Olsher, 2008 pour la L2).

Dans cette contribution, nous nous focalisons sur les auto-reformulations des enseignants suite à des indices de problèmes de compréhension de la part des élèves malentendants. Dans le cadre de l'AC, ce type de reformulation est connu sous la notion de l'*auto-réparation hétéro-initiée* (Schegloff *et al.*, 1977): Le participant A produit un tour, le participant B initie une réparation de la part de A, p.ex. avec 'pardon?', et le participant A répare son propre tour (donc auto-réparation).

1.2 Localisation du problème de compréhension

Si le participant A initie une réparation, il peut faire deux choses: d'une part, il peut préciser s'il rencontre un problème d'audition ou d'interprétation, et d'autre part, il peut précisément localiser l'élément qui pose problème. Par l'initiation de la réparation 'où', par exemple, le participant indique clairement qu'il n'a pas entendu ou compris une référence spatiale précédente. Par contre, par une initiation de réparation non-spécifique, p.ex. au travers de l'utilisation de particules interrogatives comme 'quoi' ou 'hm' (*open class repair initiators*, Drew, 1997), le participant ne spécifie pas quel élément du tour antérieur pose problème. De plus, par une initiation de réparation non-spécifique le participant n'explique pas s'il n'a pas entendu ou pas compris un tour précédent. Malgré cela, ce type d'initiation est souvent interprété par les co-participants comme pointant vers un problème d'*audition* (Selting, 1987; Sacks, 1995; Svennevig, 2008)¹. Cependant, les participants peuvent aussi utiliser une initiation non-spécifique pour d'autres problèmes interactionnels. Or la localisation exacte du problème est sujette à co-construction et à négociation dans l'interaction. Pour faire face à ce défi, Svennevig (2008) suggère que le participant interprète l'initiation de réparation non-spécifique accomplie par le co-participant en premier lieu comme indiquant un problème d'audition. C'est seulement si la réparation visant à rétablir un problème d'audition n'a pas eu de succès que, dans un deuxième temps, le participant qui répare son tour traite l'initiation de

¹

Cependant, il n'y a pas de lien univoque entre cette manière d'initier une réparation et le problème rencontré, car indiquer un problème d'audition peut également être utilisé comme méthode pour indiquer un problème d'acceptabilité (un désaccord, Drew, 1997).

réparation comme indiquant un problème d'interprétation (p.ex. référentiel) et finalement comme témoignant d'un problème d'acceptabilité (désaccord).

Il en découle que chaque auto-réparation est conçue pour traiter soit un problème d'audition, de compréhension/interprétation ou d'acceptabilité d'un tour antérieur. Par exemple, la réparation consistant en une reformulation du tour initial sans modification majeure montre que le participant réparateur remédie à un problème auditif de son interlocuteur (p.ex. Selting, 1987; Svennevig, 2008); alors que la réparation qui contient une explicitation de la référence personnelle ('il' > 'le boulanger') indique que le réparateur aborde un problème de référence partagée entre lui et son interlocuteur.

Pour diagnostiquer la nature du problème que l'initiateur de réparation rencontre, le participant réparateur ne suit pas seulement un certain ordre préférentiel de réparations comme celui suggéré par Svennevig (2008), mais s'appuie également sur sa compréhension du contexte séquentiel ainsi que du contexte plus large. Auer (1984) par exemple montre que, lors d'interactions entre bilingues, les problèmes interactionnels manifestés à travers les initiations de réparation non-spécifiques sont souvent interprétés par le participant réparateur comme relevant d'un choix de langue inapproprié (et non pas comme étant lié à un problème auditif). Sa réparation consiste donc en une reformulation caractérisée par un changement de langue, permettant finalement une poursuite de l'interaction.

Ces observations sont intéressantes pour notre étude car elles suggèrent que la compétence bilingue ainsi que le statut auditif des élèves malentendants pourraient devenir des dimensions vers lesquelles les enseignants s'orientent pour localiser un problème de compréhension². Si c'est effectivement le cas, on pourrait s'attendre à ce que les enseignants aient recours à des signes/gestes afin de surmonter des difficultés comprises comme liées à l'accès perceptuel à la langue vocale ou à une compétence partielle en Allemand.

² Fidèle aux principes de l'AC, la pertinence de ces caractéristiques n'est pas présupposée mais l'analyste doit démontrer que les participants eux-mêmes s'orientent vers une caractéristique comme étant pertinente et ayant des conséquences sur l'organisation de l'interaction (*procedural consequentiality*, Schegloff, 1987).

2. Cadre méthodologique

2.1 Les données

Notre corpus consiste en 21 leçons d'allemand provenant de deux classes d'intégration de Suisse Alémanique, respectivement de 1^{ère} et de 2^e année de l'école secondaire. Quatre élèves sourds (appareillés ou implantés, par conséquent appelés malentendants), âgés entre 14 et 16 ans, font partie de deux classes qui sont constituées d'un enseignant principal entendant, d'un enseignant spécialisé entendant et d'une quinzaine d'élèves entendants. Les quatre élèves malentendants sont bilingues Allemand/Langue des Signes Suisse Allemande (*Deutschschweizerische Gebärdensprache*, désormais DSGS). Les enseignants ont quelques notions en DSGS. Le corpus est constitué d'enregistrements vidéo qui ont été transcrits selon les conventions traditionnellement utilisées en analyse conversationnelle et multimodale (avec quelques modifications, cf. Annexe). Tous les noms ont été anonymisés.

2.2 Questions et procédure

L'analyse des reformulations se concentrera sur des séquences d'auto-réparation hétéro-initiée caractérisées par trois mouvements:

- (1) *Tour initial* par l'enseignant (principal ou spécialisé): première partie de paire adjacente (question, requête)
- (2) Indication d'un problème de la part de l'élève: absence de réponse pertinente ou initiation non-spécifique d'une réparation (verbale ou non-verbale; cf. Seo & Koshik, 2010)
- (3) *Réparation* par l'enseignant (principal ou spécialisé) du tour initial

L'investigation porte sur la manière dont les enseignants s'orientent vers les initiations non-spécifiques des élèves, plus précisément: Quel type de problème est diagnostiqué par l'enseignant (audition, interprétation, acceptabilité) et que nous dit ce diagnostic sur la catégorisation que l'enseignant fait de l'élève et de la situation? Cette question est abordée par une analyse de la trajectoire des réparations: Quelle(s) modification(s) peut-on observer entre le tour initial et sa réparation (changement de ressources sémiotiques mobilisées, changement morpho-syntaxique, changement lexical). Dans le cadre de cette contribution, nous nous focaliserons particulièrement sur le rôle que la ressource visuelle (signe, geste) a dans la réparation.

3. Les modifications apportées dans l'auto-réparation

3.1 Reprise d'un constituant sans modifications majeures

Quand l'enseignant est amené à réparer un tour suite à une initiation de réparation par l'élève, il le fait souvent par une reprise qui consiste en une reformulation avec une haute équivalence formelle avec le tour initial (autrement dit une répétition ou une répétition partielle). De plus, si le tour initial n'était pas accompagné de signe/geste, la réparation conserve cette absence dans la majorité des cas. Les signes sont indiqués avec des lettres majuscules et sont précédées de guillemets pour indiquer leur positionnement par rapport au déploiement d'autres ressources sémiotiques. Une traduction française est fournie au-dessus des lignes de transcription. Les autres conventions peuvent être consultées dans l'annexe.

Extrait 1

		les questions tu les as comprises
01	Kar	°°die fragen hast du verstanden.°°
02	Jac_nv	se penche en avant les questions
03	Kar	°°die fragen.°° à peu près
04	JAC	"UNGEFÄHR
	Jac_exp	"tire la langue

La question à la ligne 01 ne reçoit pas de réponse mais est remplacée par un penchement en avant de l'élève Jacob (l.02; *embodied repair initiator*, Seo & Koshik, 2010). La réparation à la ligne 03 consiste en une extraction du syntagme nominal du tour initial sans modification particulière, ce qui indique que l'enseignante (Karpf) diagnostique un problème de compréhension auditive. Elle semble donc exclure une incompréhension liée à un problème linguistique ou référentiel³.

Ce qui est intéressant est le fait que la réparation ne contient pas de signe ou de geste qui viendrait soutenir l'accès (perceptuel) à la question de l'enseignante, p.ex. avec le signe *FRAGE* ('question') en simultané au substantif allemand. Par conséquent, alors que l'enseignante aborde un problème d'audition, le recours à des ressources visuelles, propices à remédier à ce type problème, n'est pas préféré. Par contre, moyennant ce maintien de la ressource sémiotique utilisée entre tour initial et la

³ Par ailleurs, le fait qu'elle reprenne uniquement le syntagme nominal suggère qu'elle suppose soit une incompréhension partielle de la part de Jacob (spécifiquement du SN en début de tour), soit une incompréhension complète du tour, mais qu'elle juge sa question interprétable aussi seulement à la base du SN.

réparation l'enseignante rend visible une catégorisation de l'élève comme étant compétent en langue vocale Allemande. Une hypothèse serait aussi que vu la brièveté et la simplicité de sa question, elle suggère que la lecture labiale serait suffisante à la compréhension.

3.2 *Reprise d'un constituant vocal avec ajout d'un signe/geste*

Dans d'autres cas, l'enseignante répare son tour initial non seulement avec une répétition partielle mais en ajoutant un signe ou un geste en parallèle à cette reprise:

Extrait 2

		tu es groupe b
01	Mic	du bist gruppe b
02	Nik	(-u-)
		groupe b
03	Mic	gruppe (.) "b.
	MIC	"-B-

Comme dans l'extrait 1, l'enseignante (Micheli) localise un problème de compréhension lié à l'accès perceptuel au dernier élément de son tour. En ajoutant le signe pour la lettre *B* à l'articulation de la lettre *b* en allemand, elle conserve l'information formulée en Allemand tout en donnant un indice *supplémentaire* à l'élève pour comprendre un élément vocal spécifique du tour initial. Ici, le choix de l'élément qui est soutenu avec un signe est l'élément crucial à la compréhension de la question.

Dans ce type d'exemple, le signe (mais aussi un geste) constitue en quelque sorte une nouvelle *reprise* d'un élément vocal, mais de manière simultanée à la reprise vocale. Le rôle de la ressource visuelle est donc d'étoffer la répétition de l'élément vocal en fournissant la même information avec une autre ressource sémiotique.

Compte tenu du fait que les élèves sont à même de rencontrer beaucoup de problèmes de compréhension, il est surprenant que ce type de réparation soit assez rare. Beaucoup plus fréquent sont les cas où le tour initial est reformulé avec moins d'équivalence formelle, et où les signes/gestes appuient des éléments lexicaux de l'Allemand qui sont en fait nouvellement introduits dans la réparation même. C'est ce que nous abordons dans la section suivante.

3.3 *Reprise d'un tour vocal avec insertion de nouveaux éléments lexicaux accompagnés de signes/gestes*

L'exemple suivant montre que la réparation d'un tour initial peut être constituée d'une reformulation qui est formellement plus dissemblable du tour initial que dans les extraits précédents. Dans ces cas le signe/geste

s'ajoute non pas à des éléments vocaux déjà présents dans le tour initial, mais à des éléments qui sont nouveaux dans la réparation même.

Extrait 3

		(quoi) (.) troisième sur combien
01	Fri Cla	[wa- (.) dritter von <u>wieviel</u> . [chuchotements pardon
02	Pas	°wie bitte° combien combien d'autres élèves ou
03	Fri FRI	wieviele (..) wieviele <u>andere</u> "schüler (.)& "KIND
04	Fri	garçons avaient participé au conc- au pentathlon &oder knaben haben mitgemacht bei dem wet- beim "fünfkampf. "FÜNF

La question adressée à Pashali par l'enseignant (Fritsche; l.01) est produite simultanément à des chuchotements en classe qui sont potentiellement la source du problème de compréhension que Pashali indique par la suite (l.02). Cependant, l'enseignant opte pour une réparation qui contient différentes modifications, essentiellement pour expliciter la référence personnelle qui est impliquée dans *wieviel* ('combien', l.01) par l'introduction des référents *schüler* ('élèves') et *knaben* ('garçons', l.03-04). De plus, l'enseignant spécifie que ce qui l'intéresse est le nombre de participants aux concours (et non pas l'ensemble des personnes présentes à l'événement). Les signes qui viennent s'ajouter à cette réparation sont *KIND* ('enfant') et *FÜNF* ('cinq'). Ces deux éléments visuels accompagnent des *items lexicaux nouveaux*, c'est-à-dire qui ne figuraient pas encore dans le tour initial. A la différence de l'extrait 2 donc, ici les signes apparaissent dans une réparation qui vise un problème de compréhension référentiel et non pas d'audition. Par contre, par l'ajout des signes, le potentiel de la réparation augmente car elle vise ainsi également un problème auditif ou lexical (Allemand) (de 'enfant' et 'cinq'), et ceci de manière prospective: l'ajout des signes traite un problème de compréhension potentiel. Dans ce sens-là, la réparation est ce que nous appellerons *sémiotiquement dense* car elle adresse différents problèmes interactionnels en même temps.

Cette manière de calquer des signes/gestes sur des éléments lexicaux nouvellement introduits dans les tours réparateurs est très répandue chez les enseignants. Un environnement séquentiel propice pour ce type de manifestation intervient lorsqu'une première réparation n'a pas débouché sur un rétablissement de la compréhension, comme c'est le cas dans l'extrait 4.

Extrait 4

ensuite le texte A

01 JAC * (NACHHER) TEXT -A- [-h
 Jac_gz *->tableau noir->*

02 Kar jacob tu peux
 Jac_gz [jacob, *(..) du&
 ->karpf->

parler avec moi

03 Kar &kannst sprechen mit mir.
 04 (0.9)
 tu as le droit de parler avec moi

05 Kar du darfst sprechen mit *mir.
 Jac_gz *->tableau noir->*

06 (0.6)
 (question) (x) quoi

07 JAC *(FRAGEN) (X) palm-up [-h
 Jac_gz *->karpf->*

tu as le droit- tu n'es pas obligé de signer avec moi

08 Kar du darfst- musst nicht "gebärden mit mir.
 KAR "GEBÄRDEN

09 *(0.9)
 Jac_gz *->tableau noir->*

tu as le droit de parler avec moi

10 Kar du darfst mit mir "sprechen.
 "(SPRECHEN)
 et puis le dire à voix haute (*en pointant le tableau noir avec les consignes de l'exercice*)

11 JAC_ "DANN PNT(tab.noir) "**SPRECHEN PNT(feuille)
 Jac "dann "**aussprechen.
 Jac_gz *->karpf->>

oui

12 Kar >ja.<

L'élève Jacob sollicite l'enseignante (Karpf) en langue des signes en posant une question relative à l'ordre dans lequel il doit accomplir une suite de tâches écrites au tableau noir (l.01). Il convient de noter qu'une des sous-tâches est de s'exercer à lire à haute voix un texte (il est noté au tableau noir 'Laut lesen!', *lire à haute voix*). L'enseignante ne répond pas à la sollicitation de Jacob mais affirme qu'il peut⁴ recourir à la langue vocale (l.02-03). Jacob ne ratifie pas cette requête mais fixe Karpf du regard (l.04). Celle-ci répare son tour avec peu de changements formels, soit en opérant un changement de modalité du syntagme verbal (*können* 'pouvoir' ou 'devoir' > *dürfen* 'pouvoir', 'avoir le droit') uniquement (l.05). Ceci suggère qu'elle diagnostique principalement un problème relevant de l'audition (cf. aussi extrait 1), mais le changement de modalité pourrait également pointer un problème de compréhension lexicale. Suite à une nouvelle absence de réponse (l.06), Jacob affirme en recourant à la langue des

⁴ *können* 'pouvoir' est normalement traduit par 'être capable de', mais sous sa forme affirmative il peut être compris comme une injonction et être traduit par 'tu dois'.

signes qu'il ne comprend pas ce qui est écrit au tableau noir (l.07). Cette action n'est pas pertinente au vu des attentes établies depuis le tour initial par l'enseignante (l.02-03; l.05), puisque Jacob n'accomplit pas l'action requise par Karpf (il ne change pas de la langue des signes à l'allemand). Ainsi Jacob indique non seulement une difficulté avec la tâche à accomplir, mais également un problème de compréhension de la requête de Karpf (sans explicitement initier une réparation). Karpf fournit donc une nouvelle auto-réparation (l.08) qui présente des modifications multiples relativement aux tours précédents (l.02-03 et l.05). Premièrement, au niveau des ressources vocales, l'enseignante opère un changement lexical en remplaçant *sprechen* ('parler') avec *nicht gebärden* ('ne pas signer'). Deuxièmement, le tour n'est plus seulement vocal mais contient également le signe *GEBÄRDEN* ('signer'). Par ces modifications autant vocales que visuelles, la réparation vise plusieurs niveaux de compréhension: d'une part la reformulation traite rétrospectivement un problème lexical, d'autre part la production simultanée du signe *GEBÄRDEN* permet également de traiter prospectivement un problème potentiel auditif et/ou lexical du nouvel élément vocal *gebärden*. De cette manière, et comme dans l'extrait 3, l'implication d'une ressource visuelle accompagnant un item lexical vocal nouvellement introduit permet de rendre la reformulation réparatrice plus dense.

L'importance est que la réparation prospective se fait de manière simultanée, ce qui pourrait éventuellement réduire le nombre de tentatives de réparation et donc favoriser la progressivité de l'interaction. Au moment précis de cette réparation, ceci est particulièrement pertinent étant donné qu'il s'agit de la deuxième tentative de réparation (et que, selon Schegloff, 2007, seulement trois tentatives de réparation sont accomplies avant de procéder à des solutions alternatives comme l'abandon). Dans l'extrait cité, la deuxième réparation n'est toujours pas ratifiée par Jacob et l'enseignante opère une troisième réparation (l.10). Jacob enchaine sur cela en demandant s'il doit lire à voix haute (*aussprechen*) tout en pointant en direction du tableau noir (où est notée la tâche, l.11). Cette question suggère un possible malentendu entre les participants relatif à une référence différente du verbe *sprechen* (comme code d'interaction ou comme tâche de l'exercice). Il est important de noter cependant, que Jacob produit également ce tour avec des ressources vocales en Allemand, accomplissant ainsi, du moins partiellement, la requête de l'enseignante qui est de *parler*.

4. Synthèse et conclusion

Dans cette contribution, nous nous sommes intéressées au type de réparation que les enseignants proposent à des élèves malentendants lorsque ceux-ci indiquent un problème de compréhension. Nous nous

sommes concentrée particulièrement sur le rôle que les signes/gestes manuels jouent dans ces réparations, compte tenu du fait que les élèves ont un accès (perceptuel) limité aux ressources de l'Allemand vocal.

Un type de réparations consiste en une reprise d'un tour initial avec une haute équivalence formelle, visant à rétablir un problème d'audition. Il est surprenant que dans ce type de réparation il soit rare de trouver l'ajout d'un signe ou d'un geste qui vient désambiguïser un item lexical vocal. Ce que l'on peut en déduire c'est que lorsque l'enseignant traite un problème d'audition, il accentue le fait que l'élève devrait avoir un accès (perceptuel) à l'Allemand (donc au travers des appareils auditifs/implants cochléaires ou par la lecture labiale). Cependant, l'ajout de signes ou de gestes est fréquent dans d'autres types de réparations, soit des reformulations qui visent à traiter simultanément plusieurs types de problèmes, concernant plusieurs niveaux de compréhension (auditif et interprétatif, lexical ou morpho-syntaxique). Les enseignants ont donc recours au signe ou au geste comme une ressource qui va au-delà d'un simple moyen de désambiguïser d'audition. Plus précisément, l'ajout d'un signe ou d'un geste contribue de façon prospective à soutenir la compréhension d'un élément vocal qui est nouvellement introduit dans une réparation. Cependant, le fait de savoir si l'utilisation de signes isolés contribue effectivement à une meilleure compréhension reste entier et n'a pas été traité dans cette contribution.

Bibliographie

- Auer, P. (1984): On the meaning of conversational code-switching. In: Auer, P. (ed.), *Interpretive sociolinguistics*. Tübingen (Narr), 87-112.
- Blondel, E. (1996): La reformulation paraphrastique. In: *Les Carnets du Cediscor*, 4, 47-59.
- Bernicot, J., Salazar Orvig, A. & Veneziano, E. (2006): Les reprises: dialogue, formes, fonctions et ontogenèse. In: *La Linguistique*, 42(2), 29-49.
- Chiang, S.-Y. & Mi, H.-F. (2011): Reformulation: a verbal display of interlanguage awareness in instructional interactions. In: *Language Awareness*, 20(2), 135-149.
- Clark, E.V. (2006): La répétition et l'acquisition du langage. In: *La Linguistique*, 42(2), 67-80.
- Drew, P. (1997): 'Open' class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. In: *Journal of Pragmatics*, 28(1), 69-101.
- Faraco, M. (2002): Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2. In: *AILE*, 16, 97-120.
- Goodwin, C. (2000): Practices of seeing: Visual analysis: An ethnomethodological approach. In: van Leeuwen, T. & Jewitt, C. (eds.), *Handbook of Visual Analysis*. London (SAGE), 157-184.
- Gülich, E., & Kotschi, T. (1983): Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. In: *Cahiers de Linguistique Française*, 5, 305-351.
- Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1993): La séquence analytique. In: *Bulletin CILA [VALS-ASLA]*, 57, 137-158.

- Olsher, D. (2008): Gesturally-enhanced repeats in the repair turn: Communication strategy or cognitive language-learning tool? In: McCafferty, S.G. & Stam, G. (eds.), *Gesture. Second Language Acquisition and Classroom Research*. New York (Routledge), 109-130.
- Mondada, L., & Schmitt, R. (2010): Zur Multimodalität von Situationseröffnungen. In: Mondada, L. & Schmitt, R. (eds.), *Situationseröffnungen. Zur Multimodalen Herstellung Fokussierter Interaktion*. Tübingen (Gunter Narr), 7-52.
- Pochon-Berger, E. (2010): *La compétence d'interaction en L2: gestion de la cohérence interactive par des apprenants du français*. Thèse de doctorat, non publié. Université de Neuchâtel.
- Sacks, H. (1995): *Lectures on conversation*. Vol. 2. Oxford (Blackwell).
- Salazar Orvig, A. (2000): La reprise aux sources de la construction discursive. In: *Langages*, 34(140), 68-91.
- 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. (1987): Between micro and macro: contexts and other connections. In: Alexander, J., Giesen, B., Munch, R. & Smelser, N. (eds.), *The Micro-Macro Link*. Berkeley (University of California Press), 207-234.
- (2007): *Sequence organization in interaction*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Selting, M. (1987): *Verständigungsprobleme*. Tübingen (Max Niemeyer).
- Seo, M.-S., & Koshik, I. (2010): A conversation analytic study of gestures that engender repair in ESL conversational tutoring. In: *Journal of Pragmatics*, 42(8), 2219-2239.
- Svennevig, J. (2008): Trying the easiest solution first in other-initiation of repair. *Journal of Pragmatics*, 40(2), 333-348.
- Vasseur, M.-T. (2005): *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*. Paris (Editions Didier).

Annexe

Conventions de transcription

Par	Ligne de transcription pour l'Allemand, abréviation du nom du participant	bimod-	Troncation du mot
Par_gz	Ligne de transcription pour le regard	GEBEN	Signe (gloses de la Langue des Signes Suisse Allemande)
Par_exp	Ligne de transcription pour des expressions du visage	<u>bimodal</u>	Emphase
Par_nv	Ligne de transcription pour des postures, manipulations	((rire))	Commentaire
(.)(.)(...)	Pauses de moins d'une seconde	°schenken°	A voix douce
(1.2)	Pause de 1.2 secondes	°°schenken°°	A voix chuchotée
&	Continuation du tour de parole	-schenken-	Produit sans vocalisation
=	Enchaînement rapide	WAVE (nor) , tap (nor)	Manières conventionnelles d'attirer l'attention de l'interlocuteur en DSGS (mouvement de la main ou toucher le bras/l'épaule)
[]	Chevauchement (entre 2 locuteurs)	PNT (feuille)	Pointage sur la feuille
?	Intonation montante finale	PALM-UP	Geste paume tournée vers le haut
.	Intonation descendante finale	(xxx)	Inaudible
,	Intonation continuative	(bimodal)	Incertain
< >	Ralentissement	*->karpf->*	Début d'un changement de regard vers Karpf jusqu'au prochain *
> <	Accélération	->>	Regard jusqu'à la fin de l'extrait
		“	Simultanéité entre vocal et gestuel/langue des signes (du même locuteur)