

Interagir en réunion de travail : de l'étude des pratiques aux ressources didactiques

Carole Etienne^{1*}, Virginie André^{2*}, et Anouchka Divoux^{2*}

¹UMR 5191, ICAR & CNRS

²UMR 7118, ATILF & Université de Lorraine

Résumé. Cet article présente le processus d'élaboration des ressources didactiques dans le cadre du projet INTERFARE : interagir plus facilement en réunion. Ce projet se fonde sur l'analyse des interactions verbales et des pratiques langagières en usage dans les réunions de travail. Il cherche à proposer des visualisations thématiques de la variété de ces pratiques comprenant des extraits de réunions authentiques analysés et expliqués afin de les rendre directement exploitables par les enseignants et les formateurs. Les publics visés concernent des apprenants de français, des personnes natives ou non natives en reconversion professionnelle ou encore en insécurité langagière ayant besoin de maîtriser la part langagière de leur travail. Nous illustrons ici notre démarche avec deux exemples d'activités fréquemment réalisées en réunion : changer de sujet et faire référence au temps.

Abstract. *Interacting during work meetings: from the study of practices to the development of didactic materials.* This article aims at presenting the development process of didactic materials within the framework of the INTERFARE project (interacting more easily during meetings). This project is based on the analysis of verbal interactions and the analysis of language practices used in work meetings. It presents data visualizations of the variety of these practices, including excerpts of authentic meetings analyzed and explained in order to make them directly exploitable by teachers and language trainers. The target population is made up of native or non-native French speakers who are prone to language insecurity, and thus need to be trained to master the linguistic component of their work. In this article, our approach is illustrated by two examples of activities frequently used during meetings: changing topics and referring to a timeline.

Introduction

Dans un contexte professionnel ou associatif, les réunions permettent d'organiser les tâches, de traiter les problèmes et de partager les informations au sein d'une ou plusieurs équipes. Leur rôle structurant engage les participants dès l'exposition des sujets à aborder, puis au

* Carole.Etienne@ens-lyon.fr, Virginie.Andre@univ-lorraine.fr, Anouchka.Divoux@univ-lorraine.fr

cours des discussions jusqu'à la prise de décision. Selon les compétences langagières des locuteurs, certains objectifs pragmatiques s'avèrent complexes à identifier et à atteindre, sachant qu'il n'est pas toujours facile de demander *in situ* des explications, de revenir sur un point qui vient d'être traité, d'intervenir dans une discussion quand on s'interroge sur sa légitimité ou même de comprendre les décisions prises. Les difficultés langagières que rencontrent les apprenants de français, les personnes en insécurité langagière ou encore les personnes peu familières de ce format d'interaction deviennent vite un frein à leur participation. Ceci peut être perçu comme un manque d'implication ou d'intérêt mais peut également conduire à des difficultés dans l'exercice même de leur activité s'ils ne partagent pas les informations ou ne comprennent pas les décisions prises et leurs enjeux.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur les spécificités des interactions et sur les enjeux des réunions de travail ainsi que sur les difficultés qu'elles posent d'un point de vue interactionnel suivant leur finalité, le nombre et le rôle des participants, les connaissances partagées auxquelles elles font appel ou qui émergent dans leur déroulement, les transitions d'un sujet à l'autre ou la négociation de solutions. Dans un second temps, nous développerons deux thèmes relevés dans des réunions écologiques collectées *in situ* dans des contextes différents : le changement de sujet qui pose le problème des transitions dans les réunions mais également l'identification du thème en cours de discussion et la référence au temps c'est-à-dire les différentes manières dont les locuteurs abordent les informations temporelles, qu'il s'agisse de dates ou de délais. Cette démarche se donne pour objectif de proposer différentes ressources pour adapter les résultats des études en interaction à leur enseignement auprès de différents publics afin de leur permettre d'interagir plus facilement en réunion.

1. L'analyse des interactions verbales

Cette recherche s'inscrit dans une approche sociolinguistique des interactions verbales (André, 2015, 2019 ; Traverso, 2016 ; Kerbrat-Orecchioni, 2005). Cette conception met tout d'abord l'accent sur la dimension nécessairement située des interactions. Les interactants communiquent toujours dans un cadre particulier tout en cherchant à atteindre un ou plusieurs objectifs précis. Ainsi, l'ensemble des pratiques langagières auxquelles recourent les locuteurs vise à accomplir des activités interactionnelles qui s'inscrivent dans un genre de discours, prenant lui-même place dans une situation de communication particulière.

La deuxième dimension prise en compte par l'analyse sociolinguistique des interactions verbales est son aspect fondamentalement collaboratif (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Le discours interactif oral est ainsi appréhendé comme étant le fruit d'une élaboration conjointe entre les différents locuteurs qui les négocient et les adaptent au fur et à mesure de son avancement. Cette dimension temporelle est, par ailleurs, une composante importante des interactions, celles-ci se construisant au fur et à mesure des échanges des locuteurs. Toute pratique interactionnelle est donc envisagée au sein d'un déroulement séquentiel (Garfinkel, 1967 ; Sacks *et al.*, 1974). Ainsi, chaque tour de parole subit l'influence des tours précédents, tout en influençant lui-même ceux à venir. La prise en compte des dimensions contextuelles et séquentielles des interactions permet de mieux comprendre l'apparition de certains phénomènes et le formatage de certains tours de parole, comme nous le verrons dans la section 6 qui aborde le changement de sujet en réunion de travail.

Enfin, les interactions verbales présentent une dimension dynamique. Les locuteurs s'ajustent de façon permanente à la situation de communication à laquelle ils prennent part, tout en s'ajustant à leur interlocuteur et à ses productions. Ces ajustements continuels montrent ainsi l'interdépendance de l'interaction et du contexte dans lequel il prend place. La parole en interaction est donc « une parole "située" qui est à la fois formatée par le contexte et rénovatrice du contexte » (Traverso, 2016 : 27). Les interactions verbales se déroulent toujours dans un contexte social spécifique et sont susceptibles d'être influencées par les multiples éléments composant ce dernier (Hymes, 1972 ; Schegloff, 2007). En ce sens,

l'approche sociolinguistique des interactions verbales cherche à comprendre au mieux les différents mécanismes d'influences reliant les pratiques interactionnelles et leur contexte d'apparition (André, 2019).

2. Les interactions verbales au travail

Les entreprises et les organisations en général ont, pendant longtemps, été appréhendées au travers de leurs aspects techniques de production de biens ou de services. L'entreprise était considérée principalement comme un lieu de production visant une rentabilité et un profit maximums. En France, il faudra attendre le début du 20^{ème} siècle pour que certains aspects de la vie des organisations soient étudiés et analysés par des disciplines des sciences humaines. Des recherches, principalement en sociologie et en psychologie, apparaissent sur ces terrains au sein desquels elles visent l'observation et la compréhension de multiples faits sociaux tels que les processus d'intégration ou de socialisation en milieu de travail, les modes d'organisation, les rapports de pouvoir et d'autorité ou la maîtrise de la communication.

Il faudra encore attendre quelques années, à partir de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle, pour que les sciences du langage s'intéressent à leur tour aux organisations professionnelles. Les premières études qui ont pris en compte le langage n'ont pas été réalisées par des linguistes mais par des sociologues ou des psychologues. Dans un premier temps, ces études se sont essentiellement penchées sur la fonction utilitaire de la communication permettant le transfert d'informations. Le langage au travail devait répondre aux besoins de l'organisation et à ses exigences de fonctionnement. Ce n'est que dans un deuxième temps que les interactions en situation de travail, ne pouvant se réduire à des intérêts productifs et économiques, ont été appréhendées et étudiées dans toute leur complexité.

Les interactions verbales jouent un rôle constitutif dans l'organisation du travail (Lacoste, 2001). Elles peuvent même être « complètement constitutives du travail lui-même » (Zarifian, 1999 : 164). De plus, les situations de communication au travail sont de plus en plus fréquentes et variées. Elles impliquent différents acteurs des organisations ainsi que des personnes n'y appartenant pas, ce sont des usagers, des clients, des parents ou des partenaires. Les spécificités des interactions qui s'y déploient ne relèvent pas uniquement du lexique technique appartenant à une profession ou à un secteur d'activités, elles relèvent également des aspects situés, ethnographiques, économiques et interactionnels (Boutet, 2021). Dans ces situations de communication, prennent place différents genres de discours, tels que des briefings, des entretiens, des transactions commerciales, des consultations, des conversations, des débats ou des réunions. Chaque genre de discours implique différentes activités langagières, telles que partager des problèmes, informer, interroger ses collègues, coordonner, donner des consignes, répartir des tâches, etc.

Lorsque l'on prend en compte les activités langagières réalisées par les travailleurs en situation professionnelle, émergent deux catégories de métiers. La première rassemble ceux que nous pouvons appeler les « métiers de parole » ou ceux que Cohen (1971/1956 : 162) appelait les « métiers du langage », c'est-à-dire les métiers qui s'effectuent entièrement avec de la parole (écrite et/ou orale). Cela concerne les enseignants, les avocats ou les journalistes. La seconde catégorie comprend tous les autres métiers, ceux qui s'accomplissent seulement en partie avec du langage. C'est le cas par exemple des infirmiers, des agents de nettoyage, des maçons, des menuisiers ou des métallurgistes. Ces métiers, quels qu'ils soient et quels que soient les qualifications ou les diplômes qu'ils requièrent, ont une « part langagière » (Boutet, 2001) de plus en plus importante, cela signifie qu'ils se réalisent de plus en plus avec du langage. Ces métiers sont devenus « communicants » alors que la plupart d'entre eux étaient qualifiés de « silencieux » il y a encore quelques années. Ces changements révèlent davantage les problèmes de maîtrise de la langue ou d'insécurité langagière (Adami et André, 2014) en situation de travail. Alors que la parole permet d'agir au travail (Filliettaz, 2004),

certaines personnes, dont la langue première est ou n'est pas le français, rencontrent des difficultés pour prendre part à des interactions professionnelles.

3. La réunion de travail : un genre de discours

Les réunions font partie des genres de discours les plus fréquents en situation de travail. Elles permettent d'échanger sur le travail, selon la typologie utilisée par Lacoste (1995 : 23) mais elles sont également de la « parole comme travail » dans la mesure où elles « peu[ven]t en constituer en elle[s]-même[s] l'essentiel de la tâche » (*Ibid.*). Dans une perspective sociolinguistique, les réunions de travail sont influencées par de multiples facteurs. Ainsi, le cadre spatio-temporel ; l'identité des participants, leurs statuts, leurs rôles, leurs fonctions, les relations qu'ils entretiennent ; les objectifs de la réunion ; les normes interactionnelles ou encore les activités langagières influencent les interactions verbales, du point de vue de leur forme et de leur contenu. Ces facteurs et leurs manifestations confèrent à la réunion une configuration spécifique à laquelle il peut être difficile de prendre part.

La réunion de travail, comme tout genre de discours, propose un cadre ou un script de déroulement notamment en sélectionnant ou en favorisant certaines activités langagières et en excluant d'autres. Elle est régie par un ensemble de règles spécifiques orientant le comportement interactionnel des participants qui répondent aux attentes créées par le genre (Bakhtine, 1984). Le genre permet aux locuteurs d'agir, de comprendre et d'interpréter les interactions dans leur temporalité. Par exemple, les réunions suivent un schéma de type ouverture-corps-fermeture auquel sont associées différentes activités langagières. De plus, elles peuvent impliquer des participants qui peuvent avoir des droits et des devoirs interactionnels spécifiques en raison de leur statut ou de leur fonction (Mondada et Keel, 2017). Par ailleurs, les réunions ont une épaisseur historique (Boutet, 1994), appartiennent à un continuum d'interactions (André, 2006) et participent à l'histoire conversationnelle (Golopenția, 1988) des participants. Ces spécificités, associées aux autres éléments de la situation de communication, induisent également des procédés particuliers pour prendre la parole, faire référence à un événement ou un chantier passé ou en cours, évoquer un sujet particulier, changer de sujet, planifier des actions, etc.

Toutefois, chaque réunion réajuste et redéfinit le genre « réunion de travail » en fonction de la situation de communication dans laquelle elle prend place, comme nous l'avons expliqué précédemment. L'analyse clinique de l'activité, avec la distinction entre travail prescrit et travail réel comme son approche des genres professionnels (Clot et Faïta, 2000), nous permet de mieux saisir ce qu'il se passe en réunion de travail. Ainsi, non seulement le genre configure les activités et les pratiques langagières des individus et du collectif de travail, marqué notamment par sa collaboration, mais ces activités et pratiques langagières redéfinissent le genre à chacune de leurs actualisations. Le genre est « en quelque sorte la partie sous-entendue de l'activité » (*Ibid.* : 11) dans laquelle les locuteurs s'engagent en usant des activités et des pratiques adaptées mais, étant constamment à « l'épreuve du réel (...) il répond aux exigences de l'action » (*Ibid.* : 15). Clot et Faïta précisent que le genre fournit les « clés » pour agir mais il est sans cesse réajusté et retouché par le style individuel et collectif, qui peut être langagier (Gadet, 1989) et qui le transforme en fonction des besoins et des circonstances.

Nous pouvons schématiser un déroulement prototypique des structures interactives des réunions de travail. Le genre « réunion de travail » est alors défini en fonction de ses caractéristiques socio-interactionnelles et de ses activités langagières (Kerbrat-Orecchioni et Traverso, 2004). Ces activités peuvent favoriser l'actualisation de certaines pratiques langagières même si ces dernières ne permettent pas d'identifier avec précision un tel genre discursif. Notre schéma fige nécessairement le déroulement d'une réunion de travail mais sa représentation permet d'identifier les structures et les normes sous-jacentes à ce genre :



Fig. 1. Déroulement prototypique d'une réunion de travail (André, 2006 : 238).

L'objectif de ce prototype n'est pas de figer un déroulement qui décrirait toutes les réunions mais de représenter une structure ou des séquences dont la fréquence d'apparition semble être élevée afin d'apercevoir une typicalisation (Schütz, 1987). Filliettaz souligne que ce type de schématisations vise « à « grammaticaliser » une situation d'interaction en explicitant l'ensemble des parcours possibles et bien formés et en excluant par là même les déroulements absurdes ou impossibles » (2002 : 54). Il nous semble impossible de prévoir le déroulement de l'ensemble des réunions tant les situations dans lesquelles elles s'inscrivent sont complexes, multidimensionnelles et sans cesse redéfinies. Néanmoins, cette schématisation rend possible l'identification des déroulements déviants ou plus ou moins prototypiques.

4. Comment apprendre à interagir en réunion de travail ?

La part langagière grandissante dans certains métiers, a encouragé – voire imposé – l'expression et la participation des salariés, révélant ainsi des formes d'inégalités dans l'interaction orale. Les travaux menés sur les publics en insécurité langagière (Adami et André, 2014), qu'il s'agisse de migrants primo-arrivants ou de francophones natifs, démontrent la difficulté de ces derniers à prendre part à différents types d'interaction (y compris orales) de façon efficace, spécifiquement lorsque celles-ci appartiennent à un genre de discours éloigné des interactions quotidiennes avec des proches (Bourdieu, 1982). Le développement de compétences interactionnelles au travail est donc intrinsèquement lié aux enjeux d'intégration sociale et professionnelle.

Les approches décrites dans les sections 1, 2 et 3 nous permettent de présenter les différentes dimensions des compétences interactionnelles au travail. Tout d'abord, un locuteur compétent doit être capable de prendre en compte la situation (et ses différents éléments), ainsi que le genre de discours auquel il participe. Il doit notamment avoir la capacité d'identifier les aspects sociaux les plus importants dans une situation donnée et de s'y adapter. En réunion de travail, il s'agit par exemple d'adapter son comportement et ses productions aux relations qu'il entretient avec ses interlocuteurs : quels liens – notamment hiérarchiques – existent-ils entre eux ? Il s'agit aussi de connaître les différentes normes interactionnelles, soit les droits et devoirs de chacun des participants, en relation avec leurs différents statuts (animateur, supérieur hiérarchique, représentant syndical, etc.) : qui peut/doit s'exprimer ? A quel moment ? Sous quelle forme ? Ces normes interactionnelles contraignent à la fois les prises de parole, tout comme la sélection des locuteurs et le déroulement des réunions. On observe ainsi des procédés d'ouverture et de clôture

prototypiques, généralement dévolus à l'animateur de réunion (André, 2006). Ensuite, un locuteur compétent doit être en mesure d'intervenir de façon appropriée dans l'interaction. En d'autres termes, il doit être capable d'intervenir et de prendre son tour de parole à des moments opportuns (Sacks *et al.*, 1974) pour contribuer à l'échange en réagissant aux propos de ses interlocuteurs. En réunion, il n'est par exemple pas rare qu'une question soit posée de façon indirecte à un locuteur, sans nommer ce dernier, en abordant un thème qui le concerne spécifiquement (Divoux, 2020). L'identification de ce type de pratiques interactionnelles est donc fondamentale dans l'interaction professionnelle. Enfin, un locuteur compétent doit être capable de co-construire son discours, conjointement avec ses interlocuteurs (Kerbrat-Orecchioni, 2005 ; André, 2015). De cette manière, le locuteur doit pouvoir s'appuyer sur ses interlocuteurs afin d'élaborer un discours commun. En réunion, cette dimension coopérative peut notamment se manifester par un usage varié des reprises (André, 2010) ou des questions suspensives (Divoux, 2020).

Il existe peu de supports ou de manuels permettant de travailler les compétences interactionnelles orales en réunion de travail. De manière générale, les manuels de langue ne présentent pas les activités interactionnelles telles qu'elles sont produites réellement par les locuteurs, et les spécificités de l'oral ou des interactions sont gommées (Giroud et Surcouf, 2016 ; Parpette, 1998). Nous pouvons par exemple le constater avec la transcription d'un enregistrement audio proposé par le MOOC « Travailler en France A2-B1¹ » :

Ricardo travaille au service accueil d'une école de langues. Il participe à une réunion sur les difficultés rencontrées dans son service.

- L1 bonjour↑ donc nous sommes réunis aujourd'hui afin de faire un état des lieux des difficultés rencontrées dans le service et de réfléchir aux solutions à proposer↓ (*pause*) oui euh Ricardo vous voulez intervenir↑
- L2 alors euh moi je dois répondre aux appels téléphoniques et je suis dans la même pièce que les personnes de l'accueil↓ du coup j'ai du mal à entendre les conversations
- L3 oui et je pense qu'il y a trop de bureaux de tables pas assez d'espace je propose un réaménagement de l'espace
- L2 ah je voudrais également rajouter que c'est difficile pour moi de gérer tous les appels tout seul
- [et
- L3 [et puis excusez-moi de vous couper la parole ↑ mais je voudrais savoir si la direction envisage un recrutement de personnel selon moi on (n')est pas assez nombreux
- L4 vous permettez↓
- L1 oui Alice allez-y je vous en prie
- L4 à mon avis on a trop de tâches à faire et on (n')arrive pas à tout gérer le service des examens pourrait se charger de la remise des résultats ou sinon on pourrait embaucher
- L1 hum bon pour résumer les difficultés proviennent surtout d'un manque de personnel d'un aménagement inadapté et d'une surcharge de travail (*pause*) vous suggérez une nouvelle géographie des espaces avec un endroit dédié aux appels l'affectation à un autre service de la remise des résultats et le recrutement d'une personne pour répondre aux appels↓ rien à ajouter↑ (*pause*) bon ce sera tout pour aujourd'hui vous recevrez le compte rendu rapidement je vous remercie bonne journée à tous↑
- L2/3/4 bonne journée

Ce document fabriqué présente plusieurs phénomènes spécifiques à l'oral : marqueurs d'hésitation (euh), marqueurs discursifs (bon, alors, oui), interjections (ah), courbes intonatives (flèches) ou encore chevauchements (crochets). Toutefois, ceux-ci sont sous-représentés par rapport aux réunions enregistrées *in situ*. Les phénomènes liés aux modes de production de l'oral (amorces d'énoncés, allers-retours sur l'axe syntagmatique, reformulations) ou encore les phénomènes liés à la construction collaborative du discours (énonciation conjointe, hétéro-reprise, énoncés laissés en suspens, etc.) sont tout simplement absents de cet extrait. De plus, les pratiques interactionnelles sont éloignées de celles que nous rencontrons dans nos corpus, notamment en termes de longueur et d'alternance des tours de parole. Enfin, l'extrait est supposé représenter une réunion entière, cependant il nous semble assez peu vraisemblable qu'une réunion bilan sur les difficultés d'un service dure seulement 1 minute 46. Notre but n'est pas ici de faire l'inventaire des éléments problématiques de ce document mais d'en montrer les limites.

Ce type de document met en avant la nécessité de l'exposition à des interactions authentiques et à une langue cible réelle, idée défendue par de multiples recherches en didactique des langues depuis les années 1970 (Duda *et al.*, 1972 ; Holec, 1990). Dans cette

optique, l'authenticité est posée comme principe central et incontournable de toute démarche didactique afin que les apprenants soient exposés à des pratiques au plus proche de ce qu'ils sont susceptibles de rencontrer en situation (Duda et Tyne, 2010). L'évolution des techniques d'enregistrement audio puis vidéo ont favorisé l'essor des études portant sur les multiples ressources mobilisées en interaction. De cette manière, l'étude de la multimodalité, soit les dimensions à la fois langagières et corporelles (Mondada, 2017a), a montré le rôle de l'articulation de ces différentes ressources dans la construction et la négociation du sens en interaction. Nous nous inscrivons dans ce type de démarche et défendons l'utilisation de corpus multimodaux (audio et vidéo) pour l'apprentissage de compétences interactionnelles.

5. Le projet INTERFARE

Le projet "Interagir plus facilement en réunion" (INTERFARE²) s'inscrit dans la continuité de nos travaux visant à explorer des corpus d'interactions ainsi que les résultats des recherches sur les interactions à des fins didactiques. Tout d'abord, la plateforme CLAPI-FLE³ destinée aux enseignants propose quarante extraits d'interactions écologiques didactisés et analysés, des collections et des fiches explicatives ainsi que des fiches "En pratique" prêtes à l'emploi en situation de classe (Ravazzolo *et al.*, 2021 ; Alberdi et Etienne, 2021). Puis, l'application CORAIL⁴ cible les apprenants pour leur proposer des situations interactionnelles du quotidien explicitées, des ressources pour réaliser les principales fonctions et des explications des expressions les plus fréquentes à l'oral (Cortier *et al.* 2021). Ensuite, le projet FLEURON⁵ a conçu un dispositif numérique d'apprentissage du FLE qui propose un corpus multimodal outillé d'un concordancier. Les apprenants, accompagnés ou non d'un enseignant, peuvent découvrir les interactions du corpus et les interroger avec le concordancier selon les principes du *data-driven learning* ou, en français, de l'apprentissage sur corpus (André, 2018, 2019). A partir de ces trois ressources, la première école thématique sur l'exploitation didactique des corpus oraux et multimodaux d'interaction s'est déroulée en septembre 2021 à Nancy regroupant une cinquantaine d'intervenants et de stagiaires⁶.

En ce qui concerne les données, les différents extraits sont issus des corpus constitués par André (2006) et Divoux (2020) dont les travaux portent sur les réunions de travail, ainsi que des corpus TCOF⁷, CLAPI⁸ et CIEL-F⁹. D'un point de vue méthodologique, nous avons sélectionné différentes réunions en milieu professionnel dans différents secteurs (menuiserie, bâtiment, travaux publics, professions libérales, architecture, publicité, coaching, établissements scolaires, ressources humaines, hôpital) ou associatif (Maison de la Jeunesse et de la Culture, club sportif). Un nombre variable de locuteurs est impliqué de deux à une dizaine, avec des niveaux d'expertise différents, des relations hiérarchiques ou non et avec ou sans animateur pour coordonner leur déroulement. De l'exposition à cette diversité, bien éloignée des dialogues fabriqués à caractère normatif (cf. document section 4), va découler la prise en compte de différents environnements, la compréhension d'une variété de procédés langagiers et multimodaux ainsi que leur articulation pour atteindre les objectifs ciblés.

6. Une étude de cas : le changement de sujet

Si les changements de sujet ont fait l'objet de différentes études dans le champ des interactions (Schegloff et Sacks, 1973 ; Gülich, 1999 ; Mondada et Traverso, 2005) et plus spécifiquement des réunions (Button et Casey 1985 ; Traverso, 2005 ; Bruxelles *et al.*, 2009), nous allons nous focaliser sur la manière dont ils se déroulent dans les différentes réunions de nos corpus, depuis le locuteur qui l'initie jusqu'à l'introduction du sujet suivant. Nous avons observé des récurrences dans les différents procédés mobilisés par les participants, qui font l'objet d'une présentation synthétique pédagogique. Si certaines

réunions d'avancement ou de service, qu'elles soient hebdomadaires ou à date variable, consistent justement à faire le point sur les différentes affaires ou différents chantiers ou projets, donc à enchaîner par définition les sujets, d'autres réunions vont porter sur un seul thème à traiter (réunion de conception, réunion de préparation d'un évènement...) où les transitions pourront se dérouler de manière moins attendue et routinisée. Par ailleurs, un ordre du jour ne garantit pas que les sujets seront abordés dans l'ordre prévu, ni qu'il n'y aura pas de retour à un sujet précédemment traité ou qu'un sujet connexe ne sera pas introduit (Depperman *et al.*, 2010).

Dans un premier temps, nous avons relevé les séquences correspondant à des changements de sujet en les organisant suivant les différents procédés utilisés. Ces derniers peuvent associer des caractéristiques lexicales ou syntaxiques (marqueurs, expressions, constructions, dislocations, changements de temps...), des pratiques de reformulation, de répétition mais également des traits prosodiques avec des changements d'intonation ou multimodaux avec des gestes, des regards, des postures ou des manipulations d'artefacts avant d'aborder le prochain thème.

Le clivage entre l'implicite "what is implicated" (Grice 1968) qui donne lieu à des interprétations plus ou moins complexes et l'explicite "what is said", a été abordé dans différentes perspectives, et plus particulièrement du point de vue des interactions où un énoncé peut entraîner ses destinataires d'un contenu explicite à un contenu implicite, voire plusieurs (Kerbrat-Orecchioni, 1986). Dans les réunions analysées, certaines transitions apparaissent clairement explicites avec des expressions comme "on va passer à" mais également des transitions multimodales explicites avec des regards adressés à certains ou à l'ensemble des locuteurs, des gestes de la main pour prendre un nouveau dossier ou un nouveau document sur la table alors que les transitions implicites font appel à des savoirs partagés routinisés dans le traitement des dossiers ou clients successifs qui témoignent davantage d'habitudes de travail que d'interprétation à proprement parlé. Ces deux approches nécessitent d'être décrites, explicitées et exemplifiées pour sensibiliser une personne susceptible de participer à des réunions à ces pratiques.

On relève que quelle que soit la ressource ou les ressources lexicales, syntaxiques ou multimodales utilisées, le locuteur est parfois amené à produire plusieurs tentatives avant de parvenir à ses fins que ce soit pour mobiliser les autres participants ou au contraire parce que ses interlocuteurs vont l'interrompre pour compléter ou questionner le sujet en cours. Nous avons donc articulé deux présentations des observables relevés dans nos réunions : l'une orientée vers les procédés et la seconde mettant en parallèle les transitions explicites vs implicites.

6.1. Les procédés pour changer de sujet

Cette première représentation illustre quelques-uns des procédés mis en œuvre par les locuteurs pour changer de sujet, sans bien entendu prétendre à l'exhaustivité. Nous avons distingué trois grandes familles de transitions qu'un apprenant pourra aisément identifier :

- **le passage direct au sujet suivant** : suivant un ordre du jour ou un objectif directement avec le nom du prochain client, chantier, projet – en abordant le nouveau sujet par une question ;
- **la clôture du sujet en cours, son éventuelle ratification avant de passer au sujet suivant** : une clôture plus ou moins nette avec "hum" suivi d'une pause puis "alors" ou "alors autrement" qui annonce la frontière vers une autre étape – une demande de ratification avant de passer au sujet suivant avec la construction "c'est bon (pour)" ;
- **l'interruption par un autre locuteur qui concerne encore le sujet en cours avant de passer au suivant** : une question "je veux juste revoir un truc", "je te coupe" ou "attends" suivi de la question ou la mention d'un problème restant à résoudre – une

demande de complément "autre chose à expliquer", "une chose dont on a pas parlé" ou une demande de répétition avant de passer à la suite "il faut que tu répètes". Ces transitions sont organisées et représentées dans un tableau avec un accès direct aux extraits de corpus au sein du dispositif numérique INTERFARE :

Passage direct au sujet suivant				Clôture/Ratification et Passage sujet suivant		Interruptions : . question . complément	
Objectif	Ordre du jour	Nom	Question	Clôture et Sujet suivant	Ratification (date) et nouveau sujet	Interruptions	Compléter avant de passer à la suite
 "on est là pour" (Coaching)	 "quatrième question ..." (Mécanique)	 "euh chantier X" (Menuiserie)	 "c'est quoi" (Menuiserie)	 "hum + pause + alors comme support" (Enseignants)	 "c'est bon pour (date) +" "euh on passe au +" sujet suivant (MJC)	 "je veux juste revoir un truc" (Architecte)	 "et il y avait autre chose aussi à expliquer" (Architecte)
 "refaire le point" (Inventaire)		 "donc prénom X" (Menuiserie)		 "hum + alors autrement" (Enseignants)	 "c'est bon on a fini là!" (Menuiserie)	 "je te coupe" (Publicitaires)	 "ah oui mais" + "y a une chose dont on a pas du tout parlé" (Architecte)
		 "lorsque pause suivie du nom de la course" (Institutrice)		 "bon + c'est comme ça + alors chantier X" (Menuiserie)	 "pas de remords (pause) problème à X bah oul faudra le régler un jour" (Menuiserie)	 "attends attends" (Menuiserie)	 "il faut que tu répètes" (Institutrice)
					 "alors voilà /voilà alors" (Architecte)		

Fig. 2. INTERFARE : approche pragmatique du changement de sujet en réunion.

6.2. L’approche implicite vs explicite

Une autre approche orientée vers la compréhension de l'apprenant propose une représentation de ces observables selon deux axes : une perspective **implicite** qui demande une prise en compte du contexte, voire des savoirs partagés des locuteurs impliqués, que le lexique ou la multimodalité ne permettent pas à eux seuls d'expliquer et une perspective **explicite** où le lexique, secondé ou non par des traits multimodaux (intonation, pause, geste, regard), traduit sans ambiguïté une transition.

On entend par explicite des expressions lexicales comme "on passe à", "refaire un point", "nième question", "c'est bon on a fini", "je te coupe", "attends", "je veux juste revoir", "autre chose à expliquer", "une autre chose dont on a pas du tout parlé", "il faut que tu répètes" où l'usage des lemmes "passer à", "refaire", "finir", "couper", "attendre", "revoir", "autre" et "expliquer", "autre" et "parler", "répéter" implique soit un passage au sujet suivant soit au contraire un retour au sujet en cours. Par opposition, nous assimilons l'implicite aux énoncés peu lexicalisés "hum alors", "euh chantier X", "c'est quoi", "alors voilà" et "voilà alors", puis une délimitation moins franche avec "on est là pour" dans le sens de "on est présent pour" où l'auxiliaire "être" reste moins spécialisé et peut poser des difficultés aux apprenants.

Transition explicite		Transition implicite	
Passage au sujet suivant	Interruption, complément	Passage direct au sujet suivant	Clôture puis passage au sujet suivant
 "en est là pour" (Coaching)	 "je veux juste revoir un truc" (Architecte)	 "euh chantier X" (Menuiserie)	 "Donc + c'est comme ça + alors" chantier X" (Menuiserie)
 "refait le point" (Inventaire)	 "je te coupe" (Publicitaires)	 "donc prénom X" (Menuiserie)	 "hum + pause + alors comme support" (Enseignants)
 "quatrième question ..." (Mécanique)	 "attends attends" (Menuiserie)	 "lorsque pause suivie du nom de la course" (Institutrice)	 "hum + alors autrement" (Enseignants)
 "c'est bon pour (date)" + "euh on passe au ... sujet suivant" (MJC)	 "et il y avait autre chose aussi à expliquer" (Architecte)	 "c'est quoi" (Menuiserie)	 "alors voilà voilà alors" (Architecte)
 "c'est bon on a fini là" (Menuiserie)	 "ah oul mais" + "y a une chose dont on a pas du tout parlé" (Architecte)		
 "pas de remords (pause) problème à X bah oui faudra le régler un jour" (Menuiserie)	 "il faut que tu répètes" (Institutrice)		

Fig. 3. INTERFARE : approche implicite/explicite du changement de sujet en réunion.

6.3. Le cas des réunions d'avancement régulières

Dans le cadre d'une réunion d'avancement ou d'une réunion d'organisation d'un service, les locuteurs connaissent le nom des clients, des affaires, des chantiers ou des projets donc ce nom suffit à lui seul à assurer la transition vers les informations qui les concernent comme c'est le cas dans l'exemple suivant où nommer le chantier 2 suffit à faire comprendre que le sujet du chantier 1 est clos. Une telle transition sous-entend une connaissance partagée des noms pour comprendre les décisions et la planification. Comme il s'agit le plus souvent de noms propres ou de sigles, cette complexité s'ajoute et doit être prise en compte en amont par les différents publics pour qu'ils anticipent en demandant une liste des affaires en cours à consulter avant la réunion.

Extrait 1 :

- L2 après ça existe pas en truc euh mais j'en avais acheté pour le chantier 1 pour le
(inaudible) il y a une porte qui était épaisse je sais pas combien (pause)
- L5 euh chantier 2 bah ça va se finir
- L1 faut que ça parte hein de toute façon tu es au courant
- L5 ouais ouais ça part demain et puis j'ai une dernière petite livraison euh jeudi
- L1 hum

On relève dans cet extrait pourtant court des formulations fréquentes à l'oral à introduire ou à connaître :

- "finir" dans sa forme pronominale "se finir"
- "faut que ça parte" avec l'absence du "il" où "ça parte" correspond à la livraison
- "tu es au courant" dans le sens de "tu es informé"
- "jeudi" où le jour de la semaine employé seul et sans article sous-entend "ce jeudi "

6.4. La multimodalité

Si le lexique et la syntaxe occupent une part importante dans l'apprentissage des langues, il ne faut pas oublier que l'apprenant réceptionne un signal audio suivant un contour prosodique donné qui permet d'identifier s'il s'agit d'une question ou d'une affirmation, de repérer les mots ou les syllabes accentuées, d'intégrer le rythme du flux de parole ponctué de pauses plus ou moins longues où les productions s'enchaînent de manière plus ou moins rapide, se superposent parfois entre deux locuteurs ou plus. En parallèle, si l'enregistrement dispose d'une vidéo, l'apprenant pourra repérer les regards, les postures et les gestes qui peuvent différer des interactions auxquelles il est familier, qu'il soit natif ou non, et qui lui permettront d'appréhender les différentes ressources mobilisées par les participants pour pouvoir les reconnaître quand il sera impliqué à son tour dans des réunions similaires, voire les reproduire. Nous allons analyser un très court extrait qui comprend plusieurs de ces traits multimodaux dans un changement de sujet avec clôture et demande de ratification :

Extrait 2 :

Léa	c'est bon↑ pour euh le vingt-sept mai↑ euh on passe au spectacle↑
Laurent	y avait
Léa	dis-moi pardon↓

Léa demande une validation avec la question "c'est bon" suivi d'une intonation montante, puis elle regarde les participants et, après avoir lu ses notes, donne la date "pour euh le vingt-sept mai" avec là encore une intonation montante en même temps qu'elle avance la paume de sa main gauche et regarde à nouveau les participants. Comme ils ne se manifestent pas, elle enchaîne de manière explicite "on passe au spectacle" et prend des notes sur son cahier. Cet exemple montre l'importance des regards pour vérifier que personne ne souhaite ajouter quelque chose avant de passer à la suite, il s'agit d'une sollicitation, d'une invitation à intervenir avant de continuer qui rend possible une interruption multimodale en prenant tout simplement la parole pendant ce "tour de table visuel" ou par un signe de la main afin de poser une question ou d'ajouter une information sans même avoir besoin de l'introduire. Ce mode de transition offre ainsi la possibilité aux participants de modifier le déroulement de la réunion à la demande de Léa son animatrice et ce malgré un ordre du jour établi, auquel Léa se réfère d'ailleurs en consultant ses notes : « Participants are inevitably in a sequential position where a range of possible next actions can arise and where they have to decide on who will take precisely which initiative by which kind of verbal and bodily practice ». (Deppermann *et al.*, 2011 :1704). Quand il y a plus de deux locuteurs donc dans la majorité des réunions, un regard circulaire est un moyen de s'adresser à tous les participants, de vérifier leur attention, s'ils souhaitent intervenir alors qu'un regard ciblé sur certains locuteurs permettra de les sélectionner, de les solliciter pour qu'ils prennent la parole ou interagissent de manière multimodale. Ces regards peuvent s'accompagner d'un mouvement de la tête ou d'un changement de posture pour s'orienter vers les locuteurs concernés. Laurent intervient ensuite pour demander "y avait" (la transcription rend compte de la réduction phonologique en [javε]), Léa lui donne la parole "dis-moi" en s'excusant "pardon↓" car elle n'avait pas vu qu'il souhaitait prendre la parole comme elle prenait des notes dans son cahier.

7. Une étude de cas : La référence au temps en réunion

Les réunions ayant vocation à partager les informations et à organiser les tâches avec l'ensemble des participants, elles comprennent plusieurs références à une date, une période ou un délai passé ou bien à venir afin de coordonner le déroulement des activités et de les répartir. Cependant, le lexique lui-même peut prêter à confusion reprenant un champ habituellement attribué à la gestion de l'espace pour convoquer le temps avec par exemple les emplois de "jusqu'ici" ou "d'ici" (Le Draoulec et Borillo, 2013) ou bien "jusque-là" ou

"là" (Dostie, 2007) qui amènent à revoir l'enseignement des adverbes en cours de Français Langue Etrangère pour l'étendre à cette variation. Par ailleurs, de nombreuses expressions prototypiques de la gestion du temps demandent à être étudiées avec les apprenants afin d'éviter qu'ils ne les traduisent mot à mot pour arriver à un tout autre sens, par exemple "à un moment donné", "en ce moment", "à l'instant", "pour l'instant", "d'ici peu"... A l'inverse, des termes lexicalement liés au temps comme "à ce moment-là", "après" ou "du moment que" peuvent selon le contexte relever de l'argumentation sans aucun lien temporel. D'autres adverbes peuvent sous-entendre qu'une action se déroule dans le présent alors qu'ils peuvent concerner un événement déjà terminé ou bien à venir (voir la fiche explicative temps verbaux de CLAPI-FLE¹⁰) comme au présent "tout de suite" ou "maintenant" (Mondada, 2017b) ou bien dans le futur "tout à l'heure" (Ticca *et al.*, 2017).

L'analyse des réunions donne à voir différents mécanismes pour situer dans le temps un événement en absolu ou en relatif par rapport à la date actuelle, que ce soit pour en parler de manière vague ou précise. Une date ou un délai s'avèrent des éléments indispensables pour mener à bien son activité. Par conséquent cette composante reste essentielle à assimiler pour comprendre les événements passés mais également participer aux événements à venir et ce quel que soit le contexte. Pour rendre compte de cette variété, nous proposons une approche basée sur une échelle du plus précis au plus vague qui met en perspective plusieurs procédés.

7.1. Du plus précis au plus vague

Si la référence à une date peut être explicite (heure, date, semaine), elle peut devenir moins claire quand on évoque un jour sans article, par exemple "lundi" qui se réfère à "ce lundi" c'est-à-dire lundi prochain alors que "le lundi" correspond à une fréquence dans le sens de "chaque lundi" ou "tous les lundis". De la même manière, un délai pourra s'exprimer clairement en nombre de jours ou de semaines avec "d'ici" ou "pendant" ou au contraire rester non borné "à partir de" sans mentionner la fin, voire avec la formulation "par la suite". Une alternative en réunion consiste à situer un délai de manière relative par rapport à un autre événement qui lui repose sur les connaissances partagées des locuteurs avec des formulations comme "une fois que" ou "après que" ou bien "avant" ou "après" qui sous-entendent que ces étapes précédentes et suivantes sont connues de tous. L'expression "à un moment donné" quant à elle reste équivoque par l'absence de repère, on sait que quelque chose va se faire ou doit être fait sans connaître le délai imparti.

Le tableau suivant propose une visualisation synthétique des différentes manières de se référer au temps et donne accès aux extraits correspondants.

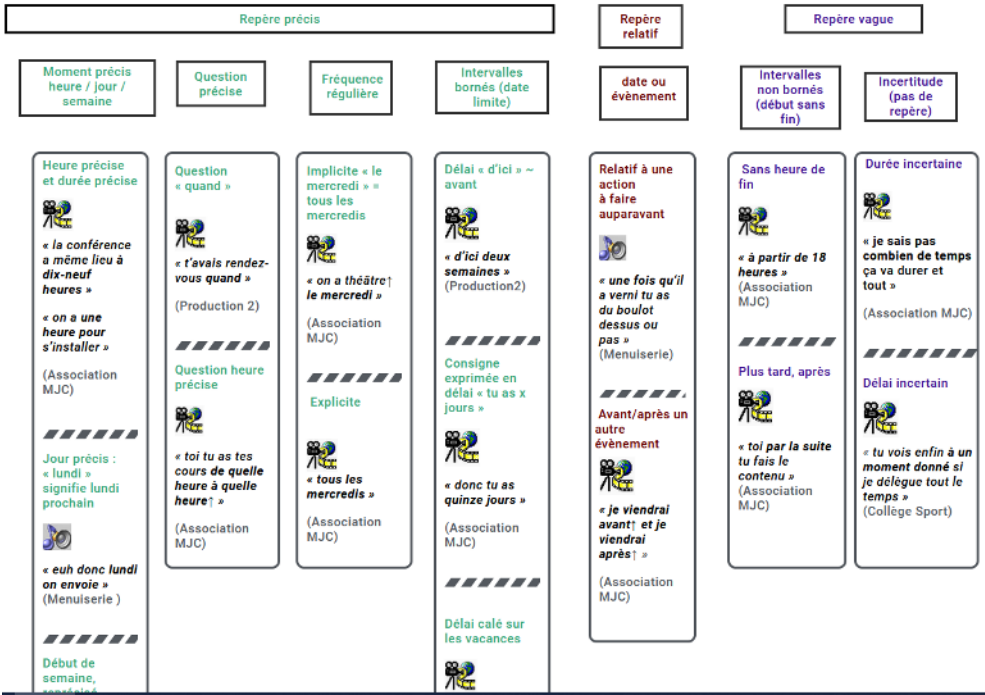


Fig. 4. INTERFARE : représentation de la référence au temps du plus précis au plus vague.

7.2. De l'expression d'une date à la déduction d'un délai

Du point de vue de la compréhension des apprenants, la référence au temps s'avère assez vite problématique dans la mesure où les dates, par l'enjeu qu'elles induisent en termes de charge de travail ou de disponibilité, peuvent impliquer un délai, voire d'autres dates. Au cours d'une réunion de planification d'évènements dans une maison de la jeunesse et de la culture (MJC), Léa récapitule l'enchaînement des tâches pour un évènement à venir avec des dates précises "vous vous rencontrez le vingt-quatre" ou relatives à un évènement extérieur "à distribuer après les vacances" ou plus vague "par la suite" qui amènent à la conclusion exprimée par un délai "donc tu as quinze jours", resitué par rapport au même évènement relatif des vacances "pendant les vacances d'avril". D'un point de vue multimodal, Léa ménage une pause après la date du vingt-quatre pour permettre aux autres locuteurs de mémoriser cette date clé, puis orchestre le déroulé des opérations avec des intonations montantes après chaque étape (conférence, doc, à distribuer après, la com). Elle sélectionne Sarah par le regard avant d'énoncer "toi par la suite tu fais" qui s'oppose à "vous faites le plan" qui s'adressait aux autres participants, elle accorde une pause là encore après avoir annoncé le délai "donc tu as quinze jours".

Extrait 3 :

Léa vous vous rencontrez le vingt-quatre (pause) vous faites le plan de cette conférence↑ (en regardant Sarah) toi par la suite tu fais le contenu du~ de la doc↑ à distribuer après↑ les vacances↓ donc tu as quinze jours (pause) pour les va~ pendant les vacances d'avril pour travailler sur le sur la com↑

De manière similaire, dans une réunion d'avancement et d'organisation des chantiers, un planning de différentes étapes de fabrication "une fois qu'il a verni tu as du boulot dessus ou pas" va conduire, après une réponse négative "non", à l'expression d'un délai reporté formulé

de manière négative "il fera pas ça cette semaine", on note la question formulée par l'expression "ou pas" à la fin du tour :

Extrait 4 :

- L1 une fois qu'il a verni tu as du boulot dessus ou pas
- L2 non (bruits de clavier)
- L1 il fera pas ça cette semaine

Ces pratiques – absentes des manuels – demandent à être présentées et expliquées aux apprenants afin qu'ils soient capables de les comprendre et de se les approprier pour pouvoir interagir de façon appropriée en réunion.

8. Perspectives

Si l'analyse des interactions apporte à la didactique ses corpus oraux de réunions écologiques, elle propose également des explications et des visualisations de la variété des procédés relevés *in situ*, afin de préparer au mieux les apprenants aux situations auxquelles ils seront réellement confrontés dans leur vie professionnelle, citoyenne et privée. De telles ressources entendent clarifier et expliciter les différents mécanismes, qui se mettent en place et s'articulent entre les participants au cours d'une réunion. Elles s'adressent à des apprenants natifs ou non natifs en situation de reconversion, d'intégration, d'insécurité langagière ou d'apprentissage du français. En accès libre et largement diffusée dans nos réseaux de partenaires enseignants ou didacticiens et auprès des organismes de formation, la plateforme INTERFARE sera enrichie par les retours des enseignants, ainsi que par les futurs recueils de données et travaux de recherche, afin de rester à l'écoute des besoins et de mieux répondre aux différentes communautés d'utilisateurs. Dans la lignée de l'école thématique ECODIC, nous envisageons une action de formation ciblée sur la thématique de la réunion auprès de ces différents acteurs pour les accompagner dans la création de séquences pédagogiques adaptées aux spécificités de leurs publics.

Références bibliographiques

- Adami, H. et André, V. (2014). Les processus de sécurisation langagière des adultes : parcours sociaux et cursus d'apprentissage, *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2, 71-83.
- Alberdi, C. et Etienne, C., (2021). Apprendre à interagir en classe de FLE : la situation d'invitation. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 107-128.
- André, V. (2019). *Sociolinguistique des interactions verbales et exploitations didactiques*. HDR. Université Lumière Lyon 2. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03231366/document>
- André, V. (2018). Nouvelles actions didactiques : faire de la sociolinguistique de corpus pour enseigner et apprendre à interagir en français langue étrangère. *Action Didactique*, 1, 71-88.
- André, V. (2015). Sociolinguistique des interactions verbales : de l'analyse des situations de travail aux implications sociales, *Langage, Travail et Formation*, numéro zéro, 1-10.
- André, V. (2006). *Construction collaborative du discours au sein de réunions de travail en entreprise : de l'analyse micro-linguistique à l'analyse socio-interactionnelle*. Thèse de doctorat. Nancy 2.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Boutet, J. (2021). Des vocabulaires de métiers à la part langagière du travail. *Langues, cultures et sociétés*, 7(1), 22-31.
- Boutet, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolution. *Langage et société*, 4, 17-42.
- Boutet, J. (1994). *Construire le sens*. Berne : Peter Lang.
- Bruxelles, S., Greco, L. et Mondada, L. (2009). Pratiques de transition : ressources multimodales pour la structuration de l'activité. Dans Détéienne, F. et Traverso, V. (dir.), *Méthodologies d'analyse de situations coopératives de conception : Corpus MOSAIC* (p. 221-301). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

- Button, G. et Casey, N. (1984). Generating Topic. Dans Atkinson, M. et Heritage, J. (dir.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (p. 167-190). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Cohen, M. (1971). *Matériaux pour une sociologie du langage I* (2^e éd.). Paris : François Maspero.
- Cortier, C., Etienne C. et Ould Benali, N., (à paraître). De la didactique de l'oral à l'interaction : rétrospective, méthodes et mise en œuvre dans le contexte algérien. *Mélanges CRAPEL*, 43(1).
- Deppermann, A., Schmitt, R. et Mondada, L. (2011). Agenda and emergence: Contingent and planned activities in a meeting. *Journal of Pragmatics*, 42, 1700-1712.
- Divoux, A. (2020). *La question comme outil de construction de l'intercompréhension en réunion de travail*. Thèse de doctorat. Université de Lorraine.
- Dostie G. (2007). La reduplication pragmatique des marqueurs discursifs. De là à là. *Langue française*, 154, 45-60.
- Duda R., Esch E. et Laurens J. P. (1972). Documents non didactiques et formation en langues. *Mélanges pédagogiques*, 3, 1-47.
- Duda, R. et Tyne, H. (2010). Authenticity and autonomy in language learning. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 92, 86-106.
- Filliettaz, L. (2004). Négociation, textualisation et action. La notion de négociation dans le "modèle genevois" de l'organisation du discours. Dans Grosjean, M. et Mondada, L. (dir.), *La négociation au travail* (p. 69-96). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action : éléments de pragmatique psycho-sociale*. Montréal : Nota bene.
- Gadet, F. (1989). *Le français ordinaire*. Paris : Armand Colin.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Giroud, A. et Surcouf, C. (2016). De « Pierre, combien de membres avez-vous ? » à « Nous nous appelons Marc et Christian » : réflexions autour de l'authenticité dans les documents oraux des manuels de FLE pour débutants. *SHS Web of Conferences. CMLF 2016*, 1-18.
- Golopenția S. (1988). Interaction et histoire conversationnelle. Dans Cosnier, J., Gelas N., Kerbrat-Orecchioni, C. (dir.), *Echanges sur la conversation* (p. 69-81). Paris : CNRS Editions.
- Grice, P. (1968). Utterer's Meaning, Sentence-Meaning, and Word-Meaning. *Foundations of Language*, 4(3), 225-242.
- Gülich, E. (1999). Les activités de structuration dans l'interaction verbale. Dans Barbéris, J.-M. (dir.), *Le français parlé. Variétés et discours* (p. 21-47). Montpellier : Praxiling.
- Holec H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire ?. *Mélanges pédagogiques*, 20, 65-74.
- Hymes D. (1972). Models of the interaction of language and social life. Dans Gumperz, J., Hymes, D. (dir.), *Directions in sociolinguistics. The Ethnography of Communication* (p. 35-71). New-York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les Interactions verbales. (vol. 1)*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. et Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages*, 1, 41-51.
- Lacoste, M. (2001). Peut-on travailler sans communiquer ? Dans Borzeix, A. et Fraenkel, B. (dir.), *Langage et travail. Communication, cognition, action* (p. 21-53). Paris : CNRS Editions.
- Lacoste, M. (1995). Parole, action, situation. Dans Boutet, J. (dir.), *Paroles au travail* (p. 23-44). Paris : L'Harmattan.
- Le Draoulec, A. et Borillo, A. (2013). Quand ici, c'est maintenant. *Langue française*, 179(3), 69-87.
- Mondada, L. (2017a). Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de linguistique appliquée*, 22(2), 71-87.
- Mondada, L. (2017b). Freine et braque (.) >maint'nant <. Temps interactionnel et deixis temporelle. *Langue française*, 193, 39-56.
- Mondada, L. et Keel, S. (2017). *Participation et asymétries dans l'interaction institutionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Mondada, L. et Traverso, V. (2005). (Dés)alignement en clôture. Une étude interactionnelle de corpus de français parlé en interaction. *LIDIL*, 31, 33-59.

- Parpette C. (1998). Le discours oral : des représentations à la réalité. Dans Springer C. (dir.), *Les linguistiques appliquées et les Sciences du langage. Actes du 2e colloque de Linguistique Appliquée* (p. 126-134). Strasbourg : COFDELA Éditions.
- Ravazzolo, E., Etienne, C. et Ursi, B., (2021). Apprendre les interactions en classe de français : enjeux et pratiques. *Didactique des langues et plurilinguisme(s) : 30 ans de recherches*, 2, 18-3.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. et Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis (Vol. 1)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289-327.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* (traduit par Anne Noschis-Gillieron, 1^{ère} éd.). Paris : Méridiens Klincksieck.
- Ticca, A., Traverso, V. et Ursi, B. (2017). Multidimensionnalité, indexicalité et temporalité(s) : le cas de tout à l'heure. *Langue française*, 193, 57-76.
- Traverso, V. (2016). *Le français parlé en interaction*. Paris : Éditions Ophrys.
- Traverso, V. (2005). Quelques formats intégrant la répétition comme ressource pour le développement thématique dans la conversation ordinaire. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 153-166.
- Zarifian, P. (1999). L'agir communicationnel face au travail professionnel. *Sociologie du travail*, 41(2), 163-177.

¹ <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/travailler-en-france-a2-b1/>

² INTERFARE : <http://icar.cnrs.fr/interfare/>

³ CLAPI-FLE : <http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE>

⁴ CORAIL : <http://clapi.icar.cnrs.fr/Corail>

⁵ FLEURON : <https://fleuron.atilf.fr/>

⁶ <https://corpusdidac.event.univ-lorraine.fr/>

⁷ TCOF : <https://tcof.atilf.fr/>

⁸ CLAPI : <http://clapi.icar.cnrs.fr/>

⁹ CIEL-F : <http://www.ciel-f.org/>

¹⁰ http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE/fiche_temps_verbaux.php