

# Pour une diversification des stratégies communicatives d'enseignement en classe de français langue étrangère dans le contexte algérien : le cas de l'oral

Ouardia Ait Amar Meziane,  
Université de Tiaret

## Résumé

*Un des objectifs principaux de l'enseignement d'une langue est la maîtrise de l'oral. Pour pouvoir atteindre cet objectif, la mobilisation et surtout la diversification des stratégies communicatives d'enseignement peuvent être des outils efficaces. En effet, ces dernières facilitent la communication orale en classe et par là elles permettent de favoriser l'acquisition des savoirs et des savoir-faire fixés par les programmes officiels.*

**Mots clés :** Interactions verbales ; stratégies communicatives d'enseignement ; enseignement/apprentissage de l'oral ; méthodologie circulante.

## ملخص

حسب التعليمات البيداغوجية المطبقة داخل الأقسام التي تُدرّس فيها اللغة ; فإنّ التحكّم في الجانب الشفهي هو هدف هام يجب الوصول إليه، وللوصول إلى تحقيق هذا الهدف فإنّ تطبيق الاستراتيجيات التّواصلية للتّعليم وتنويعها خاصّةً يمكنه أن يُكوّن عناصر بإمكانها تسهيل التّواصل الشفهي داخل القسم، ومن هنا يهيبُ لاكتساب المعارف والمهارات المحدّدة في البرامج الرّسمية.

## الكلمات المفتاحية

تفاعلات لفظية ; استراتيجيات التدريس التّواصلية ; تعليم/تعلم الجانب الشفهي ; طريقة التدريس العادية .

## Introduction

Le but du présent article est, dans un premier temps, d'identifier les stratégies communicatives d'enseignement (désormais SCE), qui, sont selon Riachi (2006 , 11) « des tactiques auxquelles les enseignants ont recours pour réguler de manière aussi efficace que possible leurs échanges avec leurs apprenants qui sont en principe inégaux », à partir des pratiques actuelles en classes où

le français est enseigné comme langue étrangère (désormais FLE) en contexte algérien et de montrer ensuite leur possible diversification. Cette diversification peut faciliter la communication orale en classe de langue en multipliant les interactions enseignant/apprenants et surtout apprenants/apprenants. En reprenant l'hypothèse que l'appropriation d'une langue se fait en grande partie par le biais des interactions (« *c'est en communiquant que l'on apprend à communiquer* », (cf. Savignon, 1983, 30), une absence avérée d'interactions (tant enseignant/apprenants qu'apprenants/apprenants) en classes de FLE ne peut qu'entraver le processus d'acquisition du français des apprenants.

### **1. Cadre théorique**

Nous reprenons le concept de « *stratégies communicatives d'enseignement* » à Causa ( 2003 : 1) qui les définit comme « *l'ensemble des actions sélectionnées et agencées par l'enseignant, pour [...] la transmission des données de langue cible qui permettent à l'enseignant de maximaliser la bonne passation des savoirs et des savoir-faire en langue cible et [...] la résolution de problèmes communicatifs qui [...] tiennent au déséquilibre des compétences linguistiques chez les locuteurs en présence* » et, il faut ajouter, de faire que l'apprentissage puisse avoir lieu chez les apprenants si l'on admet qu'enseigner c'est faciliter l'apprentissage. Autrement dit, et selon Riachi (2006 : 11), « *chaque enseignant utilise un ensemble de stratégies communicatives d'enseignement pour assurer l'intercompréhension et maximiser l'acquisition des savoirs et des savoir-faire par les apprenants.* ». Pour sa part, Benamar, R. (2009 : 67) considère que l'enseignant utilise plusieurs SCE « *en vue d'être compris mais aussi afin de faire pratiquer la langue par les élèves.* ». Donc, les SCE ont un rôle dans la transmission des savoirs et l'intercompréhension qui facilite la communication orale. Enfin, Cicurel (2005 : 1) considère qu'en employant les SCE, l'enseignant « *puise dans son répertoire les ressources nécessaires au maintien de l'équilibre entre planification et interaction* » au cours de ses enseignements.

Cela veut dire que l'enseignant utilise toutes les astuces ainsi que les savoir-faire pratiques qui permettent à la fois d'atteindre les objectifs préconisés par le programme officiel et de développer les différentes interactions (enseignant/apprenants, apprenants/apprenants, apprenants/savoir, etc.) par lesquelles s'acquiert et se fortifient les apprentissages d'une langue étrangère.

## **2. Contexte de recueil des données et méthodologie adoptée**

Nous avons donc analysé et comparé les SCE mobilisées par une Professeure d'Enseignement Moyen (désormais PEM) dans une classe de deuxième année moyenne (collège) et un Professeur d'Enseignement Secondaire (désormais PES) dans une classe de deuxième année secondaire (lycée) au cours de trois activités d'enseignement/apprentissage imposées par les instructions officielles qui sont<sup>1</sup> :

- a- Activité de compréhension orale des textes écrits.
- b- Activité d'expression orale.
- c- Activité de métalangage : point de langue : conjugaison.

Nous avons choisi d'appliquer notre dispositif d'observation, qui consiste à enregistrer les trois situations de classe citées supra par deux enregistreurs audio (installés sur les bureaux des deux enseignants), auprès d'un groupe hétérogène (deux niveaux d'études différents : collège et lycée) en comparant des activités quasiment identiques pour pouvoir mettre en relief les SCE les plus utilisées au collège et au lycée. Pour l'analyse et l'étude des SCE, nous avons élaboré une grille d'analyse en recourant à certaines des SCE mentionnées par :

- Causa (2003, 4 ; 8) qui sont : *la définition, l'exemplification, la reformulation et la stratégie contrastive.*
- Cicurel (1985 : 118) qui sont : *l'amorce, la consigne, poser une question et la répétition.*
- Nonnon (2008, 15) qui est : *valider.*

En croisant ces trois grilles d'analyse, nous avons élaboré notre propre grille qui figure dans le tableau 1<sup>2</sup>. Nous avons établi, au niveau des deux établissements scolaires, l'occurrence de

chacune des SCE au cours de chacune des trois activités enseignées ainsi que la moyenne de chaque SCE. Il est à noter que, dans le contexte algérien et suite à nos observations, les apprenants dépendent toujours de la parole et des interventions de l'enseignant comme si les études sur l'autonomisation des élèves, le travail en groupe, l'enseignement mutuel (cf. les méthodes coopératives et actives : Dewey, Freinet, GFEN, les travaux de H. Holec et du CRAPEL de Nancy, etc.) qui ont influencé l'approche communicative du FLE, étaient négligés dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie.

**Tableau 1 : Grille d'analyse des SCE**

	Au niveau du collège				Au niveau du lycée			
	Act t n° 1	Act t n° 2	Act t n° 3	Moyenn e	Act t n° 1	Act t n° 2	Act t n° 3	Moyenn e
<b>Amorce</b>								
<b>Consigne</b>								
<b>Définition</b>								
<b>Exemplificatio n</b>								
<b>Question</b>								
<b>Reformulation</b>								
<b>Répétition</b>								
<b>Stratégie contrastive</b>								
<b>Valider</b>								
<b>Total</b>								

Nous allons définir chacune des SCE citée dans le tableau 1 en les illustrant par des exemples tirés de notre corpus :

- **Amorce**

L'amorce sert, dans une classe, à *solliciter la parole chez les apprenants* (Cicurel : 1994).

**Exemple 1**

E : comment on appelle les gens + les personnes qui lisent les journaux ? + ils sont des:

- **Consigne**

Benbih (2010 : 2) définit la consigne comme étant « *un élément phare des relations scolaires : un enseignant [...] a l'autorité de prescrire à un élève de faire un certain nombre de tâches qu'en retour il devra évaluer.* ».

### **Exemple 2**

E : je vais vous donner euh: un exercice rapidement

+

A : oralement ?

E : non exercice numéro un page quarante six +  
remplacez les prépositions soulignées par un  
gérondif et indiquez la fonction de chaque gérondif  
obtenu

#### **- Définition**

Causa (2003 : 5) présente la définition sous forme d'équation : *X c'est Y (X c'est le signe ; Y autres signes connus)*. L'enseignant utilise la définition afin de faciliter à ses apprenants l'acquisition de nouveaux termes et concepts.

### **Exemple 3**

E : ah feuilleter très bien + feuilleter **veut dire** tourner  
les feuilles

#### **- Exemplification**

Dans chaque activité présentée, l'enseignant donne des exemples dans le but d'explicitier aux apprenants des notions inconnues.

### **Exemple 4**

E : le message codé passe par l'arn quand on est **par exemple** blessé il y a le sang qui coule et puis notre peau commence à se cicatriser

#### **- Poser une/des question(s)**

Dans la classe les questions sont considérées comme des procédés de sollicitation. Selon Nonnon (2008 : 15), l'enseignant pose des questions en reprenant une partie de l'énoncé précédent, pour accéder à une nouvelle étape du cours ou pour faire expliciter une information.

### **Exemple 5**

E ... qu'est-ce que vous faites dans votre temps libre ?

A : je pratique du sport

- **Reformulation**

Pour De Pietro (1988) cité par Nanthasilp (2008 : 8) « *les reformulations constituent le moyen le plus fréquemment utilisé dans la conversation exolingue afin de résoudre le plus souvent différents types de problèmes communicatifs* ». Pour Causa (2003 : 4), la reformulation est utilisée par l'enseignant « *aux niveaux débutants [...] dans le but d'anticiper et/ou de pallier un éventuel obstacle alors qu'aux niveaux avancés la reformulation sert plutôt à nuancer, sur le plan lexical, des emplois de la langue étrangère.* »

**Exemple 6**

P : la pollution provoque les maladies **incurables** + c'est les maladies **qui n'ont pas de remède**

- **Répétition**

Répéter un mot, une phrase ou une idée c'est les reprendre intégralement ou partiellement. En classe, l'enseignant reprend des propos de ses apprenants soit pour *se faire comprendre* (Cicurel : 1985), soit pour valider leurs réponses. L'enseignant reprend aussi des propos de ses apprenants, tout *en insérant un ou des éléments*, pour corriger leurs erreurs. (Nonnon : 2008).

**Exemple 7**

E : l'adn constitue quoi ?

A : il constitue les chromosomes

E : c'est **très bien** cet **adn** constitue le **chromosome**

- **Stratégie contrastive (recours à la langue maternelle)**

Pour Causa (2003 : 7), la stratégie contrastive est « *la mise en rapport explicite des systèmes linguistiques en présence dans la classe pour relever les points communs et les différences.* »

**Exemple 8**

E : ... quelqu'un qui a une anomalie génétique qui a une bosse ou bien peut être une malformation comme on dit en arabe un [3ayb kholoqi] + selon les chercheurs on peut introduire au niveau des cellules de ce malade des gènes pour corriger cette malformation

- **Valider**

Selon le dictionnaire « *Hachette* » valider c'est *rendre ou déclarer une réponse valable*. En classe, l'enseignant valide le propos d'un apprenant en disant « *Bien, Très Bien, Oui* » et/ou en reprenant intégralement ou partiellement les propos des apprenants.

### Exemple 9

E : on peut greffer quoi ?

A : les organes

E : les organes **oui c'est très bien**

Pour Causa (2003 : 5), toutes ces SCE peuvent être considérées comme étant « *des procédés métalinguistiques [...] par lesquels l'enseignant facilite aux apprenants la prise de nouveaux éléments en langue cible qui peuvent à leur tour glisser dans le situationnel, voire dans le discursif.* ».

### 3. Résultats : Présentation et analyse

Les SCE utilisées par les deux enseignants dans les deux classes expérimentales que nous avons sélectionnées, au cours des trois activités enseignées sont comme suit :

**Tableau 2** : Les SCE utilisées par la PEM et le PES au cours des trois activités enseignées

Niveau scolaire	Au niveau du collège				Au niveau du lycée			
	Act n° 1	Act n° 2	Act n° 3	Moyenne	Act n° 1	Act n° 2	Act n° 3	Moyenne
<b>Question</b>	133	200	135	156	110	101	48	86.33
<b>Reprise</b>	134	186	101	140.33	112	91	92	98.33
<b>Consigne</b>	84	56	85	75	8	16	50	24.66
<b>Valider</b>	62	78	81	73.66	48	106	44	66
<b>Amorces</b>	26	14	15	18.33	14	15	16	15
<b>Reformulation</b>	2	9	2	4.33	12	1	6	6.33
<b>Exemplification</b>	2	3	4	3	10	13	6	9.66
<b>Définition</b>	0	2	1	1	1	2	0	1
<b>Stratégie contrastive</b>	0	0	0	0	1	1	1	1
<b>Total</b>	443	548	424	471.65	316	345	263	308.31

A partir du tableau 2, nous pouvons noter que « *les questions* » et « *les reprises* » sont les deux SCE les plus utilisées dans les deux catégories d'établissements : respectivement (156 fois sur 472 SCE et 86 fois sur 308 SCE) pour « *les questions* » (140 fois et 98 fois) pour « *les reprises* ». Ces deux SCE peuvent être considérées comme des activités communicatives pédagogiques de base liées essentiellement au maintien de la communication, quel que soit le contenu de l'activité enseignée. Il convient de souligner également que ces SCE sont des stratégies d'écho c'est-à-dire qu'elles ne font que prolonger ce que dit l'apprenant sans apporter du nouveau sur le plan communicatif.

**Exemple 10**

E : alors avant d'entamer la lecture + qu'est-ce que vous pouvez me dire sur l'eau + A ?

A : l'eau est vitale

E : euh l'eau est vitale bien A

A : l'eau est + est est -- la vie

E : l'eau c'est la vie c'est bien encore oui ?

A : l'eau c'est la source de la vie

La troisième SCE la plus utilisée au lycée est la stratégie de « *valider* » (66 fois). Quant au collège, c'est la stratégie de donner des « *consignes* » (75 fois) qui est la plus utilisée par la PEM. Nous pouvons corrélérer l'utilisation de cette SCE au collège avec le jeune âge des apprenants et la représentation que se font les PEM de ce public : pour beaucoup d'entre eux, « *les élèves sont des enfants qui ne peuvent qu'obéir, réagir à des injonctions, et non décider par eux-mêmes* ». Le reste des SCE qui sont fondamentales, car elles concernent l'accès au sens, ne représente qu'une faible occurrence dans la pratique des deux enseignants c'est-à-dire moins de 19 fois dans les trois situations de classe (sur 472 SCE au niveau du collège et sur 308 SCE au niveau du lycée). En effet, en moyenne, la PEM et le PES n'ont eu recours aux SCE suivantes que rarement : « *les amorces* » (18 fois et 15 fois), « *l'exemplification* » : (3 fois et 10 fois), « *la reformulation* » : (4 fois et 6 fois), « *la définition* » : (1 fois dans les deux établissements) et « *la stratégie contrastive* » 1 seule fois au niveau du lycée. Nous pensons que ce sont ces SCE qui pourraient faciliter la co-construction des savoirs dans le sens où



elles permettent aux apprenants de régler les difficultés de communication et les lacunes syntaxiques, morphologiques et lexicales et par conséquent d'améliorer la compétence linguistique et de développer l'expression orale des apprenants par les interactions verbales qu'elles engendrent entre les enseignants et leurs apprenants et entre les apprenants (cf. les travaux de Alber et Py 1985, Cicurel, 1985, De Pietro, 1988, Causa, 2003). D'autre part, les deux enseignants mobilisent, au cours des activités enseignées (qui sont très différentes l'une de l'autre dans leurs contenus et leurs objectifs) les mêmes SCE sans les varier ni les lier à la nature de l'activité enseignée (compréhension orale des textes écrits, expression orale et activité métalinguistique) et au niveau de leur public (collégiens et lycéens). Ils négligent également les SCE qui pourraient leur permettre de vérifier si les connaissances sont transmises effectivement comme « *la définition* », « *la reformulation* » et « *la stratégie contrastive* ». Nous constatons donc que pour présenter et mener une activité, quelle que soit sa nature, les deux enseignants le font en suivant la même démarche communicative tout au long du cours (question/réponse/renforcement). Il faut aussi souligner, que les SCE que sont : donner des « *consignes* » et « *valider* » les réponses des apprenants ne permettent pas la co-construction des savoirs que ce soit au niveau du collège et au niveau du lycée et elles sont en même temps très loin des principes du communicatif qui voient dans l'apprenant un *acteur de son apprentissage*. Ce qui est fort dommage en ce qui concerne le développement des compétences langagières des apprenants. On est donc bien en présence de cette « *approche globaliste et circulante* » de l'enseignement des langues, dont parle Beacco (2007 : 39 ; 53), caractérisée par son indifférenciation quel que soit le support, quel que soit le public, quelle que soit l'activité enseignée. Nous pouvons dire que, d'une part, ce schéma de SCE classique est peu compatible avec l'approche communicative prescrite actuellement par le ministère. D'autre part, la permanence des SCE identiques joue un rôle dans la monotonie engendrée par la répétition de l'identique. A notre

avis, la monotonie génère l'ennui et l'ennui la démotivation des apprenants par rapport aux activités enseignées. Selon Hutchinson et Waters (1987) « *Variety is, therefore, not just a nice thing to have for its own sake : it is a vital element in keeping the learners's minds alert and focussed on the task in hand.* »<sup>3</sup>. Nous pensons que pour pouvoir éviter ce problème, les enseignants devraient varier leurs SCE et ne pas se contenter de poser des questions, de donner des consignes, de valider et de reprendre en écho les propos de leurs apprenants. Cela peut se faire, par des activités interactives qui impliquent les élèves telles que « *le jeu de rôle* », « *le débat* », « *les exposés* », etc. qui permettent à l'apprenant de s'exprimer et de donner son point de vue. La parole des élèves peut être stimulée en leur demandant de valider les propos d'un camarade en posant, à titre d'exemples, ces questions : « *et toi ... qu'est-ce que tu penses de ce que ton camarade a dit ?* » ; « *tu es d'accord avec ton camarade ? pourquoi ?* », etc. En plus des activités citées supra, les erreurs commises par les apprenants ne doivent pas être considérées comme des fautes, mais comme des indices d'acquisition comme le confirme Rivers (1990) « *Les relations dans la salle de classe reflètent la sympathie et le respect dans la classe, tenant en compte à la fois de la personnalité de l'enseignant et celle de l'apprenant dans une atmosphère non-menaçante d'apprentissage en commun.* ». Les enseignants doivent également changer de représentation de leur rôle qui consiste à les considérer comme les seuls détenteurs du savoir, de la vérité, initiateurs des interactions, etc.

#### **4. Propositions didactiques et pédagogiques pour la diversification des stratégies communicatives d'enseignement**

Les enseignants devraient lier et diversifier les SCE selon la nature de l'activité enseignée, et en fonction du niveau des élèves et de leur âge, cela peut se faire en annonçant, au début de chaque activité, les objectifs et en les négociant avec les apprenants pour pouvoir choisir les objectifs réalisables et mesurables. A titre d'exemple, l'activité « *d'expression orale* » nécessiterait la mobilisation des SCE suivantes : la stratégie

« *d'explication* » (**Exemple 11** : la rade est un plan d'eau qui sert à protéger les bateaux des tempêtes), « *d'exemplification* », et celle « *de reformulation* » qui permettent d'établir un accord sur l'/les objet(s) de discours et de l'interaction, qui peuvent enrichir le vocabulaire des apprenants. Dans les activités « *métalinguistiques* », les enseignants peuvent avoir recours aux SCE comme « *la définition* », « *l'exemplification* » et « *la récapitulation* ». De même, ils peuvent mobiliser ces SCE pour présenter ou faire construire les notions requises par le programme. Les enseignants (PEM et PES) ont à s'initier à l'utilisation d'une diversité de SCE qui peuvent aider leurs élèves à co-construire les savoirs requis dans chaque activité enseignée, qui permettent de multiplier et de diversifier les interactions. Enfin, les concepteurs des curriculum, les concepteurs de manuels scolaires et les inspecteurs, pourraient au cours des séances de formations continues montrer aux enseignants, non par des cours théoriques, mais par la pratique, les activités qui permettent de multiplier et de diversifier les interactions entre les apprenants et l'enseignant, entre les apprenants et aussi entre les apprenants et les jeux de rôle, les simulations, etc. pour pouvoir produire des interactions vivantes chargées de sens et motivantes.

### **Conclusion**

Le recours aux SCE peut être considéré comme un moyen qui peut, à la fois, participer au développement des processus interactionnels dans l'espace classe et favoriser l'apprentissage langagier des apprenants au niveau cognitif et linguistique. Les SCE sont indispensables à l'enseignant pour pouvoir guider, contrôler et moduler le processus d'enseignement/apprentissage. Nous avons relevé que la PEM et le PES ont tendance à se limiter à des SCE routinières et réduites qui sclérosent rapidement un enseignement (cf. les travaux de Cicurel et les travaux de Beacco sur la méthodologie circulante). Pour pouvoir améliorer cette situation qui n'aide pas les élèves à perfectionner leur apprentissage et à maintenir leur motivation, les enseignants doivent privilégier l'enseignement de l'oral en diversifiant les

conduites d'enseignement selon le type d'activité enseignée et selon le niveau de leurs apprenants. Les enseignants devraient également varier leurs SCE, tout en laissant plus de place à l'autonomie des élèves surtout les lycéens, qui sont capables d'initier des échanges. En fait, les enseignants doivent mettre en œuvre les principes fondamentaux du *communicatif* (cf. l'article de Rivers (1987) : *les dix principes pour un enseignement/apprentissage interactif des langues*). En effet, le schéma interactif de classe, mobilisé par les enseignants, doit impérativement changer : le schéma « question, réponse, renforcement » doit obligatoirement laisser la place au schéma « question, plusieurs propositions de réponses initiées par les apprenants, discussion voire débat entre les apprenants » en fonction du moment et des enjeux de l'activité. Enfin, parallèlement aux recours à des SCE diversifiées, les enseignants doivent enseigner à leurs apprenants à développer *des stratégies communicatives d'apprentissage* (désormais SCA) qui sont des procédés utilisés par les apprenants pour pouvoir, selon Riachi (2006 : 11), « *atteindre un objectif communicationnel particulier et pour résoudre un problème d'intercompréhension* ». En effet, celles-ci peuvent jouer un rôle important dans l'émergence de l'expression orale des apprenants par les interactions verbales qu'elles engendrent entre les enseignants et leurs apprenants et entre les apprenants. Mais ce dernier point, est d'une importance telle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue qu'il exige un traitement à part entière dans un prochain article.

### Notes

1 Les données des deux tableaux et les exemples cités supra font partie d'un travail de thèse de doctorat en didactique en cours intitulé « *échanges langagiers et stratégies communicatives en classes de français langue étrangère au collège et au lycée* ».

2 Les SCE que nous avons retenues dans notre grille sont celles qui apparaissent dans la majorité des activités enseignées au niveau du collège et au niveau du lycée.

3 « *La diversification n'est donc pas seulement une chose agréable d'avoir en soi : c'est un élément vital pour garder les*

*esprits des apprenants alertes et focalisés sur la tâche en cours.* » (Traduction Personnelle).

### Références bibliographiques

- Beacco, J-C., (2007), *L'Approche par compétences dans l'enseignement des langues, enseigner à partir du cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Benamar, R., (2009), « Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE », *Synergies Algérie* n°8, pp 63 ; 75.
- Benbih, A., (2010), « Didactique et enseignement-apprentissage du français, la consigne : une réponse aux difficultés de réception », *didactique & pratique de l'enseignement-apprentissage du français*.
- Causa, M., (2003), « Stratégies communicatives d'enseignement et schéma facilitateur en classe de langue étrangère », *Marges Linguistiques* numéro de Septembre 2003. Disponible sur [http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/Marges\\_sommaire.html](http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/Marges_sommaire.html). Consulté le 10 octobre 2008.
- Cicurel, F., (1985), *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Paris, CLE international. Coll. « D.L.E. »
- Cicurel, F., (2005), « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, L'Acquisition en classe de langue, Mis en ligne le : 14 décembre 2005. Disponible sur : <http://aile.revues.org/document801.html>. Consulté le 10 octobre 2008.
- Hutchinson, T., Waters, A., (1987), *English for Specific Purposes*, Cambridge University Press.
- Nanthasilp, S., « Les stratégies de communication dans l'interaction exolingue », disponible sur : [http://www.lib.su.ac.th/dbcollection/book/damrongjan\\_june2004/article24.pdf](http://www.lib.su.ac.th/dbcollection/book/damrongjan_june2004/article24.pdf). Consulté le 15 janvier 2012.
- Nonnon, É., (2008), Tensions et dynamique des interactions entre énonciation orale et autres modes de représentation des objets de savoir dans les échanges scolaires, *Raisons éducatives*, Fillietaz I., Schubauer-Leoni M.L., Processus interactionnels et situations éducatives, Genève, Université de Genève.
- Riachi, M., (2006), *Les interactions verbales en classe de français au Liban : analyse des stratégies communicatives d'enseignement*

*et d'apprentissage*. Thèse de doctorat. Université de la Sorbonne nouvelle-Paris 3, Université Libanaise. Faculté de pédagogie Beyrouth.

- Rivers, W., « Dix principes pour un enseignement/ apprentissage interactif des langues » *Études de linguistique appliquée*, n°77, Janv. Mars 1990.
- Savignon, S., (1983), *Communicative competence: Theory and Classroom Practice*, Addison-Wesley Publishing Company.