

Les actes de désaccord comme critère d'évaluation de la compétence d'interaction en FLE

Lakhdar BOURDIME¹

Université Abou Bakr Belkaid, Tlemcen-Algérie/
bourdime_lakhdar@outlook.fr

Date de réception 08-01-2019

date d'acceptation 28-07-2019

date de publication 28-12-2019

Résumé

La réflexion que nous proposons s'inscrit dans les études interactionnistes. Les actes de désaccord ou d'enchaînements contrastifs pourraient être considérés comme des traces du développement langagiers des apprenants et composante de la compétence d'interaction. L'étude s'efforce de mettre en évidence quelques spécificités des actes de désaccord dans des interactions en situation de débat et les fonctions qu'elles y remplissent. Un débat oral recueilli dans le cadre d'une séquence pédagogique a fait objet d'enregistrement puis d'analyse du développement de la compétence d'interaction en FLE des apprenants sortant de la terminale du secondaire algérien. La présente étude présente un des résultats de notre thèse de doctorat en cours de finalisation.

¹ - Lakhdar BOURDIME

Mots clés : FLE, compétence d'interaction, savoir-faire interactionnels, enchaînement discursive ; actes de désaccord ; reformulation.

Acts of disagreement as a criterion for assessing the competence for interaction in FLE

Abstract

The reflection we propose fits into the interactionist studies. The acts of disagreement or sequences contrastifs could be considered as traces of development language of learners and part of the skill of interaction. The study seeks to highlight some specific acts of disagreement in interactions in a debate situation and the functions they perform an oral debate gathered as part of a teaching sequence has been subject registration then analysis of the development of competence of interaction in FLE of students coming out of the final year of the Algerian secondary. This study presents one of the results of our doctoral dissertation being finalized.

Keywords: FFL, skill of interaction, disagreement

INTRODUCTION

L'oral pose toujours le même type de problèmes à l'enseignant de français : omniprésent dans les échanges de classe, il devient un objet à évaluer sans que l'on sache encore comment le faire. En effet, depuis les années 1990, l'apprentissage d'une langue seconde consiste à faire acquérir certains savoir-faire nécessaires à l'interaction orale et au développement d'une compétence d'interaction. « il est donc nécessaire de prévoir en classe une progression pour l'oral, tout comme cela se fait déjà pour l'écrit, en se fixant des objectifs pour développer des compétences d'interaction, de compréhension et de production de messages oraux »². Bien que cette compétence d'interaction permet aux apprenants de prendre la parole pour confronter leurs points de vue, exprimer leur accord et leur désaccord, négocier un projet communicationnel, demander une clarification, etc., la communication orale en interaction et les oraux polygérés demeurent les grands absents de la progression pour l'oral (Lafontaine & Messier, 2009) ce qui complexifie son évaluation (Garcia Debanc, 1999). À ce jour, les grilles proposées pour observer et évaluer la compétence d'interaction des apprenants, font, encore, défaut (Pekarek-Doehler, 2000) et sont difficilement utilisables pour les oraux polygérés, comme le débat (Pekarek-Doehler, 2006 ; Pochon-Berger, 2010). De tels

²- Document d'accompagnement du programme de français (2ème AS, 2006 :20)

oraux exigent la mobilisation d'un ensemble de savoir-faire interactionnels. Dans ce contexte, et puisque les élèves doivent construire un discours oral commun en interaction, l'indicateur « utilisation des actes de désaccord » peut sembler opportun dans la mesure où il oriente l'observation vers la capacité du locuteur à prendre en charge ce qui a été dit antérieurement par son interlocuteur pour se positionner ou prendre sa parole. Dès lors, il semble que l'étude de mécanismes d'enchaînement contrastif (l'acte de désaccord) à l'oral dans le cadre d'activités scolaires interactionnelles, comme le débat, doit être approfondie. L'article tente de répondre à la question suivante : comment les élèves expriment-ils leur désaccord par rapport à quelque chose qui a été dit antérieurement en contexte d'interlocution où les activités discursives sont prises en charge collectivement? Par quels moyens linguistiques ? Concrètement, nous nous intéresserons aux procédés déployés par les élèves-débatteurs pour gérer leur désaccord.

D'abord, nous ciblerons les quelques indicateurs de la compétence d'interaction à l'oral qui sont proposés dans notre thèse de doctorat en phase finale afin de cerner l'objet de la recherche. Ensuite, nous poserons un regard sur les travaux issus de la linguistique interactionnelle sur l'enchaînement contrastif par le désaccord, et ce dans le but de dégager notre cadre pour l'analyse d'un discours oral en interaction en contexte scolaire. À la suite de cette littérature d'ordre théorique, nous présenterons la méthodologie utilisée pour évaluer cet indicateur

dans le cadre d'un débat organisé en classe de langue au secondaire. Nous discuterons enfin de la transversalité de notre cadre d'analyse dans d'autres activités scolaires en interaction.

1- La compétence d'interaction

Pour définir la compétence interactionnelle, nous avons principalement puisé du côté de la linguistique interactionnelle et de l'analyse conversationnelle. La compétence d'interaction est souvent définie comme la capacité à participer de façon appropriée à des interactions sociales (Mondada, 2006). Pekarek Doehler (2010) adopte la définition suivante « la compétence d'interaction est conçue comme *un ensemble de méthodes* ». C'est sur la base de ces méthodes que les interlocuteurs parviennent souvent à coordonner les savoir-faire interactionnels et les actes discursifs pour prendre part activement à l'élaboration d'un tissu discursif commun (Pekarek-Doehler, 2006; Pochon-Berger, 2010) et organiser conjointement l'interaction en cours. Dans l'optique citée, la compétence d'interaction relève de façons d'agir dans l'interaction et de mécanismes de coordination avec les actions d'autrui (Clélia Farina et al, 2010). Une telle conception de la compétence en langue suppose l'élargissement des savoir-faire interactionnels d'un locuteur dans une langue donnée pour qu'il accomplisse, au sein d'activités interactives, des actions telles qu'argumenter, défendre son point de vue, initier un nouveau sujet de conversation, exprimer son accord ou/et son désaccord, etc.

Les actes de désaccord comme critère d'évaluation de la compétence d'interaction
en FLE revue *Socles*

Nous supposons que différents savoir-faire interactionnels pourraient faire l'objet d'un travail en classe : « reprendre la parole de l'autre dans son propre discours », « situer son intervention par rapport à ce qui a été dit précédemment » ; « exprimer son accord ou son désaccord » ; etc. Dans le cadre de cet article, nous nous concentrons sur le phénomène de désaccord comme ressource interactionnelle pour organiser les activités discursives en français langue étrangère en raison de sa forte prépondérance dans les différents types d'interactions verbales. C'est pour cette raison que le désaccord constitue la composante de la compétence d'interaction à l'oral la plus importante en contexte d'interaction.

2- Élément d'étude : le désaccord un objet d'apprentissage

L'usage du désaccord est un phénomène courant dans les conversations ordinaires et fait partie des besoins interactionnels. Il relève de la compétence d'interaction, dans la mesure où il est considéré comme une réaction oppositionnelle vis-à-vis d'une intervention précédente (Kim, 2001 ; Angouri & Locher, 2012). Nous croyons, comme d'autres (Kerbrat-Orecchioni, 1990; Kim, 2001), que l'indicateur « acte de désaccord » est nécessaire pour rendre compte des situations de confrontation interactionnelle qui marquent la plupart des oraux polygérés. Cet acte est toujours deuxième et se manifestent par une dynamique de contestation des propositions des uns et des autres³. Ainsi, l'acte de désaccord doit satisfaire au moins à ces trois conditions définies par **Catherine** Kerbrat-Orecchioni (2016) :

- c'est un acte *réactif*, qui s'inscrit dans le cadre d'un *échange* (pris en charge par au moins deux locuteurs ou énonciateurs) ;
- il fait suite à une *assertion* (ou une question fortement orientée) ;

³- Les aspects coopératifs et conflictuels dans l'interaction, comme le signale K. Orecchioni, sont deux composantes nécessaires pour la poursuite d'un dialogue « d'un côté l'excès de conflit peut entraîner la mort de l'interaction (...) mais de l'autre, l'excès de consensus ne mène lui aussi qu'à silence » dans *Les interactions verbales*, Paris. A. Colin, Tome 2 : 148.

- il exprime une réaction *négative* à cette assertion, cette réaction pouvant se réaliser dans des formats extrêmement divers.

Dans cette optique, aussi, Moeschler (1982 : 71-73) annonce que « le contenu de l'acte de réfutation est une proposition (P) qui (est) dans une relation de contradiction avec une proposition Q d'un acte d'assertion préalable ». Ensuite, « l'énonciateur de la réfutation est dans l'obligation de justifier ».

L'acte de désaccord se réalise ainsi : l'un des interlocuteurs avance une proposition afin de parvenir à convaincre ses partenaires de l'échange, un des participants avance une réfutation de cette proposition, et propose des contre-arguments pour soutenir son point de vue dans sa réponse. De ce fait, le désaccord assure la cohérence inter-discursive et interactionnelle dans une interaction. De toute façon, dans une perspective didactique, les élèves qui sont capables d'exprimer leur désaccord de manière appropriée profitent de leurs interactions avec les autres et participent pleinement aux activités.

3- Méthodologie

Données et procédures d'analyse

Cette recherche, de type descriptif et interprétatif, vise à décrire les manifestations de la compétence de désaccord à l'oral dans le cadre d'un débat en classe de FLE. Nous nous demandons comment le désaccord s'effectue ? Par quels moyens

linguistiques ? Ce débat est une production finale issue d'une séquence didactique (décembre 2016) conçue et proposée dans notre thèse doctorale en phase finale. La consigne est de débattre un sujet vif « *l'émigration des étudiants algériens vers l'Europe* ». La durée du débat est déterminée par les contraintes scolaires : 60 minutes. Le groupe de 22 apprenants sortant de la terminale, se connaissant depuis 25 jours lorsque nous avons réalisé l'enregistrement. Lors du débat, l'ensemble des élèves assis en U étaient invités à participer. Ils sont désignés par la lettre (A), suivie d'un numéro d'identification (A1 à A22) et « E » pour l'enseignant. L'analyse de la confrontation discursive se fait sur deux niveaux explicités par le cadre proposé par Kerbrat-Orecchioni (2016 : 10) qui considère que le désaccord s'inscrit dans le schéma suivant :

— A affirme X : X est vrai pour moi (X pouvant être un contenu positif ou négatif)

— B exprime son désaccord : X est faux pour moi — le désaccord proprement dit s'accompagnant généralement d'une justification, ainsi que d'une précision concernant Y (= non-X) qui est vrai pour B. Autrement-dit « (...) une contradiction avec ce qui a été préalablement asserté » (Moeschler, 1982 : 82).

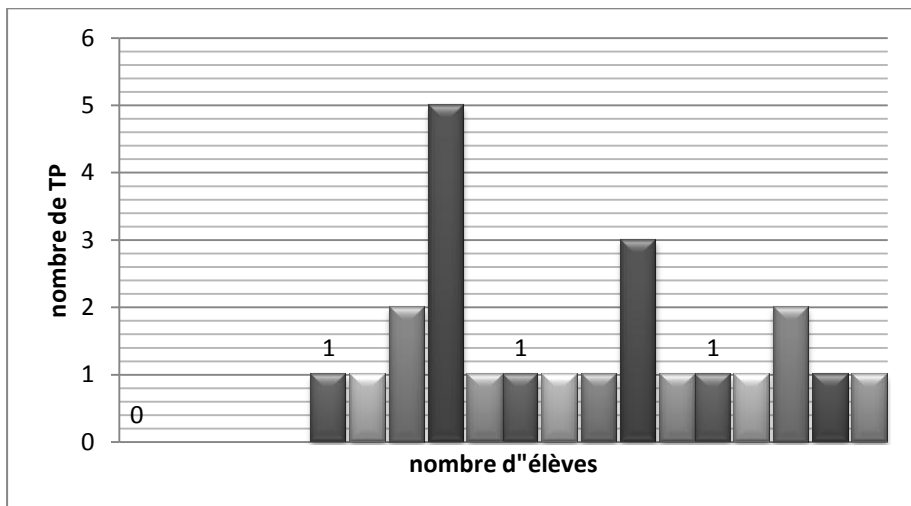
4- Résultats de l'analyse

Partant de l'idée selon laquelle « (...) la construction des tours de parole est une affaire interactive » (Bange, 1996 : 29), l'étude

du nombre de tours contenant des actes de désaccord constitue une étape essentielle pour l'évaluation de la compétence de désaccord des élèves participant à ce débat. Ainsi, nous allons d'abord, inventorier les phrases et les constructions qui apparaissent régulièrement dans l'expression de désaccord.

4.1. *Repérage de tours de parole de désaccord*

Nous avons identifié des actes de désaccord dans 15 tours de parole sur un nombre total de 200 tours dans le débat, enseignant compris). Quatre (04) apprenants sur les 22, ont manifesté leur désaccord dans plus d'un tour, comme le montre le graphique suivant :



Ces quatre (04) apprenants, s'engageant plus activement dans l'interaction, démontrent, dès lors, une compétence d'interaction plus développée que leurs camarades. Ces désaccords se forgent principalement en deux catégories, à savoir la catégorie des formulations explicites, et celle des formulations implicites.

— Les participants formulent explicitement leurs désaccords en faisant appel aux marqueurs explicites de contradiction comme dans les tours de parole suivants :

TP32 A12 : *personnellement je suis contre, énormément contre mes camarades, d'abord lorsque je me trouve loin de ma famille je risque de se laisser distraire et prendre les études en moins de sérieux.*

TP72 : A13 : *Personnellement je ne suis pas d'accord avec la plupart de mes camarades comme Nejla, Bachiri que la principale cause de l'immigration c'est le manque de travail formation ou manque de travail ou avoir un diplôme bien valorisé on a des étudiants qui immigreront pour avoir des idées nouvelles et de connaissances et découvrir d'autres cultures et d'autres manières d'enseignement après revenir à leurs pays et développer ses idées.*

TP80 : A20 : *M. je ne suis pas d'accord avec ... si l'étudiant va à l'occident ça fait rien et c'est bien parce que pour atteindre notre objectif il faut du travail il faut de la patiente///*

E : *- il n'y a pas du travail ici, ou bien...?*

TP82 : A20 : *non M. pas comme en Europe. Est-ce que notre pédagogie est optimisée vers une meilleure vie ? Je ne le pense pas, aussi, qui veut voyager loin, ménage sa monture.*

TP84 : A20 Ryad : *- je ne suis pas d'accord aussi avec mon camarade quand il a parlé sur la bourse étrangère, pour détailler j'ai plusieurs fois dans les journaux les majors de promo quand ils sont partis en Russie en France ils ne reviennent pas c'est un problème aussi pourquoi ? (...).*

TP119 A14 : *pour moi, non parce que j'ai vu des ingénieurs, des médecins des enseignants il fait ses études en l'Algérie et aujourd'hui ils sont des cadres dans ...*

TP137 : A15 : *Mais, je ne suis pas d'accord avec ma camarade, tout est gratuit en Algérie l'éducation/// l'enseignement.*

TP142 : A16 : *je ne suis pas d'accord avec siham qui dit que l'enseignement algérien est gratuit. C'est vrai il est gratuit mais il a un niveau faible.*

TP148 : A16 : *je ne suis pas d'accord avec étudiants qui quittent leur pays pour terminer leurs études parce que je sais qu'il y a plusieurs causes mais je ne pas comprend pourquoi l'Algérie trouve pas de solution ///pour rester dans son pays.*

TP152 : A18 : *(...). Alors il y a beaucoup à faire. C'est pour cela que je suis contre Chafii qui dit qu'il n'y a pas de métiers en Algérie. Je suis parti en France vous avez dit qu'il y a un manque de*

chômage (qu'il y a un manque de travail) vous avez dit qu'il y a un manque de métier en Algérie

TP172 : A16 : *pour moi je ne suis pas d'accord avec Ikram qui que l'enseignement en Algérie est faible même en France c'est l'individu, ce n'est pas le problème de l'enseignement c'est l'individu qui développe.*

TP156 : A14 : *Je ne suis pas d'accord avec le numéro 16 parce que ici en Algérie il n'y a pas de pratique*

Dans ces extraits, le procédé le plus fréquemment utilisé, pour réaliser un tour oppositif, est l'usage des désaccords explicites et immédiats manifestés dès le début du tour de parole, par les marqueurs de négation. Les formulations du désaccord auxquelles les apprenants ont recours sont explicités par les marqueurs d'opposition : « *je suis contre, énormément contre* » (1), « *Je ne suis pas d'accord* » (2), et « *non* » (3). Ainsi, L2contreditL1, dans une attaque adverse « *un positionnement contradictoire* » (Kalinic, 2008), fondé sur le rejet de l'opinion.

— À la différence de la contradiction qui se manifeste par un désaccord explicite dans les extraits suivants, les apprenants se contredisent implicitement et/ou avec douceur.

TP51 : A5: *oui pour ma part, je pense que partir à l'étranger l'avis de beaucoup des étudiants pour cherche une formation professionnelle un travail entre parenthèse l'eldoradomais **n'oubliez pas** que l'Algérie est un grand pays nous donne des grands médecins des ingénieursdes grands professeurs **donc pas forcément aller à l'étranger pour chercher un travail***

TP91 : A22 : *je vais en profiterpour répondre à mon ami et à mon camarade Amine //(E : je sais qu'il va vous répondre)// qu'il ne faut pas prendre responsable le système universitaire **certes pas seulement le système universitaire maisil faut prendre responsable le système algérien** parce que c'est le système algérien qui a causé la fuite des cerveaux, et ça ils le savent très bien. Quand on voit par exemple le système allemand, le système américain c'est un système qui offre tous les comforts et tous les besoins et les opportunités pour les gens qui ont du savoir.*

L'acte de désaccord s'est produit, toujours, dans la prise en compte du contenu du tour de parole d'autrui.

4.2. Les formes de désaccord

L'unité organisationnelle du désaccord est initié de façon explicite, implicite ou adoucie et par différentes stratégies et ressources qui interviennent dans l'enchaînement contrastif telles que :

- procéder par opposition à l'aide de termes adversatifs (marqueurs discursifs) ;
- procéder par concession avec élaboration d'un post-désaccord ;
- procéder par la reformulation du discours d'autrui ou de l'argument de l'adverse.

4.2.1. Procéder par opposition à l'aide de termes adversatifs :

Un désaccord renforcé par l'adverbe superlatif «, totalement, énormément» comme l'exemple suivant.

TP32 A12 : personnellement je suis contre, énormément contre mes camarades, d'abord lorsque je me trouve loin de ma famille je risque de se laisser distraire et prendre les études en moins de sérieux.

Ici, il s'agit d'un désaccord renforcé par l'adverbe superlatif « énormément » dans le sens de « totalement », « complètement ».

4.2.2. Procéder par concession : le phénomène du contexte d'«accord-plus-désaccord

On a enregistré l'usage du phénomène du contexte d'«accord-plus-désaccord où les débatteurs adoucissent le désaccord en l'accompagnant d'une formule d'accord. Ce phénomène a fait objet d'un atelier d'apprentissage dans notre séquence didactique proposée. On peut admettre avec Debyser (1980 : 45) que « dans le cas « d'accord + désaccord » l'expression de l'accord n'est généralement, qu'une feinte permettant d'introduire l'expression de désaccord : je suis d'accord,) mais.... », comme le montre l'exemple suivant :

TP91 : A22 : je vais en profiter pour répondre à mon ami et à mon camarade Amine //(E : je sais qu'il va vous répondre)// qu'il ne faut pas prendre responsable le système universitaire **certes pas seulement le système universitaire, mais il faut prendre responsable le système algérien** parce que c'est le système algérien qui a causé la fuite des cerveaux, et ça ils le savent très bien.

TP51 : A5 Amira : oui pour ma part, je pense que partir à l'étranger l'avis de beaucoup des étudiants pour chercher une formation professionnelle un travail entre parenthèse l'eldorado **mais n'oubliez pas** que l'Algérie est un grand pays nous donne des grands médecins des ingénieurs des grands professeurs **donc pas forcément aller à l'étranger pour chercher un travail**

Le tour de A 22 est entré par une réponse à une question antérieurement posée. Elle marque un accord suivi de désaccord dont le passage est marqué par le connecteur « *mais* ». A22 s'oppose à l'opinion formulée par ses camarades, il la remet en question indirectement « *je vais en profiter pour répondre...* ». L'apprenant recadre son intervention contrastive, sous une forme concessive « *certes.... mais* » que Guylaine Martel définit,

en se référant à C. Perelman & Olbrechts-Tyteca, comme « un procédé rhétorique qui consiste à abandonner un point de discussion à l'adversaire pour mieux en faire valoir un autre » (Martel, 2008 : 07). Ces élèves exploitent la richesse fonctionnelle des formes linguistiques qu'ils ont à disposition. On trouve la présence de marqueurs discursifs d'opposition sous la forme de *oui, mais, certes mais, c'est vrai, mais,...*).

4.2.3. Proposition de son opinion alternative argumentée : Le désaccord est atténué par des modalisateurs

Le désaccord est, aussi, atténué par les modalisateurs tels que «*je crois que* » «*je trouve que* » comme dans l'exemple suivant :

Il s'agit d'une stratégie que les élèves ont apprise lors les ateliers formatifs pour proposer leur désaccord à l'opinion adverse. Toutefois on n'a pas enregistré cette forme.

4.2.4. La reformulation de l'argument de l'autre comme procédé d'enchaînement contrastif à un TRP⁴

Les apprenants introduisent des « actes de reformulation » (Kotschi, 1986 ; Vion, 1992) de tours précédents comme procédé de point de départ de leurs argumentations afin de s'opposer à une position contraire. Ainsi, la reformulation peut

⁴- TRP tour de parole précédent.

être considérée comme une stratégie pour montrer son désaccord comme le note Pomerantz (1984). Ce cas de figure concerne près de la moitié des désaccords effectués. Les élèves introduisent, dans leur propre discours, une partie de l'argument du partenaire de l'échange pour critiquer ou s'opposer : Les interventions se développent par intégration de ce qui se dit et se passe au sein du débat. Les exemples ci-dessous, présentent tous les deux une prise de tour à un tour précédent pour contester le propos d'autrui (la reformulation est donnée en gras) :

TP134 : A10 : *je suis contre. Je reviens à l'idée de ma camarade Amina qui a parlé du chômage alors je vais rajouter une seule idée c'est que même si on va trouver un travail en Algérie on va, on va avoir des bas salaires qu'on peut pas vivre aisément comme on rêve ou ...*

Dans cet exemple, A10 rejette la proposition antérieure de son camarade au moyen de « *je suis contre* ». Elle argumente pour convaincre et valider son opposition en reformulant une partie du discours de son prédécesseur afin d'attirer l'attention et de montrer l'intérêt.

TP14 : A18 : *Moi Monsieur, moi, j'aimerais revenir sur les commentaires de mes camarades que pour le manque de formation, euh, euh, vous dites un manque de formation mais sur quoi vous basez ? Un manque de formation vous le voyez à quoi ?*

Ici, la reformulation est marquée par le terme (*j'aimerais revenir*), afin d'attirer l'attention sur ce que son interlocuteur a dit, puis, elle est suivie, immédiatement, par « *vous dites* ». En réitérant dans son tour de parole une partie de ce que l'interlocuteur a dit, A18 qui reformule manifeste son désaccord. Ce TP représente un exemple typique d'un enchaînement

contrastif (un désaccord) où la reformulation comme premier élément par laquelle l'élève reprend l'argument de son prédécesseur pour le déconstruire.

En somme, pour contredire son interlocuteur, l'élève du secondaire peut introduire l'acte de reformulation (modifiée et corrigée (Vion, 1992) ou paraphrasée ou rephrasée (Gulich, 1987)) comme une stratégie pour montrer son désaccord comme le note Pomerantz (1984). Ce faisant témoigne effectivement d'un développement dans les méthodes d'interaction chez ces apprenants.

Conclusion et discussion

En conclusion, nous dirons que notre recherche indique que les manifestations de la compétence de désaccord en contexte de débat sont variées. Nous croyons que nos résultats soutiennent l'importance de préciser le regard posé sur les composantes de la compétence d'interaction en contexte scolaire. Ici, le désaccord est abordé en tant qu'activité discursive et interactionnelle organisée par les participants qui ont témoigné d'un développement d'une compétence d'interaction en FLE. En effet, les apprenants ont manifesté leur désaccord de manière longue avec une organisation modalisée, leur positionnement contradictoire se déploie explicitement et implicitement. Nous avons observé un changement en ce qui concerne le réseau dans la manifestation du désaccord : des apprenants qui perdent peu à peu leur statut d'apprenant au profit d'un statut d'une personne

qui a le droit à la critique en s'adressant à tous les membres, y compris l'enseignant.

Au terme de cette analyse, aussi, nous nous questionnons la pertinence didactique de l'utilisation de désaccord comme indicateur observable d'évaluation de la compétence d'interaction dans la mesure où nous l'avons considéré comme pierre d'angle du système d'alternance des locuteurs. Dans cette optique, réinvestir et expérimenter cet indicateur dans d'autres activités scolaires interactives semble une avenue féconde pour alimenter la didactique de l'oral. On parle donc de transversalité de notre cadre d'analyse dans d'autres activités scolaires en interaction, car certains genres comportant une dimension interactive, fournissent une occasion privilégiée de travailler l'enchaînement contrastif par l'acte de désaccord.

Bibliographie

DEBYSER F., 1980, « Exprimer son désaccord », *Le français dans le monde. Pratiques de la communication*, 153, p. 80-88.

FASEL-LAUZON V., PEKAREK-DOEHLER S., & POCHON-BERGER E., 2009, *Identification et observabilité de la compétence d'interaction: le désaccord comme microcosme interactionnel*. Bulletin VALS-ASLA, n°86, p. 121-142.

GARCIA-DEBANC C., 1999, « Évaluer l'oral », *Pratiques*, n°103/104, p. 193-212.

KERBRAT-ORECCHIONI C., 1990, *Les interactions verbales*. Tome 1. Paris: Armand Colin.

- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2005, *Le discours en interaction*, Paris: Armand Colin.
- KIM J.-M., 2001, *Accord et désaccord dans le débat radiophonique en français et en coréen*. Thèse de doctorat, Université Lumière, Lyon.
- MOESCHLER J., 1981, «La réfutation parmi les fonctions interactives marquant l'accord et le désaccord», *Cahiers de linguistique française*, n°1, p.54-78.
- MONDADA L., 2006, *La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants*. Bulletin VALS-ASLA, n°84, p. 83-119.
- PEKAREK DOEHLER S., & POCHON-BERGER E., 2010, «La reformulation comme technique de gestion du désaccord: le "format tying" dans les interactions en classe de langue », dans A., RABATEL, (éd.), *Les reformulations dans des situations pluri-sémiotiques, en contexte didactique*, Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, p. 117-134.
- PEKAREK-DOEHLER S., 2006, *Compétence et langage en action*. Bulletin VALS-ASLA, n°84, p.4-45.
- POCHON-BERGER E., 2010, *La compétence d'interaction en L2: gestion de la cohérence interactive par des apprenants français*. Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel, Suisse.
- VION R., 1992, *La communication verbale : Analyse des interactions*. Paris : Hachette.