



Linx

Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre

49 | 2003

**L'actualité des notions d'interlangue et d'interaction
exolingue**

Les risques (limités) du métier... La dimension de l'expertise dans le continuum exolingue/ endolingue

E. Rosen et C. Reinhardt



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/linx/550>

DOI : 10.4000/linx.550

ISSN : 2118-9692

Éditeur

Presses universitaires de Paris Nanterre

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2003

Pagination : 91-108

ISSN : 0246-8743

Référence électronique

E. Rosen et C. Reinhardt, « Les risques (limités) du métier... La dimension de l'expertise dans le continuum exolingue/endolingue », *Linx* [En ligne], 49 | 2003, mis en ligne le 11 mars 2011, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/linx/550> ; DOI : 10.4000/linx.550

Département de Sciences du langage, Université Paris Ouest

Les risques (limités) du métier... La dimension de l'expertise dans le continuum exolingue/endolingue

E. Rosen,

Université Charles-de-Gaulle Lille 3, Équipe THEODILE, EA 1764,

C. Reinhardt,

Ludwig-Erhardt-Berufskolleg, Bonn & Université de Cologne

Depuis les années 1980, de nombreuses études portant sur la communication exolingue ont été réalisées, ayant pour points communs :

1° d'analyser les modalités de la communication entre natifs et non-natifs ;

2° d'adopter une perspective écologique du terrain observé ; cela conduit par exemple, lorsque le terrain choisi est celui de la classe de langues, à analyser de manière fine les modalités de la communication entre les participants.

Or les définitions successives de la notion de communication exolingue autorisent l'exploration d'autres modalités de la communication, selon d'autres démarches. La notion a été en effet construite au fil du temps et s'est enrichie d'amendements successifs jusqu'en 1994, voire jusqu'en 1999. La dimension de l'expertise des participants est, par exemple, l'un des apports soulignés à plusieurs reprises, dans des textes récents (Souchon (dir.) 1998 ; Arditty & Vasseur 1999 ; Coste 2002), sans que son impact sur le déroulement de la communication ait été exploré plus avant. L'hypothèse que nous développerons dans cette étude s'articule alors en deux temps : 1) la dimension de l'expertise est une donnée constitutive de la communication, tant exolingue qu'endolingue ; 2) une perspective interventionniste développée sur le terrain didactique devrait permettre d'aider les participants à (co-) construire leur expertise en contexte.

Dans cet article, nous souhaiterions tout d'abord effectuer une mise au point sur la construction de la notion qui nous amènera à défendre l'idée d'un continuum entre communications exolingue et endolingue, à proposer la prise en compte d'une dimension supplémentaire sur ce continuum, celle de l'expertise des participants, et à souligner l'intérêt que représentent, dans cette perspective, les études portant sur les situations d'enseignement/apprentissage en contexte professionnel. Nous décrirons ensuite les différentes phases d'un dispositif didactique mis en place en contexte

d'enseignement/apprentissage médical, phases inspirées directement de la réflexion précédente sur les mécanismes de la communication exolingue/endolingue.

1. La dimension de l'expertise dans le continuum exolingue/endolingue

L'élaboration de la communication exolingue a connu plusieurs étapes successives (Porquier 1979, Porquier 1984, Porquier 1994). Rappeler brièvement les enjeux des amendements réalisés va nous permettre, dans un premier temps, de défendre l'idée d'un continuum exolingue/endolingue. Nous dépasserons ensuite cet état de la question pour nous intéresser aux études ayant été réalisées depuis, mettant en lumière la dimension de l'expertise des participants comme élément constitutif de la communication. Nous cernerons enfin plus précisément cette dimension en proposant des définitions de la catégorie d'*expert* et en l'articulant avec la notion de *face*.

1.1. Strates définitoires et légitimité d'un continuum exolingue/endolingue

Des strates définitoires peuvent être décelées dans la construction de la notion de communication exolingue/endolingue. Porquier (1979 : 50) la présente comme « celle qui s'établit entre individus ne disposant pas d'une L1 commune », par opposition à la communication endolingue entre individus de même langue maternelle. Cette définition est ensuite amendée (Porquier, 1984 : 18) : « La communication exolingue est celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants », déterminée et construite par des paramètres situationnels. Enfin, Porquier (1994 : 164-165) tient compte de trois axes de recherche qui ont enrichi la notion : 1) la prise de compte de l'asymétrie et de la divergence entre les codes respectifs des participants (qui « concerne également des situations de communication entre locuteurs natifs d'une même langue ») ; 2) l'intérêt pour les phénomènes communicatifs tels que la négociation et les ajustements discursifs « également à l'œuvre dans la communication entre natifs » ; 3) la prise en compte de la dimension unilingue/bilingue.

Ainsi, d'une définition dichotomique initiale entre langue maternelle et langue étrangère, est-on passé à la prise en compte de phénomènes communicatifs et de situations de communication également caractéristiques des interactions entre locuteurs natifs d'une même langue.

La communication exolingue doit ainsi être située par rapport à la communication endolingue. Comme l'avancent Blanc, Le Douaron et Véronique (1987 : 9), « on ne peut opposer de façon brutale la communication exolingue (natifs *vs* non natifs) et la communication endolingue (natifs *vs* natifs). Il s'agit d'échanges qui se différencient non par essence mais par des pondérations différentes entre

composantes des interactions ». D'où la proposition d'un continuum allant d'un pôle endolingue à un pôle exolingue¹. Py (1989 : 86) en trace ainsi les contours :

« On situera de manière générale toute interaction sur un axe qui relie un pôle endolingue à un pôle exolingue. Du côté du premier, on trouvera par exemple des conversations techniques entre spécialistes d'une même discipline parlant la même langue. Plus à droite apparaîtront des conversations entre interlocuteurs issus de milieux socio-culturels différents. Du côté du pôle exolingue, on trouvera notamment les interactions entre alloglottes et natifs – surtout si les interlocuteurs appartiennent à des groupes sociaux très différents. La distinction endolingue vs exolingue n'est donc pas dichotomique ».

L'on s'intéresse dans cette perspective à la mise en œuvre d'une définition de la situation d'interaction par les interlocuteurs eux-mêmes et aux déplacements conséquents le long des axes exolingue/endolingue et bilingue/unilingue se produisant parfois au cours d'une même conversation (Alber & Py 1986 ; de Pietro 1988).

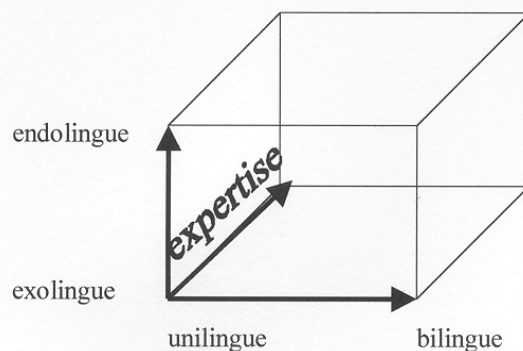
1. 2. Premières approches de la dimension de l'expertise

C'est en 1999, dans le numéro 134 de *Langages*, qu'une autre dimension de la communication exolingue/endolingue est affirmée. Ce type de communication est ainsi présenté comme un événement complexe, dont « l'issue peut certes être prédéterminée par l'accumulation de non-expertises, mais [qui] peut aussi s'enrichir de ces entrecroisements d'expertises et réserver des surprises à ses participants » (Arditty & Vasseur 1999 : 13). La langue, et particulièrement la L2, n'est, en effet, pas le seul domaine d'expertise possible, chaque partenaire pouvant avoir des domaines de compétence reconnus ou non, d'où une diversité qui permet, entre autres, la variabilité au sein des interactions exolingue/endolingue qui relèvent de la définition-type.

La dimension de l'expertise des participants, et sa prise en considération comme donnée constitutive des interactions, est ainsi à intégrer à l'état de la réflexion menée sur la communication exolingue/endolingue. La proposition suivante (voir figure 1) a le mérite de synthétiser les avancées théoriques effectuées depuis 1994 et d'intégrer aux axes endolingue/unilingue et bilingue/unilingue un troisième axe définitoire, l'axe expert/non-expert.

¹ L'existence du pôle endolingue est matière à controverses, rencontrées parfois sous la plume d'un même auteur. Ainsi, selon D. Baggioni & B. Py (1986 : 74), « la situation endolingue est une pure abstraction puisqu'elle suppose des compétences linguistiques rigoureusement identiques de la part de chaque partenaire et la référence à une norme prescriptive bien identifiée. En fait, dans la réalité des interactions langagières, toute conversation est « exolingue » à un certain degré ». J.-L. Alber & B. Py (1986) précisent que, hormis la communication homme/machine vraiment endolingue, ce pôle n'est pas atteint en conversation, pas davantage que le pôle purement exolingue.

Figure 1 : Prise en compte de la dimension de l'expertise dans le continuum exolingue/endolingue



Dans cette perspective, l'intérêt se porte notamment sur les méthodes (au sens ethnométhodologique du terme) selon lesquelles les acteurs engagés dans les interactions catégorisent l'*autre* et « accomplissent collectivement leurs identités dans leurs pratiques situées » (Mondada 1999 : 24).

1.3. Catégorisation de l'*autre* en tant qu'*expert*

La catégorie d'*expert* permet d'évoquer sous un autre angle la complémentarité des rôles — entre natif et alloglotte, enseignant et apprenant, etc. (Coste 2002 : 8). Le terme d'*expert* (ou de *spécialiste* vs les termes de *novice* ou d'*apprenti*) est fréquemment utilisé dans les recherches de psychologie sociale sur le développement cognitif pour analyser les effets des interactions sociales sur la construction et la transmission des connaissances. Le plus souvent, les dyades observées sont asymétriques pour des raisons d'âge, de savoir ou de pouvoir, l'*expert* étant caractérisé comme « la personne-ressource qui remplit les fonctions d'informateur, de réparateur et d'évaluateur » (Hudelot & Vasseur 1997 : 110).

De plus, les rôles et les places de chaque participant sont l'objet de constructions et de négociations, d'une véritable « gestion de l'altérité » (Cicurel 1991, 1993 ; Vasquez Pis 1998 ; Vion 2000 : 82-83 ; Vasseur 2000), qui révèle en creux, selon les contextes, un « imaginaire dialogique » (Arditty & Vasseur 1999 : 12-13 ; Vasseur 2001) voire un « imaginaire pédagogique » (Bigot 2002). L'on peut ainsi assister à des mouvements croisés de construction ou de déconstruction de l'expertise de l'*autre* ; le tableau suivant fait apparaître les principales tendances des études réalisées sur le terrain de la classe, visant à cerner ces mouvements de (co-)construction ou de déconstruction de l'expertise de l'*autre*.

Tableau 1 :
Construction et déconstruction de l'expertise de l'autre
L'exemple du terrain de la classe

	<i>Co-construction de l'expertise</i>	<i>Déconstruction de l'expertise</i>
<i>L'autre = un apprenant de l'enseignant vers l'apprenant</i>	– phénomènes de co-construction du discours (difficultés de l'apprenant / aide de l'enseignant) ; – « parole sur mesure » de l'enseignant ²	– rupture du contrat didactique par l'enseignant – non-collaboration de l'enseignant ³
<i>L'autre = l'enseignant de l'apprenant de l'enseignant vers l'enseignant</i>	– phénomènes de « putsch énonciatif » à visée constructive lorsque l'enseignant – ne remplit pas sa part du contrat didactique ⁴	– déritualisation des schémas de déroulement figés – non-expertise affichée de l'enseignant (notamment en classe de Français Langue Professionnelle) ⁵
<i>L'autre = un pair de l'apprenant vers l'apprenant</i>	– comportement de coopération – intérêt pour la mise en place des apprentissages sous forme de tutorat, de tandem, de travail de groupe ⁶	– phénomènes de « putsch énonciatif » à visée déconstructive – phénomènes de déconstruction de l'expertise de l'autre en contexte professionnel ⁷

Le dénominateur commun à ces études est d'articuler processus de catégorisation de l'autre dans et par les activités en cours et travail de figuration.

² Voir par exemple à ce sujet Cicurel (1985 ; 1986 ; 1991 ; 1996).

³ Voir par exemple Piotrowski (1998) et Rosen & Reinhardt (2002).

⁴ Voir par exemple Pekarek (1999), Rosen & Heberlé-Dulouard (2003).

⁵ Sur la déritualisation des schémas de déroulement figés, voir par exemple Moore & Simon (2002) ; sur la non-expertise affichée de l'enseignant, en classe de Français Langue Professionnelle, voir Blondel (2001) et Mourlhon-Dallies (2003).

⁶ Voir, par exemple, pour la mise en place des apprentissages sous forme de tutorat, Hirschy Perrin (1999), de tandem (Helmling, 2002), de travail de groupe (Tochon, 2003 ; Nussbaum, 1998, 1999).

⁷ Voir à ce sujet Rosen & Heberlé-Dulouard (2003) et Rosen (2003).

1.4. Processus de catégorisation, communication exolingue/endolingue et travail de figuration

La notion de face⁸, outre qu'elle est centrale en pragmatique et en analyse des interactions, permet une articulation entre processus de catégorisation des acteurs engagés dans l'interaction et communication exolingue/endolingue. Il est cependant nécessaire, pour ce faire, de redonner toute son épaisseur historique à cette notion. D'origine chinoise, la notion est, en effet, la traduction littérale de deux caractères chinois *miànzi* et *lian*⁹ (Mao 1994 ; Yu 1999).

L'articulation des deux caractères est forte : *miànzi* réfère au prestige et à la bonne réputation, mesurée à l'aune de l'ascension sociale — il s'agit plutôt du prestige ou de la dignité **individuelle** ; *lian*, le plus employé des deux caractères, réfère au respect du groupe pour un homme à la bonne réputation morale, auquel on accorde en conséquence sa confiance : on insiste ici plutôt sur la **reconnaissance sociale**, sur le regard que porte la société sur le comportement et/ou le jugement de quelqu'un, tout membre de la communauté souhaitant que son prestige social et sa bonne conduite morale soient reconnus par la société. La notion chinoise de *face* est ainsi dynamique et est orientée vers l'interaction sociale : reconnaître la face des *autres* (selon un processus d'hétéro-catégorisation) permet d'une part de protéger sa propre face et d'autre part de gagner en retour une certaine reconnaissance sociale et donc de faire soi-même bonne figure (selon un processus complémentaire d'auto-catégorisation)¹⁰.

Envisagée dans une dynamique de communication exolingue/endolingue, la notion de face s'articule avec celle de contrat didactique passé entre novice et expert (Dausendschön-Gay & Krafft 1991 : 46 ; Griggs 1993 : 69 ; Gajo 2001 : 195-197) et d'équilibre à atteindre par l'apprenant dans la constitution et la sauvegarde de ses faces, positive et négative (Vasseur 1991 ; de Salins 1992 : 200). Cette articulation entre équilibre des faces et contrat didactique est étroitement liée au contexte dans lequel elle prend place. Dans une étude précédente (Rosen & Reinhardt 2002), nous avons ainsi comparé la mise en place d'un dispositif de simulation dans trois situations d'enseignement/apprentissage (de français langue étrangère et de français langue maternelle) et tenté de montrer à quel point, en contexte professionnel, la gestion de l'asymétrie et de la relation expert/non-expert pouvait être à hauts risques, voire à très hauts risques, pour la face (positive et négative) du non-expert, lorsqu'apprenants et enseignant transgressent le contrat didactique. L'enseignant a ainsi un rôle certain dans

⁸ Pour une définition synthétique du travail de figuration et de la notion de face, voir Kerbrat-Orecchioni (2002 : 259-261).

⁹ Les idéogrammes sont ici transcrits en pinyin (littéralement, « transcription des sons »), le système de transcription alphabétique et phonétique des idéogrammes chinois, conçu en Chine populaire et promulgué en 1958.

¹⁰ « Faire bonne figure » (« *to give face* ») et « perdre la face » (« *to lose face* ») sont deux expressions chinoises, à la différence de « sauver la face » (« *to save one's face* »), une expression qui serait apparue dans la communauté britannique résidant en Chine en référence aux stratégies développées par les Chinois pour s'épargner honte et disgrâce (R. Mao, 1994).

la reconnaissance et la prise en compte des faces positive et négative, ce qui pourrait et devrait s'accompagner d'une réflexion sur les relations complexes qu'entretiennent fonctionnement social et mécanismes de la communication exolingue/endolingue dans un contexte de classe.

1.5. Premier bilan

À l'issue de ce premier parcours théorique, certains traits définitoires de la communication exolingue peuvent être soulignés :

1) la légitimité d'un continuum allant d'un pôle exolingue à un pôle endolingue, permettant de rendre compte de la collaboration, de la mise en œuvre d'une définition de la situation d'interaction par les interlocuteurs eux-mêmes et des déplacements que cela implique sur un axe exolingue/endolingue ;

2) le croisement d'expertises comme marque du caractère exolingue/endolingue des interactions et l'intérêt conséquent d'observer le travail de catégorisation de l'*autre* en tant qu'*expert* dans et par les activités en cours ;

3) le travail de figuration que mènent les acteurs de l'interaction, tant dans l'exhibition de leur propre catégorisation (auto-catégorisation) que dans la catégorisation de leurs partenaires (hétéro-catégorisation), dans et par la structuration des activités qui y sont liées ;

4) les risques potentiels pour la face de l'apprenant lorsque le contrat didactique est transgressé en classe et, en conséquence, l'attention que doit porter l'enseignant dans la construction de certains dispositifs didactiques (par exemple de simulation), dans certains contextes (en particulier en contexte professionnel).

L'on dispose de fines et nombreuses études permettant de cerner les mécanismes de la communication exolingue/endolingue dans les échanges en milieu naturel et guidé (Coste 2002, Vasseur et Arditty 1996), avec une attention particulière à la dimension interculturelle (Dausendschön-Gay & Krafft 1998). De nombreuses variables s'y entrecroisent cependant. C'est la raison pour laquelle nous avons fait certains choix méthodologiques, dans cette première phase exploratoire d'études portant sur le travail de catégorisation en tant qu'*expert*, permettant de circonscrire la dimension de construction de l'expertise.

2. Choix méthodologiques pour circonscrire la dimension de construction de l'expertise

Nous insisterons tout d'abord sur les choix méthodologiques effectués dans notre étude exploratoire : du choix du terrain à la mise en place d'un projet en quatre phases.

2.1. Le choix du terrain

Le premier choix concerne le contexte de spécialisation médicale. Le milieu hospitalier est l'un des terrains arpentés par les interactionnistes, s'intéressant alors à l'accomplissement situé et collectif du savoir médical (*cf.* Gajo et Mondada 2001). Dans la perspective adoptée dans ces analyses, l'intérêt se porte, entre autres, sur les

relations socio-professionnelles particulières, les places assignées par les interactions médicales à des acteurs multiples et la construction des catégories d'experts et de novices. Nous avons choisi pour notre part d'intervenir un cran en amont, sur le terrain didactique, pour préparer les (futurs) acteurs du milieu médical aux réalités de ces pratiques interactionnelles.

Le deuxième choix opéré concerne le milieu homoglotte d'enseignement/apprentissage. Afin de cerner au plus près les phénomènes de catégorisation en tant qu'expert et de minimiser le poids de connaissances linguistiques asymétriques entre interlocuteurs, nous avons opté pour une intervention en milieu homoglotte. Un choix complémentaire a été celui d'un contexte d'enseignement/apprentissage en contexte professionnel, où la dimension de l'expertise en construction par les apprenants est centrale. Il s'agit ici d'une formation professionnelle d'aide-dentistes où des apprentis allemands suivent un cursus par alternance, en langue allemande, en Allemagne.

Le troisième choix opéré concerne une perspective interventionniste sur le terrain de la classe.

Développer une approche interventionniste relève d'une certaine conception du rôle de l'école, devant doter les apprenants d'outils leur permettant « d'agir langagièrement, de construire de nouvelles fonctions psychiques et de mieux comprendre les pratiques sociales – langagières en l'occurrence – propres à leur environnement » (de Pietro & Schneuwly 2000 : 464 ; de Salins 2000 : 425). Les activités que l'on regroupe sous l'appellation générique de *pédagogie du projet* relèvent de cette ambition : elles permettent d'inscrire les apprenants dans un contexte social plus large que celui de la classe et mettent en jeu la dimension socio-culturelle de l'apprentissage (Bru & Not 1990 ; Bordallo & Ginestet 1993 ; Vassilef 1996). La caractéristique du projet est qu'il doit faire l'objet d'une réalisation pratique et concrète en faisant de l'apprenant l'acteur principal de son apprentissage. La méthodologie proposée pour le travail en projet comporte plusieurs temps complémentaires : un temps global d'exploration des connaissances et des intérêts, un temps analytique de recherche de données et d'apprentissages spécifiques, un temps synthétique de structuration et d'intégration des apprentissages, un temps de communication et d'action.

La classe devient ainsi le lieu où s'articulent cadres d'expérience (cadre de la classe et cadre projeté, en l'occurrence celui du monde professionnel dans lequel les étudiants devront ensuite évoluer) et univers de référence qui se superposent – univers de la langue, univers professionnel, univers pédagogique, univers de fiction, etc. (Cicurel 2001).

2.2. Mise en place d'un projet en quatre phases complémentaires

L'étude exploratoire proposée s'inscrit dans le cadre de la pédagogie du projet dans la mesure où la classe d'aide-dentistes dans laquelle elle a été réalisée se donne pour objectif d'organiser une journée « Portes ouvertes » sur la prévention des caries au cours de laquelle des apprentis montreront à de jeunes adolescents, invités pour

l'occasion, une manière efficace de se brosser les dents (*i.e.* selon la méthode Bass)¹¹. Les aide-dentistes sont bien les acteurs principaux de ce projet : ils doivent construire leurs connaissances pour être à même d'accueillir les jeunes patients, de leur expliquer la méthode... et de les convaincre de l'adopter par la suite.

En se fondant sur la dimension de l'expertise introduite dans le continuum exolingue/endolingue, l'on a ainsi mis en place différentes configurations contextuelles permettant de travailler :

– Phase 1 : sur les savoirs spécifiques, lors d'un cours magistral où l'enseignant est en position d'expert et les apprenants en position de novice ; c'est dans cette phase que l'enseignant propose un *praxéogramme*¹² (ou script) adéquat, un schéma théorique présentant les différents moments de l'explication de la méthode Bass.

– Phase 2 : sur les savoirs spécifiques et les savoir-faire, lors d'une phase réalisée au sein de la classe, entre aide-dentistes, où les apprenants prennent tour à tour le rôle d'expert (en l'occurrence d'aide-dentiste) et de novice (de patient) ;

– Phase 3 : sur les savoir-faire – premier entraînement – lors d'une répétition générale de la journée Portes Ouvertes, où les aide-dentistes sont de fait promus experts, par le contexte même, et expliquent la méthode Bass à des novices (des aide-médicaux, sensibilisés à la condition d'aide) ;

– Phase 4 : sur les savoir-faire – second entraînement – lors de la Journée Portes Ouvertes, où les aide-dentistes sont de nouveau promus experts et expliquent la méthode à des novices (de jeunes patients venus des collèges avoisinants).

L'on fait ici l'hypothèse que les apprentis sont à la fois capable d'improviser devant des situations inédites et d'apprendre de l'expérience pour agir plus efficacement lorsque des situations analogues se présentent. L'originalité du projet est de mettre en scène la dimension de l'expertise en confrontant les aide-dentistes à des non-spécialistes du domaine, en leur demandant ainsi de « revêtir des rôles sociaux complémentaires » à même de susciter des « occurrences inédites d'un type d'interaction » (Bange 1992 : 79).

C'est ce que nous souhaiterions observer en concentrant notre analyse sur la manière dont les apprentis mobilisent dans les différentes situations savoirs et savoir-faire et comment s'effectuent les (auto- et hétéro-)catégorisations en tant qu'expert dans ces différents contextes mis en scène.

¹¹ L'organisation de cette journée (et du projet lui-même) était fondée sur le constat suivant : nombre d'adultes se brossent encore les dents comme des enfants ! Par manque d'informations. Il arrive en effet souvent que les informations reçues lors de la visite des aide-dentistes à l'école primaire ne soient pas actualisées et que l'on maintienne, à l'âge adulte, une technique « enfantine » (en cercles) pour se brosser les dents.

¹² Plus généralement le schéma théorique qu'est le *praxéogramme* marque le cadre interactif, les interactants, les voies possibles, les boucles imaginables, pour arriver à un objectif précis (Cali 1999).

3. Mise en scène progressive de la dimension de l'expertise

3.1. Des aide-dentistes tour à tour non-experts et experts

Les passages suivants sont extraits des phases 2, 3 et 4, une fois les savoirs spécifiques transmis par l'enseignant lors d'un cours magistral.

Lors de la phase 2 du projet, les apprenants vont travailler savoir et savoir-faire. En voici quelques exemples¹³.

a) Auto-catégorisation comme apprenant – rapport au savoir

T1. *Zahnarztshelferin* : *da wird der Zahn opak*

T1. Aide-dentiste : la dent deviendra opaque

T2. *Patientin* : *was ? das kenn ich wirklich nicht*

T2. Patiente : quoi ? [se tourne vers la classe] je ne connais pas ce mot là [rires]

T3. *Zahnarztshelferin* : *opak + das hat mein Zahnarzt gesagt / +++ das hat mein Chef gesagt + opak*

T3. Aide-dentiste : opaque [se tourne vers la classe] + c'est mon dentiste qui a dit ça / ++ mon chef a dit ça + opaque

Au tour de parole T2, l'apprenante (*i.e.* la patiente) abandonne son rôle de novice dans la communication pour revenir au cadre-classe : elle met en question l'expertise de l'aide-dentiste, s'auto-catégorise comme apprenante (avec le recours au *je*) et prend à témoin la classe de ce double mouvement de catégorisation. Dans sa réponse, sa collègue va avancer un argument d'autorité, légitimer sa proposition et son intervention par le recours aux dires d'un expert, s'auto-catégorisant successivement comme apprenante (par le terme d'adresse « mon dentiste »), puis, après une auto-interruption, comme aide-dentiste (« mon chef »).

Ainsi, dans cet extrait, assiste-t-on, dans la construction du savoir, à une double catégorisation comme apprenant qui s'accompagne d'un passage, du cadre projeté (explication par un expert de la méthode Bass à un novice) au cadre classe (deux apprenants s'interrogent sur la légitimité d'un terme technique). L'on a affaire ici à un double déplacement sur les axes exolingue/endolingue et expert/non-expert (voir figure 1).

Il en va de même lorsqu'il y a auto-catégorisation comme apprenant, en rapport cette fois au savoir-faire.

¹³ Le corpus initial est en langue allemande (transcrit en italiques) et est suivi d'une traduction en français (où sont précisées des indications non verbales). Ne figurent, dans les transcriptions et l'analyse, que des extraits des phases interactives, filmées, d'entraînement (suivies systématiquement de phases de *debriefing* et d'autoscopie avec l'enseignant, qui n'ont pas été prises en compte pour le présent article). Les conventions de transcription sont les suivantes : T1 : tour de parole 1 ; + : pause d'une durée inférieure à deux secondes ; ++ pause, entre 2 et 5 secondes ; / : auto-interruption ; [] : transcription du non-verbal ; Dir : accent d'insistance.

b) Auto-catégorisation comme apprenant – rapport au savoir-faire

T1. *Zahnartzthelferin* : wann putzt Du Dir denn die Zähne ? ich weiß + das hätte an den Anfang gemusst

T1. Aide-dentiste : quand te brosses-tu les dents ? [se tourne vers le public] oui + je sais + j'aurai dû dire ça au début [rires]

Tout en posant une question au novice, l'apprenante prend conscience que cette question représente une entorse au praxéogramme ; suite à une auto-interruption, elle quitte le cadre projeté pour revenir au cadre de la classe et s'auto-catégoriser comme apprenante et non-experte par (et dans) un commentaire sur son savoir-faire, ce qui est accompagné des rires des autres apprenants.

Cette entorse au praxéogramme peut aussi être signalée par un pair, comme dans l'exemple suivant.

c) Hétéro-catégorisation comme apprenant – rapport au savoir-faire

T1. *Zahnartzthelferin* : haben Sie sonst noch Fragen / hast Du sonst noch Fragen ?

T1. Aide-dentiste : Avez-vous encore des questions / as-tu encore des questions ?

T2. *Patientin* : ja + ich hab gehört + dass man die Zähne hinten auch gut putzen muss + da kommt man so schlecht dran

T2. Patiente : oui + j'ai entendu dire que l'on devait aussi bien se brosser les dents + derrière + là où c'est difficile [rires]

T3. *Zahnartzthelferin* : das habe ich vergessen +++ das wollte ich Dir doch sagen

T3. Aide-dentiste : [se cache derrière l'appareil dentaire qui sert de modèle et se tourne vers la classe] j'ai oublié [rires] +++ je voulais pourtant te le dire

Dans cet extrait, plusieurs mouvements d'hétéro-catégorisation peuvent être repérés. Lors du premier tour de parole T1, le flottement des pronoms fonctionne comme indice textuel de fictionalité (Cicurel 1991) : le locuteur passe du « vous », terme d'adresse au patient, au « tu », terme d'adresse à un pair, autrement dit, du cadre projeté au cadre de la classe et catégorise l'*autre* en tant qu'apprenant. Lors du second tour de parole T2, l'on assiste à un mouvement en deux temps : l'interlocuteur ratifie cette catégorisation comme apprenant pour s'appuyer ensuite sur le dire d'un expert pour signaler un oubli en référence au praxéogramme – il catégorise alors l'*autre* comme non-expert, ce qui est accompagné par les rires des autres apprenants. Lors du troisième tour de parole, l'aide-dentiste accepte cette hétéro-catégorisation comme non-expert.

Ainsi, dans cette première phase du projet, les auto- et hétéro-catégorisations en tant qu'apprenant par rapport aux savoirs spécifiques et au savoir-faire sont dominantes ; elles comportent des traits communs :

1) le flottement des pronoms et le passage du cadre projeté au cadre de la classe ;

2) le recours à l'argument d'autorité pour légitimer une proposition et une intervention par le recours aux dires d'un expert (Moirand 1990 : 146) et préserver ainsi la face de l'*autre* ;

3) le recours au rire pour accompagner les mouvements d'auto- et d'hétéro-catégorisation en tant qu'apprenant (voir Rosen & Reinhardt 2003).

L'on assiste à une (co-)construction des savoirs spécifiques et des savoir-faire : les locuteurs, en revenant à leur position d'apprenant, reconnaissent leur non-expertise et minimisent ainsi, dans l'interaction, les risques à leur face d'« expert ».

En sera-t-il de même dans la phase 3 du projet, répétition générale de la journée Portes Ouvertes, au cours de laquelle les aide-dentistes (par paires) doivent expliquer à des aide-médicaux (par paires) la méthode Bass ?

3.2. Les aide-dentistes promus de fait experts face à des invités non experts

Lors de cet événement, les aide-dentistes sont placés de fait dans une position d'expert. La situation de communication est *a priori* asymétrique : les aide-dentistes sont promus experts, détenteurs d'un savoir spécialisé et d'un savoir-faire, leurs interlocuteurs sont novices (mais aides eux-mêmes) – les menaces potentielles à la face des aides, dans ce contexte, sont donc importantes.

Un premier extrait révèle une co-construction de l'expertise (entre aide-dentistes), alors qu'un des aide-dentistes a fait une entorse au praxéogramme et a oublié de montrer la partie intérieure des incisives sur le modèle dentaire.

a) Co-construction de l'expertise (par intégration de l'aide d'un pair)

T1. *Zahnartzbelferin 1 : innen hast Du nicht ++*

T1. Aide-dentiste [à voix basse] : tu n'as pas montré à l'intérieur

T2. *Zahnartzbelferin 2 : wie würdet Ihr Euch die Schneidezähne putzen ?*

T2. Aide-dentiste 2 : comment vous brosseriez-vous les incisives ?

L'on voit ici comment s'effectue, entre pairs (entre aide-dentistes), le rappel du praxéogramme, qui est repris et intégré de manière didactique (sous forme de question) dans l'interaction au tour de parole suivant – ce type d'interactions illustrant la fonction de suppléance d'un travail en tandem (Springer 2002). C'est une même agilité dans le savoir-faire que l'on remarque dans l'extrait suivant, où l'on a affaire cette fois à une auto-catégorisation en tant qu'expert avec l'aide (involontaire) du novice qui rappelle un élément oublié du praxéogramme.

b) Auto-catégorisation comme expert (par intégration des réponses du patient)

T1. *Zahnartzbelferin : Welche Fläche fehlt ?*

T1. Aide-dentiste : quelle est la partie qui manque ? [la réponse attendue est la partie distale des dents]

T2. *Patientin : hier*

T2. Patiente : ici [montre la partie occlusive des dents]

T3. *Zahnarztbelferin* : ++ *die auch*

T3. Aide-dentiste : oui, celle-là aussi

Dans cet extrait, l'on voit comment l'aide-dentiste intègre dans son discours la réponse (inattendue) d'un apprenant et s'auto-catégorise comme expert.

Ainsi, dans ces deux extraits, deux modes d'auto- et d'hétéro-catégorisation en tant qu'expert ont été constatés, alors même qu'une entorse au praxéogramme avait été réalisée : par collaboration entre pairs et/ou par intégration du dire de l'*autre* dans l'explication.

Lors de la Journée Portes Ouvertes, enfin, les risques pour la face sont encore plus importants, les patients étant « véritablement » novices.

3.3. Les aide-dentistes de nouveau promus experts face à des non-experts invités

L'on va constater, dans les extraits suivants, que l'asymétrie initiale va être renforcée dans l'interaction, les aide-dentistes catégorisant les novices comme novices et les novices catégorisant les aide-dentistes comme experts.

a) Hétéro- (et auto-) catégorisation comme novice

T1. *Zahnarztbelferin* : *Du weißt das selbst nicht*

T1. Aide-dentiste : tu ne le sais certainement pas toi-même

T2. *Patientin* : *nein*

T2. Patiente : non

L'hétéro-catégorisation en tant que novice se joue ici d'une part dans le tutoiement et d'autre part dans le rapport au savoir, ce qui est d'ailleurs validé par l'interlocuteur au tour de parole suivant. Dans l'extrait suivant, c'est le recours au vouvoiement qui porte l'hétéro-catégorisation en tant qu'expert.

b) Hétéro-catégorisation comme expert

Dans cet extrait, les novices commentent le moment où ils doivent appliquer la méthode Bass et se brosser les dents selon cette méthode. L'on peut voir ici que c'est dans et par le vouvoiement (*Sie, Ihnen*) que l'aide-dentiste est catégorisé comme expert

T1. *Patientin* : *das ist ja peinlich* +++ *Sie sehen das ist peinlich + das wäre Ihnen auch peinlich*

T1. Patiente : c'est pénible +++ vous voyez + c'est pénible + cela vous serait également pénible

Au terme de cette analyse, l'on constate ainsi qu'en s'appuyant sur la dimension de l'expertise dans le continuum exolingue/endolingue, l'on a pu construire un dispositif didactique permettant de jouer sur différentes configurations contextuelles et de favoriser une co-construction de l'expertise :

1) en plaçant les apprenants dans une position symétrique face au savoir, lors d'un cours magistral ;

2) en leur permettant de s'approprier savoirs spécifiques et savoir-faire, de s'entraîner dans un dispositif didactique particulier de projet, autorisant les allers-retours entre cadre projeté et cadre de la classe et protégeant ainsi la face des candidats-apprenants (et candidats-experts) ;

3) en réalisant un premier coup de force en les plaçant, lors d'une répétition générale de la journée Portes Ouvertes, dans un contexte où ils sont de fait experts : la catégorisation en tant qu'expert se faisant alors grâce à un apprentissage en tandem et/ou à l'intégration des dires du novice dans leur discours d'expert ;

4) en réalisant un second coup de force en les plaçant, lors de la journée Portes Ouvertes elle-même, dans une position de risque maximal pour la face. L'on constate alors que des catégorisations croisées s'opèrent – les aide-dentistes catégorisant les patients comme novices et les novices catégorisant les aide-dentistes comme experts.

Ces activités d'entraînement, structurées progressivement, permettent de fait le développement d'une compétence de catégorisation de l'apprenant « entendue comme composante de sa compétence socio-communicationnelle de membre, définissant son appartenance à une communauté, lui permettant de reconnaître les conduites des autres et de produire la reconnaissabilité de sa conduite comme catégoriellement adéquate ou non » (Mondada 2000 : 96).

Conclusion

Au terme de cette étude exploratoire, la prise en compte à part entière de la dimension de l'expertise dans l'étude de la communication exolingue/endolingue apparaît pertinente. Ce constat résulte, dans un premier temps, d'un parcours théorique nous ayant amenés à revisiter la notion de communication exolingue et à y intégrer les développements les plus récents effectués : nous avons ainsi (ré-)affirmé la légitimité d'un continuum allant d'un pôle exolingue à un pôle endolingue, souligné l'importance des croisements d'expertise et des phénomènes de catégorisation (en tant qu'expert ou non-expert) dans les interactions exolingues et articulé cette dimension avec celle de figuration.

Dans un deuxième temps, nous avons effectué une série de choix méthodologiques nous permettant de mettre en place, dans une perspective interventionniste, un projet devant permettre d'aider les participants à (co-) construire leur expertise en contexte. Afin de limiter les variables dans cette première étude¹⁴, nous avons opté pour un milieu homoglotte d'enseignement/apprentissage sur objectif de spécialisation médicale, l'originalité de ce projet étant d'inviter des non-spécialistes du domaine permettant de fait aux participants de revêtir des rôles sociaux complémentaires d'aide-dentistes et de patients. À première vue, il semble aller de soi qu'en invitant des non-spécialistes, les apprentis aide-dentistes soient promus experts ; il faut néanmoins souligner qu'un tel coup de force engendre des risques accrus pour la face de ces apprentis et qu'une préparation préalable en plusieurs phases est nécessaire pour leur permettre de gérer la situation. C'est en effet au cours de deux

¹⁴ Une deuxième étude est actuellement en cours, reproduisant les mêmes conditions expérimentales, mais avec cette fois des aide-dentistes en classe d'Allemand Langue de Scolarisation.

phases préalables que l'on a pu observer dans quelle mesure des mouvements de construction de l'expertise se sont effectués, croisés dans un premier temps par des mouvements sur l'axe exolingue/endolingue : du pôle endolingue (où deux « spécialistes » d'une même discipline tiennent une conversation technique) vers le pôle exolingue ; du pôle de l'expertise vers celui de la non-expertise (voir figure 1). C'est en s'entraînant à gérer de telles situations à risques pour la face que le passage à une phase supérieure du projet (inviter des non-spécialistes) devient possible, phase au cours de laquelle la majorité des mouvements enregistrés s'effectuent sur l'axe de l'expertise. Dans les deux derniers extraits proposés, l'on a ainsi pu observer dans quelle mesure l'emploi des pronoms manifeste la façon dont les participants s'orientent vers ces catégories d'expert et de non-expert.

Un projet fondé sur la dimension de l'expertise dans le continuum exolingue/endolingue permet ainsi l'appropriation de savoirs spécifiques (prophylaxie de la carie, méthode Bass) et de savoir-faire (expliquer la méthode Bass), et confère en outre une dimension socio-culturelle à cet apprentissage (assumer son rôle d'expert lors d'interaction avec des patients).

evelynerosen@minitel.net
DrCReinhar@aol.com

BIBLIOGRAPHIE

- ALBER, J.-L. & PY, B. (1986) : « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation », *Études de linguistique appliquée* 61, 78-90.
- ARDITTY, J. & VASSEUR, M.-T. (1999) : « Interaction et langue étrangère : présentation », *Langages* 134, 3-19.
- BAGGIONI, D. & PY, B. (1987), « Conversation exolingue et normes », dans H. BLANC, M. LE DOUARON & D. VERONIQUE (dirs.), Paris, Didier Érudition, 72-79.
- 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* 1, 53-86.
- BIGOT, V. (2002) : « Les comportements langagiers tutélares des enseignants : réflexion sur la mise en discours des activités cognitives des apprenants », dans CICUREL F. & VERONIQUE D. (dirs.), 67-86.
- BLANC, H., LE DOUARON, M. & VERONIQUE, D., (dirs.) (1987) : *S'approprier une langue étrangère*, « Introduction » aux Actes du VI^e Colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », Paris, Didier Érudition.
- BLONDEL, E. (2001) : « L'enseignant et les savoirs spécialisés : à propos de la dénomination spécifique en classe de français, langue professionnelle », *Les Carnets du CEDISCOR* 7, 37-50.
- BORDALLO, I. & GINESTET, J.-P. (1993) : *Pour une pédagogie du projet*. Paris, Hachette.

- BRU, M. & NOT, L. (1990) : *Où va la pédagogie du projet ?* Toulouse, Éditions Universitaires de Toulouse.
- CALI C. (1999) : *Rituels langagiers dans les prises de parole en contexte multilingue : la simulation globale « la conférence internationale » à l'épreuve de l'analyse du discours*. Thèse en didactologie des langues et des cultures, Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle.
- CICUREL, F. (1985) : *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris, CLÉ international.
- CICUREL, F. (1986) : « Le discours en classe de langue, un discours sur mesure ? », *Études de linguistique appliquée* 61, 103-113.
- CICUREL, F. (1991) : « L'identité discursive d'un apprenant en langue », dans C. Russier, H. Stoffel & D. Véronique (dirs.), *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 259-269.
- CICUREL, F. (1993) : « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues », *Les Carnets du CEDISCOR* 2, 93-108.
- CICUREL, F. (1996) : « La dynamique discursive des interactions en classe de langue », *Le français dans le monde*, n° spécial Recherches et applications, 66-77.
- CICUREL, F. (2001) : « Quand le français langue professionnelle est l'objet de l'interaction », *Les Carnets du CEDISCOR* 7, 21-36.
- CICUREL, F. & VERONIQUE, D., dirs (2002) : *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
- COSTE, D. (2002) : « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 16, 3-22.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. & KRAFFT, U. (1991) : « Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en situation de contact », dans C. RUSSIER, H. STOFFEL & D. VERONIQUE (dirs.) : *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 37-48.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. & KRAFFT, U. (1998) : « Quand l'exolingue devient de l'interculturel », *LIDIL* 18, 93-111.
- DE PIETRO, J.-F. (1988) : « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », *Langage et Société* 43, 65-89.
- DE PIETRO, J.-F. & SCHNEUWLY, B. (2000) : « Pour une didactique de l'oral, ou : l'enseignement/apprentissage est-il une « macro-séquence potentiellement acquisitionnelle » ? », *Études de linguistique appliquée* 120, 461-474.
- DE SALINS, G.-D. (1992) : *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Paris, Didier.
- DE SALINS, G.-D. (2000) : « Didactique du FLE/Acquisitionnisme : Convergences et divergences de vue », *Études de linguistique appliquée* 120, 433-438.
- GAJO, L. (2001) : *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris, Didier.

- GRIGGS, P. (1993) : « Le problème de face dans des conversations exolingues spontanées », *Les Carnets du CEDISCOR* 2, 61-70.
- HEMLING, B., (dir.) (2002) : *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris, Didier.
- HIRSCHY PERRIN, F. (1999) : « Le tutorat entre pairs dans une école de soins infirmiers », *Vous avez dit...pédagogie*, Université de Neuchâtel, (<http://www.unine.ch>).
- HUDELOT, C. & VASSEUR, M.-T. (1997) : « Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 & L2 ? », *CALaP* 15, 109-135.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2002) : « Face », in P. CHARAUDEAU & D. MAINGUENEAU (dirs.), *Dictionnaire d'analyse du discours*, 259-261.
- MAO, L.R. (1994) : « Beyond politeness theory : « Face » revisited and renewed », *Journal of Pragmatics* 21, 451-486.
- MOIRAND, S. (1990) : *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris, Hachette.
- MONDADA, L. (1999) : « L'accomplissement de l'«étrangéité» dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs », *Langages* 134, 20-34.
- MONDADA, L. (2000) : « La compétence de catégorisation : procédés situés de catégorisation des ressources linguistiques », *Notions en Questions* 4, 81-102.
- MOORE, D. & D.-L. SIMON (2002) : « Déréalisation et identité d'apprenants », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 16, 121-144.
- MOURLHON-DALLIES, F. (2003) : « Former à enseigner le français de spécialité », *Les Cahiers de l'ASDIFLE* 14, 175-192.
- NUSSBAUM, L. (1998) : « Profils sociaux et places dans les tandems exolingues », dans M. SOUCHON (dir.), Université de Franche-Comté, C.L.A. de Besançon, 115-126.
- NUSSBAUM, L. (1999) : « Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère », *Langages* 134, 35-50.
- PEKAREK, S., (1999), *Leçons de conversation*. Fribourg, Éditions Universitaires de Fribourg.
- PORQUIER, R. (1979) : « Stratégies de communication en langue non-maternelle », *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques de Neuchâtel* 33, 39-52.
- PORQUIER, R. (1984) : « Communication exolingue et apprentissage des langues », dans B. PY (dir.) : *Acquisition d'une langue étrangère III*, Actes du colloque. Universités de Paris VIII et de Neuchâtel, 17-47.
- PORQUIER, R. (1994) : « Communication exolingue et contextes d'appropriation : Le continuum acquisition/apprentissage », *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 59, 159-169.
- PY, B. (1989) : « L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction », *DRLAV* 41, 83-100.
- ROSEN, E. (2003) : « Simuler ou ne pas simuler, telle est la question : à propos d'un continuum didactique en matière d'oral entre FLE et FLM », dans B. MAURER (dir.), *Didactiques de l'oral*. Caen, CRDP de Basse-Normandie (Collection *Les Actes de la Descò*), 127-137.

- ROSEN, E. & HEBERLE-DULOUD, B. (2003) : « Le putsch énonciatif : un dénominateur commun entre didactiques de FLE, de FLS et de FLM ? », dans J.-L. DEFAYS *et al.* (dirs.) : *Langue et communication en classe de français*. Éditions Modulaires Européennes, 167-182.
- ROSEN, E. & REINHARDT, C. (2002) : « Conditions contractuelles de l'appropriation en classes de L1 et de L2 », dans F. CICUREL & D. VERONIQUE (dirs.), 159-174.
- SOUCHON, M. (dir.) : (1998) : *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*. Université de Franche-Comté, C.L.A. de Besançon.
- SPRINGER, C. (2002) : « Préface » dans B. HELMLING (dir.) : *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris, Didier, 7-9.
- TOCHON, F. V. (2003) : *L'effet de l'enseignant sur l'apprentissage en groupe*. Paris, PUF.
- VASQUEZ PIS, J. (1998) : « Enjeux didactiques et symboliques de la relation expert/apprenant », dans M. SOUCHON (dir.), 127-136.
- VASSEUR, M.-T. (1991) : « Entre exolinguisme et bilinguisme, l'acquisition d'une langue étrangère », dans R. BOUCHARD *et al.* (dirs.) : *Acquisition et enseignement/ apprentissage des langues*, Actes du VIII^e Colloque international : « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », Grenoble, Lidilem, 177-188.
- VASSEUR, M.-T. (2000) : « De l'usage de l'inégalité dans l'interaction –acquisition en langue étrangère », *AILE* 12, 51-76.
- VASSEUR, M.-T. (2001) : « Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue », dans D. MOORE (dir.) : *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier, 133-148.
- VASSEUR, M.-T. & ARDITTY, J. (1996) : « Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 8, p. 57-87.
- VASSILEF, J. (1996) : *La pédagogie du projet en formation*. Lyon, Chroniques sociales.
- VERONIQUE, D. (2000) : « Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : friches et chantiers en didactique des langues étrangères », *Études de linguistique appliquée* 120, 405-418.
- VION, R. (2000) : *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris, Hachette Supérieur [Deuxième édition].
- YU M.-C. (1999) : *Cross-Cultural and Interlanguage Pragmatics : Developing Communicative Competence in a Second Language*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Harvard University.