



**Résumé :** *Cette contribution traite de la « communication interalloglotte », définie comme l'interaction entre interlocuteurs communiquant dans une langue cible commune qui ne correspond à aucune de leurs langues primaires. Ce type de communication a été analysé à partir d'un large corpus de conversations informelles en langue française entre étudiants de différentes nationalités étudiant en France pendant une période de six mois à deux ans (cf. Behrent, 2007a). L'article présente quelques particularités importantes de la communication interalloglotte et esquisse ensuite l'image du français telle qu'elle apparaît dans les conversations entre apprenants d'origines différentes.*

**Mot-clés :** *communication interalloglotte, communication exolingue, lingua franca, acquisition, langue cible, apprenant, non-natif, intercompréhension*

**Abstract:** *This contribution deals with “interalloglot communication”, defined as the interaction between non-natives of different or identical first languages who communicate in a language which is not anyone’s mother tongue, but everyone’s target language. This type of communication was analysed on the basis of a large corpus of informal French conversations between students of different nationalities studying in France (Paris or Metz) for a six month to two year period (cf. Behrent, 2007a). The article presents some important particularities of interalloglot communication and outlines the image of French as it appears in the conversations between learners of different origins.*

**Keywords:** *interalloglot communication, exolingual communication, lingua franca, language acquisition, target language, language learner, non-native, intercomprehension*

## 1. Introduction

Dans maintes situations de rencontre entre interlocuteurs de langue primaire différente, ceux-ci choisissent - indépendamment du contexte linguistique - l'anglais comme moyen de communication ou *lingua franca*.

Ceci n'est pas forcément le cas dans le cadre d'échanges universitaires où les interactants - des étudiants d'origines internationales - se décident en général pour la langue du pays d'accueil, qui est en même temps leur langue cible commune. Un large corpus de conversations en langue française enregistrées en grande partie à la cité universitaire internationale de Paris a été analysé en détail pour en savoir plus sur le fonctionnement de ce type de communication (cf. Behrent, 2007a). Pour la distinguer de celle en *lingua franca*, où le moyen de communication n'est pas simultanément langue cible, l'interaction a été appelée « interalloglotte ».

Après une brève présentation du corpus, cette contribution esquisse d'abord les particularités les plus importantes de la communication interalloglotte. Ensuite, un accent sera mis sur l'image du français chez les apprenants d'origines différentes telle qu'elle apparaît dans la communication en « français langue internationale ».

## 2. Présentation du corpus

Le corpus de « communication interalloglotte » comprend au total 36 heures d'enregistrements de conversations informelles entre non-natifs de langue primaire différente (21,5 heures) ou identique (14,5 heures) ainsi que des interviews avec les informateurs principaux.

Tous les interlocuteurs sont des étudiants dont la majorité provient des pays suivants : Allemagne, Angleterre, Argentine, Belgique, Danemark, Espagne, Italie et Suisse. A la cité universitaire internationale de Paris avec ses 5500 étudiants, cette variété de nationalités n'est guère surprenante : le « 'brassage' qui assure la multiplicité des contacts entre les étudiants [...] est [...] une idée fondamentale, née avec l'institution elle-même et [...] aujourd'hui plus que jamais au centre de la politique de la cité. » (<http://www.ciup.fr>)

Les matières des étudiants varient tout comme leurs pays d'origine : les interlocuteurs enregistrés font des études d'histoire, de biologie, d'informatique, de journalisme, de philosophie, de théâtre/chant, de droit, ... pour ne mentionner que quelques exemples.

Dans la plupart des cas, les interlocuteurs ont été ou se sont enregistrés pendant la préparation d'un repas ou pendant le repas lui-même dans la cuisine commune de leur résidence universitaire. Il s'agit donc de situations naturelles ou authentiques où « l'interaction [...] a un but propre, autre que celui de faire un enregistrement » (Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft, 1989 : 393). Une influence de la présence du microphone non caché ne peut pourtant pas être complètement exclue. Pour contourner le « paradoxe de l'observateur » (Labov, 1972), on a fait des enregistrements très longs, souvent avec les mêmes étudiants qui se sont ainsi habitués à la présence du petit microphone. D'autre part, l'analyse n'a révélé aucune différence entre les conversations enregistrées en présence et en absence de la chercheuse.

Le choix du français comme langue de communication s'explique par différents facteurs : premièrement le français est la langue cible de tous les étudiants, qui sont venus en France pour améliorer leur compétence linguistique ; ainsi, l'ambition de progresser rapidement dans l'acquisition du français est-elle sans aucun doute un facteur important. Dans les interactions entre non-natifs de langue primaire (L1) identique, le français est souvent choisi pour ne pas exclure de la conversation des locuteurs d'autres L1 ou bien des natifs éventuellement présents.

Bien qu'on puisse observer des recours à d'autres langues - à l'une des langues primaires des interlocuteurs ou bien à une deuxième langue secondaire commune - les interactants semblent définir la situation de communication plutôt comme « unilingue français » (cf. Lüdi/Py, 2002 :161) : c'est-à-dire que si les situations sont jugées appropriées à admettre l'usage de quelques mots non français - il s'agit d'un « espace d'interlocution potentiellement bilingue » (Giacobbe 1992 :93) - le français reste pourtant la langue de communication principale.

### 3. Particularités de la communication interalloglotte

La communication interalloglotte partage quelques caractéristiques avec la communication qu'on a appelée « exolingue », entre locuteurs natifs et non natifs. Dans les deux types de situation, des problèmes de formulation et de compréhension apparaissent et sont traités de façon interactive. Les procédés se ressemblent en partie : en cas de problèmes de formulation, les interlocuteurs proposent souvent des termes accompagnés de marques dubitatives ou emploient des signes au contenu vague comme « trucs » ou « ces choses-là » ; des énoncés inachevés qui sont achevés par un natif en communication exolingue (cf. Gülich, 1986) sont complétés par un apprenant avancé en communication interalloglotte. À première vue, la différence entre les deux types d'interaction se limite au fait que la distance entre les compétences respectives est plus prononcée entre locuteurs natifs et non natifs qu'entre apprenants de niveaux différents.

Or, les conversations entre non-natifs présentent également quelques particularités dont plusieurs s'expliquent par la perspective d'apprenant partagée, une caractéristique clé de la communication interalloglotte. Celle-ci semble faciliter l'intercompréhension dans une langue qui n'est la langue primaire de personne : comme un non-natif connaît lui-même les difficultés de la langue cible, il sait mieux anticiper ce qui pose problème à un non-natif ; il identifie plus facilement la source du problème et il est également en mesure de fournir l'aide appropriée. La majorité des problèmes d'intercompréhension est ainsi résolue par l'entraide efficace entre les apprenants. Les techniques rappellent souvent les méthodes enseignées et apprises à l'école, comme l'illustre l'extrait suivant d'une conversation entre l'Allemande Tabita [TA] et le Flamand Fabien [FA].

Fête Epinards 4 - trust

[1]

TA	eurk ... ça a l'air pas trop bien que ceci	
FA		crème fraîche.. moi

[2]

TA		c'est gentil mais j'en ai pas
FA	j'ai aussi du crème si tu veux (...?)	si tu euh euhm

[3]

TA	besoin (...?)	
FA	((tambourine sur la table et fait claquer ses doigts))	Euhm

[4]

TA		(pardon?) tu peux faire une phrase s'il te plaît ((rire))
FA	(3sec) trust	

[5]

FA	ouïs mais euh je ne trouve pas un mot ... to trust.. en	
----	---	--

[6]

TA		euh faire confiance à
FA	français	(...?) si tu ne fais pas confiance

[7]

TA		((rire)) non mais ça va je crois c'est bon
FA	au crème	(j'en ai aussi?) et toi xy tu

Tabita est en train de préparer une quiche quand elle découvre en ouvrant un pot de crème fraîche que le contenu est déjà périmé. Fabien en a aussi et veut lui proposer de l'utiliser au cas où elle « ne fait pas confiance » à la sienne. L'expression entre guillemets lui fait défaut et ainsi il recourt finalement à l'équivalent anglais « to trust ». Tabita fournit la traduction française, préposition incluse (« faire confiance à »), ce qui permet à Fabien de compléter sa phrase en intégrant l'objet indirect (auquel il attribue seulement le genre incorrect).

Ce recours « minimal » à une autre langue (*one word switch*, Myers-Scotton, 1993) qui n'est qu'un exemple parmi beaucoup d'autres confirme l'hypothèse que la situation est plutôt définie comme unilingue français. Les interlocuteurs profitent néanmoins de façons multiples de leur plurilinguisme individuel et de celui du groupe pour combler des lacunes lexicales, pour négocier des significations et pour assurer ainsi l'intercompréhension.

En communication interalloglotte, les apprenants ne peuvent pas seulement compter sur la coopération de leurs interlocuteurs, mais aussi sur leur patience. Cette particularité est ressentie comme extrêmement positive par les apprenants dont une résume, dans une interview réalisée à la fin de son séjour en France, les avantages de la situation comme suit :

« c'est plus confortable », « ils font des fautes aussi », « si personne ne sait le mot, on peut faire (...) quelque chose avec les mains ou (...) demander si quelqu'un des autres connaît le mot en anglais », « on peut pratiquer ensemble et faire des exercices ensemble » et « les Français ont souvent pas la patience (...) d'écouter ce que je veux dire. » (Interview finale avec Christine)

Différents facteurs suggèrent que la communication interalloglotte fournit un contexte susceptible d'avoir une influence positive sur l'acquisition de la langue cible. Premièrement, les interlocuteurs consacrent beaucoup de temps

à réfléchir sur « la forme », c'est-à-dire à discuter des aspects grammaticaux et à chercher le mot juste. Rarement il leur suffit d'avoir transmis un message avec succès ; contrairement à la communication en *lingua franca*, le désir de progresser dans la langue cible est omniprésent.

Quand on analyse l'organisation structurelle des conversations, on découvre des structures très complexes, avec des séquences latérales (cf. Jefferson, 1972) consacrées au traitement d'une difficulté enchâssées dans d'autres séquences latérales consacrées à d'autres problèmes langagiers (*multiple embeddings*, cf. Varonis/Gass, 1985). Beaucoup de ces passages présentent les particularités qui ont été décrites comme caractéristiques des « séquences potentiellement acquisitionnelles » (cf. de Pietro/Matthey/Py, 1989).

En fonction des besoins locaux des interlocuteurs, celui « qui sait » peut prendre le rôle de l'expert. Tandis que la répartition des rôles est prédéterminée en interaction exolingue, le rôle de l'expert est en théorie à la disposition - même s'il n'est pas forcément à la portée - de tous les interlocuteurs en communication interalloglotte. Mais celui qui l'assume semble obligé de prouver, de justifier ou au moins d'expliquer les solutions qu'il propose :

#### Miracoli 4 - Légumes frais

[4]

DA		oui j'aime bien les légumes
SI	trouve c'était une bonne idée	

[5]

HA		les/ le/ le/ légume .
DA	fraîches .. frais c'est frais ou c'est fraîches	

[6]

HA	c'est frais alors	parce que	j'ai problème dans le restaurant
DA		frais ok	

Dans cette séquence d'une conversation entre deux locuteurs allemands, Dagmar [DA] hésite entre les formes féminine et masculine de l'adjectif « frais » en combinaison avec le substantif « légumes ». Son compatriote Hans [HA] lui fournit la forme correcte à laquelle il ajoute comme « preuve » l'explication « c'est LE légume, c'est frais alors ». Ce commentaire reflète, lui aussi, la perspective d'apprenant.

Les justifications semblent également être nécessaires dans le contexte des corrections hétéroinitiales (cf. Schegloff/Jefferson/Sacks, 1977) qui demandent par ailleurs un important travail de figuration (cf. Goffman, 1974 et Dausendschön-Gay/Krafft, 1991) pour atténuer la menace pour l'apprenant corrigé.

La « concurrence » entre les apprenants pourrait également avoir des effets positifs sur l'acquisition : les obligations que nous venons de décrire impliquent en tout cas que les non-natifs s'emploient à l'analyse détaillée de la langue cible.

#### 4. L'image du français

L'analyse des conversations fait également ressortir les attitudes des interlocuteurs non natifs à l'égard de leur langue cible. Comme il a été mentionné plus haut, les locuteurs choisissent librement leur langue cible comme moyen de communication principal. Certains préfèrent même le français à leur langue primaire, comme le montre la citation suivante tirée d'une conversation entre une Allemande et un Suisse-Allemand :

*« nous, on parle toujours en français (...) il y avait des Allemands ici, il y a une semaine (...) on était à quatre dans la cuisine et (...) il y avait un qui parlait pas (...) le français et on a DÛ parler (...) allemand, c'était terrible. »* (Préparation Fête Léon 2)

Cette préférence est probablement liée directement aux avantages qu'offre la communication interalloglotte. En tous cas, plusieurs étudiants se plaignent implicitement des difficultés que pose l'interaction exolingue avec des natifs français :

*« Quand tu es entre les étrangers et tu sais pas un mot et tu expliques quelque chose super-stupide, tout le monde te comprend [...] mais si tu le fais avec un Français, pour eux c'est pas évident, parce qu'ils connaissent pas les problèmes, les similarités entre les mots ... »* (Préparation Fête Léon 5 - Moule)

L'Allemande Maja illustre cette différence avec l'anecdote suivante :

*« J'étais à Grenoble pour rendre visite à une copine française et là j'ai cuisiné tout le temps pour elle parce qu'elle a travaillé [...] et une fois j'ai fait une tarte et j'étais dans la cuisine et la pâte était déjà prête [...] j'ai pas dit le bon article, mais j'ai dit **la moule** [...] - elle m'a regardé comme ça (fait de grands yeux) [...] alors elle, elle a pensé à l'animal et j'ai dit : 'mais la moule pour faire le gâteau' et elle n'a pas compris, pas du tout, [...] elle a commencé à rire et pour moi c'était tellement évident, j'ai juste pas dit le bon article ! [...] Et pour un autre étranger c'est pas tellement nécessaire si tu dis le bon article. »* (Préparation Fête Léon 5 - Moule)

La communication interalloglotte semble en plus fournir un cadre approprié 1) à la réflexion sur différents aspects du français, 2) à la comparaison entre le français et d'autres langues et 3) à des « expériences » ou des « jeux » de langue.

Ainsi, il est fréquent que les interlocuteurs non natifs s'expliquent par exemple l'un à l'autre ce qui est particulièrement difficile pour eux et qu'ils analysent ensuite ensemble les sources de leurs problèmes individuels. Les difficultés mentionnées dans notre corpus concernent surtout la prononciation de certains sons (surtout pour les apprenants hispano- et italophones), l'attribution du genre (article) correct (particulièrement si les genres diffèrent entre la langue primaire et le français), et les temps du verbe (spécialement la formation du participe passé et l'usage du subjonctif).

La séquence suivante est révélatrice à plusieurs égards. Une apprenante allemande constate que les hispanophones semblent avoir plus de facilité à utiliser le subjonctif correctement :

Recettes 2 - je voudrais que tu fasses

[1]

MA	((soupir)) vous avez pas des/ .. des voeux' .. des souhaits .... pour les
----	---

[2]

MA	recettes' ... hein' .. pour limiter un peu le choix	
FR		((rire)) ... c'est bien ca ...

[3]

MA		mais ca c'est super en fait' .. que
FR	ah:: je voudrais:: .. que tu fasses (3sec)	

[4]

MA	tous les hispanophones ils utilisent sUPer le subjonctif		ouais .
FR			oui'

[5]

MA	super, ... pour moi ca a duré des années		ouais
AL		... oui'	
RA			(c'est quoi'?)

[6]

MA		ben on m'a dit
FR	parce que je crois que c'est pareil à/ à/ en espagnol	le subjonctif

[7]

MA	que c'est même plus compliqué en espagnol,	
FR		c'est plus compliqué

[8]

MA	et en/ en allemand ca n'existe pas du tout	le subjonctif	non
AL		non'	
FR	oui	en allemand	n'existe

[9]

MA		non	
AL			<<fort> à la fin une chose de plus facile ((rire)) en allemand qu
FR	pas'		

[10]

MA		<<riant> oui::>	
AL	'en> ((rire))		((rire)) <<fort> à la fln'>
FR			... les temps de

[11]

FR	verbe à/ en ... en francais pour mOI' sont compliqués ...mais en fait oui
----	---

[12]

FR	je/ je crois que le/ l'espagnol c'est pire ... et l'anglais c'est f/ très facile
----	--

[13]

MA	... l'espagnol c'est pire'	
FR		c'est pire oui, pour moi/ pour moi nOn parce

L'extrait illustre le fait qu'une séquence latérale métadiscursive peut être ouverte à tout moment de la conversation et que son ouverture n'est pas forcément liée à un problème langagier qui perturbe l'intercompréhension<sup>2</sup>. Ici, l'Allemande Maja [MA] interrompt l'Argentin Francesco [FR] qui est en train de réfléchir à ce que Maja pourrait préparer à manger pour une fête et qui introduit sa proposition par la formule « je voudrais que tu fasses ... » [3]. Le commentaire de Maja (« mais ça c'est super en fait que tous les hispanophones ils utilisent super le subjonctif », [3/4]) déclenche une longue discussion - dont nous reproduisons seulement un extrait - autour de l'usage du subjonctif, les ressemblances et les différences entre les langues et le degré de difficulté de différents aspects grammaticaux.

La comparaison entre les structures grammaticales du français, de leurs langues primaires respectives ou d'une autre langue seconde commune permet aux apprenants d'identifier les sources de certaines fautes ou de découvrir et de mémoriser des règles de la langue cible à l'aide du contraste.

En comparant leurs différentes langues primaires et en utilisant des marqueurs comme « les hispanophones » ou « chez nous », les participants s'auto-catégorisent ou catégorisent leurs interlocuteurs en plus comme membres d'un certain groupe linguistique. Cet aspect de leur identité sociale est ainsi rendu pertinent pour l'interaction (pour une analyse détaillée de la construction des identités en communication interalloglotte, cf. Behrent, 2007c).

Enfin, l'absence de locuteurs natifs français en communication interalloglotte permet des « déformations » d'éléments du français dont un natif pourrait éventuellement se formaliser. Entre non-natifs, les interlocuteurs ne risquent pas de gêner le « sens de LA langue » et de menacer ainsi la face de quiconque. Ainsi, les non-natifs laissent libre cours à leur imagination, par exemple quand il s'agit de créer de nouveaux mots, soit calqués sur la langue primaire du créateur, soit respectant ou plutôt surgénéralisant les règles de formation de mots français. L'extrait suivant d'une conversation entre Argentins et Allemands illustre cet aspect :

*Maison argentine 17- série mélo*

[7]

FR	... série mélo .. c'est bien		
RA		... peut-être (ils disent.....?) la sé-mé	

[8]

MA		hmm'	ah:
RA	... parce qu'ils coupent tout en france		ici en france

[9]

MA		oui oui	
RA	toutes les mots sont coupées		peut-être ils dit .. on va

[10]

MA		((rire)) (.....tombé ?) déjà au piège des	
RA	voir . la sé-mé		

[11]

MA	français		
RA		... oui ... tu as parlé avec quelqu'un qui dit . ah . comme	

[12]

MA		(.....?)	
FR		ah comme d'hab'	
RA	d'hab		comme d'hab ... tu/ tu (..... aujourd'hui

Dans un dictionnaire, les interlocuteurs ont trouvé la traduction française de l'expression française *soap opera* : « série mélo ». Convaincu du fait qu' « en France, tous les mots sont coupés » [8/9] et en analogie à la formule familière « comme d'hab » [11/12], l'Argentin Raoul [RA] propose la variante « sé-mé » qui fait beaucoup rire les autres apprenants. L'extrait révèle le côté ludique de la communication interalloglotte dans laquelle le français est traité d'une manière particulière.



## 5. Conclusion

Des groupes internationaux choisissent en général automatiquement l'anglais comme moyen de communication, comme si c'était la seule possibilité. La présente contribution montre que le français peut très bien remplir la même fonction et servir de « pont » à des locuteurs de langues primaires différentes. La préférence pour l'anglais s'explique en premier lieu par le fait que 38% des résidents européens ont appris l'anglais comme langue secondaire, tandis que ce ne sont que 14% pour le français (Eurobaromètre spécial 237 : Les Européens et les langues, 09/2005). Or, 14% est un taux non négligeable en comparaison avec les chiffres que le sondage sur l'usage des langues en Europe a révélé par exemple pour l'espagnol (6%), pour l'italien (3%) ou pour le polonais (1%). Aussi pourrait-on se poser la question de savoir si le taux d'apprentissage/d'enseignement relativement bas par rapport à l'anglais est vraiment la seule raison pour laquelle le français n'est guère utilisé comme langue de communication en situations plurinationales.

A notre avis, il serait possible de promouvoir l'usage du français comme langue de communication internationale, par exemple dans le cadre d'échanges scolaires. Quelques écoles en Europe proposent déjà des projets d'échange où les élèves communiquent avec leurs correspondants dans une langue secondaire commune (cf. Behrent, 2007b). Ces projets permettent aux élèves de découvrir et d'utiliser leur langue étrangère comme moyen d'intercompréhension et comme instrument de résolution de problèmes réels et ceci dans des situations naturelles qui offrent tous les avantages de la communication interalloglotte décrits plus haut. C'est dans ce cadre qu'on devrait encourager les jeunes Européens à découvrir le français comme langue de communication internationale.

### Conventions de transcriptions

SYMBOLE	SIGNIFICATION	EXEMPLE
.	interruption très brève à l'intérieur d'un énoncé	le livre . que j'ai lu
..	pause courte	tu l'as trouvé .. le livre'
...	pause moyenne	j'ai lu ... un livre
(x sec)	pause longue, durée en secondes	(2sec)
&	enchaînement rapide	&moi aussi
'	intonation montante	tu viens'
,	intonation descendante	d'accord,
majuscules	prononciation appuyée	ah BON')
:	allongement d'un son	mais no:n)
(... ?)	mot ou énoncé incompréhensible	hier j'ai (..... ?) un truc
(xyz ?)	mot ou énoncé qui n'a pas pu être identifié avec certitude	(légume ?)
/	construction ou mot interrompu	tu peux me/ euhm ; con/ concombre
[ ]	transcription phonétique	[byt]
((xyz))	activité non-verbale	((rire))

## Notes

<sup>1</sup> En réalité, Maja interrompt son anecdote à ce moment-là pour se renseigner sur le genre du mot *moule* (« c'est *le moule* ou *la moule* ? ») auprès de ses interlocuteurs qui - ignorant apparemment l'homonymie du mot - lui fournissent l'article *la*. Pour faciliter la compréhension de l'anecdote, l'article *la* a été remplacé par *le*.

<sup>2</sup> L'extrait montre ainsi la « bifocalisation » des participants (sur le contenu et la forme, cf. Bange, 1987). En plus, il peut être considéré comme trace de la conscience linguistique (*linguistic awareness*, cf. p.ex. Edmondson/House, 1997) qui semble intensifiée en situation interalloglotte.

## Bibliographie

Bange, P. 1987. « La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue », Contribution à la Table ronde du Réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues. La Baume-lès-Aix, novembre 1987.

Behrent, S. 2007a. *La communication interalloglotte. Communiquer dans la langue cible commune*. Paris : L'Harmattan (*Espaces discursifs*).

Behrent, S. 2007b. « En route vers un but commun: Besonderheiten der Kommunikation zwischen Sprachlernern und Implikationen für die Fremdsprachendidaktik », dans : D. Elsner/L.Küster/E. Viebrock (ed.). *Fremdsprachenkompetenzen für ein wachsendes Europa. Das Leitziel Multiliteralität*, Bern: Lang.

Behrent, S. 2007c. « Identities in interalloglot communication », dans : K. Jungbluth/Ch. Meierkord (ed.). *Identities in migration contexts*. Tübingen: Narr, 51-73.

De Pietro, J.-F./Matthey, M./Py, B. 1989. « Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue », dans : D. Weil/H. Fugier (ed.). *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, 99-124.

Dausendschön-Gay, U./Gülich, E./Krafft, U. 1989. « Formes d'interaction communicative dans des situations de contact entre interlocuteurs français et allemands (Projet de recherche) », dans : D. Kremer (ed.). *Actes du XVIIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*. Tome 4, Sect. 6/7, Tübingen : Niemeyer, 391-404.

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 (ed.), *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, 37-48.

Edmondson, W. J./House, J. (ed.) 1997. *Language awareness*. Tübingen : Narr (*Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26).

Giacobbe, J. 1992. *Acquisition d'une langue étrangère, cognition et interaction. Etudes sur le développement du langage chez l'adulte*. Paris : Editions du CNRS.

Goffman, E. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.

Gülich, E. 1986. « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et leur achèvement interactif en 'situation de contact' ». *DRLAV* 34/35, 161-82.

Jefferson, G. 1972. « Side sequence », dans : D. Sudnow (ed.), *Studies in social interaction*, New York, 294-338.

Labov, W. 1972. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, Pa.: University of Pennsylvania Press.

Lüdi, G./Py, B. 2002. *Etre bilingue*. 2<sup>e</sup> édition revue, Bern: Lang.

Myers-Scotton, C. 1993. *Duelling languages. Grammatical structure in codeswitching*. Oxford: Clarendon Press.

Schegloff, E./Jefferson, G./Sacks, H. 1977. « The preference for self-correction in the organization of repair in conversation ». *Language* 53/2, 361-82.

Varonis, E. M./Gass, S. 1985. « Non-native/non-native conversations, a model for negotiation of meaning ». *Applied Linguistics* 6, 71-90.