

Mise en contexte : négociation et co-construction

Vera DELORME

Université Paris III – Sorbonne Nouvelle

I. Mise en contexte en classe de langue

La mise en contexte est considérée ici comme une opération discursive qui consiste à construire dans et par le discours un contexte autour d'un élément déterminé. Dans l'interaction en classe de langue, c'est principalement l'objet à transmettre – le sens d'un mot, d'une expression, d'une forme¹ - qui est mis en contexte par l'enseignant afin de créer «un nouveau « décor » au mot », de produire une « mise en intrigue, dans le but de faire comprendre l'usage du mot, de préciser qui dit ce mot, dans quelles circonstances » (Cicurel, 2002 : 180). Cette stratégie professorale permet de compenser le « déficit contextuel » (*ibid.*) en classe de langue et de fournir aux apprenants une « situation d'application légitime »² (Recanati, 2001) de l'élément langagier en question. La mise en contexte fait ainsi partie de l'ensemble des pratiques de transmission employées par l'enseignant en classe de langue.

Un autre mode d'utilisation de la mise en contexte par l'enseignant consiste à employer le contexte comme l'objet de sollicitation et, par conséquent, d'évaluation. Dans ce cas de figure c'est l'apprenant qui produit la mise en contexte en réponse à la sollicitation professorale et c'est l'adéquation entre le contexte proposé par l'apprenant et l'élément déterminé par l'enseignant qui représente le critère d'évaluation. Si l'adéquation est jugée insuffisante, le processus de négociation se déclenche entre l'apprenant et l'enseignant.

À travers l'analyse des interactions en classe de langue, on observe que cette négociation peut prendre deux directions. La première direction consiste à expliciter la « légitimité/ illégitimité » du contexte créé et construit par l'apprenant. La deuxième direction consiste à transformer, modifier le contexte créé afin de le rendre « plus conforme » à l'élément de base. Dans les deux cas, la négociation donne lieu à la construction du contexte en interaction et donc à la co-construction discursive.

II. Spécification et compatibilité des contextes construits

Selon Edmondson (1981), les contextes construits dans le discours, qu'il désigne sous le terme « *discourse worlds* », possèdent deux caractéristiques suivantes : la spécification (*world-specification*) et la compatibilité (*world-compatibility*). Ces deux notions sont illustrées à travers les formulations possibles de la sollicitation professorale dans l'exemple suivant (*ibid.* : 132-133) :

Teacher: John, ask Mary what time it is.	a) John you want to know the time. Ask Mary.
John: What time is it Mary?	b) John, you're on your way home from school when you suddenly remember that your mother asked you to be home early. You see Mary also on her way home, and ask her the time.
Mary: It's half past three.	c) John, suppose your next lesson is sport, and you're looking forward to the end of this one. You see Mary has a watch, so lean over and ask her the time.
John: Thanks.	
Teacher: Good.	

¹ Il est à noter que l'objet de transmission en classe de langue est aussi le contenu socioculturel dont la mise en contexte est également observable dans les interactions didactiques.

² Selon Recanati (2001), le potentiel sémantique d'un prédicat P peut être conçu comme une collection de situations où l'application de P est jugée légitime par les membres de la communauté ; ainsi apprendre P consisterait pour l'apprenant à enregistrer un certain nombre de situations qui légitiment l'application de P.

Dans cet exemple d'Edmondson, le monde discursif est créé par l'enseignant dans le but d'offrir aux apprenants un cadre de pratique langagière. Il s'agit de la mise en place d'un décor qui incite les apprenants à produire des échanges.

Le monde opérationnel (*operant world*) où se déroulent les échanges de l'exemple est caractérisé comme non-spécifié. Parmi les formulations possibles, l'énoncé (a) présente la spécification minimale du monde introduit ; ce monde étant en même temps identique au monde actuel de la classe et donc le plus compatible avec le monde « réel ». En comparant les énoncés (a), (b) et (c), on peut observer ainsi le degré de spécification et celui de compatibilité : la spécification minimale pour l'énoncé (a), la compatibilité minimale pour l'énoncé (b) ; l'énoncé (c) pouvant être situé « au milieu » selon les deux critères.

Concernant la spécification de contexte, notons tout d'abord que dans l'interaction en classe de langue, et particulièrement dans les séquences où le contexte est créé par l'apprenant et soumis à l'évaluation professorale, le développement de spécification d'un contexte peut être produit de manière dynamique tout au long du déroulement des échanges :

Extrait 1 (Corpus « MICEFA »³). Après avoir effectué un exercice structural sur l'emploi des expressions contenant l'adverbe « tout » (« tout à coup », « tout de même », etc.), l'enseignant demande aux apprenants de faire des phrases en utilisant ces mêmes expressions. Cette sollicitation est formulée comme suit :

1 P : à vous + essayez de: faire des phrases + dans lesquelles vous allez utiliser ces:: ces différentes expressions ++ pour voir si ça marche

La première réponse est donnée par l'apprenante A1, qui construit un contexte dont la spécification est produite dans six prises de parole et s'étend de 2A1 à 30A1:

2 A1 : (*rire*) eh:: je suis en train de marcher eh:: sur la rue et tout XXX

4 A1 : [...] dans la rue

14 A1: et: tout d'un coup il y a un mec qui: (*rire*) qui a essayé de me draguer (*rire*)

21 A1: [...] je n'ai vu le garçon en avance et:++ (*rire collectif*) et après tout d'un coup (*rire*)

28 A1: il va lancer à moi (*rire collectif*)

30 A1: il m'aime bien (*rire*)

Ce développement de la spécification du contexte créé par l'apprenante est construit dans l'interaction impliquant ainsi l'ensemble des interactants. Dans la mesure où « le discours-en-interaction a pour principale caractéristique d'être construit collectivement » (Kerbrat-Orecchioni, 2004 : 7), ce sont les interventions de tous les participants à l'interaction, notamment celles de l'enseignant⁴, qui donnent lieu à cet enrichissement de la spécification du contexte.

Notons également que la spécification d'un contexte peut être produite non seulement par l'interactant qui l'a initialement construit et introduit dans l'interaction, mais aussi par un autre participant des échanges. Dans ce dernier cas on observe ce qu'on peut appeler l'hétéro-spécification d'un monde discursif comme l'illustre l'extrait suivant où l'enseignant apporte une précision complémentaire au contexte créé par l'apprenante :

31 P : [...] tu te promènes dans la rue et::+ tout à coup quelqu'un t'as dragué oui pourquoi pas il est peut-être sorti d'une porte XXX

³ Corpus des transcriptions des interactions en classe de français langue étrangère ; Mission interuniversitaire de coordination des échanges franco-américains (MICEFA)/ Paris ; public : étudiants américains ; professeur : enseignante expérimentée de FLE, locutrice native.

⁴ Pour la présentation et l'analyse des interventions professorales de cet extrait voir III.

Il est à remarquer que la production de spécification en commun, la co-construction du monde discursif que l'on observe dans l'extrait ci-dessus, est également observable lorsqu'un contexte est créé par l'enseignant et spécifié ensuite par l'apprenant :

Extrait 2 (Corpus « MICEFA ») :

P: par exemple quand tu entres dans l'université ici en bas + il y a le gardien par exemple

A: ah oui

P: bon peut-être les étudiants ne le font pas mais les professeurs le font↑ + heu on rentre on regarde le monsieur on on lui fait un sourire on lui dit bonjour↑ + c'est ça accompagne: l'acte de: de politesse + mais:: c'est pas quelque chose qu'on fait dans la rue + si on croise quelqu'un qu'on::

A: qu'on ne connaît pas

On observe dans cet extrait le contexte co-construit, initialement créé par l'enseignant : « *dans la rue + si on croise quelqu'un qu'on::* », et ensuite spécifié par l'apprenant : « *qu'on ne connaît pas* ».

Produite dans le cadre interactionnel de la classe de langue, la spécification d'un contexte – ou d'un monde discursif – peut se construire ainsi à travers les échanges entre les participants à l'interaction et donc la mise en contexte peut être considérée comme l'opération discursive effectuée en commun.

Concernant la deuxième caractéristique des mondes discursifs – compatibilité – on s'intéressera particulièrement à son rôle dans l'évaluation professorale de la mise en contexte produite par un apprenant, et par conséquent, à la manière dont elle est intégrée dans le processus de négociation.

III. Négociation de contexte

Le terme de « négociation » est entendu ici comme « négociation conversationnelle », définie par Kerbrat-Orecchioni comme « *tout processus interactionnel susceptible d'apparaître dès lors qu'un différend survient entre les interactants concernant tel ou tel aspect du fonctionnement de l'interaction, et ayant pour visée de résorber ce différend* » (*ibid.*). La négociation de contexte peut être définie comme le processus interactionnel qui apparaît dans l'interaction en classe de langue lorsqu'un différend concernant un contexte construit dans le discours survient entre les participants. Dans le cas où le contexte est construit par un apprenant et soumis à l'évaluation professorale, et lorsque cette évaluation est contestée, le contexte comme l'objet à évaluer se transforme en objet à négocier.

Afin d'observer ce type de négociation, reprenons l'exemple mentionné ci-dessus (Extrait 1) où l'apprenante (A1), en réponse à la sollicitation professorale, produit la mise en contexte de la locution adverbiale « tout d'un coup » en proposant la situation suivante : « *je suis en train de marcher [...] dans la rue [...] et: tout d'un coup il y a un mec [...] qui a essayé de me draguer* ». Ce contexte créé par l'apprenante est donc l'objet d'évaluation professorale qui débute par la reprise de l'élément mis en contexte :

15 P : tout d'un coup

16 A1 : oui tout d'un coup

17 P : est-ce que ça marche? + j'étais en train de me promener dans la rue et tout d'un coup il y a un mec qui a essayé de me draguer

18 A1 : oui

19 An : oui (*rire*)

20 P : est-ce que ça marche?

L'interrogation de l'enseignant – « *est-ce que ça marche?* » - peut être interprétée ici comme l'expression de doute sur la légitimité de l'application de « tout d'un coup » à la situation proposée par l'apprenante. Cette dernière conteste l'évaluation de l'enseignant et afin de prouver la légitimité de l'emploi de « tout d'un coup », développe la spécification de son contexte :

21 A1 : pourquoi non? parce que je (*rire*) je n'ai vu le garçon en avance et:++ (*rire collectif*) et après tout d'un coup (*rire*)

La négociation se poursuit avec la contre-proposition professorale :

22 P : ce qui + oui ce qui est un petit peu bizarre que: c'est que généralement ça se fait pas tout d'un coup

23 A1 : ah oui

On observe ici l'incompatibilité du monde discursif que l'apprenante construit en appliquant « tout d'un coup » avec la représentation de l'enseignante sur ce type de situation : « généralement ça se fait pas tout d'un coup ». Cette représentation de l'enseignante est exprimée à travers une spécification « alternative » qu'elle produit pour le contexte créé par l'apprenante :

24 P : c'est à dire heu t'es dans la rue et tu vois bien déjà le: bon le garçon est là: et bon il va s'approcher petit à petit ++ tout d'un coup ça va

25 A1 : non

26 P : pas vraiment avec l'idée de:

27 An : oui

Ainsi deux représentations de la situation en question entrent en contradiction: celle de l'apprenante : « je n'ai vu le garçon en avance », et celle de l'enseignante : « tu vois bien déjà le: bon le garçon est là ». Et par la suite, cette contradiction est davantage accentuée par l'intervention suivante de l'apprenante :

28 A1 : il va lancer à moi (*rire collectif*)

29 P : tout d: heu::

30 A1 : il m'aime bien (*rire*)

Au contexte proposé par l'enseignante où « le garçon (...) va s'approcher petit à petit », l'apprenante oppose: « il va lancer à moi ».

Il est à remarquer également que l'enseignante et l'apprenante n'emploient pas les mêmes stratégies⁵: celle de l'apprenante consiste à enrichir la spécification du contexte initialement créé afin de le rendre propice à l'application de la locution en question, alors que pour l'enseignante il s'agit de démontrer l'incompatibilité de la locution « tout d'un coup » avec ce qu'elle considère probablement comme une situation prototypique et donc familière au public⁶. Ce n'est qu'en 31P que l'enseignante change de stratégie en adoptant celle de l'apprenante :

31 P : tout à coup + ou tout d'UN coup parce que c'est vrai qu'on on entend les deux + heu:: ça il y a quand même une idée de rapidité hein + de de soudaineté + de: quelque chose à à:: quoi on s'attend pas ++ donc là bon tu te promènes dans la rue et::+ tout à coup quelqu'un t'as dragué oui pourquoi pas il est peut-être sorti d'une porte XXX (*rire*) oui mmh + oui oui

L'issue de la négociation se déroule progressivement. L'enseignante introduit d'abord la locution « tout à coup » en tant que synonyme de « tout d'un coup » : « tout à coup + ou tout d'UN coup parce que c'est vrai qu'on entend les deux ». L'élément dont la mise en contexte a été effectuée auparavant, est ainsi décontextualisé et autonymisé, ce qui permet à l'enseignante de produire l'explicitation du sens: « il y a quand même une idée de rapidité hein + de de soudaineté + de: quelque chose à à:: quoi on s'attend pas ». Le contexte créé par l'apprenante est ensuite repris : « donc là bon tu te promènes dans la rue et::+ tout à coup quelqu'un t'a dragué », évalué : « oui pourquoi pas », et spécifié en fonction de l'aspect sémantique explicité (*soudaineté*) de la

⁵ La différence des stratégies reflète probablement le fait que les enjeux de l'enseignante et de l'apprenante sont différents. Même si l'on suppose que pour les deux participantes il s'agit de défendre leurs propres *faces* (Goffman, 1974), le rôle (Vion, 1992) de l'enseignant implique que son choix de stratégie soit en accord avec ses objectifs didactiques (voir IV. pour la discussion détaillée).

⁶ On reviendra sur la question de « familiarité » et de « prototypie » de contexte en IV.

locution en question : « *il est peut-être sorti d'une porte* ». Enfin l'évaluation professorale – « *oui mmh + oui ou* »⁷ - met un terme à la négociation

L'analyse de l'extrait ci-dessus révèle ainsi la complexité de la construction des contextes dans l'interaction didactique. Pour l'apprenant, la production de la mise en contexte exige la mobilisation de ses ressources langagières, et de plus, laisse la place à l'expression de sa créativité qui suppose l'usage « inhabituel » du langage. Quant à l'enseignant, la mise en contexte étant une « pratique de transmission », la construction et l'évaluation des contextes font partie de « l'agir professoral » (Cicurel, 2005).

IV. Construire le « bon » contexte

À travers l'analyse des commentaires professoraux sur les pratiques d'enseignement, on peut observer le fait que la construction des contextes représente un objet de réflexion de l'enseignant. Ainsi l'étude de Gatbonton (1999) sur la connaissance pédagogique utilisée par des enseignants de langue pendant leurs cours⁷ (*teachers' pedagogical knowledge*), détermine « *Seize Right Context to Give Input* » comme l'une des « pensées pédagogiques des enseignants » (« *teacher's pedagogical thoughts* »). Concernant les critères selon lesquels un contexte peut être considéré comme « approprié », le discours réflexif des enseignants révèle par exemple celui de la proximité personnelle : « *draw examples from own life* » (*ibid.*), ou encore celui du « naturel », de la « logique », ainsi que le critère de « familiarité » comme l'illustre l'extrait suivant issu des entretiens entre la conseillère pédagogique (CP1) et l'enseignante – stagiaire (ML(P)) portant sur les pratiques de cette dernière :

Extrait 3 (Corpus « Répertoire didactique »⁸) :

169 CP1 [...] là en fait euh tous les termes canots euh :: barques ils expliquent mal voyez ? péniche ils savent pas bien définir là encore on on reprend un peu ce qu'on a dit précédemment i il faut qu'ils définissent MIEUX d'accord ? c'est un : bateau à rames c'est un bateau sans moteur enfin je sais pas il faut il faut que par rapport aux goûts on on comprenne mieux canots canots j'aurais peut-être parlé des canots de sauvetage

170 ML(P) ouais je pensais=

171 CP1 =Titanic enfin c'est toujours les :: (*rires*) les exemples bateaux bêtes XX enfin exemple bateau n'est-ce pas ? mais peut-être serait euh=

172 ML(P) = j'y avais pensé ouais=

173 CP1 = les canotiers aussi je pense à ce type de scènes à quoi est-ce qu'on pense ? + on pense tout de suite aux tableaux de de Renoir sur les sur les canotiers vous savez ? [...]

La nécessité de construire un contexte qui soit familier aux participants de l'interaction est exprimée par la conseillère pédagogique en 169 : « *il faut que par rapport aux goûts on on comprenne mieux* ». Les exemples de tels contextes « familiers » proposés pour « canots », sont les suivants : « *j'aurais peut-être parlé des canots de sauvetage* » (169 CP1) ; « *Titanic enfin c'est toujours les :: (rires) les exemples bateaux bêtes XX enfin exemple bateau n'est-ce pas ?* » (171 CP1) ; « *les canotiers aussi je pense à ce type de scènes à quoi est-ce qu'on pense ? + on pense tout de suite aux tableaux de de Renoir* » (173 CP1). Il est à remarquer que l'énonciation de telles caractéristiques comme « *exemples bateaux* » ou « *type de scènes* », évoque la notion de prototypie ou celle de stéréotypie. Néanmoins, la notion de « familiarité » semble être prioritaire. On suppose que l'objectif premier est de créer un contexte familier aux apprenants, et non pas un contexte prototypique. Le choix d'un contexte prototypique serait basé sur le fait qu'il est considéré comme largement connu et donc facilement reconnaissable par la majorité des apprenants. Notons que le principe d'accessibilité – déterminé chez Gatbonton (1999) comme « *make input available to all* » - fait partie de ce que Borg (2003) désigne sous le terme « *teacher*

⁷ Le corpus de l'étude a été constitué des autocomentaires métacognitifs produits par les enseignants d'anglais langue étrangère lors du visionnage des extraits de leurs propres cours : les professeurs ont été invités à rapporter leurs « pensées pédagogiques » - « *teacher's pedagogical thoughts* » - qu'ils avaient au moment où ils enseignaient.

⁸ Les données de ce corpus ont été recueillies en 2002-2003 à l'université Paris III – Sorbonne Nouvelle à l'UFR DiFLE, dans le cadre du stage de la Maîtrise FLE, par L. Cadet et M. Causa. Elles ont été transcrites en 2003 par l'ensemble du groupe « Discours d'enseignement et interactions » et organisées en un *Corpus de référence : La construction d'un répertoire didactique* pour la Journée scientifique de février 2004 (170 pages).

cognition » : « I use the term *teacher cognition* [...] to refer to the unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think. » (*ibid.*: 81, l'auteur souligne).

La dimension cognitive de l'évaluation professorale de la mise en contexte effectuée par un apprenant, fait l'objet des commentaires dans l'extrait suivant :

Extrait 4 (Corpus « Répertoire didactique ») :

005 CP1 [...] j'ai vu vous avez hésité et vous avez pas vous n'avez pas : saisi le le le vous voyez mais s'il ne s'était pas marié d'accord ? quelqu'un a dit il serait plus heureux aujourd'hui d'accord et vous vous avez voulu vous n'avez pas voulu enfin vous n'avez pas expliqué qu'il y avait une différence entre l'état et l'action d'accord ? [...] ils avaient envie de dire ça et comme vous êtes passée au conditionnel passé parce que c'était votre objectif c'est un peu tombé euh

006 ML(P) ouais

012 ML(P) [...] je me suis dit si je rajoute des ramifications donc dans celles qui étaient données effectivement il pouvait y avoir bien le conditionnel présent si j'avais l'impression que j'allais encore plus les : euh les

013 CP1 les troubler

014 ML(P) les noyer et les troubler et me noyer avec eux et euh en même temps ça m'embêtait aussi de ne pas tenir compte

015 CP1 hm hm

016 ML(P) ouais voilà de ne pas tenir compte de

017 CP1 hm hm mais ils l'avaient donné dans leur production et puis il aurait eu moins de travail et puis il aurait EU c'est vrai que c'était un peu : ça suppose que : il a pris ça retraite que c'est fini vous comprenez ?

[...]

028 ML(P) =ouais mais pourtant parce que j'avais passé en revue justement toutes les possibilités tout mais du coup je crois que j'avais un peu sélectionné

Le contexte dont la construction est décrite dans cet extrait, est celui de l'illustration de l'emploi du conditionnel passé. La stagiaire sollicite les apprenants à produire la suite de la phrase commençant par « *s'il ne s'était pas marié* ». Deux réponses des apprenants sont rapportées dans le discours de la conseillère pédagogique : « *quelqu'un a dit il serait plus heureux aujourd'hui* » (005 CP1) et « *il aurait eu moins de travail* » (017 CP1). Le premier contexte créé par les apprenants n'est pas validé par la stagiaire: « *ils avaient envie de dire ça et comme vous êtes passée au conditionnel passé parce que c'était votre objectif c'est un peu tombé* » (005 CP1). L'absence de validation résulterait donc selon la conseillère pédagogique du fait que le contexte créé ne correspond pas à l'objectif visé par la stagiaire. Cependant le discours de la stagiaire rapporte d'autres motifs de son action : « *je me suis dit si je rajoute des ramifications donc dans celles qui étaient données effectivement il pouvait y avoir bien le conditionnel présent si j'avais l'impression que j'allais encore plus les : euh les (...) les noyer et les troubler et me noyer avec eux* » (012, 014 ML(P)). Ainsi pour la stagiaire, la prise de décision de ne pas valider la mise en contexte est guidée par son intention de garder le contrôle sur l'accessibilité d'input. Notons également la suite du commentaire - « *en même temps ça m'embêtait aussi de ne pas tenir compte* » (014 ML(P)) – qui illustre probablement le fait que la stagiaire est consciente de l'impact potentiel de sa décision.

Concernant la deuxième mise en contexte produite par les apprenants - « *s'il ne s'était pas marié (...) il aurait eu moins de travail* » - on observe d'abord l'évaluation de ce contexte par la conseillère pédagogique (017 CP1) : « *et puis il aurait eu moins de travail et puis il aurait EU c'est vrai que c'était un peu :* », suivie du développement de la spécification : « *ça suppose que : il a pris ça retraite que c'est fini* ». Ce contexte, considéré par la conseillère pédagogique probablement comme manquant de « naturel », est toutefois validé par la stagiaire. Cette prise de décision est justifiée par l'absence des ressources disponibles : « *mais pourtant parce que j'avais passé en revue justement toutes les possibilités tout mais du coup je crois que j'avais un peu sélectionné* » (028 ML(P)).

La mise en contexte dans l'interaction en classe de langue se présente ainsi sous plusieurs aspects. En tant qu'opération discursive, la mise en contexte peut être co-construite dans

l'interaction et produite collectivement par les participants, ce qui implique l'élaboration en commun de la signification de l'élément autour duquel le contexte se construit.

Lorsque la mise en contexte est à produire par un apprenant, l'accomplissement de cette tâche ne se limite pas toujours à une simple manifestation de ses connaissances langagières à travers la construction d'un contexte qui soit seulement bien conforme au sens d'un mot. Pour l'apprenant c'est aussi l'occasion d'exprimer sa créativité – qui suppose l'usage du langage différent de l'usage « habituel » - et par conséquent, de valoriser sa face.

Quant à l'enseignant, dans la mesure où la mise en contexte est considérée comme une pratique de transmission, la construction d'un contexte ainsi que l'évaluation des contextes construits par les apprenants sont régies par ses principes didactiques. La signification linguistique est ainsi « didactisée » à travers la régulation professorale de la construction des contextes dans l'interaction en classe de langue.

Bibliographie

- Borg, S., «Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do», in *Language Teaching*, 36(2), 2003, p. 81-109.
- Cicurel, F., « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant », in *Les interactions en classe de langue, Le Français dans le monde, Recherches et Applications* (coord. par V. Bigot et F. Cicurel), juillet 2005, p. 180-191.
- Cicurel, F., «Les réagencements contextuels», in *Discours, action et appropriation des langues*, (coord. par F. Cicurel et D. Véronique), Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2002, p.179-194.
- Edmondson, W.J., «Worlds within worlds - problems in the description of teacher-learner interaction in the foreign language classroom», in: J.G. Savard, L. Laforge (eds.). *Proceedings of the fifth AILA congress*. Quebec: University of Laval Press, 1981, p. 127-140.
- Gatbonton, E., «Investigating experienced ESL teachers' pedagogical knowledge», in *Modern Language Journal* n° 83/1, 1999, p. 35-50.
- Goffman E., *Les rites d'interaction*, traduit par A. Kihm, Paris : Éditions de Minuit, 1974
- Kerbrat-Orecchioni, C., « Négociation dans les petits commerces », in *Négociations* n° 2, 2004, p. 7-22.
- Recanati, F., « Déstabiliser le sens », in *Revue Internationale de Philosophie*, n° 2, 2001, p. 197-208.
- Vion, R., *La communication verbale : analyse des interactions*, Paris Hachette supérieur, 1992.