

**La gestion interactive en expression orale :  
réflexion et  
analyse de séquences didactiques**  
**Interactive management in oral expression: reflexion  
and analysis of didactic sequences**

تسير التفاعلات في دروس التعبير الشفوي : تفكير  
و تحليل مقاطع تعليمية

Farid MAZI

Département de français/  
Université Badji Mokhtar-Annaba  
[farid.mazi@yahoo.fr](mailto:farid.mazi@yahoo.fr)

Date de soumission 14/02/2021

Date d'acceptation : 28/11/2022

**Résumé :**

La présente contribution se donne pour projet de sonder le travail sur l'oral dans des classes de FLE. Pour ce faire, nous avons opté pour une observation non participante des interactions verbales qui se construisent au cours de leçons d'expression orale animées par trois enseignantes stagiaires. L'analyse de la gestion interactive a révélé une prééminence des interventions professorales de type didactique au détriment du développement de compétences de communication auprès des apprenants. Nous avons donc estimé que l'absence totale de formations dans ce domaine est le principal facteur des difficultés discursives rencontrées par les interactants

**Mots-clefs :** oral, interactions verbales, séquences didactiques, observation non participante, formation.

**Abstract :**

The present contribution aims to survey the oral work in FLE classes. To do so, we have opted for a non-participant observation of the verbal interactions that take place during oral expression lessons led by three trainee teachers. The analysis of interactive management revealed a pre-eminence of didactic-type faculty interventions to the detriment of the development of communication skills among learners. We therefore felt that the total absence of training in this area

is the main factor in the discursive difficulties encountered by the interactors.

**Keywords:** oral ; verbal interactions ; didactic sequences ; non-participating observation ; training.

### ملخص

تهدف المساهمة الحالية إلى التحقيق في العمل الشفوي في أقسام اللغة الفرنسية في هذا الصدد.

، قمنا بإجراء تصوير التفاعلات الشفوية لثلاثة أساتذة في الثانوية. كشف تحليل الإدارة التفاعلية أثناء أداء دروس التعبير الشفوي تفوق التدخلات التعليمية على حساب تنمية مهارات الإتصال مع المتعلمين. لهذا السبب، قدرنا أن ضعف التكوين في هذا المجال هو العامل الرئيسي لل صعوبات التي يواجهها المتفعلون.

### الكلمات المفتاحية

المادة الشفوية ، التفاعلات الشفوية، المقاطع التعليمية، ملاحظة غير تشاركية، التكوين

Farid MAZI, [farid.mazi@yahoo.fr](mailto:farid.mazi@yahoo.fr)

## 1. INTRODUCTION :

L'ordre de l'oral a connu plusieurs péripéties selon les époques et les approches. Si nous nous référons aux termes de J.-F. Halté (2005), ce spécialiste des domaines de la didactique du français et des questions sur l'interaction, énonce que l'oral a été considéré pendant longtemps comme un

*non objet, ni didactique, ni pédagogique, l'oral est aujourd'hui une espèce d'Objet Verbal Mal Identifié, définitivement chargé d'idéologie, véritable auberge espagnole où l'on amène avec soi ses préoccupations. C'est un objet attrape-tout, confus, indéfiniment syncrétique, usé avant même d'avoir réellement servi* <sup>(1)</sup>.

Grâce à l'avènement des approches communicatives, visant essentiellement à développer la compétence à communiquer, l'oral, insiste J.-P. Cuq (2003), est devenu un objectif à part entière et non seulement un outil d'enseignement comme c'est le cas dans les méthodes audio-orales et audio-visuelles : « de nouvelles techniques, jeux de rôles et cadres de simulations globales, en sont l'expression la plus évidente » <sup>(2)</sup>.

Dans le contexte de la présente recherche, et précisément dans le cadre de la réforme des programmes scolaires en Algérie, survenue

en 2005 pour le cas du secondaire, l'oral, retrouve une place de taille dans l'enseignement de la langue française. Ainsi donc, il a été réhabilité en privilégiant le recours aux exercices de prononciation, la compréhension, la production de messages oraux et l'interaction verbale. D'après F.-F, Ferhani (2006), la valorisation de l'interaction se traduit inévitablement par le passage d'une relation frontale imposant une communication magistrale à une relation cohabitante avec des interactions de type enseignant-élève et élève-élève<sup>(3)</sup>.

Par ailleurs, l'objectif de cet article est d'aborder la problématique de l'enseignement/apprentissage de l'oral dans le secondaire. En premier chef, nous apportons quelques éclairages sur les connexions potentielles entre la notion de l'oral et celles d'oralisation, d'oralité, ainsi que la dimension kinésique de l'action de l'enseignant. Il s'ensuit un rappel de la méthodologie adoptée pour l'observation des classes et le recueil des données, appuyée par une analyse fine des interactions verbales construites lors de leçons d'expression orale. Nous précisons que la séquence

Nonobstant le nombre pléthorique de recherches relatives à l'enseignement/apprentissage de l'oral en master notamment, il nous est astreignant aujourd'hui de dresser un bilan significatif sur les insuffisances ou les performances des enseignants de FLE, en l'absence de toute formation spécifique dans ce domaine, que ce soit à l'université ou au cours de la période de stagiairisation des futurs enseignants. À cet égard, nous avons jugé propice de problématiser ce constat qui fait autorité en posant la question suivante : comment des enseignants non formés à la compétence à communiquer oralement dans un contexte didactique gèrent-ils les interactions verbales avec leurs apprenants dans un cours d'oral ? Il convient de rajouter que le but de cette recherche, comme nous l'avons fixé en introduction, mérite d'être mieux précisé dans cette problématique. Il s'agit en effet d'aborder les pratiques enseignantes dans le cadre des interactions verbales, tout en étant vigilant sur la contribution des apprenants dans l'aboutissement du projet pédagogique des enseignantes collaboratrices, car nous partons également de l'hypothèse qu'un cours d'oral, ne pourrait réussir lorsqu'il y a un monopole quasi-total de la parole par le discours professoral ou une participation déficiente de la part du public apprenant.

## **2. ORAL, ORALISATION, ORALITÉ :**

L'oral est certes le primat de toute intervention professorale. Néanmoins, nous ne pouvons perdre de vue son jumelage avec la notion d'oralisation qui se définit comme l'expression orale d'un texte écrit (lire une histoire) et la notion d'oralité qui se rapporte à une production orale mais dont l'origine est un texte écrit, voire, le fait même de raconter une histoire <sup>(4)</sup>.

Si nous évoquons ces notions succinctement dans cette section, c'est en raison de leur ancrage dans les séquences analysées ci-dessous. En effet, une collection de tours de parole guillemetés, sont le produit d'une verbalisation littérale de passages écrits. Ils figurent dans le texte d'une bande dessinée, un tableau paramétré et un grand dessin collé au tableau. Ils représentent des supports iconographiques exploités par les enseignantes enquêtées lors de l'animation de leçons d'expression orale devant un observateur muni d'une caméra et de quatre dictaphones.

## **3. L'ACTION PROFESSORALE : UNE SYMBYOSE ENTRE PAROLES ET RESSOURCES DU CORPS :**

Bien qu'il n'ait pas question d'analyser ici la forme kinésique de l'action de l'enseignant, la rigueur scientifique oblige à faire un détour à tout le moins raccourci sur la coexistence de l'aspect verbal et non verbal dans la transmission du message didactique. Les progrès techniques (moyens d'enregistrement audio, visuels et logiciels de transcription) ont frayé la voie à l'étude des interactions en milieu scolaire et l'intégration, cite E, Nonnon (2011), « de la dimension gestuelle et posturale, des travaux comme ceux de Colletta donnant des catégories pour cerner différentes relations fonctionnelles entre gestes et processus langagiers et cognitifs » <sup>(5)</sup>.

Nous apprenons avec J.-M, Colletta <sup>(6)</sup> (2005) que la langue ne se manifeste pas de façon nue et qu'elle est toujours accompagnée de ressources de la corporalité telles que la voix du locuteur, ses attitudes, gestes, mimiques et regards. À ce propos, lorsque F, Cicurel (2002) définit les pratiques de transmission de l'enseignant, elle ne manque d'aligner les pratiques langagières didactiques qu'elles soient d'ordre verbal, non verbal ou mimogestuel <sup>(7)</sup>. Dans le même sillage, M, Tellier (2019), gestualiste notoire affilié au laboratoire Parole et Langage à l'Université d'Aix Marseille, fait savoir, que le corps, qu'il soit dénommé non verbal ou mimogestuel, est bien présent dans cette définition au même plan que le verbal <sup>(8)</sup>.

#### **4.LES RAPPORTS DE PLACES DANS L'INTERACTION DIDACTIQUE :**

La langue étrangère dans laquelle s'exprime l'enseignant avec l'aisance d'un natif le gratifie d'un certain pouvoir sur son public apprenant. D'après F, Cicurel (2011), et à l'image d'autres interactions sociales, « l'interaction didactique fabrique des rôles en fonction desquels les sujets communiquent entre eux. Ces rôles se traduisent par des comportements langagiers spécifiques et ils sont définis par un rapport asymétrique au savoir outre le statut institutionnel »<sup>(9)</sup>. Nous retrouvons dans cette définition les termes de C, Romano et de J, Salzer (1987) qui affirment que « la relation pédagogique est le plus souvent fondée sur la complémentarité : l'enseignant en position haute de guide et l'apprenant en position basse de guidé »<sup>(10)</sup>. Dans ce cas de figure, nous assistons désarmé devant une communication sans interaction où le pourvoyeur du savoir, le cas échéant, l'enseignant, dirige sa leçon sans jamais ou presque témoigner d'une disponibilité auprès de ses apprenants. Nous savons grâce aux différentes fonctions de l'interaction, que celle-ci donne vie au sens et à la relation. Ce faisant, toute communication est inscrite dans un contexte dans lequel les participants s'échangent des informations en même temps qu'ils échafaudent leur relation commune. La circulation de l'information se définit chez J, Durand (1981) en y intégrant la notion du savoir : « savoir c'est disposer d'une information stockée ; informer c'est modifier la répartition entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas »<sup>(11)</sup>. Rechercher de l'information explique en substance toute l'importance qu'elle peut avoir dans la détermination des statuts et les motifs des comportements humains. Le statut et le rôle de l'enseignant tout comme ceux des apprenants sont pour partie brevetables à travers leur écart par rapport au savoir linguistique et l'imposition d'un détenteur pivot des informations échangées. L'usage de la parole prouve chez C, Kerbrat-Orecchioni (1992) que ce rapport de places n'est pas limité au contexte, mais dépend de ce que font les interactants et du déroulement de l'interaction : « les comportements langagiers peuvent certes refléter certaines relations de pouvoirs existant *a priori* entre les interactants, mais ils peuvent aussi les confirmer, les contester, les constituer »<sup>(12)</sup>

Pour revenir aux interactions scolaires, nous sommes en droit de confirmer, que de ce point de vue, il n'est question que d'un parti pris qu'enveloppe une position radicalisée. L'interaction en classe n'opère pas exclusivement en référence à une relation schématisée sur le modèle autoritaire/autorisé qui déresponsabilise l'apprenant en le transformant en un spectateur. Cela étant dit, l'attention portée sur toutes les parties en classe révèle une perception ouverte de cette question de rapports de places :

*L'élève [...] ne se limite pas seulement à recevoir, décoder, assimiler les messages. Il répond activement, se transformant en retour en émetteur. Il sollicite l'enseignant par de nouvelles demandes et propositions, qui entretiennent, en permanence, le processus d'autoformation. L'enseignant et l'élève, instaurent donc, dans la communication entre eux, un processus réciproque d'autoformation* <sup>(13)</sup>.

## **5. OBSERVATION DE CLASSES FLE ET COLLECTE DE DONNÉES :**

Notre observation concerne trois classes de 1<sup>ère</sup> année secondaire (FLE) dont les lycées sont situés en plein centre de la ville d'Annaba. Nous rappelons que cette observation est non participante, et a permis de mettre en scène trois enseignantes de français stagiaires, titulaires du diplôme de master FLE. Selon F, Cicurel (2014), « le chercheur qui prend la classe comme objet d'analyse n'est pas partie prenante de l'action de l'enseignant. Il en est l'observateur. Il lui faut construire les conditions d'objectivité de son observation et de son analyse » <sup>(14)</sup>. À juste titre, l'analyse opérée prend pour cible un corpus vidéoscopique d'une durée de 2 heures 27 minutes transcrit<sup>1</sup> in

---

<sup>1</sup> Code de transcription employé par le groupe IDAP (Interaction didactique et agir professoral). Centre de recherche DILTEC (Didactique des langues, des textes, des cultures) à l'université Paris III. P enseignant-Jean nom de l'apprenant quand identifié (de préférence modifié pour respecter l'anonymat) - Af apprenante non identifiée - Am : apprenant non identifié - As plusieurs apprenants - XXX inaudible - (*rire*) commentaire sur le non verbal (en italique) - : allongement de la syllabe - : : allongement plus long de la syllabe- + pause ++ pause plus longue +++ pause au-delà de 5 secondes-↑ ou ? intonation montante- MAJOR accentuation emphase-Ma-jor-do scansion-Soulignement chevauchement majordome jordome-major... demande d'achèvement (*pointillés en gras*). Signes ajoutés : Q question - « » : discours rapporté- Pour<sup>o</sup> : prononciation d'un schwa- [ ] : prononciation défectueuse renfermant une transcription en API.

*extenso*. La première activité d'expression orale a pour thème un sondage sur les différents moyens de communication, la deuxième a trait aux étapes d'un récit portant sur la valeur attribuée au temps, la troisième concerne le cycle de l'eau dans la nature. La ponctuation des séquences didactiques, c'est-à-dire le marquage du début et la fin de chaque séquence étant une affaire de point de vue et elle peut toujours être différente, précisent C. Romano et J. Salzer (1987). Cela dépend donc de l'attention portée par l'analyste sur un point précis répondant à ses observables.

## **6. GRILLE D'OBSERVATION :**

Nous avons opté pour les observables élaborés par S. Pekarek Doehler (2003), dans la mesure où ils permettent une analyse des interactions se spécifiant par « un continuum qui met en contraste une logique conversationnelle d'échange finalisé et créatif, d'un côté, avec une logique mécaniste et reproductive, de l'autre ». Nous exposons à présent la liste des observables accompagnée de quelques annotations explicatives :

- Types d'interventions* : elles élucident le dialogue didactique en classe. Il se manifeste par la restriction imposée par l'enseignant qui ne facilite pas la production des apprenants. D'autre part, l'apprenant intervient pour répondre à une sollicitation comme il peut bénéficier d'une certaine liberté dans ses interventions ;
- *Structuration thématique* : du seul ressort de l'enseignant ; construite en collaboration avec les apprenants ;
- *Organisation des échanges* : caractérisée par une régulation rigide des interactions notamment avec la structure IRE (initiative, réponse, évaluation) conduisant ainsi à un faux dialogue ; ou au contraire l'échange dépasse la frontière de la structure IRE en assurant l'ouverture et la continuité du discours ;
- *Questions du professeur* : fermées dont la forme fait allusion à la réponse ; questions ouvertes qui ne pré-déterminent pas la réponse à l'avance et exigent un effort de réflexion et même de négociation ; display ou pseudo-questions dont la réponse est prévisible ou connue par celui qui la pose et relèvent « d'un domaine de référence clos » (Id. : 6) ; questions réelles faisant appel à la réflexion et un apport d'informations nouvelles ;
- *Réponses des élèves* : non expansives et de nature réactives/expansives et dépendant toutes les deux du type de questions qui leur sont posées ;

-*Domaine de référence clos du discours* : fermé et imposé/ouvert et négocié en fonction du texte en objet ;

-*Modalisations* : absentes/présentes qui permettent de savoir si le discours des apprenants est innovant dès lors où il rend compte de leur point de vue et marque leur attitude vis-à-vis des productions initiées.

- *Productivité des élèves* : prolongements maximisés ou minimisés des énoncés au plan thématique et structurel, et dépend également de la nature des interventions du professeur.

## **7. ANALYSE DE SÉQUENCES DIDACTIQUES :**

### **7.1. Questions *displays* et questions fermées :**

Qu'il s'agisse d'une question habituelle, simple consigne ou énoncé ratifiant une réponse donnée, les interventions prescriptives de l'enseignant ont pour vocation de restreindre l'initiative de l'apprenant tout en ayant un ascendant sur sa parole. Dans un enseignement institutionnalisé, le professeur de langue évalue l'apprenant et structure les interactions par le biais d'un dialogue basé sur les questions. Dans cet ordre d'idée, M, Pendanx (1998) affirme que « La question est chez l'enseignant un outil privilégié »<sup>(15)</sup> qui représente son vrai pouvoir d'action et affecte de manière significative la configuration de la communication en classe.

De plus, il est important de savoir, d'après S, Pekarek Doehler (2002), que beaucoup d'interventions<sup>2</sup> provenant des apprenants sont subordonnées aux types de questions qui leur sont posées. Parmi ces questions, celles appelées « display » : fausses questions ou fermées<sup>(16)</sup>. Les premières sont fréquentes en classes de langue étrangère du fait de la relation asymétrique au plan linguistique mais surtout à cause de la planification de l'activité non-négociée imposée par l'enseignant. Cette relation didactique est naturellement à l'avantage du professeur qui connaît malgré lui les réponses de ses propres interrogations. Les conséquences immédiates de cette catégorie de questions ont une influence indéniable au plan thématique et interactif. D'après S, Pekarek Doehler (2002), elle « témoigne d'un enjeu communicatif réduit à la reproduction d'informations déjà connues et donc, elles aussi, prévisibles »<sup>(17)</sup> D'autre part, elle ajoute que les réponses qu'induisent les fausses questions (réactives et non-expansives) ainsi que la structure IRE (Initiation-Réaction-

---

<sup>2</sup> Les tours de parole référant à leur ordre dans les leçons filmées sont indiqués entre crochets avant le titre de chaque séquence. En revanche, les séquences transcrites débutent par le n°1 en vue de faciliter leur lecture.



Évaluation) forment un « lien qui constitue un indicateur fort de l'imbrication de la structure organisationnelle de l'interaction et les modalités du traitement des contenus »<sup>(18)</sup>. Les questions fermées désignent quant à elles « toutes questions dont la forme même manifeste le contenu éventuel de la réponse et ceci à des degrés divers »<sup>(19)</sup>.

**[Tours de parole : 1-14] Support représentant un tableau chiffré concernant un sondage sur l'efficacité des différents moyens de communication**

1. **P** regardez observez le document +et dites-moi de quoi il s'agit que représente° ce document Q le tableau sur la page vingt-et-u : ne + « qu'est-ce que vous voyez Q » + + oui Amel
2. **Am** euh « les moyens de communication les plus » euh
3. **P** « qu'est-ce que vous voyez Q »
4. **Af** un tableau des chiffres
5. **P** un tableau très bien des chiffres : ffres très bien un tableau avec° des chiffres
6. **Am** des chiffres
7. **P** ce tableau est constitué de combien de colonnes Q
8. **As** cinq colonnes cinq colonnes
9. **P** cinq colonnes vert... verticales bon très bien observez dans la colonne une°
10. **Af** « les moyen les plus efficaces pour »
11. **P** donc vous avez là dans la colonne une une série de +
12. **Am** de mots
13. **P** de mots très bien une série de mots
14. **Am** de mots

Les deux questions posées par l'enseignante en 3 et 7 combinent en réalité le type *display* et fermé à la fois. De plus, elles ont provoqué une réponse très courte et prévisible à telle enseigne que plusieurs locuteurs ont réagi concomitamment dans le tour 8, où l'énoncé porte la trace formelle, ici lexicale, de l'intervention du questionneur qui consiste dans le terme colonne. L'apprenant dans le 4<sup>ème</sup> tour répond au moyen de deux termes isolés et donc sans lien apparent au plan syntaxique. Il dit exactement ce qu'il voit comme cela lui a été dicté par la question. Sa réponse est abusivement validée par l'enseignante grâce à un procédé évaluatif dans le tour 5 qui a fortement balisé les échanges.

D'abord, il y a lieu de schématiser cette évaluation en se basant sur deux points de repère qui sont sa composition et sa progression :

reprise séparée de chacun des éléments de la réponse donnée par l'apprenant suivie immédiatement d'une évaluation positive *très bien* ; en second lieu, elle enchaîne les deux éléments de la réponse en 5 sans complexifier l'énoncé de l'apprenant puisque elle se contente d'insérer la préposition *avec* en amorçant la réponse qu'il cherche. Visiblement, elle n'est rien d'autre qu'une répétition d'un mot, donc d'une validation en *chorus* des apprenants qui doivent achever son intervention. D'où le chevauchement signalé en 6 et dont l'enseignante est partie intégrante. Force est de reconnaître que l'enseignante a restreint le champ d'informations des réponses apportées, soutenue par la nature du support proposé, matérialisé dans un tableau contenant des données judicieusement structurées en chiffres et en indications scripturales. La question en 7 initiée au moyen d'un terme utilisé jusque-là quatre fois, confirme cette restriction dans les interventions de l'enseignante. Cette question comporte un constituant essentiel de la réponse escomptée, à savoir, le mot colonne. Sa validation est également composée d'une reprise de la réponse et d'une double appréciation positive : *bon, très bien*, coupant net toute possibilité de diversification des prises de parole ou une extension de la productivité développée par les interactants. La raison de cette restriction dans les interventions est que contrairement « à l'appréciation négative », « lorsque l'évaluation est positive elle met généralement un terme à l'échange en cours » <sup>(20)</sup>.

Aussi, l'intervention de l'enseignante en 11 est constituée d'un énoncé propositionnel qui sollicite une réponse déjà amorcée et réductrice puisque elle requiert un seul mot validé selon le même principe. L'élément de réponse *mot* est repris quatre fois en trois prises de parole succinctes. Ces interventions ont eu un impact négatif sur la structuration des interactions dès lors où elles l'ont maintenue dans les schémas canoniques IRE décrits par J.-M, Sinclair & M, Coulthard en 1975 <sup>(21)</sup>. À cet effet, S, Pekarek Doehler (2000) fait remarquer que « l'enchâssement des interventions des élèves entre questions et évaluation met en place une structuration interactive répétitive et fortement prévisible qui repose sur le schéma initiation-réaction-évaluation (IRE) typique des interactions en classe » <sup>(22)</sup>. Cette séquence illustre parfaitement ce mode de fonctionnement des interactions verbales exemptées du moindre partage dans leur organisation qui demeure du ressort exclusif de l'enseignante.

**[Tours de parole : 147-166] L'enseignante tente de faire construire par les apprenants une situation initiale pour le récit**

1. **P** alors est-ce que vous pouvez constituer une petite histoi : re Q  
une introduction hein pas : une histoire juste l'introduction bon euh  
vous pouvez l'interpréter autrement ah + l'animal n'aime pas le réveil  
ou alors + vous pouvez dire [ot] chose voir l'image d'une autre  
manière + donc le rapport il s'agit d'un vous avez dit ce qu'il y a  
d'important dans les dans l'image c'est + c'est la sonnerie vous venez  
de le dire c'est la sonnerie qui dérange l'animal ou alors Q bon la la  
sonnerie dérange l'animal ça dérange vraiment l'animal Q
2. **Af** hein + +
3. **P** c'est tout c'est tout ce que vous vous pouvez dire la sonnerie qui  
dérange Q
4. **Af** la sonnerie qui euh +
5. **P** au début il n'était pas question de ser ... serpent vous avez  
ignoré ce : cet agent au début l'animal + hein
6. **Anir** « il est réveillé de son sommeil » le ré... réveil de
7. **P** le réveil du
8. **Anir** du
9. **P** du serpent de la sonnerie c'est ça Q
10. **Anir** la sonnerie du réveil a
11. **P** réveil
12. **Anir** a réveillé l'animal
13. **P** a réveillé l'animal la sonnerie de réveil a réveillé l'animal  
ahem + « essaie de constitu : de constituer une situation initiale » à  
partir de ce que vous venez vous venez de° de proposer + donc il est  
question de dans cette histoire il est question de sonnerie et la valeu :  
r de la sonnerie Q
14. **Anir** tout tout commencement de°
15. **P** pour vous pour vous pas pour l'animal
16. **Af** elle réveillait
17. **P** e : lle elle réveille la sonnerie réveille encore le réveil quel est  
le rôle du réveil dans : cette ima : ge Q
18. **Driss** déranger l'animal
19. **Brahim** déranger l'animal
20. **P** c'est tout Q déranger l'animal + encore +réveiller vous avez  
dit Q vous vous avez dit tout à l'heure réveiller l'animal + oui –  
encore ++ réveiller l'animal encore

### 7.2. Des échanges prioritairement didactiques :

De prime abord, nous remarquons un flux important d'informations qui ont eu pour résultat le blocage de la parole chez les apprenants. Les interventions à demi-mot en 2 et 4 ont poussé

l'enseignante à donner une consigne précise pour rappeler un personnage figurant dans la première scène de la BD en 5. Il s'ensuit des échanges qui représentent en réalité une escale pour la négociation et la co-construction interactive entre l'enseignante et l'apprenant Anir autour de l'idée recherchée dans le tour de parole 5. La quête d'un consensus autour de la formulation qui donnera lieu à l'élaboration d'une situation initiale trouve écho dans l'acceptation de l'enseignante de faire glisser l'interaction vers la conversation naturelle en faisant fi de la contrainte du support en 13 et en 15. Ces échanges en duo du 5<sup>ème</sup> au 14<sup>ème</sup> tour sont conclus par une intervention de l'enseignante qui revient à la charge afin de demander au même apprenant de monter une introduction à partir de ses propres propos. Dans le tour 14, Anir s'engage à répondre à la sollicitation faite en 13 en situant son discours dans le contexte caricatural de la BD. Le terme *commencement* montre qu'il s'emploie à revenir au début du récit afin de fonder son intervention. L'absence de validation dans les échanges dyadiques et l'accord établi sur l'énoncé déclencheur de la production de l'apprenant a créé une « illusion de compréhension » selon l'expression de D, Hérédia (1986) <sup>(23)</sup>. Au lieu de se préoccuper de la dernière consigne, Anir a focalisé sur la première qui visait la construction d'une situation initiale. La consigne en 13 qui se veut au final de type communicatif, est néanmoins perçue par l'apprenant comme didactique. Elle part de la situation comique configurée par l'histoire de la BD et concerne la sonnerie qui a réveillé l'animal pour parvenir à une situation authentique en insistant sur la valeur de la sonnerie. Elle donne, selon P, Bange (1996), par la même occasion, « des buts de communication authentique » <sup>(24)</sup> à son interlocuteur en jouant la carte du symbolique.

Ce malentendu a provoqué une tension interactionnelle que traduit la confiscation de la parole de l'apprenant par l'enseignante en 15 qui lui demande de surpasser les données du support. L'intervention qui suit sonne plus comme un rappel à l'ordre à l'endroit de l'apprenant qu'un ajustement qui vise à dissiper ce malentendu. De ce fait, l'enseignante replace l'échange dans un cadre interactif sous sa souveraineté. Quant à son ambition de faire balancer les échanges vers une conversation ordinaire, elle s'est soldée par un échec eu égard à la prédominance du caractère didactique de ses interventions. La personnalisation de la consigne par la répétition du vouvoiement et la mise à l'écart du personnage de la BD en 13, fait foi d'un taxème verbal qui dénote de la supériorité du rôle interactionnel

de l'enseignante qui structure l'interaction et organise seule le cadre participatif qui explique entre autre, l'accaparement de la parole par les deux interactants.

### **7.3. Questions ouvertes/ schémas interactifs primaires :**

**[Tours de parole : 124-128] L'enseignante cherche une interprétation d'une scène figurant dans la BD : réveil lancé d'un coup de pied**

1. **P** c'est à dire vous essayez d'analyser ce que vous voyez hein pourquoi rejeter le réveil à votre avis Q pourquoi xxx xxx l'animal hein Q qu'est-ce qui est écrit Q hein essayez de construire une petite analyse à partir de ce que vous voyez donc interprétez l'ima : ge interprétez + ce que vous voyez + encore donc vous avez dit l'animal dérangé par le son... la sonnerie du réveil oui
2. **Anir** « fou de rage il le jette » « fou de rage il le jette »
3. **P** fou de rage il jette le réveil d'accord ahem +
4. **Anir** pui : s le serpent croise encore une fois
5. **P** il croise encore une fois le réveil et le serpent

**[Tours de parole : 317-331] Il s'agit d'achever l'activité d'expression orale en interrogeant les apprenants sur le choix même de cette BD mais également sur leurs points de vue**

1. **P** donc à votre avis quelle impression a-t-il voulu créer l'auteur Q c'est-à-dire pourquoi a-t-il choisi cette image euh Q
2. **Af** parce que les deux ont une sonnerie
3. **P** celui qui raconte l'histoire qu'est-ce qu'il veut vous faire entendre Q
4. **Am** conclusion
5. **P** quelle est cette conclusion Q
6. **Am** il y a [dezanimal] qui aiment la sonnerie et l'autre pas [lezem]
7. **P** ce n'est pas faux et toi tu aimes ou tu n'aimes pas Q
8. **Am** : non ça dérange
9. **P** on sort de l'histoire maintenant xxx tu n'aimes pas le réveil Q le narrateur à propos du temps qu'est-ce que tu peux dire à ce sujet Q le but de l'histoire à votre avis hein Q pourquoi l'auteur a choisi le réveil Q
10. **Af** le réveil est une chose importante dans la vie
11. **P** importante dans la vie oui
12. **Af** dans la vie quotidienne
13. **P** oui :
14. **Sara** indiquer le temps

**15. P** le temps indique le temps où il permet de comprendre la notion du temps « chacun va écrire la fin de l'histoire » c'est+ dans la dernière étape du récit

La sollicitation des apprenants est réalisée par l'intermédiaire de questions ouvertes et d'informations. L'emploi de verbes comme *analyser* et *interpréter* dans le premier tour de la séquence 1 et une expression telle qu' *à votre avis* dans les deux séquences témoignent de ce choix interrogatif. À cela s'ajoute la formulation même des questions notamment en 1, 7 et 9 de la 2<sup>ème</sup> séquence qui laisse entrevoir une certaine liberté dans les réponses. Le tour 1 comprend une question appelée par L, Ricci, (1996) « non-inductrice »<sup>(25)</sup>, qui donne libre cours au choix de réponse par l'apprenant suivi d'une autre question « catégorielle »<sup>(26)</sup>, nécessitant un effort de réflexion mais dont la catégorie de réponse est indiquée par le pronom d'interrogation *pourquoi*. Nous remarquons justement que la réponse donnée en 2 commence par un connecteur de l'argumentation : *parce que*.

Le traitement thématique est polygéré dans la mesure où les questions impliquent personnellement les apprenants. L'intervention de l'enseignante en 7 et 9 où elle sélectionne l'apprenant, le tutoie en cherchant son avis et l'investit d'une part de responsabilité dans le contrôle des contenus. Les réponses en série apportées par les apprenants dans les tours de parole 8, 10,12 et 14 s'inscrivent directement dans la lancée d'une seule question en 9 à travers laquelle l'enseignante vise à leur fournir des crédits de connaissances. En insistant sur le rapport existant entre les fausses questions et le schéma IRE, S, Pekarek Doehler (2002)<sup>(27)</sup> déduit une corrélation entre d'une part les questions ouvertes et d'informations et d'autre part l'absence de la structure IRE, recours à des productions prolongées et un domaine de référence ouvert.

Les séquences ci-dessus prouvent l'existence d'un investissement discursif relatif des apprenants qui formulent des énoncés non prédéterminés d'avance et d'un volume relativement approuvable. Ils ne respectent pas pour autant le principe de l'auteur. C'est le cas dans le tour 2 de la 1<sup>ère</sup> séquence qui se singularise par la présence d'un modalisateur, des tours 6 et 10 de la 2<sup>ème</sup> séquence qui jouissent d'une certaine complexité au plan syntaxique. Or la stabilité interactionnelle est du ressort de l'enseignante seulement. Les séquences progressent selon les schémas primaires IR (Initiation-Réaction) ou IRE (Initiation-Réaction-Évaluation) où les échanges

sont enclavés entre les interventions de l'enseignante et le *feed-back* apporté après trois tours de parole. L'enseignante ratifie les réponses des apprenants en se référant dans la plupart des *feed-back* à la reformulation et parfois en engageant une nouvelle question sans valider la proposition faite par l'apprenant. Ce qui donne lieu à une interaction par à coup. Ces schémas interactifs signifient que même si les interactants s'évertuent à rentabiliser leurs productions au cours des interactions, cette volonté est contrée par le cadre interactif qui mobilise les rapports de places en faveur de l'enseignant.

**7.4. Absence de modalisations/ abondance de reprises et de *feed-back* :**

**[Tours de parole : 241-266] L'activité orale s'achève par une question relative aux raisons de la prédominance de la télévision dans un sondage**

1. **P** c'est le moyen le plus efficace pourquoi Q parce qu'il + Q
2. **Am** euh xxx
3. **P** parce qu'il mobilise hein xxx parce qu'il mobilise plusieurs types de médias
4. **Af** xxx
5. **P** la télévision est xxx
6. **Karim** on entend euh
7. **Af** l'image
8. **Karim** on entend euh
9. **P** le son
10. **Karim** le son
11. **P** poste
12. **Am** euh euh
13. **Am** l'image
14. **P** l'image très bien le son + l'image et heu + + « les petites notes écrites qui passent à la télévision »
15. **Af** la précision
16. **P** la précision bon est-ce qu'il de [test] qui passent des textes qui passent à la télévision
17. **Karim** oui
18. **P** très bien donc ça mobilise différents types de médias je cite xxx tout à l'heure le son l'image
19. **Af** le son l'image
20. **P** et les textes
21. **Af** les textes
22. **P** c'est clair Q

23. **Am** oui

24. **P** très bien c'est tout Q + + + pas de questions Q

25. **Karim** non

26. **P** c'est bon Q (s'adressant à l'observateur).

**[Tours de parole : 166-175] La question implique une tâche communicative**

1. **P** quel est le rôle du réveil pour vous Q pas pour l'animal

2. **Omar** programmation de l'homme

3. **P** programmation de l'homme

4. **Omar** indiquer l'heure indiquer l'heure

5. **P** indiquer l'heure très bien + oui : donc indiquer l'heu : re continuez

6. **Slimane** xx pour euh

7. **P** oui vas-y vas-y + + vous avez oublié Q + + donc indiquer : l'heure + et l'heure c'est quoi Q

8. **Amel** le temps

9. **Omar** c'est le temps

10. **P** c'est le temps très bien

**[Tours de parole : 421-439] Rejet des réponses non illustrées par des exemples**

1. **P** non un exemple un exemple de l'état liquide de la mer

2. **Farid** la pluie

3. **Farid** la pluie

4. **Farid** la pluie

5. **P** la pluie oui

6. **Sofiane** ah l'éta : t gazeux

7. **P** tel que

8. **Farid** la vapeur

9. **Sofiane** tel que la vapeur

10. **P** seulement la vapeur

11. **Sofiane** non

12. **P** non :

13. **Imène** non :

14. **P** le brouillard +

15. **Farid** oui

16. **Am** oui

17. **P** le brouillard aussi c'est l'état gazeux

18. **Ilhem** gazeux

19. **P** de l'eau oui



R, Vion (2000), affirme que les modalisations portent sur l'attitude du locuteur vis-à-vis de ses productions verbales <sup>(28)</sup>. Leur absence a cédé la place à des réponses réactives soumises aux propositions précédentes. Inversement, les reprises à valeur appréciative sont constitutives de la majorité des échanges. Elles sont produites et par les apprenants dans les tours 10, 19 et 21 de la 1<sup>ère</sup> séquence, par l'enseignante en 14 et 16 de la même séquence, en 3, 5, 10 de la 2<sup>ème</sup> séquence et en 5 de la 3<sup>ème</sup> séquence, lesquelles sont émaillées de *feed-back* positifs. Le sujet qui les produit manifeste sa prise en considération de l'autre, son accord, et présente des marques formelles de compréhension <sup>(29)</sup>.

La spécificité de ces *feed-back* est qu'ils font l'objet d'un consensus entre l'enseignante et les apprenants par le biais des reprises qu'illustre la 3<sup>ème</sup> séquence de 11 à 19. Elles s'apparentent donc à un contrôle identique du contenu. L'évaluation positive de l'enseignante dans la 1<sup>ère</sup> séquence : 14 et 16 / 10 de la 2<sup>ème</sup> séquence/ 5 de la 3<sup>ème</sup> séquence, met terme à l'échange sans possibilité de reformulation.

Ces réponses réactives sont en prime favorisées par les professeures grâce à des interventions réduites à un mot, un syntagme nominal ou une reprise. Les trois séquences clôturent sur un *feed-back* positif, mais les tours 23, 26 de la 3<sup>ème</sup> séquence reflètent l'attachement de l'enseignante aux *feed-back* qui régulent la progression des échanges. Elle achève l'interaction par un échange de vérification en 22 et en 26. Le premier étant escorté par un *feed-back* positif mais surtout collectif, renforcé par un autre en 24 qui valorise sa satisfaction, alors que le dernier est directement adressé à l'observateur afin de signaler la fin de la leçon.

## **8. CONCLUSION :**

En référence à l'analyse que nous avons faite en amont, et pour répondre à notre question sur la gestion des interactions verbales par des enseignantes stagiaires, il ressort que les trois leçons filmées manquent de flexibilité dans leur gestion interactive. Cela montre à bien des égards, à quel point les rapports de places, l'hégémonie du caractère didactique des interventions professorales, ainsi que les schémas interactifs basiques qui aiguillent la parole des apprenants, traduisent un enseignement/apprentissage de l'oral dont les pratiques sont controversables. Le visionnement du film des leçons d'oral présentées permet de découvrir que les apprenants assument une grande part de responsabilité dans le développement de leur

compétence communicative. Cela dit, notre hypothèse de départ qui consiste à vérifier le rôle des apprenants dans l'aboutissement du projet pédagogique de l'enseignant, s'est confirmée dans l'analyse des séquences orales que nous avons sélectionnées avec beaucoup de soin, et, force de le constater, les interventions des apprenants sont majoritairement dénuées de modalisations et se définissent plus comme de simples réactions verbales qu'à des interventions pleinement assumées pour enrichir la parole des enseignantes.

Le dépassement de ces contraintes interactionnelles se cristallise dans un processus cyclique de formation des formateurs mais avant tout d'un changement foncier de la conception que l'éducation nationale se fait de l'enseignement de l'oral. À tout prendre, nous plaçons avec force pour sa prise en compte dans l'évaluation des épreuves officielles du primaire au secondaire. Initialement, un projet aussi ambitieux favorisera la démythification des représentations biaisées qui escamotent l'utilité des activités orales en classes de FLE. Il permettra également de faire impasse devant les écueils de prise de parole par des apprenants dont la culture éducative ne considère pas la compétence à communiquer oralement comme un atout dans la réussite scolaire. L. Cadet (2006) nuance cette notion en la concevant comme suit : « la/ les culture(s) éducative(s) se construit (sen) t à partir des discours courants tenus dans les lieux de l'éducation -famille et institutions scolaires-dans lesquels les individus ont évolué et renvoie(nt) aux habitus qu'ils y ont acquis, par l'inculcation de règles, de normes et de rituels »<sup>(30)</sup>. En outre, et comme le souligne S. Plane (2000), l'oral est un outil de progrès pour l'école, car il permet de donner de l'importance à la parole de l'élève, ce qui ne peut qu'étayer son apprentissage<sup>(31)</sup>.

De même, la formation des formateurs constitue la pierre angulaire d'un tel projet. Il est primordial pour un enseignant d'assurer son cours au regard de programmes de formation en didactique de l'oral qui soient de qualité et prévenantes des spécificités sociolinguistiques et culturelles du locuteur algérien.

En guise de perspective, nous prônons la mise en place de techniques d'auto-confrontation des enseignants avec le film de leur leçon. Cette démarche bonifie leurs prestations, seconde les exercices réflexifs, et par voie de conséquence, garantit une prise en charge irréfragable du discours des apprenants. La non-observance de ce protocole de réforme, remettrait en question l'émergence de compétences orales en français, et qui plus est, elles encourraient le

risque d'être continûment obérées dans l'institution scolaire algérienne.

### **9. LISTE BIBLIOGRAPHIQUE ET RÉFÉRENCES :**

- BANGE, Pierre, (1996), Considération sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère, Revue les carnets du Cediscor, Paris, N°4.
- CADET, Lucie, (2006), Des notions opératoires en didactiques des langues et des cultures : Modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique ?, Revue Les Cahiers de l'Acedle, Paris, N°2.
- CADET, Lucie & PÉGAZ-PAQUET, Anne, (2016), Prendre/apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes, Revue L'oral en question (s), Paris, N°195.
- CICUREL, Francine, (1985), Parole sur parole : Le métalangage en classe de langue, Clé international, Paris.
- CICUREL, Francine, (2002), La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe, Revue Acquisition et interaction en langue étrangère, Paris.
- CICUREL, Francine, (2011), Les interactions dans l'enseignement des langues, Agir professoral et pratiques de classe, Les Éditions Didier, Paris.
- CICUREL, Francine, (2014), Les Interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser, Éditions des archives contemporaines, Rennes.
- COLLETTA, Jean-Marc, (2005), Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ?, Revue Les Interactions en classe langue, Paris, Numéro spécial.
- CUQ, Jean-Pierre, (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Clé international, Paris.
- DURAND, Jean, (1981), Les formes de la communication, Interférences/Communications, Paris.
- FERHANI, Fatiha Fatma, (2006), Algérie, l'Enseignement du Français à la Lumière de la Réforme, Revue Le Français Aujourd'hui, Paris, N°154.
- HALTÉ, Jean-François, (2005), Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière, dans L'oral dans la classe : Compétences, enseignement, activités, L'Harmattan, Paris.

- HÉRÉDIA, Deprez, (1986), Incompréhension et malentendus. Étude d'interactions entre étrangers et autochtones dans Langue française, Larousse, Paris.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, (1992), Les interactions verbales Tome 3, Armand Colin, Paris.
- NONNON, Élisabeth, (2011), L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français, Revue Pratiques, Lille, N°2.
- PEKAREK DOEHLER, Simona, (2000), Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives, Revue Acquisition et interaction en langue étrangère, Paris, N° 12.
- PEKAREK DOEHLER, Simona, (2002), Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris.
- PENDANX, Michelle, (1998), Les activités d'apprentissage en classe de langue, Hachette, Paris.
- PLANE, Sylvie, (2000), L'oral dans la classe : de l'instrument de communication à l'objet d'enseignement, Larousse, Paris.
- RICCI, Lucile, (1996), Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique, Revue les carnets du Cediscor, Paris, N°4.
- ROMANO, Carlo & SALZER, Jacques, (1987), Enseigner, c'est aussi savoir communiquer, Les Éditions d'organisation, Paris.
- SINCLAIR, John-McHardy & COULTARD, Malcolm, (1975), Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils, Oxford University Press, London.
- TELLIER, Marion, (2019), Étudier la gestuelle pédagogique : panorama méthodologique Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition, UGA Éditions, Grenoble.
- VION, Robert, (2000), La communication verbale : analyse des interactions, Hachette, Paris.

#### **10. RENVOIS :**

1- HALTÉ, Jean François, (2005), « Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière », dans HALTÉ, J.-F & RISPAIL, M (Dir), L'oral dans la classe : Compétences, enseignement, activités, L'Harmattan, Paris, Pp 11-31 ;

- 2-CUQ, Jean-Pierre, (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Clé international, Paris ;
- 3- FERHANI, Fatima Fatma, (2006), Algérie, l'Enseignement du Français à la Lumière de la Réforme, Revue Le Français Aujourd'hui, Paris, N°154, Pp 11-18 ;
- 4- CADET, Lucie & PÉGAZ-PAQUET, Anne, (2016), Prendre/apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes, Revue L'oral en question (s), Paris, N°195, Pp 9-21 ;
- 5-NONNON, Élisabeth, (2011), L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français, Revue Pratiques, Lille, N°2, Pp 184-206 ;
- 6-COLLETTA, Jean-Marc, (2005), Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ?, Revue Les Interactions en classe langue, Paris, Numéro spécial, Pp 32-41 ;
- 7-CICUREL, Francine, (2002), La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe, Revue Acquisition et interaction en langue étrangère, Paris, N°16, Pp 145-164 ;
- 8-TELLIER, Marion, (2019), « Étudier la gestuelle pédagogique : panorama méthodologique », dans MAZURE-PALANDRE, D & COLÓN De CARVAJAL, I (Dir), Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition, UGA Éditions, Grenoble, Pp157-180 ;
- 9-CICUREL, Francine, (2011), Les interactions dans l'enseignement des langues, Agir professoral et pratiques de classe, Les Éditions Didier, Paris ;
- 10-ROMANO, Carlo & de SALZER, Jacques, (1987), Enseigner, c'est aussi savoir communiquer, Les Éditions d'organisation, Paris ;
- 11-DURAND, Jean, (1981), Les formes de la communication, Interférences/Communications, Paris ;
- 12-KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, (1992), Les interactions verbales. Tome 3 ; Armand Colin, Paris ;
- 13-ROMANO, Carlo & de SALZER, Jacques, (1987), Enseigner, c'est aussi savoir communiquer, Les Éditions d'organisation, Paris ;
- 14-CICUREL, Francine, (2014), « Les Interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser », dans PHILLIPE, B & PATRICK, Ch (Dir), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées, Éditions des archives contemporaines, Rennes, Pp 383-394 ;
- 15- PENDANX, Michelle, (1998), Les activités d'apprentissage en classe de langue, Hachette, Paris ;

- 16-PEKAREK DOEHLER, Simona, (2002), « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2 », dans CICOUREL, F & VERONIQUE, D (Dir), Discours, action et appropriation des langues, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, Pp 117-130 ;
- 17- PEKAREK DOEHLER, Simona, (2002), « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2 », dans CICOUREL, F & VERONIQUE, D (Dir), Discours, action et appropriation des langues, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, Pp 117-130 ;
- 18- PEKAREK DOEHLER, Simona, (2002), « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2 », dans CICOUREL, F & VERONIQUE, D (Dir), Discours, action et appropriation des langues, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, Pp 117-130 ;
- 19-RICCI, Lucile, (1996), Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique, Revue les carnets du Cediscor, Paris, N°4, Pp 134-148 ;
- 20-CICUREL, Francine, (1985), Parole sur parole : Le métalangage en classe de langue, Clé international, Paris ;
- 21- SINCLAIR, John-McHardy & COULTARD, Malcolm, (1975), Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils, Oxford University Press, London ;
- 22-PEKAREK DOEHLER, Simona, (2000), Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives, Revue Acquisition et interaction en langue étrangère, Paris, N° 12, Pp 1-19 ;
- 23-HÉRÉDIA, Deprez, (1986), « Incompréhension et malentendus. Étude d'interactions entre étrangers et autochtones dans Langue française», dans NOYAU, C & DEULOFEU, J (Dir), L'acquisition du français par des adultes migrants, Larousse, Paris, Pp 48-69 ;
- 24-BANGE, Pierre, (1996), Considération sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère, Revue les carnets du Cediscor, Paris, N°4, Pp 195-199 ;
- 25-RICCI, Lucile, (1996), Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique, Revue les carnets du Cediscor, Paris, N°4, Pp 134-148 ;
- 26-RICCI, Lucile, (1996), Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique, Revue les carnets du Cediscor, Paris, N°4, Pp 134-148 ;

- 27- PEKAREK DOEHLER, Simona, (2002), « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2 », dans CICOUREL, F & VERONIQUE, D (Dir), Discours, action et appropriation des langues, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, Pp 117-130 ;
- 28- VION, R. (2000), La communication verbale : analyse des interactions, Hachette, Paris. 29- VION, R. (2000), La communication verbale : analyse des interactions, Hachette, Paris. 30- CADET, Lucie, (2006), Des notions opératoires en didactiques des langues et des cultures : Modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique ?, Revue Les Cahiers de l'Acedle, Paris, N°2, Pp 36-51 ;
- 31- PLANE, Sylvie, (2000), « L'oral dans la classe : de l'instrument de communication à l'objet d'enseignement. », dans NOYAU, C & DEULOFEU, J (Dir), L'acquisition du français par des adultes migrants, Larousse, Paris, Pp 38-43 ;