

## **Caractéristiques de l'interaction exolingue dans un contexte didactique: Le débat dans la classe de français langue étrangère**

**Nadia TABELLOUT  
Doctorante, UMMTO**

Durant ces deux dernières décennies la didactique des langues a connu un foisonnement de recherches sur les interactions en classe de langue étrangère notamment l'interaction qui se déroule en situation exolingue. Ces recherches ont mis en exergue les particularités qui caractérisent ce type d'interaction et qui les distinguent des autres types. Notre propos aujourd'hui, dans ce présent article, porte sur l'étude de l'interaction exolingue (PORQUIER, 1984) en classe de langue étrangère qui est par définition caractérisée par une asymétrie entre les participants enseignant et apprenants qui sont liés par un contrat didactique.

Dans cet article, il sera question d'étudier une activité communicative orale : le débat, et de nous interroger sur les caractéristiques qu'il présente en classe exolingue. Il s'agit donc de voir si le débat présente des caractéristiques qui les distinguent des autres types d'interaction pouvant se dérouler en classe de langue étrangère. Afin de pouvoir répondre à ce questionnement, nous émettant l'hypothèse selon laquelle le débat animé en classe entre l'enseignant et les étudiants présente effectivement des différences. Ces différences sont essentiellement mises en évidence par l'asymétrie qui caractérise les participants enseignant et apprenants.

**1. Considérations théoriques :** Avant de parler du sujet qui nous concerne ici, nous tenterons dans ce qui suivra de présenter les éléments théoriques qui nous permettraient de comprendre les notions

importantes de cet article et à partir desquels nous construirons une interprétation analytique.

**1.1. L'interaction exolingue :** La notion d'interaction exolingue vient de Porquier qui, dans un premier temps, la définit comme une communication qui se déroule entre des individus qui ne partagent pas une même langue première (PORQUIER, 1979 :50). Définie ainsi l'interaction exolingue exclu les échanges qui se déroulent entre des participants ne partageant pas une langue première commune. Suite à ces critique, l'auteur procède à la modification de la définition de l'interaction exolingue et la définit « Comme toute communication langagière, elle est déterminée et construite par des paramètres situationnels, parmi lesquels en premier lieu **la situation exolingue** (ou la dimension exolingue de la situation) dans laquelle :

- Les participants ne peuvent ou ne veulent communiquer dans une langue maternelle commune (...);
- Les participants sont conscients de cet état de chose ;
- La communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants ;

Les participants, sont à divers degrés, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leurs comportements et leurs conduites langagières. » (PORQUIER, 1984, 18-19).

L'interaction exolingue signifie, donc, toute interaction mettant en présence des participants qui communiquent dans une langue qui est étrangère à l'un des participants comme les interactions qui se déroulent entre un natif et un alloglotte. Cette définition inclus également les interactions qui réunissent des participants dont la langue de communication est étrangère à tous et c'est le cas de la situation que nous analysons dans cette recherche.

**1.2. Asymétrie de compétence, de statuts et des rôles :**

L'interaction exolingue présente certaines caractéristiques qui la distinguent des autres types d'interactions. Elle est caractérisée d'emblée, par une asymétrie entre les participants enseignant et

apprenant. Cette asymétrie apparaît aussi bien au niveau de la compétence communicative de chacun des participants qu'au niveau des statuts et des rôles qu'ils occupent dans la classe. Parler de difficultés de communication

Les interactions qui se déroulent en classe obéissent à des normes bien précises définies par le rapport de place que construisent les différents participants en fonction de leurs statuts et rôles respectifs. Le statut est déterminé en fonction de la place qu'occupe un individu dans l'interaction (LINTON, 1977 :71). A cet effet, l'enseignant jouit en classe d'un statut social institutionnel privilégié et déterminé par sa fonction. De son côté l'étudiant occupe un statut institutionnalisé puisqu'il est inscrit dans un établissement. La notion de rôle « désigne l'ensemble des modèles culturels associés à un statut social » (LINTON, 1977 :71). Ainsi les rôles institutionnalisés des interlocuteurs qui participent à l'échange langagier se définissent donc comme enseignant qui est sélectionné comme expert de la langue et c'est lui le gérant de la communication en classe. Les étudiants sont des apprenants de la langue et toujours attentifs aux consignes de l'enseignants. Les deux rôles sont déterminés à cause du statut social de chacun des participants.

**1.3. Le contrat didactique :** L'idée du contrat didactique vient de G. BROUSSEAU (1986) par lequel il entend tous les comportements émanant de l'étudiant et attendu par l'enseignant et inversement. Autrement, l'enseignant attend de l'étudiant des comportements précis et de son côté l'étudiants attend de l'enseignant d'autres comportements et ce dans le cadre de l'apprentissage. D'autres auteurs (MATTHEY, De PIETRO et PY, 1989) ont repris l'idée du contrat didactique e insistant sur le principe selon lequel à travers le contrat didactique que se réalisent les rôles des participants et s'instaure les rapports de place.

**2. Description de la situation observée :** Notre réflexion sera basée sur un corpus recueilli en classe de langue étrangère. La situation de communication sur laquelle porte notre analyse est un

débat qui s'est déroulé entre un enseignant et des étudiants du département de français de l'université de Tizi-Ouzou. La population d'enquête concernée par notre étude est constituée d'étudiants inscrits en première année master analyse du discours et didactique. Les échanges langagiers enregistrés se sont déroulés entre ces étudiants et leur chargé du TD du module didactique de l'oral. Notre choix du module en question n'est pas fortuit, il se justifie par notre volonté d'analyser une communication orale. En effet, le contenu du module porte essentiellement sur des situations de communication authentique.

**3. Analyse des données :** La lecture du corpus nous a permis de distinguer les caractéristiques du débat qui se déroule en classe de langue étrangère et d'en révéler essentiellement trois traits qui le caractérisent en classe exolingue. Ces traits seront développés dans les points suivants.

**3.1. Catégorisation des participants à travers les stratégies de communication :** L'interaction exolingue qui se déroule en classe de langue entre l'enseignant et les étudiants est caractérisée à priori par une asymétrie de compétences entre ces participants. Cette asymétrie donne lieu à des difficultés de communication qui se manifestent du côté des apprenants et qu'il faut donc œuvrer pour les surmonter. Les stratégies communicatives sont donc une solution à laquelle recourent les interactants pour dépasser les problèmes de communication. Ces stratégies peuvent être l'œuvre de l'enseignant seul ou bien elles émanent de l'effort de l'étudiant. Dans notre corpus plusieurs stratégies ont été identifiées et à travers lesquelles les participants procèdent à des activités de description et de catégorisation (MONDADA, 1999, ISHIKAWA, 2005, 2008). La catégorisation apparaît de différentes manières dans les diverses stratégies.

La correction (SCHEGLOFF, JEFFERSON et SACKS, 1977) est une stratégie fortement déployée dans une classe de langue puisque l'objectif principal est enseigner et apprendre cette langue. Vu le niveau de compétence des étudiants, par rapport à celui de

l'enseignant, l'apparition des erreurs de production est pour le moins inévitables. Dans le débat qui s'est déroulé en classe, l'enseignant était appelé à corriger plusieurs fois les étudiants qui ont produit des erreurs en prenant la parole, voici quelques exemples tirés du corpus :

Exemple01 : 217/ E : donc vous voulez dire :: que peut être il y aura une :: heu :: **une envie** :: [EN : **un risque**] un risque que l'enfant qu'il nie :: sa :: [B : sa culture] sa culture :: son identité

L'extrait ci-dessus montre que l'étudiant E dans son intervention cherche le mot approprié qui qualifier la situation qu'il décrit et opte alors pour le mot **envie**. L'enseignant réalise immédiatement que le terme en question n'est pas employé dans son contexte et corrige alors l'étudiant E en proposant le terme **risque**. A travers cette hétéro-correction l'enseignant se place dans une position haute, celle que lui confère son statut et sa compétence en langue française. Ainsi il se décrit et se catégorise (F.ISHIKAWA, 2005, 2008) comme expert de la langue, celui qui maîtrise la langue française mieux que les étudiants. Par la même, il décrit et catégorise l'étudiant comme un novice, quelqu'un dont la compétence linguistique notamment lexicale reste insuffisante et dont il faut compléter à travers des activités de correction.

Exemple02 : 163/ A : pour partir à l'étranger évidemment+ puisque on sait pas où aller heu :: s'installer dans un pays étranger sans connaître sa langue d'ailleurs d'ailleurs c'est le problème heu :: c'est ça qui pose le problème d'intégration+ si on peut pas on peut pas communiquer avec la langue on peut pas :: c'est ça le problème des algériens en France+ **ils arrivent ils arrivent pas à** [EN : **ils N'arrivent pas**] donc ils n'arrivent pas à :: maîtriser la langue française donc automatiquement ils vont pas s' :: ils vont pas s'adapter à :: cette culture

Dans ce deuxième exemple la faute de l'étudiant A est d'ordre syntaxique, elle porte sur la négation en langue française que grand nombre d'étudiants n'utilisent pas correctement et en l'occurrence l'étudiant A. l'erreur se situe dans l'omission du ne de la négation.

L'enseignant corrige l'étudiant en accentuant le N pour insister sur la négation et ainsi il décrit et catégorise l'étudiant comme quelqu'un qui ne connaît pas la négation en langue française et se décrit et se catégorise comme ayant une compétence plus importante en langue française que celle de l'étudiant A.

De leur côté, les étudiants ont recouru à l'auto-correction pour surmonter leurs propres difficultés de production avant même l'intervention de l'enseignant. Voici quelques exemples relevés du corpus :

Exemple03 : 75/ E : ce qui pose problème à mon avis c'est l'écriture heu :: de :: la langue amazighe par thifinar+ à mon avis ça reste seulement **un symbole ou bien :: des graffiti**+ personne ne maîtrise thifinar

Exemple04 : 215/ A : si on veut apprendre une langue il faut qu'on la mette en pratique+ si on la pratique pas :: + même si on connaît toutes heu :: **les lois les règles** et tout ça sa grammaire ça ne sert à rien+ mais quand même il faut pas oublier le kabyle tamazight en générale

Dans les deux extraits ci-dessus les étudiants E et A ont procédé à la correction de leur propres erreurs. L'auto-correction porte sur le vocabulaire, les deux étudiants ont employé dans un premier temps des termes qui ne conviennent pas au contexte à savoir : symbole et lois. N'ayant pas laissé le temps à l'enseignant de corriger, ils ont immédiatement pris conscience de ce choix erroné et ont procédé à l'auto-correction en remplaçant les mots en question par d'autres plus appropriés : **des graffiti et règles**. A travers l'auto-correction les étudiants E et A se décrivent et se catégorisent comme des connaisseurs de la langue française comme ayant un champ lexical large qui leur permet de régler seuls leurs difficultés d'expression.

L'achèvement d'énoncé (GÜLISH, 1986) est une autre stratégie utilisée en classe de langue par l'enseignant pour compléter l'énoncé d'un étudiant qui présente des difficultés de production.

## Exemple 05 :

190/ J : oui+ ils ont tendance à :: à donner à :: heu :: [EN : à habituer] à habituer leurs enfants à parler la langue française

L'étudiant J lors de son intervention rencontre une difficulté de production qui consiste à compléter l'énoncé. L'enseignant intervient aussitôt pour combler cette difficulté en proposant le terme **habituer** qui lui semble manquant pour l'étudiant. Le fait de compléter un énoncé inachevé par l'enseignant montre que celui-ci aide l'étudiant à surmonter le problème de production qu'il présente mais aussi le décrit et le catégorise comme étant un locuteur dont la compétence linguistique est « basse », ne disposant pas d'un répertoire lexical riche lui permettant de communiquer sans difficulté d'expression. Cela signifie aussi que l'enseignant, à travers cet achèvement d'énoncé, se décrit et se catégorise comme celui qui possède des connaissances sur la langue à même de venir en aide aux étudiants qui présentent des difficultés.

L'hétéro-reformulation est une stratégie qu'utilise l'enseignant lorsqu'un éventuel problème de compréhension surgit en classe. L'extrait suivant nous permet de montrer comment apparaît la catégorisation des participants à travers cette stratégie.

83/ B3 : c'est une langue qui ont rendu une langue d'expression kabyle+ d'expression berbères+ mais qui s'écrivent+++ qui s'écrit en arabe+ l'aspect oral parce qu'il peut pas changer+ donc le coté orale+ la langue amazighe+ donc en quelques sorte ils ont amocher l'écrit

84/ EN3 : oui c'est-à-dire que l'orale on ne peut pas le toucher dans ces films donc ils s'empennent à l'écrit

Dans cet extrait l'étudiant B parle des films amazighs produits ces dernières années et insiste sur l'idée que les génériques de ces films ne sont pas écrit en langue amazighe mais en langue arabe. Pour l'enseignant cette explication semble présenté quelques incohérence ainsi il décrit et catégorise l'étudiant comme une disposant pas de compétence lui permettant de bien expliquer et transmettre son idée clairement. Redoutant un problème de compréhension l'enseignant

procède à l'hétéro-reformulation et ainsi il se décrit et se catégorise, à travers cette stratégie, comme celui qui maîtrise la langue française et dispose de connaissances et compétence pour faciliter la compréhension.

### **3.2. L'enseignant est-il l'ordonnateur des tours de paroles en classe lors d'un débat ?**

Outre l'asymétrie de compétences qui caractérisent les participants dans une interaction exolingue, la communication en classe de langue étrangère se caractérise également par le statut inégalitaire des interactants. L'enseignant accomplit sa fonction d'animateur (CICUREL 1984) du cours où il est appelé à garantir une bonne organisation du cours de sorte à ce que les apprenants assimilent le contenu transmis tout en veillant à ce que les échanges langagiers soient organisés et régulés. Il est donc le pôle principal de la classe puisque tout doit passer par lui.

L'organisation d'un débat diffère un peu du cours dans lequel l'enseignant dispense une leçon. Ce cours est généralement organisé sur la base d'une structure ternaire. Cette dernière, est constituée de la question de l'enseignant suivie de la réponse de l'apprenant et enfin le feed-back qui est constitué par l'intervention évaluative de l'enseignant. Dans le cas de notre recherche il s'agit d'un débat d'opinion où chacun doit donner interactivement son point de vue par rapport à une thématique choisie et tenter de convaincre ses interlocuteurs. Le cours par contre se caractérise par le fait que l'enseignant dispense un savoir et les apprenants, de leur côté, sont à l'écoute et prêts à le recevoir. Il est donc question de voir comment les étudiants réagissent dans le débat pour prendre la parole et quelle est la relation qu'ils entretiennent avec l'enseignant.

L'enseignant est le gérant de la classe, c'est lui qui anime le cours (L.DABENE, 1984) et garantit son bon déroulement. Une de ses fonctions principales est l'ouverture et la clôture du cours en l'occurrence le débat. Au début de la séance, il annonce le thème du débat et se charge d'apporter quelques explications par rapport au



contenu global dans le but d'apporter des clarifications aux étudiants et les motiver à prendre la parole.

01/ EN : notre TD aujourd'hui va porter sur une question assez sensible en Algérie puisqu'il s'agit des statuts accordés aux différentes langues présentes dans le paysage linguistique algérien+ nous allons aujourd'hui nous intéresser de plus près à cette question notamment évoquer donc le statut de langue nationale accordé à la langue amazighe sachant que la langue arabe a un statut à la fois national et officiel+ donc que pensez vous de cette réalité qui nous concerne tous vous concerne heu vous aussi sachant que vous êtes dans un département de langue+ donc là on vous présente deux langues qui jouissent de statuts différents

Vers la fin de la séance l'enseignant se doit d'annoncer lui-même la fin du débat. Cette clôture se fait soit de façon implicite ou explicite comme c'est le cas de ce débat. La fin de la séance est annoncée parfois par une synthèse du débat ou par une consigne que donne l'enseignant aux étudiants comme le montre l'extrait ci-dessus où il leur demande de remettre la salle en son état initial en rangeant les tables.

475/ EN : votre idée semble être intéressante mais le TD prend fin dans trois petites minutes alors je vous laisse le soin de ranger ces tables

L'enseignant est le gérant des tours de paroles en classe ce qui lui confère la position haute. De leur côté, les étudiants attendent à ce que leur tour soit donné par l'enseignant en utilisant des expressions comme « allez-y prenez la parole », « vous vouliez dire quelque chose » (A. MAHIEDDINE, 2009). Toutefois, notre corpus nous a montré que dans le débat en question l'enseignant n'a eu recours seulement trois fois à ce type d'expression comme le montrent les extraits suivants :

228/ EN3 : oui+ comme vous voulez mademoiselle allez y alors

368/ EN3: vous disiez mademoiselle

250/ EN3 : allez y

Par ailleurs, le corpus a révélé que l'enseignant a utilisé plusieurs questions pour gérer la communication en classe puisque nous avons relevé 26 questions et voici quelques exemples illustratifs :

10/ EN3 : pourquoi à votre avis on ne peut pas l'appliquer ?

33/ EN3 : vous pensez que l'Algérie est un pays berbérophone ?

124/ EN3: vous allez exclure la langue arabe+ pourquoi ?

245/ EN3: pourquoi il faut la défendre puisqu'elle a un statut privilégié ?

Les exemples ci-dessus montrent que l'enseignant à travers ces questions n'apparaît pas comme celui qui contrôle la circulation de la parole en classe. Ses interrogations ne sont pas destinées à distribuer la parole. L'enseignant recourt aux questions tantôt pour rétablir l'ordre de la communication qui présente des pannes tantôt pour solliciter la participation des étudiants et de ce fait maintenir le déroulement du débat.

Les étudiants étant conscients du rôle central que joue l'enseignant dans la classe, il s'adresse souvent à lui dans leurs interventions spontanées en commençant par le terme « madame ». Cela relève des habitudes scolaires puisqu'ils ont cumulé des réflexes relatifs à la circulation de la parole en classe (A.MAHIEDDINE, 2009). Cependant nous avons observé dans le corpus très peu de cas où les étudiants obéissent au rituel scolaire en demandant la parole à l'enseignant et attendre que celle-ci leur soit donnée. Voici, pour illustrer, les deux extraits suivants :

02/ A3 : madame

03/ EN3 : oui

04/ A3 : pour moi la langue amazighe n'est pas toujours officielle

247/ J3 : madame

248/ EN3 : oui

249/ J3 : je veux donner mon classement

Toutefois nous avons observé que les étudiants à travers ce réflexe n'attendent généralement pas l'enseignant pour donner son autorisation à parler. Au contraire nous avons relevé dans le corpus de

nombreux cas (soit 12) où les étudiants continuent directement leurs interventions après avoir dit « madame ». Voici quelques exemples illustratifs :

94/ C3 : madame+ dans les petites régions+ ils utilisent beaucoup plus le français par rapport à l'arabe

173/ C3 : madame non+ parce que c'est une langue heu ::+ quand même elle a sa propre conjugaison sa :: sa :: ses propres règles c'est une langue+ on peut pas la supprimer

192/ D3 : madame oui+ il ya des enfants qui parlent français mieux que des adultes

Il est vrai que l'étudiant n'attend pas l'autorisation de l'enseignant pour parler mais le fait de l'appeler dénote de l'asymétrie des rôles entre les participants. C'est une manière indirecte d'informer l'enseignant et les participants qu'il prend la parole.

**3.3. Renégociation des rapports de place et prises de paroles spontanées :** Nous venons d'aborder l'idée selon laquelle les étudiants ont tendance, par habitude, d'appeler l'enseignant par « madame » avant de prendre la parole, néanmoins nous avons relevé dans le corpus quelques exemples qui montre le contraire. En effet, les étudiants prennent la parole de façon spontanée sans passer par l'enseignant ni même faire aucun signe montrant qu'il existe une relation inégalitaire des rapports de place entre eux. Dans le débat cette tendance s'avère être très avérée puisque nous avons identifié de très nombreux cas :

178/ D3 : il la refuse il la refuse il la supprime pas

179/ B3 : par ce que dans un sens elle a opprimé notre langue

L'exemple ci-dessus montre deux tours de parole de deux étudiants différents qui s'enchainent sans même faire appel à l'enseignant ni même s'orienter à lui.

Il est vrai que dans l'interaction en classe de langue les échanges se déroulent majoritairement entre l'enseignant et les étudiants. Par ailleurs, nous avons pu constaté à travers notre corpus que dans le débat le déroulement des échange peut, peu à peu, s'éloigner de

l'enseignant pour laisser place à des échanges entre étudiants ce qui constitue des interaction interalloglotte (S.BEHRENT, 2009). Dans ce type d'interaction la distribution des rôles « d'expert » et de « novice » n'est pas aussi évidente que dans l'interaction exolingue. Nous sommes donc face à une symétrie de statuts en dépit de laquelle un étudiant peut interroger ou désigner son semblable pour prendre la parole comme le montre l'exemple suivant :

168/ B : donc :: le français en premier+ l'arabe ne fait pas partie et en deuxième la langue amazigh

169/ F : donc vous+ vous supprimez carrément l'arabe

170/ B : oui bien sur

Dans l'extrait ci-dessus l'étudiant F réagit aux propos de son semblable B à qui il pose une question pour confirmer ses dires. Visiblement dans cet extrait le rôle de l'enseignant est joué par un étudiant. Dans ce cas nous pouvons parler d'une interaction de tutelle puisque il peut jouer occasionnellement le rôle d'expert, celui de l'enseignant, dans ces conditions la distribution des rôles se fait en fonction des besoins des interlocuteurs (S.BEHRENT, 2009 : 77).

**Conclusion :** Il a été question dans cette présente recherche de vérifier si le débat en classe de langue étrangère présente des particularités qui le distinguent d'un autre type d'interaction.

L'analyse a montré qu'effectivement le débat en classe exolingue comme dans toute situation de communication en classe de langue il existe un point commun qui apparait dans le déploiement de stratégies communicatives. En effet, le corpus nous a permis d'identifier de nombreuses stratégies de communication mise en œuvre aussi bien par l'enseignant que par les étudiants pour surmonter les difficultés de communication surgissant et garantir la poursuite de l'échange en classe.

Par contre, l'analyse a révélé plusieurs points qui différencient le débat en classe exolingue notamment la manière de prendre la parole et l'apparition fréquente d'échange entre les étudiants. Il est communément admis que les étudiants en classe de langue obéissent à

une culture de communication (LÜDI, 1999) qui renvoie à l'ensemble des habitudes adoptées par les locuteurs face à l'enseignant comme la demande de prise de parole. L'analyse a montré que la prise de parole pendant le débat n'obéissait pas, à chaque fois, à cette règle puisque les étudiants prenaient spontanément la parole sans passer par l'enseignant. Nous avons également constaté que le débat favorise l'interaction interalloglotte puisque nous avons constaté à travers la lecture du corpus plusieurs échanges entre les étudiants sans l'intervention de l'enseignant.

Au terme de cette présente recherche il ressort que l'organisation du débat en classe exolingue est effectivement différente du cours que peut dispenser l'enseignant puisqu'il s'agit, avant tous, de développer son opinion ce qui incite à la volonté de prendre la parole et à son engouement.

#### **Bibliographie :**

BEHRENT, S. (2009): La communication interalloglotte. Communiquer dans la langue cible commune, Paris, L'Harmattan.

CICUREL, F. (1984) : Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue, Paris, CLE international.

DABENE, L. (1984) : « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », Etudes de linguistique appliquée n° 55, p. 39-46.

ISHIKAWA, F. (2005) : "Discours de transmission et discours de catégorisation en classe de langue : une approche d'inspiration ethnométhodologique des interactions", in F. Cicurel & V. Bigot (éds.) : Le français dans le monde. Recherches et applications, numéro spécial, juillet 2005, "Les interactions en classe de langue", Paris, CLE International, pp. 54-61.

ISHIKAWA, F. (2008) : "La description du contexte didactique et des enseignant/apprenants : une approche ethnométhodologique des pratiques langagières en classe de langue", Les Cahiers de l'Acadelle n°3, LYON, pp. 67-80.

LINTON, R. (1977) (trad.) : Le fondement culturel de la personnalité, Paris, Dunod.

LÜDI, G. (1999) : « Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde », in V. Castelloti & D. Moore (coord.) (1999) Alternances des langues et construction de savoirs, Les Cahiers du Français Contemporain n°5, Lyon, ENS-Editions, p.25-51.

MAHIEDDINE, A. (2009) Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales de la classe de français langue étrangère. Analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens, thèse de doctorat sous la direction de Marinette MATTHEY.

MATTHEY, M. (1996) : Apprentissage d'une langue et interaction verbale, Bern, Peter Lang.

MONDADA, L. (1999) : « Alternance des langues et linguistique des pratiques interactionnelles » in, Cahiers du français contemporain n° 5, pp. 83-97.

PORQUIER, R. (1979) : « Stratégies de communication en langue non maternelle », travaux du centre de recherche en sémiotique, n°33 Université de Neuchatel, pp. 39-52.

PORQUIER, R. (1984) : « Communication exolingue et apprentissage des langues », in B. Py (ed.) : Acquisition d'une langue étrangère III, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, p. 17-47.

GÜLICH, E. (1986) : « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en "situation de contact" », DRLAV 34-35, p. 161-182.

SCHEGLOFF, E., JEFFERSON, G., SACKS, H. (1977): «The preference for self-correction in the organization of repair in conversation », Language n°53 pp. 361-82.