La socialisation langagière : un cadre pour l'émergence concomitante de la compétence langagière et la spécialisation universitaire

Dacia Dressen-Hammouda

▶ **To cite this version:**

Dacia Dressen-Hammouda. La socialisation langagière : un cadre pour l'émergence concomitante de la compétence langagière et la spécialisation universitaire. 2018. hal-01900838

HAL Id: hal-01900838
https://uca.hal.science/hal-01900838

Preprint submitted on 22 Oct 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La socialisation langagière : un cadre pour l'émergence concomitante de la compétence langagière et la spécialisation universitaire

[Language socialisation: A framework for the co-emergence of specialized language competence and disciplinary learning]

Résumé : La quasi-totalité des étudiants suit aujourd'hui un parcours en langue à l'Université, tout en se spécialisant dans le domaine de leur choix. Ainsi, le développement de la compétence langagière va de pair avec la spécialisation universitaire. Or, ni en didactique ni en linguistique, il n'y a de cadre théorique qui s'imposerait aujourd'hui pour étudier cet apprentissage situé. Il semble donc opportun de nous tourner vers des approches utilisées dans des champs d'investigation annexes (l'anthropologie, l'ethnolinguistique et la sociolinguistique) pour approfondir notre compréhension de la relation entre langue, spécialité et culture. À l'aide de concepts tels que la socialisation langagière et l'indexicalité, nous examinons une situation d'apprentissage langagier rencontrée dans l'enseignement supérieur : l'utilisation de la politesse à l'écrit dans la lettre de motivation.

Mots-clés : argumentation, indexicalité, langue de spécialité (LSP), langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad), politesse, socialisation langagière, spécialisation universitaire

Abstract: In the French university system today, nearly all students are required to take language courses related to their major course of study. In this sense, the development of language competence goes hand-in-hand with the emergence of disciplinary knowledge. However, there currently is no single theory used in Languages for Specific Purposes, didactics or linguistics which encompasses such learning situations. One particularly useful framework that captures the close relationship between language, specialisation, and culture is 'language socialisation'; it also includes the very powerful concept of indexicality. While this framework can be applied to the wide variety of language-learning contexts found in French higher education today, in this paper we will examine one specific instance of specialized language competence: the use of politeness in the job application letter.

Keywords: argumentation, disciplinary learning, indexicality, Languages for Specific Purposes (LSP), language socialisation, politeness

1. Introduction

La formation en langues dans l'enseignement supérieur a connu une transformation profonde suite au processus de Bologne (1999) et à la réforme LMD. À présent, pratiquement tous les étudiants suivent un parcours en langue, que ce soit dans le secteur Langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad), en Langues étrangères appliquées (LEA), ou en Langues, littératures et civilisations étrangères (LLCE). Que l'objectif du parcours de langue soit le maniement d'une langue étrangère

dans un domaine de spécialité comme la psychologie, l'information-communication, la géologie ou l'informatique, ou bien son application à l'économie internationale ou à la rédaction technique, ou encore la spécialisation en civilisation, en linguistique ou en littérature, les étudiants dans l'ensemble des filières partagent aujourd'hui le besoin d'étudier les langues, tout en se spécialisant dans le domaine de leur choix. Ainsi, le développement de la compétence langagière va de pair avec la spécialisation universitaire.

En dépit des convergences constatées dans l'enseignement, où la question de la langue est dorénavant étroitement liée à celle de « spécialité(s) », nous nous interrogeons encore beaucoup sur les points de divergence entre les formations en Lansad et celles en langues de spécialité. Certes, d'un point de vue institutionnel, ces formations renvoient à des situations très différentes (Van der Yeught 2014), malgré l'évident rassemblement autour de la spécialisation universitaire. Sur le plan de la recherche, en revanche, nous constatons une tendance marquée pour la reconnaissance d'une forte corrélation entre la langue, la culture, la pratique sociale et « le spécialisé » (Petit 2010 ; Isani 2004 ; Resche 2009 ; Saber 2014 ; Wozniak 2012). Il est généralement admis aujourd'hui qu'aucune de ces entités ne peut fonctionner indépendamment des autres ; nous pouvons les analyser de manière séparée, mais en réalité, elles constituent un ensemble indissociable. L'apprentissage d'une langue étrangère est considéré dès lors plutôt comme un « processus social », que comme l'aptitude à réaliser correctement des unités linguistiques. En insistant sur la nature profondément sociale de cet apprentissage, nous mettons en lumière des problèmes d'interaction et d'identité sociale, où l'apprenant est avant tout un individu ayant des identités multiples. Nous sommes amenés à « considérer les individus [non seulement] comme des apprenants en langue, mais aussi comme des êtres sociaux qui s'efforcent de réaliser des objectifs souvent contradictoires » (Roberts *et al* 1999 : 101). Ainsi, il ne s'agit pas seulement de développer la compétence langagière chez nos étudiants, mais aussi de nouvelles identités sociales en les accompagnant vers l'appartenance à une nouvelle communauté.

L'un des cadres théoriques, qui nous permet d'examiner l'émergence concomitante de la compétence langagière et de la spécialisation universitaire, est la socialisation langagière. Conçu en anthropologie linguistique (Hymes 1961 ; Ochs & Schieffelin 1984 ; Schieffelin & Ochs 1986), ce cadre a pour objet la socialisation « par l'utilisation du langage »[1] et « à son utilisation »[2] (Schieffelin & Ochs 1986 : 163). Ces deux aspects rejoignent parfaitement nos préoccupations dans l'enseignement supérieur, où nous cherchons justement à spécialiser nos étudiants dans leur domaine à travers la pratique d'une langue étrangère, et à améliorer leurs compétences langagières par la spécialisation. La socialisation langagière comme cadre dépasse l'apprentissage cognitif des contextes sociaux, en présupposant un processus d'appartenance à une nouvelle communauté. Pour cette raison, nous proposons ici de retenir

[1] « *socialization through the use of language* »
[2] « *socialization to use language* »

la socialisation langagière comme cadre enrichissant pour la recherche et l'enseignement dans le domaine Lansad et en langues de spécialité (LSP).

Les recherches que nous présentons dans cet article sont issues des travaux que nous menons depuis plus de vingt ans sur le rôle de l'implicite dans l'émergence de la compétence en écrit spécialisé. Elles portent sur une réflexion à propos de la pertinence de la socialisation langagière pour les recherches en Lansad et en LSP. Ce concept nous permet-il de mieux concevoir les besoins et les difficultés de nos apprenants ? Dans notre réponse à cette question, nous portons une attention particulière à la notion « d'indexicalité », qui est « la pierre angulaire dans la recherche en socialisation langagière » (Sterponi & Bhattachary 2012 : 69). Nous montrons que l'identification des 'indices', ou marqueurs linguistiques spécifiques associés à une situation sociale, pourrait contribuer à un meilleur accompagnement de l'émergence de la compétence langagière chez nos étudiants, en rendant explicites et quantifiables les éléments de la culture et du contexte dans la/lequel(le) ils travailleront, mais qui restent difficiles à cerner. Après avoir exposé le cadre théorique de ces deux notions, nous les examinons à travers un compte rendu de travaux de recherche. Pour conclure, nous revisitons les implications de ce cadre théorique pour la recherche à visée pédagogique en Lansad et en LSP.

2. Cadre théorique

2.1 La socialisation langagière

La recherche sur la socialisation langagière est une approche anthropologique développée par Dell Hymes, qui a étudié l'acquisition du langage chez l'enfant, dans ses formes et dans ses fonctions. Les recherches menées dans cette tradition examinent les dimensions socialisatrices des pratiques linguistiques dans différentes communautés linguistiques. Elles considèrent que l'acquisition du langage est toujours culturellement construite et organisée par les normes, les croyances et les idéologies de la communauté.

Le processus de cette acquisition fut décrit d'abord comme « *speech socialization* » (Hymes 1961, 1971), et ensuite comme « *language socialization* » (Ochs & Schieffelin 1984 ; Schieffelin & Ochs 1986 ; Duranti, Ochs & Schieffelin 2014). À la base, Hymes considère que l'acquisition du langage dépend du développement de la compétence communicative, signalant ainsi un dépassement de la perspective Chomskyenne (Chomsky 1965) qui, en n'examinant que les règles grammaticales, ne prend pas en compte la façon dont les structures sociales et les valeurs culturelles structurent l'environnement de l'enfant et, par conséquent, son apprentissage linguistique. Pour les linguistes travaillant dans cette approche socioculturelle, être compétent dans une langue n'est pas seulement une affaire de lexique, de complexité sémantique ou de prouesse syntaxique, mais aussi de la manière dont on apprend à utiliser le langage en contexte, pour accomplir des actes sociaux. Pour Hymes, la compétence communicative se construit surtout à travers l'interaction sociale :

> … a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, ant to evaluate their accomplishment by others. (Hymes 1972 : 276-277)

La socialisation langagière est un concept pour décrire le processus interactif par lequel un enfant développe sa compétence communicative, en s'intégrant peu à peu à la communauté dans laquelle il grandit. Le processus d'acquisition du langage se construit dans l'interaction sociale, et l'enfant développe sa compétence dans son langage en se confrontant aux réactions d'autres membres de sa communauté (leurs demandes de clarification, leur incompréhension ou leur indifférence, leurs réactions négatives), et en ajustant sa communication en conséquence (Duranti, Ochs & Schieffelin 2014 ; Ochs 1988 ; Ochs & Schieffelin 1984 ; Schieffelin & Ochs 1986).

Le concept de socialisation langagière a ensuite été élargi pour décrire la socialisation dans une langue seconde (SLS) (Roberts *et al* 1999 ; Duff 1996, 2014). Comme modèle d'apprentissage, la SLS s'intéresse au développement *indirect* des connaissances socioculturelles en langue seconde, à la fois par l'utilisation de la langue lors de séquences interactionnelles spécifiques, et par le processus de socialisation (Roberts *et al* 1999). Avec le temps, l'apprenant prend part aux interactions de sa nouvelle communauté et, progressivement, est initié à ses discours, valeurs et interprétations. La socialisation langagière en langue seconde implique donc la reconnaissance et l'utilisation de nouveaux signaux linguistiques, l'interprétation de signaux pragmatiques souvent différents de la première langue, ainsi que la mise en relation de ceux-ci avec les enjeux et les fonctions des situations où apparaissent les nouveaux signaux. Étant donné la spécificité culturelle des signaux pragmatiques, une divergence d'interprétation entre l'apprenant et ses interlocuteurs est fréquente, pouvant engendrer des situations où l'apprenant est mis en difficulté, comme dans l'échange suivant décrit par Bremer *et al* (1996 : 60-61), et repris par Roberts *et al* (1999)[3]. Ici, un travailleur italien en Allemagne (M) est interviewé par un conseiller à l'Agence pour l'Emploi (T) :

1. M : wir muss vergessen <rires>
   il faut oublier
2. T : ja + gut + dann hätten wir die saache fur heute
   ok bon ça suffit pour aujourd'hui
3. une wenn sie also in zukunft moch fragen haben kommen sie bei mir vorbei ja
   et si vous avez un jour d'autres questions passer me voir d'accord
4. M : ja

[3] Des erreurs sont constatées dans le texte en allemand, tel qu'il a été publié dans Roberts *et al* (1999). N'ayant pas accès à Bremer *et al* (1996), nous n'avons pas pu vérifier s'il s'agit d'erreurs de transcription à l'origine, ou de réécriture.

oui

5. T : rufen sie an ok <se cale dans son fauteuil, parle doucement,
passez-moi un coup de fil ok regarde la porte, se lève>

6. M : so und jetzt muss ich gehen
bon faut que j'y aille

7. T : ja
oui

8. M : < > <Ils rient tous les deux>

9. T : wiedersehen
au revoir

10. M : wiedersehen danke
au revoir merci

Cet échange illustre l'importance, pour l'apprenant, de repérer des signaux à la fois linguistiques et pragmatiques afin de proposer une réaction attendue et appropriée pour son interlocuteur, en relation avec la situation. Comme font remarquer Roberts *et al* (1999 : 104),

> Nous pouvons voir dans cette séquence un moment de socialisation langagière, d'apprentissage d'un type de discours institutionnel : pour comprendre quand, comment et pourquoi le conseiller met fin à l'entretien, [M] doit apprendre à gérer les rencontres avec l'administration selon les normes, les rapports sociaux et les objectifs en usage dans ce type d'entretien.

Ce genre de situation peut mettre en difficulté l'apprenant, car bien souvent l'interlocuteur n'explicite pas ses attentes, ni son interprétation. L'apprenant doit arriver à déduire le sens des choses lors de l'interaction, et s'approcher de l'interprétation de son interlocuteur tout en proposant, à son tour, les bons signaux pragmatiques et linguistiques. Ainsi, la capacité de comprendre les interactions et d'intégrer socialement des communautés nouvelles nécessite, en plus de la connaissance de signaux linguistiques (des *indices*), un partage des processus d*'inférence* (Gumperz 1982). Au niveau théorique, la notion d'« inférence » définit le procédé par lequel tout message est soumis à une interprétation liée à la situation immédiate et au contexte social. Au niveau analytique, celle d'« indice » désigne « tout trait de la forme linguistique qui marque la présence de présuppositions contextuelles » (Gumperz 1982 : 131), et qui permet de rendre compte de la manière dont ces signes sont reconnus, et interprétés, par les participants. Les indices servent à souligner et à faire ressortir un trait linguistique particulier par rapport à d'autres, et à évoquer des interprétations en situation. Par exemple, le conseiller pour l'emploi dans l'exemple cité par Roberts *et al* (1999) prépare la clôture de l'échange avec les mots *ok* et *bon*. [M] doit apprendre à en déduire le sens, car de telles formes linguistiques, des indices, sont les marques habituelles de l'interaction dans ce type de situation locale.

Cette discussion nous amène à identifier une première série de difficultés pour l'apprenant, qui sont les suivantes : un signal linguistique particulier peut avoir une signification tacite dans une langue ou une variété de langue, mais pas dans une autre. Face à cette divergence interculturelle, l'apprenant doit d'abord apprendre à identifier les indices dans sa seconde langue. Comment fait-il pour en repérer l'existence ? Ensuite, l'indice ne révèle pas directement la signification tacite, mais peut au mieux déclencher le processus d'inférence. Ainsi, l'apprenant doit aussi, lors d'interactions répétées, savoir partager les mêmes procédures interprétatives que ses interlocuteurs en langue seconde. Comment fait-il pour mettre en association les liens entre les signes linguistiques et l'inférence ? La résolution de tels problèmes est centrale au processus de socialisation langagière qui permet à l'apprenant de construire sa compétence, par essai-erreur. Nous abordons la réponse à ces questions à l'aide du concept de l'indexicalité, qui offre un angle analytique pour aider les étudiants en situation d'apprentissage en langue seconde à faire ce travail d'analyse plus rapidement.

2.2 L'indexicalité

Le concept d'« indexicalité » a été proposé par Charles Peirce (1885) qui, dans sa théorie sémiotique, cherchait à déterminer le lien entre la signification et le contexte. Le terme est ensuite repris par John Gumperz et Dell Hymes (1964, 1972), pour lesquels la signification des indices dépend du contexte dans lequel ils sont produits. Afin qu'un énoncé soit intelligible, les interlocuteurs doivent partager des ressources contextuelles dans lesquelles chacun puise des connaissances tacites, qui donnent sens aux formes linguistiques utilisées.

Dans son sens le plus élémentaire, un indice est la relation sémiotique implicite qui émerge entre deux formes. En raison de la juxtaposition répétée entre les deux formes, l'une vient à évoquer l'autre, bien qu'elle ne soit plus présente explicitement. Selon Elinor Ochs (1990), l'inférence qui en résulte émerge, indirectement, par le biais d'une « chaîne d'associations sémiotiques ». Lorsque la correspondance univoque entre les deux formes disparaît, une forme linguistique spécifique vient à présupposer une signification sociale particulière. Comme l'affirme Peirce (1885 : 190), « This juxtaposition fulfills the function of an index, in indicating the connections of the [forms]. » L'exemple donné par Peirce est la fumée [forme 1], qui nous permet d'inférer la présence du feu [forme 2], même si nous ne le voyons pas. En termes de sémiotique, nous pouvons inférer le sens donné aux formes à partir de notre connaissance du contexte, telles que l'emploi de tournures syntaxiques ou lexicales particulières, aux formules de politesse (voir la section 3), aux éléments prosodiques (intonations) ou paralinguistiques (pauses, rires), aux mécanismes conversationnels (tours de parole, mise en route de la conversation), aux brusques changements de code au niveau de la langue, du dialecte ou du style, etc. Si les interlocuteurs ne partagent pas le même code d'inférences pour donner sens aux formes utilisées, il y aura risque d'incompréhension.

L'indexicalité est un concept qui guide les travaux de recherche sur la socialisation langagière en langue maternelle et seconde, à deux niveaux. Jan Blommaert (2010), à partir de Michael Silverstein (2003, 2006), décrit un premier type d'ordre indexical, où l'on retrouve la notion de « contexte ». Alors que ce que nous appelons contexte semble chaotique et fragmenté, dans la conceptualisation de Blommaert et de Silverstein, le contexte serait en fait ordonné et normé. Pour Blommaert, « indexicality, even though largely operating at the implicit level of linguistic/semiotic structuring, is not unstructured, but ordered » (2010 : 37). Que l'indexicalité soit ordonnée aide à faire avancer la recherche en SLS, car d'un point de vue purement analytique nous pouvons nous appuyer sur la typification et la normativité afin de décrire une dimension a priori difficile à identifier.

L'indexicalité oriente également nos travaux de recherche à un second niveau. Pour l'expliquer, nous nous référons de nouveau à la description, par Blommaert (2010), d'un deuxième type d'ordre indexical, qui organise l'interaction au niveau de la métapragmatique : chaque groupe social possède son ordre indexical spécifique, qui est structurellement lié à d'autres ordres indexicaux en termes de validité et de stratification sociale. Ainsi, l'expression indexicale n'est jamais évaluée de manière neutre, ni même innocente : « Indexicalities operate within large stratified complexes in which some forms of semiosis are systematically perceived as valuable, others as less valuable and some are not taken into account at all […] » (*idem* : 38). Pour illustrer son propos, Blommaert décrit les indices qui caractérisent les élites kényanes anglophones qui seraient installées à Londres, où elles ne sont plus jugées et évaluées par rapport aux normes de la société kényane, mais selon celles de la culture d'accueil. Les membres de la culture d'accueil attribuent un sens (souvent de faible valeur) aux indices qui sont, pour d'autres cultures, d'une grande valeur.

L'implication pour les étudiants inscrits dans une formation de langue, au cours d'une spécialisation universitaire, est de taille : des propos qui sont largement corrects, d'un point de vue syntaxique, où l'on repère peu de fautes grammaticales, peuvent provoquer une divergence interprétative avec un interlocuteur d'une autre culture, avec des répercussions d'une importance indéniable pour l'étudiant, qui peut, par exemple, se voir refuser un logement, un travail, ou la publication d'un travail de recherche parfaitement novateur dans une revue internationale. La maîtrise de l'indexicalité est le préalable à la participation légitime à un groupe socioculturel. C'est pourquoi c'est au cœur de ce que signifie « être socialisé dans une langue seconde ». Au passage, ce sont également ces concepts qui sont le fondement des différentes compétences culturelles décrites par Shaeda Isani (2004), sur la base de différents savoirs : le savoir-être, le savoir-agir et le savoir-interpréter culturels.

3. Problèmes d'indexicalité à l'écrit

La structuration « invisible » de l'interaction sociale est donc aussi importante au développement de la compétence langagière que ses traces visibles, plus facilement repérables par l'apprenant, et analysées par des approches linguistiques.

Dans la présente section, à partir de (Auteur) (Auteur) (Auteur), nous décrivons un type de situation où l'apprenant d'une langue étrangère peut rencontrer des difficultés dues à l'indexicalité. L'objectif de cette discussion est double, car il s'agit d'une part de montrer l'existence d'indices a priori furtifs, et pour l'apprenant et pour le chercheur. Nous avons comme objectif, d'autre part, d'illustrer une trame méthodologique, ou une série de questionnements, dont pourraient se servir des chercheurs en Lansad ou en LSP pour mettre en place une analyse indexicale dans un domaine spécialisé.

Dans une série de travaux de recherche, nous avons cherché à identifier l'indexicalité à l'œuvre dans une situation spécifique, l'expression culturelle de la politesse dans la lettre de motivation, en comparant l'anglais et le français.[4] Nous verrons qu'un scripteur, de langue maternelle française, qui peut avoir une bonne maîtrise de sa langue seconde (l'anglais) au regard de la syntaxe et du lexique, peut manquer de politesse involontairement dans cette langue, provoquant une réaction négative de la part de son lecteur, anglophone natif.

3.1 Méthodologie

Pour mettre en œuvre une analyse indexicale, nous associons des méthodes quantitatives et qualitatives, s'appuyant sur une multiplicité d'approches en linguistique et en ethnographie. Une méthodologie en quatre étapes a été conçue à cette fin (Auteur) :

(1) Étudier les pratiques sociohistoriques d'une communauté ciblée : ses pratiques, ses écrits, et ses traditions ;
(2) Repérer ses comportements significatifs : par une approche ethnographique, observation participante, entretiens approfondis ;
(3) Identifier les marqueurs linguistiques (indices) faisant référence à ces pratiques et comportements : analyse de corpus, avec analyse lexico-syntaxique, collocations/phraséologie, analyse du discours ;
(4) Valider la relation entre (1), (2) and (3) : la 'triangulation' par des études de réception.

Nous pouvons identifier des indices en procédant par comparaison et par contraste. À partir des résultats obtenus en (1) et (2), nous identifions ce qui *pourrait* être présent dans une situation communicative donnée, grâce à la description de son contexte (ex. présent vs. passé, ou comparé à une autre culture). À partir de là, nous identifions ce qui n'est pas explicitement présent dans le discours, mais qui est exprimé par des indices, dont la signification renvoie vers différents aspects du contexte de la communauté ciblée. L'interprétation que nous donnons aux indices est ensuite validée par des membres de la communauté ciblée, à l'aide d'études de réception.

[4] Il existe bien entendu une multitude de situations où l'indexicalité constitue un frein à la communication pour un locuteur de langue seconde. Nous pouvons mentionner l'argumentation scientifique en anglais et en français (auteur) ainsi que la socialisation disciplinaire d'un étudiant français (licence-master-doctorat), dont la communication se fait principalement en anglais (auteur). Il n'est malheureusement pas possible de résumer ces différents travaux ici.

Les méthodes qualitatives utilisées dans notre approche se veulent relativement « denses » (Geertz 1973), aussi bien dans leur description de la pratique sociale que dans la participation du chercheur, afin de confirmer l'indexicalisation des pratiques. Il est vrai que ce type d'engagement est peu faisable pour ceux qui consacrent beaucoup de temps à l'enseignement. Une façon de contourner cette difficulté est de s'appuyer sur des travaux publiés. Même sans aller sur le terrain, à partir d'une analyse de la littérature existante, par exemple d'œuvres historiques ou d'analyses sociologiques,[5] nous pouvons arriver à une description du contexte qui donne des résultats intéressants.

3.2 Compte rendu de travaux sur les indices de politesse à l'écrit

L'apprentissage des normes de politesse constitue un processus long et, dans la langue maternelle, peut se prolonger au moins jusqu'à l'adolescence (Duranti, Ochs & Schieffelin 2014). Être poli dans une langue dépend en effet de l'apprentissage d'émotions socialement codées, comme la honte, l'embarras ou la gratitude (Gerholm 2011). Les normes de politesse indexent non seulement le codage de ces émotions, mais aussi la réalité sociale de la culture, comme les relations hiérarchiques entre individus, le statut social, les comportements et les tenues adéquats.

L'expression indexicale de la politesse par un individu dans sa langue maternelle repose sur cet apprentissage socioculturel ; il reflète, à travers des indices, la codification des stratégies de politesse qu'il a acquises au contact de son groupe socioculturel. Nous pouvons nous poser la question suivante : comme, pour des raisons bien compréhensibles, les formations de langue étrangère à l'université ne sont pas fondées sur la socialisation langagière, comment pouvons-nous aider un apprenant qui rédige un texte en langue étrangère (par exemple une lettre de motivation en anglais), à identifier et à utiliser correctement les indices de politesse dans sa langue seconde ? L'hypothèse est faite qu'il ne s'agit pas simplement de lui apprendre à écrire « *please* » et « *thank you* » pour répondre aux attentes des lecteurs, anglophones natifs.

Cette hypothèse fut vérifiée au cours d'une première étude d'une série d'échanges entre des étudiants français, inscrits en deuxième année de licence LEA, et des étudiants américains en troisième année de licence, inscrits dans un séminaire de « *peer tutoring* » aux États-Unis.[6] Lors de l'échange, décrit dans (Auteur), nous avons pris conscience d'un décalage entre les hypothèses faites par les étudiants de part et d'autre sur les meilleurs moments et façons d'exprimer la politesse à l'écrit en anglais.

---

[5] Pour cette étude nous nous sommes appuyés sur des travaux existants en sociologie, linguistique, pragmatique historique et rhétorique interculturelle.

[6] Le système des *Peer Tutors* s'inscrit dans les *Writing Centers*, ces centres qui organisent un soutien académique pour les tâches d'écriture rencontrée à l'université. Un *peer tutor* est un étudiant qui, après une formation pour enseigner l'écrit, anime des ateliers individuels avec d'autres étudiants. Au cours de l'atelier, il lit le projet écrit sur lequel travaille son camarade, l'évalue et lui donne des conseils pour l'améliorer. Dans l'idéal, ils s'engagent dans une discussion sur l'efficacité rhétorique de l'écrit, et non seulement sur les fautes de frappe.

Dans leur rôle de *peer tutors*, les étudiants américains ont évalué un mail professionnel rédigé par leurs partenaires français d'après un scénario[7] et ont réalisé un enregistrement vidéo pour livrer leur évaluation du texte oralement, comme s'ils effectuaient un entretien de '*peer tutoring*', en présence de leurs partenaires français.

Il est ressorti de cet échange que les étudiants américains ont été surpris par une certaine verbosité et ce qu'ils percevaient comme étant un manque de politesse, voire une certaine agressivité, chez leurs partenaires français. Un *peer tutor* a commenté: « I mean, poor Pete. I think you're being too hard on him! » En revanche, les étudiants français ont été très étonnés, consternés même, d'apprendre qu'ils avaient été perçus comme étant impolis car, bien entendu, ils pensaient avoir tout mis en œuvre pour respecter les normes de politesse. Nous avons conclu que ces résultats constituaient un point de départ intéressant pour la recherche d'indices : les scripteurs francophones faisaient preuve de politesse, mais leurs efforts n'ont pas été reconnus comme tels par leurs partenaires américains. Il nous restait à découvrir pourquoi.

Afin d'identifier des indices de politesse à l'œuvre en anglais, aussi bien pour des scripteurs francophones que pour leur lecteurs anglophones, et d'en dévoiler le sens inféré par un locuteur anglophone natif, une autre étude (auteur) décrit une analyse socio-historique comparative des normes de politesse françaises et anglo-saxonnes ; l'analyse s'est faite à partir de la littérature publiée dans ce domaine. Les résultats de l'analyse montrent que les normes et les valeurs culturelles qui sous-tendent les pratiques de politesse dans ces deux langues connaissent une trajectoire historique bien différente, ce qui a pour conséquence une divergence entre les indices de politesse dans chacune des langues. Nous retrouvons la trace de ces indices à l'écrit aujourd'hui, par exemple dans différents types de lettres commerciales. Nous concentrons la discussion suivante sur la présence des indices dans la lettre de motivation, un genre universitaire important que doivent maîtriser les étudiants, dans différentes langues.

En français, plusieurs auteurs (d'Iribarne 1989 ; Grassi 1998 ; Fisher 1997 ; Held 1999 ; Jolibert 2002) parlent de politesse, qui se fonderait sur des notions comme l'honneur, la civilité, la courtoisie et la retenue, héritage de l'époque féodale. Certaines de ces normes de politesse seraient indexées par les « gestes de soumission » identifiés par Gudrun Held (1999), qui les définit comme « tous types de mise à l'écart de soi, de dénigrement de soi, et de soumission personnelle en faveur du partenaire de l'interaction. Un individu poli est contraint de respecter ces actes pour des raisons socio-éthiques » (Held 1999 : 21).[8]

---

[7] Selon le scénario, un graphiste avait conçu un site web pour une entreprise, à la demande de l'étudiant, qui assumait le rôle du géranta2. La tâche consistait à rédiger un mail annonçant au graphiste qu'il avait échoué à sa mission et devait refaire le site.

[8] « *any type of self-withdrawal, self-denigration and personal submission in favour of the interactional partner, which a polite individual is constrained to perform for social-ethical reasons.* »

L'analyse d'un petit corpus de lettres de motivation en français montre que la politesse, exprimée par des formules, oblige encore aujourd'hui de se montrer honorable ('Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées', 'Je vous prie de croire, Monsieur, en l'expression de toute ma considération'), de respecter un devoir de retenue ('Je me tiens à votre entière disposition…'), et de ne pas s'imposer, permettant au lecteur de prendre toute initiative ('Je vous remercie de l'attention que *vous voudrez bien* porter à l'examen de mon dossier', 'Je reste à votre entière disposition pour tout rendez-vous qu'il *vous* conviendra de me proposer', '*Dans l'attente de* ce contact …'). Le fait d'avoir recours, dans cette situation socioculturelle typée, à des indices qui encouragent une interprétation de « *face-flattery* » (Kerbrat-Orecchioni 2011) et de soumission, a pour résultat le renforcement et la valorisation de l'espace du lecteur, au détriment de celui du scripteur. C'est ainsi que le scripteur pourrait espérer obtenir une réponse favorable à sa demande.

En revanche, les gestes de soumission en anglais (la « politesse négative », selon Brown & Levinson 1987) ont mis plus de temps à émerger. En vieil anglais (500-1100 après J-C), l'acte de demander était toujours réalisé de manière explicite et directe, à l'aide de directifs (ex. des impératifs). Les seules instances de politesse négative se trouvaient alors dans des textes religieux ou d'autres textes en latin (Kohnen 2008). L'anglais aurait intégré seulement progressivement des indices de déférence et de politesse négative, sous l'influence du français et des relations avec la cour française. Mais contrairement à la politesse négative en français, dont la fonction était de rendre hommage (même en apparence) à la distinction sociale et au rang, et de valoriser les notions d'honneur et de noblesse chez ses interlocuteurs, la politesse négative en anglais se basait plutôt sur le respect du décorum de la situation, qui se traduisait par les notions de courtoisie, de « *courtly manners* » et de discernement (Jucker 2012). C'est dans ce contexte que se développent les considérations de « face positive » que l'on associe à l'acte de demander en anglais moderne, où le locuteur respecte le souhait de son interlocuteur d'être pris en considération mais aussi de rester libre de toute imposition (Brown & Levinson 1987).

Ainsi, nous pouvons observer une divergence indexicale entre la *job application letter* en anglais, et la *lettre de motivation* en français. En anglais, nous ne trouvons pas de trace des indices si fondamentaux à la politesse française encore aujourd'hui, comme les gestes de soumission (Held 1999) ou les marqueurs de courtoisie élaborée (Jucker 2012). De telles formulations de politesse, courantes en français, ont cédé la place en anglais à d'autres expressions ritualisées. L'indice de soumission « *if it pleases you* », courant au 19^{e} siècle dans les lettres commerciales (Del Lunge Camiciotti 2008), a fait place à sa forme abrégée « *please* » ; lorsqu'elle accompagne un impératif, elle indique un ordre assez explicite pour l'interlocuteur. « *Please return my call* » ne constitue une façon adoucie de demander poliment que l'on vous rappelle, mais un directif, proféré par un supérieur hiérarchique. D'autres indices de politesse qui marquent l'appréciation ou le remerciement sont ritualisés et utilitaires (Upton & Connor 2001), courts et égalitaires, dénués de toute prétention de se plier au rang de son lecteur :

« *Thank you for your consideration* », « *I look forward to hearing from you soon* ». De plus, le scripteur anglophone n'indique pas, comme dans le dernier exemple, qu'il attendra la réponse du lecteur, mais qu'il prendra sur lui afin de faciliter l'échange (*'doing the legwork'*). Ainsi, il atténue l'acte potentiellement menaçant pour la face du lecteur, en détournant l'effort sur lui-même : « *I am looking forward to discussing the opportunity to join your organization* », « *I am very interested in becoming a part of this project... I will be calling your office within ten days to inquire on the status of my application* ». Parce qu'il ne veut pas contraindre la liberté d'action de son interlocuteur, il oriente sa demande sur ses propres actions, en proposant de prendre l'initiative afin d'inciter le lecteur à lui faire une réponse positive. Le style développé dans la *job application letter* n'est donc pas celui qui se plie aux notions d'honneur et de retenue, ni au besoin d'« honorer son interlocuteur à son rang » (Held 1999 : 23). Il cherche à maintenir l'équilibre entre l'exigence de se montrer intéressé et engageant (« *Be friendly* », cf. Lakoff 1973) et de ne pas s'imposer. C'est un style qui se veut égal mais qui, par courtoisie, reste suffisamment respectueux.

Dans une troisième étude (Auteur), nous avons cherché à valider l'hypothèse que de telles divergences indexicales poseraient problème pour des scripteurs français de langue maternelle qui rédigent une lettre de motivation en anglais. Nous avons analysé un corpus local d'apprenants du genre *job application letter*, comprenant 69 lettres rédigées en anglais par des étudiants en deuxième année de licence LEA ; tous étaient locuteurs français de langue maternelle. Suivant Thomas Upton et Ulla Connor (2001), les stratégies lexicogrammaticales utilisées pour réaliser les actes de 'demander un entretien' et de 'remercier le lecteur' ont été ciblées. L'efficacité des actes de demander et de remercier dans le corpus a été validée par une étude de réception avec huit évaluateurs de langue maternelle anglaise, tous enseignants d'anglais voire des recruteurs, donc sensibles au contexte rhétorique de la lettre de motivation en anglais.

Les résultats de l'analyse ont montré que moins d'un tiers des étudiants ont réalisé l'acte de remercier, et moins d'un quart (24,6 %) a utilisé l'expression « *thank you* ». Un peu moins de la moitié (47,8 %) a utilisé le mot « *please* », et seulement 17,4 % ont adouci leur demande par l'utilisation de la modalité ou d'autres atténuateurs. Ces manquements à la politesse ont été relevés par les évaluateurs, qui ont trouvé les stratégies de politesse des étudiants « maladroites ». Alors que l'expression grammaticale leur semblait largement correcte, le positionnement des scripteurs s'est révélé incorrect au niveau de la métapragmatique : il y a eu un usage difficile voire inexistant des indices d'adoucissement et d'atténuation normalement attendus, et une violation involontaire des notions de « face positive » et « face négative » (Brown & Levinson 1987) du lecteur anglophone.[9]

Ainsi, les scripteurs francophones n'ont pas mis en œuvre les stratégies de politesse attendues par un

[9] Des exemples sont donnés dans Auteur.

locuteur anglophone natif, et ont même en quelque sorte omis d'être polis. Cette omission, involontaire, pourrait s'expliquer par le développement d'une « inter-indexicalité » chez l'apprenant (Auteur), en parallèle avec son « interlangue » (Selinker 1972 ; Tarone 1983). La notion d'inter-indexicalité traduit l'interaction entre l'ordre indexical de la culture d'origine de l'apprenant et sa connaissance émergente de l'ordre indexical de la culture cible. L'inter-indexicalité serait un espace sociocognitif où l'apprenant n'est ni tout à fait dans le champ indexical de sa langue maternelle, ni dans celui de sa langue seconde. C'est un espace 'entre-deux', transitoire, où il confronte les divergences entre ses deux langues. Or, en raison de la nature indexicale de la politesse, et sans enseignement explicite des indices, un apprenant à l'université peut avoir du mal à saisir la manière dont l'expression de la politesse en langue seconde diffère de sa culture d'origine. Cette confusion pourrait avoir comme conséquence une évaluation négative par son interlocuteur, par exemple celui qui est chargé de recruter des étudiants en stage ou en recherche d'emploi à l'étranger.

4. Implications pour les recherches à visée pédagogique en Lansad et en LSP

L'objectif de cet article a été de mener une réflexion sur la pertinence de la socialisation langagière et de l'indexicalité pour les recherches à visée pédagogique en Lansad et en langues de spécialité. La question que nous avons posée au départ était la suivante : ces notions nous permettent-elles de mieux concevoir les besoins et les difficultés des apprenants ? À la lumière de ce qui a été présenté dans cet article, nous pourrions également demander de quelle façon ces résultats amélioreraient la qualité des matériels pédagogiques, voire l'approche d'enseignement que nous mettons en œuvre.

La robustesse des observations menées par des chercheurs en socialisation langagière (Duff 1996, 2014 ; Duranti, Ochs & Schieffelin 2014 ; Ochs & Schieffelin 1984 ; Schieffelin & Ochs 1986) laisse peu de doute sur l'intérêt de ce modèle pour comprendre certaines des difficultés que pourrait rencontrer l'apprenant, mais qui ne sont pas forcément abordées dans les approches les plus couramment utilisées en linguistique appliquée aujourd'hui. En effet, le modèle de socialisation langagière nous aide à dépasser une lecture fondée purement sur l'échec socio-pragmatique, ou encore l'échec linguistique, en prenant en compte d'autres éléments qui expliquent l'émergence de la compétence langagière : l'apprentissage des indices, l'interprétation à donner aux indices, les inférences partagées par des locuteurs du groupe socioculturel ciblé, c'est-à-dire les « savoir-être, savoir-agir, et savoir-interpréter » décrits par Isani (2004).

Malgré l'intérêt de ce modèle, nous pouvons nous interroger à juste titre sur sa faisabilité pratique pour l'enseignement supérieur, car le modèle n'est pas dénué de limites. Tout d'abord, la nature même de la socialisation langagière constitue un frein par rapport à sa mise en application directe dans des cours de langue à l'université. En effet, la socialisation langagière émerge grâce à une longue immersion, à une exposition aux pratiques communicatives du groupe socioculturel ciblé:

> It is *long-term exposure* to similar communicative experience *in institutionalised networks of relationships* and *not language or community membership* as such that lies at the root of shared culture and shared inferential practices. (Gumperz 1997: 15)

Le contexte institutionnel de l'enseignement des langues, marqué par une interaction périodique et assez peu intensive entre enseignant de langue et étudiants, et par les relations sociales qui sont propres à ce type d'interaction, ne favorise pas la proximité et la répétition des signes nécessaires à l'apprenant pour lui permettre, comme dans une immersion, de déduire les règles socioculturelles de l'interaction sociale de sa langue seconde, dans toute leur complexité. Ainsi, faut-il avouer que l'objectif de faire parvenir nos étudiants à un niveau supérieur de savoir-être culturel, et à un niveau équivalent « d'efficacité opérationnelle implicite à la compétence du savoir-agir et du savoir-interpréter » (Isani 2004 : 70), dépasse très certainement notre mission. Comme relève Isani (*idem* : 71),

> le niveau du discours didactique à viser par l'enseignant se situe souvent à [un] premier degré, celui de la sensibilisation… […] L'acquisition des débuts d'un savoir-faire culturel et d'un savoir-vivre culturel se fera de manière expérientielle et pragmatique à travers les stages professionnels et le vécu de l'expatriation.

Toutefois, de nouvelles approches qui cherchent à recréer les conditions de l'interaction socioculturelle, caractéristiques dans la socialisation langagière, ont été proposées ces dernières années. Dans ces approches, nous cherchons à éveiller une prise de conscience chez l'apprenant des nouveaux savoirs socioculturels à acquérir, à travers l'échange interculturel : l'échange de mails, des projets tandem, la collaboration transnationale à longue terme n'en sont que quelques exemples. Dans notre expérience (auteur), de tels échanges servent d'instrument pour stimuler une réflexion approfondie par l'apprenant sur l'utilisation de ses langues (maternelle et seconde), sur ses hypothèses sur l'acceptabilité linguistique, et sur la valeur qu'il attache aux usages linguistiques.

Une autre limite de ce modèle qui est, nous l'avons dit plus haut, d'inspiration ethnographique, est la complexité de sa mise en œuvre pour les intervenants dans les formations en Lansad/LSP. Faire une analyse indexicale, avouons-le, est une approche chronophage qui, pour faire ressortir les indices d'indexicalité, nécessite l'élaboration d'un projet de recherche alliant analyse textuelle de corpus et analyse des dimensions socioculturelles, en ciblant les utilisateurs de la langue et leur contexte d'usage *in situ*. Or, il est souvent compliqué de trouver le temps d'intégrer des approches ethnographiques à l'analyse linguistique dans le but d'informer sa pédagogie. Cette problématique n'est pas réservée au cas particulier de la France, car ce sont là les termes d'un vieux débat qui circule depuis au moins les années 1990 dans le milieu de l'anglais de spécialité dans les pays anglophones. Des voix se sont élevées dans cette communauté (Dudley-Evans 2001 ; Swales 2000) pour s'interroger sur l'utilité et la pertinence à vouloir sans cesse complexifier des méthodes de recherche à visée pédagogique. Toujours

est-il que les recherches menées dans cette discipline ont depuis longtemps montré une dimension ethnographique. Tout d'abord, par l'analyse des besoins (Hutchinson & Waters 1987 ; Dudley-Evans & St John 1998 ; Johns & Makalela 2011), qui est le socle historique de la discipline, et qui ne peut se faire sans analyse du contexte cible *in situ*, en empruntant des outils à l'ethnographie comme les questionnaires et les entretiens, l'observation *in situ*, etc. La détermination des besoins est désormais une approche bien ancrée dans le paysage de la recherche en France, comme en témoignent plusieurs publications récentes[10]. Ensuite, comme le fait remarquer Isani (2014 : 37), la nature même du contexte institutionnel des intervenants en Lansad/LSP en France en fait des « ethnographes amateurs », qui pratiquent l'ethnographie souvent à leur insu :

> The majority of French ESP teachers and researchers… suddenly confronted with the dual disciplinarity of ESP, [have] little option but to venture out into the field, untrained and untried, to glean data relevant to their learners' subject-domains. As such, a number of French ESP teachers and researchers are already unsuspecting amateur ethnographers.

En effet, l'environnement spécialisé des « spécialismes des apprenants » les amène à endosser le rôle d'ethnographe, par hasard ou par effort personnel : les uns se trouvent être spécialistes de deux domaines (le droit/la physique/l'information en plus de la langue), les autres acquièrent leurs connaissances ethnographiques au contact d'une communauté de pratique sur le lieu de travail, d'autres encore par l'analyse académique de travaux de recherche publiés, comme nous en avons fait la démonstration dans la section 3.2. Ainsi, la mise en place d'approches ethnographiques n'est pas l'obstacle insurmontable que l'on peut prétendre. Bien au contraire, différents chercheurs en linguistique appliquée (Heath & Street 2008 ; Lillis 2008) œuvrent pour soutenir cette démarche, en mettant l'outil ethnographique à disposition des chercheurs en linguistique appliquée, ce qui leur permet de développer une réponse nuancée en fonction du profil des apprenants, du profil de l'enseignant et du temps et des ressources alloués à la réalisation des objectifs. Theresa Lillis (2008) décrit une série d'approches ethnographiques qui, de façon progressive, permet à chacun de se positionner en fonction de ces critères. Elle identifie trois niveaux d'ethnographie couramment utilisés dans les études en linguistique appliquée : (1) « l'ethnographie comme méthode », où le chercheur s'appuie sur un seul type de méthode qualitative, le dialogue autour du texte,[11] comme l'entretien, le questionnaire, ou l'enquête ; (2) « l'ethnographie comme méthodologie » où, par la collecte et l'analyse de multiples sources de données, le chercheur s'investit dans une intervention à long terme afin de recueillir des informations pertinentes ; et (3) « l'ethnographie comme théorisation dense », qui mène le chercheur vers une réflexion théorique dans le but de réduire l'écart conceptuel entre le texte et le contexte.

---

[10] Faure (2014) ; Joulida (2014) ; Percebois (2006) ; Taillefer (2002) ; Van der Yeught (2014)

[11] « *talk around text* ».

5. Conclusion

Le nombre croissant d'études ethnographiques publiées dans le domaine de l'anglais de spécialité (auteur ; Paltridge *et al* 2016), ainsi que la tendance dans la communauté de Lansad/LSP vers une plus grande application d'approches ethnographiques (Braud 2008 ; Chapon 2011 ; Wozniak 2011), reflète une évolution naturelle vers une meilleure prise de responsabilité envers nos étudiants, qui ont désespérément besoin de développer une perspective socioculturelle afin d'affronter leurs nouveaux environnements de travail, après l'université. Shirley Brice Heath et Brian Street (2008) soulignent très bien les obstacles qui se mettent en travers de leur chemin si nous échouons à leur faire prendre conscience des schémas d'interaction socioculturelle de leurs domaines. Ce sont ces schémas d'interaction socioculturelle qui donnent forme à leurs identités professionnelles et à leurs rôles au sein des organismes dans lesquels ils travailleront :

> The cultural patterning of interaction shapes identities and roles that then provide access and opportunities for learners. [...] Corporate groups, sports teams, and other organizations consciously build and promote their own "culture" for public relations purposes. Insiders and old-timers often judge newcomers by the extent to which they adopt certain key values or behaviors identified with "our culture". Failure to act as a member in "good" cultural standing can, and often does, lead to ostracism or expulsion. (Heath & Street 2008 : 6-10)

L'étape suivante consistera à développer plus de matériel pédagogique construit sur la base de cette approche, à l'instar de ce que nous avons essayé de montrer dans (auteur), et à inclure, dans la formation des enseignants de langue, des approches plus scientifiquement fondées sur l'ethnographie, en les investissant davantage dans sa méthodologie, ses outils et les questions de recherche dont l'objectif est de nous aider à acquérir une meilleure compréhension de l'utilisation socioculturelle de la langue en contexte. Nous espérons avoir contribué à cette discussion, qui fait suite à la journée d'études, intitulée « Quelles réalités pour la langue de spécialité dans l'enseignement-apprentissage du Lansad ? » et organisée par LIDILE à l'Université de Rennes 1 en décembre 2015, et dont le public était constitué essentiellement d'étudiants inscrits dans un master de didactique des langues. De telles approches ne peuvent que contribuer à faire progresser la formation de nouveaux enseignants, dont les futurs apprenants de langues auront à faire face aux complexités d'un contexte de mondialisation toujours d'actualité.

6. Bibliographie

Auteur. Année.

Auteur. Année.

Auteur. Année.

Auteur. Année.

Blommaert, J. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge : Cambridge University Press.

Braud, V. 2008. « L'anglais et les magistrats français, résultats d'une enquête de terrain. » *ASp, 53-54* : 141–58.

Brown, P. & S. Levinson. 1987. *Politeness : Some Universals in Language Use*. Cambridge : Cambridge University Press.

Chapon, S. 2011. « La peine capitale aux États-Unis à la croisée de la fiction à substrat professionnel et de la source primaire : une étude comparative. » *ASp, 60* : 21–39.

Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA : MIT Press.

Del Lungo Camiciotti, G. 2008. « Two Polite Speech Acts from a Diachronic Perspective: Aspects of the Realisation of Requesting and Undertaking Commitments in the Nineteenth-Century Commercial Community. » *In* Jucker, A. & I Taavitsainen*, Speech Acts in the History of English*. Amsterdam : John Benjamins, 115–31.

D'Iribarne, P. 1989. *La logique de l'honneur : gestion des entreprises et traditions nationales*. Paris : Seuil.

Dudley-Evans, T. 2001. « Editorial. » *English for Specific Purposes, 20* : 311–12.

Dudley-Evans, T. & M. St. John. 1998. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge : Cambridge University Press.

Duff, P. 2007. « Second Language Socialization as Sociocultural Theory : Insights and Issues. » *Language Teaching, 40* : 309–19.

Duranti, A., E. Ochs, & B. Schieffelin. 2011. *The Handbook of Language Socialization*. Oxford : Wiley-Blackwell.

Fisher, R. 1997. « La pédagogie de la politesse dans l'école laïque de la Troisième République. » *Romantisme, 96* : 41–49.

Geertz, C. 1973. « Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. » *In* Geertz, C., *The Interpretation of Culture*. New York : Basic Books.

Gerholm, T. 2011. « Children's Development of Facework practices—An Emotional Endeavor. » *Journal of Pragmatics, 43* : 3099–3110.

Grassi, M.-C. 1998. *Nouveau traité de la civilité*. Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne.

Gumperz, J. 1982. *Language and Social Identity*. Cambridge : Cambridge University Press.

Gumperz, J. 1997. « A Discussion with John J. Gumperz. » *In* Eerdmans, S., C. Prevignano & P. Thibault, *Discussing Communication Analysis*. Lausanne : Beta Press, 6–23.

Gumperz, J. & D. Hymes. 1964. *The Ethnography of Communication*. Special issue of *American Anthropologist, 66.*

Gumperz, J. & D. Hymes. 1972. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York : Holt, Rinehart, and Winston.

Heath, S.B. & B. Street. 2008. *Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research*. New

York : Teachers College Press.

Held, G. 1999. « Submission Strategies as an Expression of the Ideology of Politeness: Reflections on the Verbalisation of Social Power Relations. » *Pragmatics, 9* : 21–36.

Hutchinson, T. & A. Waters. 1987. *English for Specific Purposes : A Learning-Centered Approach*. Cambridge : Cambridge University Press.

Hymes, D. 1961. « Functions of Speech: An Evolutionary Approach. » *In* Gruber, F., *Anthropology and Education*. Philadelphie : University of Pennsylvania Press, 55–83.

Hymes, D. 1971. « On Linguistic Theory, Communicative Competence, and the Education of Disadvantaged Children. » *In* Wax, M., M.L. Diamond, & S.A. Gearing, *Anthropological Perspectives on Education*. New York : Basic Books, 51–66.

Hymes, D. 1972. « Models of the Interaction of Language and Social Life. » *In* Gumperz, J. & D. Hymes, *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York : Holt, Rhinehart & Winston, 35–71.

Isani, S. 2004. « Compétence de culture professionnelle : définition, degrés et didactisation. » *ASp [en ligne], 43-44*. <http://asp.revues.org/979> (consulté le 11 septembre 2016).

Isani, S. 2014. « Ethnography as a Research-Support Discipline in ESP Teaching, Learning and Research in the French Academic Context. » *ASp [en ligne], 66*. <http://asp.revues.org/4531> (consulté le 21 août 2016).

Johns, A.M. & L. Makalela. 2011. « Needs Analysis, Critical Ethnography, and Context: Perspectives from the Client – and the Consultant. » *In* Belcher, D., A.M. Johns & B. Paltridge, *New Directions in English for Specific Purposes Research*. Ann Arbor, MI : The University of Michigan Press, 197–221.

Jolibert, B. 2002. « La politesse et l'éducation à la civilité. » *In* Ferréol, G., *Rapport à autrui et personne citoyenne*. Paris : Septentrion, Gilles, 279–298.

Jucker, A. 2012. « Positive and Negative Face as Descriptive Categories in the History of English. » In Bax, M. & D. Kadar, *Understanding Historical (im)politeness*. Amsterdam : John Benjamins, 175–194.

Kerbrat-Orecchioni, C. 2011. « From Good Manners to Facework : Politeness Variations and Constants in France, from the Classic Age to Today. » *Journal of Historical Pragmatics, 12* : 133–55.

Kohnen, T. 2008. « Linguistic Politeness in Anglo-Saxon England? A Study of Old English Address Terms. » *Journal of Historical Pragmatics, 9* : 140–58.

Lakoff, R. 1973. « The Logic of Politeness; Or, Minding Your P's and Q's. » In *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago : Chicago Linguistics Society, 306–319.

Lillis, T. 2008. « Ethnography as Method, Methodology, and 'deep Theorizing': Closing the Gap between Text and Context in Academic Writing Research. » *Written Communication, 25* : 353–88.

Ochs, E. 1988. *Culture and Language Development*. Cambridge : Cambridge University Press.

Ochs, E. 1990. « Indexicality and Socialization. » *In* Stigler, J.W., R.A. Shweder & G.S. Herdt, *Cultural Psychology: Essays on Comparative Human Development*. Cambridge : Cambridge University Press, 287–308.

Ochs, E. & B. Schieffelin. 1984. « Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and Their Implications. » *In* Shweder, R. & R. LeVine, *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*. New York : Cambridge University Press, 276–320.

Paltridge, B., S. Starfield & C. Tardy. 2016. *Ethnographic Perspectives on Academic Writing*. Oxford : Oxford University Press.

Peirce, C.S. 1885. « On the Algebra of Logic: A Contribution to the Philosophy of Notation. » *American Journal of Mathematics, 7* : 180–196.

Petit, M. 2010. « Le discours spécialisé et le spécialisé du discours : repères pour l'analyse du discours en anglais de spécialité. » *E-Rea [en ligne], 8*. <http://erea.revues.org/1400> (consulté le 13 janvier 2016).

Resche, C. 2009. « Le discours du président de la Réserve fédérale américaine : langue de culture, culture de la langue ? » *In* Greenstein, R., *Langue et culture : mariage de raison ?* Paris : Publications de la Sorbonne, 45–93.

Roberts, C., B. Grandcolas & J. Arditty. 1999. « Acquisition des langues ou socialisation dans et par le discours ? Pour une redéfinition du domaine de recherche sur l'acquisition des langues étrangères. » *Langages, 134* : 101–15.

Saber, A. 2014. "Avant-Propos." *ASp [en ligne], 64.* <http://asp.revues.org/3791> (consulté le 5 janvier 2016).

Schieffelin, B. & E. Ochs. 1986. *Language Socialization across Cultures*. Cambridge : Cambridge University Press.

Selinker, L. 1972. « Interlanguage. » *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10* : 209–32.

Silverstein, M. 2003. « Indexical Order and the Dialectics of Sociolinguistic Life. » *Language & Communication, 23* : 193–229.

Silverstein, M. 2006. « Pragmatic Indexing. » *In* Brown, K., *Encyclopaedia of Language and Linguistics, 2nd Edition*. Amsterdam : Elsevier, 14–17.

Sterponi, L. & U. Bhattacharya. 2012. Dans les traces de Hymes et au-delà : les études de la socialisation langagière. *Langage et Société, 139* : 67–82.

Swales, J.M. 2000. « How to Be Brave in EAP: Teaching Writing in Today's Research World. » *In* Novotna, D., *Proceedings of the "LSP Forum 99"*. Prague : Charles University Press, 61–88.

Tarone, E. 1983. « On the Variability of Interlanguage Systems. » *Applied Linguistics, 4* : 142–64.

Upton, T. & U. Connor. 2001. « Using Computerized Corpus Analysis to Investigate the Textlinguistic Discourse Moves of a Genre. » *English for Specific Purposes, 20* : 313–29.

Van der Yeught, M. 2014. « Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD –

Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations. » *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité* XXXIII (1). <http://apliut.revues.org/4153> (consulté le 29 novembre 2014).

Wozniak, S. 2011. *Contribution à la caractérisation de l'anglais de l'alpinisme, par l'étude du domaine spécialisé des guides de haute montagne états-uniens.* Unpublished PhD dissertation, Université de Bordeaux.

Wozniak, S. 2012. « L'angliciste de spécialité et son objet de recherche : contribution à la réflexion épistémologique. » *ASp, 61* : 25–37.

Biographie :

…