

L'Analyse conversationnelle appliquée à l'étude de la classe de langue étrangère

Leticia VICENTE-RASOAMALALA

Résumé

L'*analyse conversationnelle* est un domaine initialement développé par Harvey Sacks et ses collaborateurs (1974). De manière générale, cette méthode d'analyse vise à mieux interpréter les processus et les facteurs qui interviennent pendant toute communication orale. Au cours des dernières décennies, l'étude des "*discours institutionnels*" (Levinson, 1992)—parmi lesquels le *discours didactique* qui comprend les *conversations exolingues*¹ (Porquier, 1984) dans les classes de langues étrangères—y a suscité un intérêt grandissant. Son objectif est de décrire des situations représentatives de la dynamique de l'interaction entre enseignants et apprenants. Récemment, cette approche s'est focalisée sur les styles communicatifs des enseignants ou experts en langues étrangères et leurs effets sur les productions des apprenants dans différentes situations d'acquisition. Les interventions des enseignants de L2 (langue seconde) face à l'output des apprenants dans le contexte classe occupent une grande partie des recherches (Markee, 2002). De même, des cadres théoriques tels que *L'Hypothèse de l'interaction* de Long (Long, 1996) et la perspective néo-vygotskienne (Vygotsky, 1978) postulent que certaines stratégies didactiques à des fins correctives pourraient médiatiser l'apprentissage des langues secondes. Cette démarche pourrait être utile pour identifier les séquences potentiellement facilitatrices dans l'apprentissage ou l'acquisition des langues secondes dans la classe. En outre, ces cadres théoriques pourraient être validés par les données empiriques des études conversationnelles. Dans cet article, on abordera certaines questions théoriques, méthodologiques et pratiques relatives à l'*analyse conversationnelle* en s'appuyant sur une étude de cas d'une classe d'Espagnol Langue Etrangère (ELE) au Sénégal.

1. Perspectives générales de la recherche sur le discours dans la classe de langue étrangère

Cette section présente les grandes lignes des courants théoriques et pratiques dominants qui analysent les rôles des apprenants et des enseignants dans différents contextes interactifs d'acquisition de langues étrangères. Suivant ces courants, la prise en compte du « contexte » est nécessaire dans ces analyses car celui-ci est significatif et permet d'obtenir une meilleure compréhension de l'organisation de tout acte communicatif (Van Lier, 1988, p. 47). Ces travaux semblent notamment avoir été encouragés par l'essor de l'approche communicative dans l'enseignement des langues étrangères. La classe y est de nouveau conçue comme un contexte d'apprentissage (Johnson, 1995) et la langue est considérée comme un instrument social d'acquisition (Fairclough, 1995). Cette conception contraste avec les *théories nativistes* ou *mentalistes* qui s'imposèrent du milieu des années 70 jusqu'à la fin des années 90 (Chomsky, 1965 ; Krashen, 1982). Celles-ci considèrent la possession de la langue comme une faculté humaine innée.

Dans l'étude des processus d'acquisition de langues étrangères dans la classe nous trouvons les principales méthodologies suivantes (Chaudron, 1988 : 13):

- i. **La psychométrie** : discipline de la psychologie destinée à mesurer les niveaux de connaissance, les habilités, les opinions et les traits de personnalité des sujets participant à une étude.
- ii. **L'ethnographie** : méthode de recherche de l'anthropologie culturelle qui se base sur le recueil des données d'un groupe de personnes dans son environnement naturel.
- iii. **L'analyse du discours** : transdiscipline des sciences humaines et sociales qui étudie de façon systématique les discours écrits ou parlés comme des formes de communication ou d'interaction à plusieurs

niveaux (la phonétique, la prosodie et les structures visuelles, la pragmatique, la syntaxe, la sémantique, l'interaction et la conversation, les processus et les représentations mentales de la production et de la compréhension du discours et leurs relations avec les contextes sociopolitiques, historiques et culturels).

- iv. **L'analyse conversationnelle** : discipline qui a émergé de l'*ethnométhodologie* et de la *microsociologie*² et qui considère tous les types de conversations (quotidiennes ou institutionnelles). Elle essaie de découvrir les traits principaux de différentes situations interactives à travers une analyse détaillée des formes et des stratégies langagières.

Les approches mentionnées ci-dessus adoptent différentes techniques pour examiner divers aspects de la communication. Elles ont essayé de repérer les fonctions pragmatiques communicatives, les patrons interactifs et la quantité de discours visant différentes applications pédagogiques. Elles ont adopté des paradigmes qualitatifs et quantitatifs selon les objectifs des études. Néanmoins, ils n'existent pas de normes méthodologiques et d'instruments spécialisés unifiés pour traiter les données reprises.

Depuis la fin des années 70, la classe devient un site de recherche d'études dans le cadre de *l'analyse du discours*. Initialement, ce travail didactique a porté sur les significations contenues dans le discours enseignant-élève (Bellack et autres, 1966 ; Coulthard et Montgomery, 1981 ; Sinclair et Brazil, 1982 ; Sinclair et Coulthard, 1975) c'est-à-dire sur les fonctions sémantiques communicatives, les modèles interactifs et la quantité des discours des participants. Dans une œuvre majeure à l'époque, Sinclair et Coulthard (1975) distinguent cinq séquences discursives successives dans le discours oral interactif de la classe :

1. l'acte
2. le mouvement conversationnel
3. l'échange
4. la transaction

5. la leçon

Ces premières recherches relatives au contexte de la classe montraient notamment la prédominance de l'enseignant dans la quantité du discours de la classe. Or plusieurs études ont démontré qu'un contrôle maximal du discours par l'enseignant pouvait être une barrière pour l'apprentissage (Bellack, Kliebard, Hyman et Smiths, 1966 ; Flanders, 1970 ; McHoul, 1978 ; Sinclair et Coulthard, 1975).

Les autres domaines étudiés sont les attentes des enseignants par rapport à leur pratique, les ressources dont ils disposent et qu'ils utilisent, et les perceptions de leurs élèves. L'une des motivations principales pour examiner ces phénomènes de la classe est le fait que les enseignants et les étudiants paraissent interpréter les activités scolaires à travers leurs propres cadres de référence. L'*analyse du discours* devient l'approche de base pour plusieurs systèmes analytiques qui visent à expliciter différents phénomènes de la classe de langues étrangères de façon compréhensive : COLT (Spada et Fröhlich, 1995), TALO (Ullman et Geva, 1984) et SILEX (Moskowitz, 1976). Ces instruments analysent différentes dimensions telles que le type et le contenu des activités, les compétences qui sont développées et le genre de langue employé.

En ce qui concerne l'étude du discours de classe, les principales lignes de recherche sont actuellement l'*analyse du discours* et l'*analyse conversationnelle*. Récemment, la dernière est de plus en plus adoptée dans un cadre interactif d'apprentissage des langues étrangères (Markee, 2002).

Par ailleurs, depuis quelques années, il existe un secteur fleurissant de recherche qui prétend ébaucher l'architecture interactionnelle de la classe (Seedhouse, 2004). De manière spécifique, ce champ traite les interventions de l'enseignant et les réparations des apprenants dans l'interaction en classe de L2. Ces études se sont multipliées pendant les années 90, influencées par *L'Hypothèse de l'interaction* de Long (1996). Celle-ci postule que

certaines formes de « *feedback implicite négatif* » (c'est-à-dire, des formes indirectes d'évaluation que l'enseignant présente à l'apprenant sur sa production erronée en langue cible) pourraient faciliter l'acquisition à travers une négociation interactive entre professeur et apprenant. Dans une perspective interactive similaire, le courant psychologique néo-vygotskien³ (Vygotsky, 1968 ; Aljaafreh et Lantolf, 1994) suggère que l'aide de l'enseignant et le feedback ajustés à la situation individuelle de l'apprenant pourrait faciliter « l'étayage »⁴ (*scaffolding*) (Cazden, 1996). Ces pratiques pourraient favoriser l'acquisition et accroître le répertoire linguistique de l'apprenant. Les deux approches présentées précédemment paraissent spécialement mettre en rapport les bénéfices du contexte avec l'idée que l'interaction conversationnelle en L2 pourrait renforcer i) l'exposition à un langage significatif et ii) l'utilisation réelle du langage qui pourrait faciliter l'acquisition linguistique chez l'apprenant.

Après avoir présenté de manière générale les différentes options méthodologiques de ce champ de recherches, on traitera dans les paragraphes suivants *l'analyse conversationnelle* comme méthode d'interprétation des différentes instances de la communication humaine. Cette discipline sera présentée comme un outil pour étudier l'interaction dans la salle de classe et ses aspects concomitants. Néanmoins, cette approche est assez nouvelle et expérimentale dans le champ d'acquisition des langues secondes.

2. L'Analyse conversationnelle comme outil interprétatif des situations communicatives

L'*analyse conversationnelle* (AC)⁵ a été développée à partir des travaux pionniers de Sacks, Schegloff et Jefferson (1974). Il s'agit d'une méthodologie qui permet d'analyser l'organisation interactive des conversations quotidiennes en utilisant quelques notions de *l'ethnométhodologie*⁶. Le champ de recherche dans ce secteur couvre généralement des conversations telles que les interactions parents-enfants, enseignants-apprenants, natifs-non natifs d'une langue, les discussions familiales, les conversations

téléphoniques, les discussions familiales, etc.

Le postulat de cette discipline est que toute conversation⁷ a une signification sociale et une structure qui se construit entre ses participants, et qu'elle se trouve également conditionnée par le rôle des participants et le contexte où l'interaction a lieu (McCarthy, 1996 : 18). Il s'agit donc d'envisager la langue du point de vue d'une linguistique de la parole ou d'une linguistique de la performance⁸. Afin d'atteindre ce but, l'AC décrit les patrons séquentiels observables en adoptant une approche micro-analytique des corpus conversationnels (Cameron, 2001). Des aspects significatifs sont mis en évidence dans des transcriptions qui montrent comment les sujets participent à la conversation en utilisant la langue cible. Certains conversationnalistes dénomment leur objet d'étude le "*discours interactif*" (*Talk in context*, Psathas, 1995).

L'objectif dernier de *l'analyse de la conversation* est de trouver la configuration structurelle de tout type de discours et plus particulièrement de montrer comment les interactants participant à une conversation négocient, structurent et interprètent les messages.

L'unité principale d'analyse est « *l'action* » (Schegloff, 1968, 1979). *L'action* se réfère aux mouvements dans lesquels au moins deux personnes interagissent en s'adaptant à un contexte spécifique.

Sacks (1992) fixe comme principe d'analyse de la conversation la segmentation des « actions » en unités minimales : « *Ce que je vais faire maintenant, c'est prendre des petits morceaux d'une chose et les isoler, parce que les petits morceaux peuvent être identifiés et fonctionner indépendamment du plus grand morceau dont ils font partie. Et ils peuvent fonctionner dans une variété de grands morceaux, et non seulement dans celui dans lequel on les a observés. Je ne fais pas cela uniquement pour simplifier. [...] L'image que j'ai est une machinerie dans laquelle on aurait quelques gadgets de base que l'on pourrait placer ici et là dans différentes machines. [...] Alors, ces*

plus petits composants doivent être identifiés en premier parce qu'ils sont peut-être des composants de plusieurs autres tâches que celles où on les retrouve.» (Sacks, 1992 : 159 [Automne 1965, Lecture 5]).

« L'action » est composée de séquences de base consistant en « *Question-Réponse* » (Schegloff, 1968, 1979). Ces séquences sont elles-mêmes structurées en tours de parole contigus, nommés « *paires adjacentes* » (Sacks, 1979), qui alternent dans toute interaction verbale.

Le champ de l'*analyse conversationnelle* a principalement analysé les catégories interactionnelles observables que sont :

- a) les tours de parole
- b) les paires adjacentes
- c) les préférences d'organisation
- d) le développement des actions
- e) le feedback
- f) les réparations
- g) les ouvertures de séquences conversationnelles
- h) les fermetures de séquences conversationnelles
- i) les marqueurs conversationnels du discours
- j) les réponses

Indépendamment du discours verbal, les humains établissent pour prendre la parole des stratégies variées, toutes étudiées par cette discipline. Par exemple, le matériel paralinguistique (intonation, pauses, débit, etc.) ou le matériel non verbal (postures, mimiques, gestes, rires, distance, regard, etc.): Une particularité remarquable de l'AC qui la différencie des autres disciplines est l'examen multimodal de la langue en considérant :

- i) la langue orale (i.e. les mots et l'intonation contextuelle qui souligne le topique)
- ii) les éléments non-verbaux renforçant les actions verbales ou communiquant des messages

Les objectifs méthodologiques principaux de *l'analyse conversationnelle* sont :

- i) l'enregistrement des données dans un contexte naturel
- ii) la localisation des séquences d'action
- iii) la délimitation des actions dans les séquences⁹
- iv) l'analyse exhaustive de l'organisation des tours de parole, des organisations séquentielles (paires adjacentes et préférences d'organisation) et des réparations.
- v) la description formelle des caractéristiques conversationnelles organisatrices pour construire des modèles de comportements discursifs et interactifs ("*Form-Function Matching*", Levinson, 1983)
- vi) la création d'une collection d'instances de phénomènes sociaux et langagiers
- vii) l'assurance de la fiabilité dans le recueil des données, la qualité et la pertinence des transcriptions.

Après le recueil de données, l'AC réalise une transcription compréhensible et détaillée qui indique de nombreux aspects comme les pauses, les bégaiements, les changements de tonalités, les rires, les soupirs, les vocalisations non-verbales, etc.

Parmi les principales caractéristiques de la conversation ordinaire, nous trouvons les traits suivants (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974) :

1. l'alternance récurrente des interlocuteurs
2. l'ordre des prises de parole variable
3. l'intervention de plusieurs personnes
4. les enchâssements habituels et brefs du discours
5. les transitions entre les prises de parole
6. la durée oscillante et équilibrée des tours de parole

En général, Sacks (1974) signale que toute conversation requiert que les interlocuteurs prennent leurs tours de parole. De plus, les participants doivent

négocier et renégocier l'organisation de la conversation. Ainsi il suggère que les interlocuteurs ont conscience qu'un tour de parole consiste en une ou plusieurs « unités constructionnelles de tour de parole ». Il insiste sur le fait que les réparations et les corrections sont des stratégies pour résoudre les problèmes de communication dans les conversations ordinaires.

En outre, certains auteurs préconisent de ne pas formuler des théories ou des catégories avant d'entamer une analyse. Cependant, il y a une tendance dans l'AC portant sur le domaine de l'acquisition des langues à formuler des interprétations hybrides des phénomènes repérés, c'est-à-dire à donner une interprétation des résultats en les mettant en rapport avec les cadres théoriques interactionnistes dominants de l'acquisition des langues étrangères. De cette manière, on donne une interprétation des résultats secondée par un cadre théorique. Par conséquent, le discours produit par l'apprenant est relié aux processus sociaux et cognitifs qui pourraient se produire pendant l'acquisition. L'acquisition est alors considérée comme une pratique sociale structurellement interactionnelle.

En somme, l'*analyse conversationnelle* essaye d'associer :

- a) *une perspective émiq*ue en montrant comment les participants organisent leurs actions sociales dans l'interaction dans un certain contexte
- b) *une validité écologique des résultats*, c'est-à-dire la façon dont les résultats pourraient être appliqués aux activités journalières du groupe de personnes étudiées
- c) *une approche éthique* de la description des faits portant sur des aspects telle que la construction des catégories d'analyse

Contrairement à d'autres études linguistiques, l'AC cherche la régularité des phénomènes et non pas les bonnes formes des actes de parole.

Après avoir introduit ce domaine, la section suivante se centrera

sur *l'analyse conversationnelle* dans le contexte de la classe de langue étrangère.

3. Les enjeux de l'analyse conversationnelle et la classe de langue étrangère

Dès les années 90, le regard sur la classe de langue étrangère change grâce au développement des travaux sur la conversation dans le domaine de la pragmatique interactionnelle, la considérant comme un lieu d'apprentissage et de recherche. Le « *discours institutionnel* » (Levinson, 1992) se développe alors en tant que champ de *l'analyse conversationnelle*. Son analyse essaie de donner des explications sur l'organisation conversationnelle de certains échanges considérés comme dérivés d'un objectif institutionnel particulier et pourvus de caractéristiques communes et distinctives (Drew et Heritage, 1992).

« La communication dans la salle de classe » est un des discours institutionnels. Le patron de ce discours a traditionnellement été défini par le cycle IRF (*Initiation-Réponse-Feedback*) (Sinclair et Coulthard, 1975) considéré comme la séquence prédominant dans la classe¹⁰. Ce cycle est également présent dans l'interaction parents-enfants dont l'objectif est aussi l'apprentissage et l'éducation. Néanmoins, une observation plus analytique de la classe révèle des interactions plus complexes et variées entre les participants.

L'objectif premier de la recherche du discours de classe est d'établir quelles sont les stratégies interactives mises en place par les interlocuteurs (l'enseignant et les apprenants) qui pourraient optimiser l'apprentissage, autrement dit, comment les participants coproduisent socialement ces échanges communicatifs. Pour ce faire, elle s'intéresse entre autres aux ressources utilisées pour attirer l'attention sur des problèmes de forme de la langue cible, pour se faire comprendre, pour confirmer des contenus, etc. On prétend finalement établir l'architecture interactionnelle de la classe à travers

un recueil des travaux sur les échanges communicatifs didactiques depuis les années 90 (Seedhouse, 2004).

Il semble que ce discours de classe de L2 partage des points communs avec celui d'autres matières tels qu'une routine pédagogique et une organisation de la parole et de la communication. Le dernier objectif de ce genre de recherches est d'identifier les types de discours enseignant qui pourraient favoriser la co-construction et la participation active des apprenants dans leurs processus d'apprentissage. L'hypothèse de base est que certains patrons communicatifs fonctionnent comme des supports d'apprentissage sous certaines conditions interactives concrètes. D'ailleurs, l'analyse de ces processus éducatifs implique l'adoption d'une perspective interprétative.

Le risque de cette pratique est la généralisation des résultats d'observations faites sur quelques heures de cours. Or il ne peut s'agir que de constats valables pour le cas étudié. Le but est de créer des inventaires qui pourraient permettre d'établir des correspondances entre des phénomènes conversationnels qui se répètent dans certains groupes de participants dans un environnement institutionnel. Cela permettrait de mieux connaître les comportements langagiers et interactionnels des participants dans ce contexte.

Les données de ces événements didactiques se collectent sur le terrain en adoptant des procédés ethnographiques. Il s'agit d'enregistrements audio ou vidéo dont les données sont ensuite transcrites.

Normalement on note les éléments suivants dans les transcriptions d'interactions :

- a) le système d'alternance des tours de parole entre l'enseignant qui intervient à la suite de la majorité des prises de parole des apprenants
- b) les marques intonatives et les marques d'hésitation
- c) un format interactionnel prévisible encourageant la production verbale

en langue cible, parfois dominant chez l'enseignant¹¹

- d) les actions qui s'orientent vers l'amélioration de la compétence langagière de l'apprenant avec des stratégies didactiques qui guident les apprenants dans leurs processus d'apprentissage

Ce travail d'analyse nécessite d'interpréter la façon dont s'articulent les aspects énoncés ci-dessus dans l'accomplissement de différentes tâches dans le contexte de la classe de langue étrangère, et de repérer l'existence possible de conditions favorisant le développement des ressources dans ce discours d'acquisition de langues étrangères. Un certain nombre d'analystes conversationnels ont essayé de catégoriser ce type de séquences stimulant l'acquisition langagière. A ce sujet, l'étude de Dausendschön-Graff et de Krafft (1993) où ils parlent de *séquences potentiellement acquisitionnelles* (SPA) est particulièrement intéressante. Ce concept pourrait être considéré comme équivalent à celui de « scaffolding » de Cazden, à celui de la *zone proximale du développement* (ZPD)¹² de Vygotsky ou encore aux *formes négatives de feedback implicite* de Long (1996) et de Lyster (1996). Les *formes implicites négatives* couvrent des stratégies courantes dans la classe comme les répétitions, les reformulations, les simplifications.

Lyster et Ranta (1997) ont développé un schéma adapté pour certaines études interactionnelles relatives au discours correctif en contexte scolaire afin de coder et de quantifier les diverses interventions des enseignants par rapport aux élocutions fautives de leurs apprenants. Ils ont créé un schéma postérieur au processus de transcription, qui porte sur les interventions rétroactives des enseignants et les « réparations » d'apprenants.

La rétroaction couvre les stratégies correctives suivantes :

- i) **La correction explicite** : l'enseignant fournit à l'élève la forme correcte tout en lui indiquant qu'il y a eu une erreur.

- ii) **La reformulation** : l'enseignant reformule l'énoncé de l'élève en éliminant l'erreur de façon implicite.
- iii) **La demande de clarification** : l'enseignant indique à l'élève que son énoncé a été soit mal compris, soit mal formulé.
- iv) **L'indice métalinguistique** : il s'agit d'un métalangage qui souligne un problème dans l'énoncé de l'élève sans toutefois lui donner la forme correcte.
- v) **L'incitation** : des techniques didactiques qui incitent l'étudiant à trouver la forme correcte
- vi) **La répétition** : l'enseignant répète l'énoncé fautif de l'élève en modifiant l'intonation.

D'ailleurs en tenant compte uniquement des observations empiriques dans ce contexte, on constate ordinairement un processus de collaboration entre les participants entre enseignant-apprenant et des situations typiques de « la conversation exolingue » (Porquier, 1984). La communication dans la classe de langue étrangère ou dans les milieux naturels entre natifs et non natifs se caractérise par une dissymétrie linguistique dans le niveau de langue et le pouvoir de prise de paroles pendant les interactions.

En général, l'apprenant n'a pas le pouvoir de choisir ses prises de parole à son gré. Il est guidé par l'enseignant qui contrôle ses interventions et ses productions. Cook (1989) montre que le professeur interrompt régulièrement les conversations de classe pour corriger chaque déviation grammaticale des apprenants. Cet auteur suggère que les enseignants contreviennent ainsi aux procédures de prises de parole de la conversation ordinaire tout en empêchant l'acquisition linguistique de la part des apprenants.

Toutefois un courant actuel influent dans l'étude de la classe de L2 considère ces interruptions comme des opportunités pour les apprenants de

se rendre compte de leurs outputs ou productions. Elles sont conçues comme des déclencheurs d'épisodes de « négociation de la forme » ou « des sens » qui visent à développer les compétences langagières des apprenants.

L'enseignant utilise des stratégies de « négociation du sens » (Gass et Varonis, 1989, 1994 ; Long, 1985, 1996 ; Pica, 1988, 1994) lorsqu'il tente d'amener l'élève à reformuler son message pour en clarifier le sens. L'enseignant peut, par exemple, demander des confirmations, ou faire rappeler le contexte d'utilisation d'un aspect de la langue cible qui doit être corrigé.

Par contre, les stratégies de « négociation de la forme » (Lyster, 1998 ; Lyster et Ranta, 1997) visent à ce que l'apprenant reformule son message pour qu'il se conforme aux règles du code de la langue cible.

En ce qui concerne l'apprenant, ce discours ajusté de l'enseignant peut représenter pour l'apprenant différents défis socio-situationnels et différentes micro-tâches communicatives pour résoudre ses problèmes langagiers dans la forme ou dans le contenu. Dans ce groupe, on trouve « *les alternances en L1* » (l'utilisation de la langue maternelle ou véhiculaire primaire de la plupart des participants dans certains cas) ou l'utilisation de feedback non verbal telle que l'utilisation de gestes ou l'action de se servir de l'ardoise pour donner des explications.

Il semble que ces ressources cherchent à impliquer la participation de l'apprenant et attirer son attention sur certains aspects pour pouvoir réaliser différentes tâches. Pour certains auteurs, ces interventions des professeurs dans l'interaction de la classe de langue étrangère est une condition nécessaire pour mettre en marche les processus intrapsychiques d'acquisition de l'apprenant (Cambra, 1998).

L'échange de discours est alors identifié comme un processus dynamique développé dans une activité sociale. L'interaction est donc comprise comme

un espace de co-construction de connaissances qui peut déclencher le développement de certaines facultés cognitives favorisant l'acquisition de la langue par l'apprenant. D'autre part, les interventions des apprenants reflètent l'état ou le niveau de leur compétence.

Actuellement les recherches conversationnelles dans les classes ont tendance à utiliser des corpus vidéo et à les analyser à un micro-niveau en faisant références aux théories et aux travaux sur l'acquisition de langues interactionnels de l'input ou intrant oral. Toutefois il existe actuellement un débat pour savoir si les échanges oraux doivent être évalués selon des critères pédagogiques ou uniquement selon des critères d'analyse purement discursifs comme le recommande Markee (2002). Ce chercheur affirme qu'on ne devrait pas interpréter les données en se référant aux courants théoriques actuels de l'étude de l'acquisition des L2 ou d'autres approches comme le courant *interactionniste de l'acquisition*. De fait, des travaux concernant « *la réparation* » permettent de se focaliser sur les procédures en offrant une description de l'implication des participants à une activité sociale significative pour l'apprentissage ou l'acquisition. Nous l'observons à travers l'analyse de la manière dont les tâches sont accomplies et organisées en collaboration par les apprenants et les enseignants, créant ainsi des configurations interactionnelles et participatives particulières dans la classe, qui offrent des occasions spécifiques d'apprendre.

Dans une situation de classe de langue, les participants accomplissent une succession d'actions verbales et non verbales pour réaliser une tâche. L'exemple suivant nous permet de voir comment un professeur d'ELE (Espagnol Langue Etrangère) dans un cours de Secondaire au Sénégal pousse les étudiants à devenir les protagonistes de l'interaction didactique en résolvant le doute d'un étudiant lors d'une intervention portant sur un problème de correction signalé par un pair. Nous nous trouvons face à un exemple de *séquences potentiellement acquisitionnelles* qui ne suivent pas le paramètre IRF mais une succession d'actions plus complexes.

(Corpus Vicente—Sénégal, 2003)

P: Professeur

E1: Etudiant 1

E2: Etudiant 2

E3: Etudiant 3

Es: Groupe de classe, plusieurs étudiants

E1: él me dijo que despiértese a la seis (...) que se despierte a las 6
[Il m'a dit qu'il se reveilles à six (...) qu'il se réveille à six heures]

E2: se ¿por qué se?

[se. Pourquoi se?]

P: ah ¿por qué se? (.....) shuhhh

[ah pourquoi se? Shuhhh]

E1: porque esta ella

[parce que c'est elle]

Es: [no, no]

[non, non]

E3: no ella me dijo

[non, elle m'a dit]

Es: [No No No]

[non, non, non]

P: shuhh shuhh

[shuhh shuhh]

eh Aboussa. Cuidado. Explicáte. Kama. No te dejas convencer, no te dejes confesar.
Explica tu primera idea

*[eh Aboussa. Attention. Exprime-toi. Kama. Ne *te laisses pas convaincre, *ne te laisse pas confesser. Explique ta première idée]*

E2: porque (...) porque ella dijo a mí que je me réveille

[pourquoi pourquoi elle m'a dit que je me réveille]

P: No

[non]

E1: moi je répons

P: bien, ¿quién debe despertar? ¿Quién debe despertar? ¿Quién debe hacer la acción? Ella acción.

[Alors qui doit réveiller? Qui doit réveiller? Qui doit faire l'action? Elle l'action]

Es: [Ella. Ella]

[Elle, Elle]

P: cuidado y reflexionemos bien, ¿quién debe hacer la acción?

[attention et réfléchissons bien. Qui doit faire l'action?]

E1: Ella

[Elle]

P: Me me me dijo entonces yo debo despertar. A quién. Yo

Entonces la persona que hace la acción y la persona que se despierta son diferentes.

No podemos emplease se. Bien. Entonces vamos a cambiar

[il m'a m'a m'a dit alors je dois le réveiller. A qui? Moi. Alors la personne qui fait l'action et la personne qui se réveille sont différentes. Nous ne pouvons pas employer se. Bon. Alors nous allons changer cela]

E1: Ella me dijo que ... que la despierte a las 6.

[elle m'a dit que que je la réveille à six heures]

P: Ella me dijo que la despierte a las 6. Que le despierte a las 6. {en écrivant sur le tableau noir}

[elle m'a dit que je la réveille à 6 heures. Que je la réveille à 6 heures]

E2: a las 6

[à six heures]

Dans cet extrait de classe, on peut observer comment le professeur dirige le tour de parole ; on trouve des composants non verbaux, des interruptions, des silences, des tentatives vaines de prendre la parole, des interventions simultanées d'étudiants, etc. Il y a également des instances de « négociation du sens » pour régler un problème grammatical en utilisant des ressources de rétroaction implicite ou en ayant recours à des signaux attirant l'attention pour guider la correction par le sujet qui s'est trompé et le reste de la classe. Il est intéressant voir comment les patrons communicatifs dans la langue

cible étrangère peuvent être un support pour l'apprentissage et comment les conditions interactives de cet apprentissage sont favorisées. L'enseignant devient ici le médiateur et régulateur du discours de classe. Il coordonne de façon rigide le discours de ses étudiants en créant une dissymétrie dans les relations interpersonnelles. Cet expert linguistique se charge de désigner les locuteurs, de les interpeller pour qu'ils s'expriment et réfléchissent sur les formes correctes de l'espagnol. Mais les apprenants peuvent être aussi, dans certaines situations, les maîtres de leur propre apprentissage ou de leur participation dans l'interaction. Ils peuvent par exemple choisir de participer ou d'écouter en silence. Nous notons que quelques apprenants font des commentaires ; les discours se chevauchent et dans certains cas, ils utilisent furtivement la L1. Il y a une séquence pour demander la signification d'un message « porque ella dijo a mí *que je me réveille* » et un autre pour revendiquer un tour de parole et le droit à l'autocorrection avec « moi je répons » de la personne qui a déclenché le processus de correction. Le locuteur semble ainsi vouloir sauver sa face. Bien que l'utilisation de la langue première soit interdite dans la classe de langue étrangère de cette institution, les étudiants le font.

On peut donc voir que le discours dyadique enseignant-apprenant n'est pas unique. Il y a aussi un apprentissage avec les autres membres du groupe, les pairs des apprenants (Nussbaum, 1999). Dans la transcription citée, nous sommes témoins des tentatives des pairs pour corriger un camarade de classe suivies du feedback final du professeur, médiateur d'apprentissage et fournisseur de feedback, qui écrit la partie incorrecte au tableau.

4. Difficultés d'application de l'analyse conversationnelle dans la classe de langue étrangère

À l'heure actuelle, on ne dispose pas dans ce domaine de résultats globaux permettant de comparer les progressions en fonction des méthodes, les moyens, les corpus sur ce genre de discours didactique. L'analyse conversationnelle est encore une procédure émergente. Nous trouvons des

études partielles qui analysent des fragments ou des aspects des processus conversationnels et quelques interprétations sur les potentiels bénéfiques acquisitionnels dans la classe de langue étrangère.

Cependant, un des plus grands défis de l'analyse conversationnelle est celui du recueil des données. L'analyse adoptée est généralement la méthode ethnographique (Lazaraton, 1995). Cette méthode de recherche qualitative permet le recueil le plus précis sur le terrain. Traditionnellement, les enregistrements audio étaient utilisés dans les contextes naturels d'acquisition comme des méthodes conventionnelles. Toutefois, l'utilisation de la caméra vidéo pour enregistrer les données est en train de s'imposer actuellement bien qu'il s'agisse encore d'une pratique expérimentale.

Les chercheurs se trouvent face à de grandes difficultés pour adopter cette technique d'enregistrement. Dans le contexte scolaire, où il y a des participants mineurs, c'est une tâche très laborieuse. Vicente-Rasoamalala (2006) mentionne principalement les difficultés suivantes :

1. obtenir le consentement des participants pour les filmer (principalement celui des autorités scolaires, des professeurs et des parents des étudiants) et enregistrer les interactions dans la salle de classe

2. obtenir des informations adéquates sur les procédures filmiques et l'édition de vidéos adaptées à ce type de recherche car elles sont presque inexistantes

En plus, après l'étape du recueil des données, les chercheurs qui veulent adopter une approche conversationnelle se trouvent en face d'une autre réalité pénible : le manque de consensus sur les lignes de recherche, les instruments et, plus particulièrement, sur les conventions utilisées pour analyser et transcrire les corpus et les composants verbaux et non verbaux. En effet, s'il existe des conventions développées Gail Jefferson (1985) et d'autres pour la transcription des données collectées par matériel audio, leurs catégories ne

s'adaptent pas aux données recueillies par des caméras. Une série d'études recourant à l'analyse conversationnelle ont adapté l'instrument du Projet CHILDES avec son éditeur CLAN (MacWhinney, 2000) pour transcrire les conversations en format multimédia. Malheureusement, il a d'abord été conçu pour Mac (le développement de la version 2005 a commencé sous Windows XP). En outre, visionner et transcrire les données est un processus lent et difficile. On peut passer plus d'une heure pour transcrire et analyser 30 minutes d'enregistrement vidéo.

5. Implications de l'AC comme outil de l'enseignant de langue étrangère

Il serait intéressant de mettre en place un processus de collaboration entre les professeurs et les chercheurs pour enrichir l'interprétation des données extraites d'enregistrements vidéo en exploitant la méthodologie de la triangulation. *L'analyse conversationnelle* ne devrait pas être uniquement conçue comme une méthode utilisée par les chercheurs ; elle devrait être également un instrument pour i) faire prendre conscience au professeur de ce qui se produit dans sa classe et pour ii) optimiser ses pratiques pédagogiques.

Les données analysées par différents chercheurs dans ce contexte paraissent refléter des situations représentatives de la dynamique d'interaction entre les enseignants et leurs étudiants. Toutefois, ce genre d'études pourrait être profitable aux collaborateurs enseignants en leur donnant accès aux données. Dans certains cas, les enseignants qui participent à la recherche soulignent l'intérêt de visionner les vidéos avec les chercheurs et de faire part de leurs réflexions sur ce qui arrivait dans leurs propres classes (Vicente-Rasoamalala, 2006). Ils peuvent effectivement partager leurs points de vue pendant des entrevues formelles ou informelles avec le chercheur. Dans ce type d'entrevues, l'investigateur peut poser des questions ouvertes en rapport avec l'objectif de la recherche au sujet de leur activité d'enseignants. Cette catégorie de questions permet de traiter des sujets plus spécifiques

comme les croyances des professeurs, les perceptions et les critères qu'ils ont pour corriger les erreurs des étudiants, la dynamique de leurs classes, leurs interprétations sur le niveau de participation de leurs étudiants et leur processus d'apprentissage, leurs philosophies sur l'utilisation de la L1 et la langue étrangère en classe, l'amélioration de leur pratique enseignante et les idées qu'ils ont sur l'institution où ils exercent leur profession. Cette pratique contribue à donner des résultats issus d'une triangulation des données. C'est aussi l'occasion d'établir une collaboration de caractère pratique entre le chercheur et l'enseignant.

Il reste encore à encourager les rencontres entre professeurs de langue, formateurs et théoriciens, de façon à travailler de concert pour définir la signification des pratiques pédagogiques et utiliser ces analyses dans le cadre de la formation des enseignants. Curieusement, il n'y habituellement aucun retour : les analyses restent dans les papiers académiques sans que les participants des vidéos puissent bénéficier de leurs résultats.

6. Conclusion

Dans cet article, j'ai présenté *l'analyse conversationnelle* comme un instrument permettant de mieux comprendre le discours en tant que processus dynamique ancré dans une activité socioculturelle. Dans le champ des langues étrangères, cette approche permet de se concentrer sur les procédures portant sur le degré et la qualité de participation des sujets dans ces événements communicatifs qui ont pour but la co-construction de connaissances. Spécifiquement, la classe de langue étrangère est un genre interactionnel avec ses modes constitutifs, ses contraintes, ses contextes et ses acteurs qui s'approprient une langue cible pour réaliser leurs tâches.

L'AC avec sa perspective d'analyse à un micro-niveau peut être un outil permettant de mieux répondre aux questions que se pose tout enseignant ou tout didacticien : quels sont les acquis langagiers dont les apprenants ont besoin ? Quels genres de négociation et de guidage semblent encourager

le plus les étudiants à participer en classe en utilisant la langue cible, et potentiellement à acquérir une langue étrangère? Afin d'arriver à ce niveau de connaissance, il faut inventorier les différentes pratiques du discours institutionnel de la classe de langue étrangère qui paraissent donner de bons résultats et qui s'adaptent aux caractéristiques des apprenants.

En outre, ce type de méthodologie pourrait aider les enseignants de langues étrangères à comprendre ce qui se passe dans leurs classes si on leur fournissait les résultats significatifs des études où ils ont participé. Néanmoins, les problèmes concernant la collecte de données et le traitement des matériaux subsistent.

En somme, si le chercheur collabore avec l'enseignant et qu'il lui présente les produits de sa recherche, il peut ouvrir un cadre de réflexion pour l'enseignant. Cela pourrait permettre aux professeurs participant à ce genre d'études de considérer qu'ils pourraient être, dans une certaine mesure, les déclencheurs du développement de processus cognitifs chez les étudiants de langues étrangères. D'une certaine manière, l'input ou intrant que procurent les enseignants et les occasions qu'ils donnent aux étudiants de participer en classe pourraient influencer leur apprentissage. Il serait particulièrement intéressant de rendre les professeurs plus conscients du genre d'input ou intrant qu'ils présentent à leurs étudiants. Mais dans la mesure où la situation de communication n'est jamais identique, il ne faut pas généraliser les résultats.

Notes

- 1 La conversation exolingue est celle qui entraîne une simplification du code inévitable pour l'apprenant et volontaire de la part de l'interlocuteur expert d'une langue. On trouve ces situations dans les échanges adulte-enfant ou professeur-apprenant ou le natif-non natif d'une langue.
- 2 La *Microsociologie* est une branche de la sociologie qui étudie la nature des interactions sociales humaines à petite échelle.
- 3 Selon Vygotsky, l'apprenant internalise le langage à travers ses relations

sociales avec un expert. De cette façon, l'apprenant progresse du fonctionnement interpsychologique vers le domaine personnel intrapsychologique.

- 4 « L'étayage » se réfère aux stratégies d'apprentissage qui incitent les apprenants à s'impliquer davantage dans leur propre apprentissage.
- 5 On n'entrera pas ici dans le débat sur la question de savoir si l'AC est ou non une sous-discipline de *l'analyse du discours*.
- 6 *L'ethnométhodologie* est une discipline qui prétend décrire le monde social tel qu'il est construit en tant que réalité objective, ordonnée, intelligible et familiale (Brown et Yule, 1983 ; Edmondson, 1981 ; Levinson, 1983).
- 7 On définit la « conversation » comme toute interaction verbale en face à face ou à distance (téléphone, vidéoconférence, chat, etc.).
- 8 Cette approche s'oppose à la linguistique de Saussure et à celle de la compétence de Chomsky.
- 9 « Une action » peut être très courte—c'est le cas d'« une paire adjacente »—ou au contraire très longue et durer plusieurs heures jusqu'à ce que les interlocuteurs changent d'action.
- 10 L'interaction en classe est vue comme une structure hiérarchique d'échange dont les composantes sont *une initiation de l'enseignant* (dont la force illocutoire est de « solliciter »), *une réponse de l'apprenant* (« répondre ») et *un feedback* de l'enseignant à cet apprenant (« évaluer »).
- 11 On constate que dans ce contexte éducatif, les constantes interruptions ne respectent pas les règles conversationnelles des échanges ordinaires.
- 12 Le ZPD, « c'est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » (Vygotsky, 1968).

Bibliographie

- Aljaafreh, A. & Lantolf, J. P. (1994) 'Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development'. *The Modern Language Journal* 78: 465–483.
- Allwright, D. (1988) *Observation in the Language Classroom*. Longman, London, New York.
- Bange, P. (1992) *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris : Hatier-Didier. Coll. Langues et apprentissage des langues.

- Bange, P. (1992) « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles ». *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n° 1, 53–86.
- Bellack, A. A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T. & Smith, FL. Jr (1966) *The language of the classroom*. Teacher's College Press.
- Block, D. (2003) *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh University Press.
- Brown, G. & Yule, G. (1983) *Discourse Analysis*. Cambridge: CUP.
- Cambra, M. (2003) "El discurso en el aula" dans *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona, Graó, 227–238.
- Cambra, M. (1998) "El discurso en el aula" dans Mendoza (ed.) *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL-ICE-HORSORI.
- Cameron, D. (2001) *Working with Spoken Discourse*. Thousands Oaks: Sage.
- Cazden, C. (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. BCN. *Paidós*. Classroom discourse, Portsmouth.
- Cazden, C. (1996) "Selective Traditions: Readings of Vygotsky in Writing. Pedagogy" dans D. Hicks, *Discourse, learning and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaudron, C. (1988) *Second Language Classrooms research on teaching and learning*. Cambridge: CUP.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge.
- Cicurel, F. (1994) Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Cahiers du Français Contemporain* n° 1, 103–118.
- Cicurel, F. & E., Blondel (Dir) (1996) « La construction interactive des discours en classe de langue ». *Les Carnets du Cediscor* n° 4.
- Cook, G. (1989) *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Coulthard, M. & Montgomery, M. (1981) "The structure of monologue" dans Coulthard M. and M. Montgomery (Eds.), *Studies in Discourse Analysis*. London: Routledge and Kegan Paul: pp.31–39.
- Dausendschön-Gay, U. & U. Krafft (1993) La Séquence Analytique. *Bulletin Cila* N° 57, 137–157.
- De Pietro, J.-F. & B. Schneuwly (2000) Pour Une Didactique De L'oral, Ou : L'enseignement/Apprentissage Est-Il Une "Macro-Séquence" Potentiellement Acquisitionnelle ? *Etudes de Linguistique Appliquée* N° 120, 461–474.
- Doughty, C. (2000) Negotiating the L2 Linguistic Environment. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, Vol. 18: 2, pp. 47–83.
- Drew, P. & Heritage, J. (eds.) (1992) *Talk at work: Interaction in institutional settings*.

- Cambridge England: Cambridge University Press.
- Edmondson, W. (1981) *Spoken Discourse: A Model for Analysis*. New York: Longman Group Ltd.
- Eggins, S. & Slade, D. (1997) *Analysing Casual Conversation*. London: Cassell.
- Fairclough, N. (1995) *Critical discourse analysis: the critical study of language*. New York: Longman.
- Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. London: Longman.
- Flanders, N. A. (1970) *Analyzing teaching behavior*. Reading, Mass.: Addison- Wesley.
- Francois, F. (1990) *La communication inégale*. Delachaux et Niestlé, Genève, Paris.
- Gajo, L. (2001) *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier (Langue et apprentissage des langues).
- Gass, S. M. (1996) Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer dans Ritchie W. C. and Bhatia T. K. (eds), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press.
- Gass, S. M. & Varonis, E. M. (1994) Input, Interaction, and SL Production. *SSLA*, 16, 283–302.
- Jefferson, G. (1985) “An exercise in the transcription and analysis of laughter” dans: Dijk, T. A. van, *Handbook of discourse analysis*. London: Academic Press Vol. 3: 25–34.
- Johnson, K. E. (1995) *Understanding communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, K. (1992) *Les interactions verbales*. Armand Colin, Paris.
- Krashen, S. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. New York: McGraw-Hill.
- Lazaraton, A. (2004) “*Gesture and Speech in Vocabulary Explanations of One ESL Teacher : A Microanalytic Inquiry*”. *Language Learning*, pp. 79–117.
- Levinson, S. (1992) Activity types and language dans P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk at work: Interaction in institutional settings* (pp. 66–100). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Levinson, S. (1983) *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llobera, M. (1995) “Discurso generado y aportado en la enseñanza de lenguas extranjeras” dans La enseñanza de las lenguas por tareas, *ICE/Horsori*, Univ. de Barcelona, 17–38.
- Long, M. H. (1996) The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition dans Bhatia and Richie (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, Inc.
- Lyster, R. (1999) ‘La négociation de la forme: la suite.... mais pas la fin’. *The Canadian*

- Modern Language Review* 55, 3: 353–380.
- Lyster, R. (1998) 'Recasts, Repetition, and Ambiguity in L2 Classroom Discourse'. *SSLA*, 20: 51–81.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997) Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *SSLA*, 19, 37–66.
- Mac Whinney, B. (2000) *The CHILDES Project. Tools for Analyzing Talk*, Third Edition. Volume I: Transcription Format and Programs. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah.
- Markee, N. (2002) *Conversation Analysis*. NJ : Lawrence Erlbaum.
- McCarthy, M. (1996) *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McHoul, A. (1978) The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7: 183–213.
- Mondada, L. (1999) L'accomplissement de l'étrangeté dans et par l'interaction dans J. Arditty & M.T. Vasseur (Dir.), *Langages* n° 134. Interaction et langue étrangère, 20–34, Larousse, Paris.
- Mondada, L. & S. Pekarek Doehler (2000) Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n° 12, 147–174.
- Moskowitz, G. (1976) "The Classroom Interaction of Outstanding Foreign Language Teachers". *Foreign Language Annals* 9: 135–143.
- Nassaji, H. & Wells, G. (2000) What's the Use of 'Triadic Dialogue'? An investigation of Teacher-Student Interaction. *Applied Linguistics* 21/3: 376–406.
- Nussbaum, L. (1999) « Emergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère ». *Langages* n° 134, 35–50.
- Nussbaum, L. (1994) "Cadres conceptuels pour l'étude du discours en classe de langue étrangère" dans Le Bel, E. (ed.), *La classe de FLE, lieu de recherche*. Observation de classe et analyse des discours. LUOD. Departamento de Filología Francesa. Universidad de Sevilla.
- Pekarek, S. (1999) *Leçons de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition des compétences discursives en classe de langue seconde*. Editions Universitaires, Fribourg.
- Pica, T. (1994) Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44(3), 493–527.
- Pica, T. (1996) Second language learning through interaction: Multiple perspectives. *Working Papers in Educational Linguistics*, 12(1), 1–22.
- Porquier, R. (1984) « Communication exolingue et apprentissage des langues,

- Acquisition d'une langue étrangère III », Paris, Presses universitaires de Vincennes, Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, 17–47.
- Psathas, G. (1995) *Conversation Analysis: The Study of Talk-in-Interaction*. Thousands Oaks: Sage.
- Sacks, H. (1992) *Lectures on Conversation*, (Ed.) G Jefferson, introduction by E. Schegloff, 2 vols, Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974) A simple systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 53, 361–82.
- Schegloff, E. A. (1968) Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, 70, 1075–1095.
- Schegloff, E. A. (1972) Notes on a conversational practice: Formulating place dans D. N. Sudnow (Ed.), *Studies in social interaction* (pp. 75–119). New York, NY: Free Press.
- Schegloff, E. A. (2000) “When ‘Others’ Initiate Repair”. *Applied Linguistics* 21/2: 205–243.
- Schegloff, E. A. (1993) “Reflections on quantification in the study of conversation”. *Research on Language and Social Interaction*, 26 (1), 99–128.
- Seedhouse, P. (2004) *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Language Learning Monograph Series. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Sinclair, J. McH. & Brazil, D. (1982) *Teacher Talk*. London: Oxford University Press.
- Sinclair, J.-M. & Coulthard, R.-M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*, London, Oxford University Press.
- Spada, N. & Fröhlich, M. (1995) *The Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme (COLT)*. The National Centre for English Language Teaching and Research (NCELTR). Macquarie University, Sydney, Australia.
- Ullmann, R. & Geva, E. (1984) Approaches to observation in second language classes dans J. B. P. Allen & M. Swain (Eds.), *Language Issues and Education Policies*. Oxford: Pergamon Press.
- Tusón, A. (2003) “L’aula com a escenari comunicatiu” dans *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 6, Barcelona, Graó, 47–58.
- Van Lier, L. (1988) *The classroom and the language learner: Ethnography and second language classroom research*. New York: Longman.
- Vicente-Rasoamalala, L. (2006) “Análisis Conversacional de la interacción en el aula como herramienta para el docente de ELE” texte d’un exposé présenté au 2006年度日本イスペインヤ学会第52回大会 Univ. Doshisha, 22 d’octobre 2006.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society, The Development of Higher Psychological*

Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wagner, J. (1996) "Foreign language acquisition through interaction—A critical review of research on conversational adjustments". *Journal of Pragmatics*, 26, 215–236.