

**Stratégies communicatives d'apprenants
mobilisées en situation de débat**

Naima HOCINE

Université Hassiba Benbouali de Chlef, Algérie

n.hocine@univ-chlef.dz

Reçu le 28/03/2023 Accepté le 29/03/2023 Publié le 20/04/2023

Résumé :

Le débat est un genre qui plus que d'autres peut-être, fournit aux élèves des moyens qui leur permettent d'analyser les conditions sociales de production et de réception de l'oral et de s'approprier toute une série de stratégies argumentatives. Cet article se propose de décrire des conduites argumentatives d'apprenants en interaction. L'objet de cette étude est donc principalement axé sur l'analyse du discours des enseignants mais aussi et surtout celle des stratégies communicatives mobilisées par les apprenants en situation de débat. Pour l'analyse des matériaux, la méthode dont nous nous servons est qualitative et l'étude peut être décrite comme une étude de cas.

Mots clés : interactions - débat - oral - discours enseignants - stratégies communicatives

Abstract:

Debate provides learners with means that allow them to analyze the social conditioning of the oral production and reception, and to acquire a whole series of argumentative strategies. This article describes the argumentative behaviors of the learners during interactions. Thus, the main object of this study is focused on the analysis of the teachers' discourse, as well as the communicative strategies adopted by the learners through a debate. Concerning the analysis of the materials, the method used is qualitative. This study can be described as a case study.

Keywords: interaction - debate - oral - teachers discourse - argumentative strategies

Introduction

L'oral est désigné comme étant un objet flou, multiforme et complexe derrière lequel se cache des réalités variées selon les contextes éducatifs, « fugace, difficile à observer, mal connu, imprévisible » (Lèbre-Peytard, 1990 ; Nonnon, 1999). Halté le qualifie de serpent de mer pour « ses grandes capacités en apnée et son attitude à ressurgir périodiquement de l'océan des préoccupations éducatives (Halté, 2005). Dès lors, enseigner l'oral devient une tâche difficile, voire contraignante. Notre objectif est de décrire la dynamique interactionnelle qui se développe dans des activités communicatives orales en classe de langue, en l'occurrence le débat. Nous nous interrogeons sur les modalités de travail des enseignants et sur la manière dont ils gèrent l'interaction et le débat, sollicitent et donnent la parole aux élèves. Comment reçoivent-ils les arguments de chaque apprenant ? Comment dirigent-ils les débats et récapitulent-ils les informations ? Quel travail discursif l'apprenant est-il amené à réaliser ? Et quelles stratégies communicatives va-t-il mobiliser ?

Pour y répondre, nous nous sommes basée sur une approche interactionnelle essentiellement orientée vers les travaux sur les interactions didactiques qu'il convient de définir dans le point qui suit.

1. L'interaction en classe : un prototype de la communication didactique

Le but principal des interactions étant l'apprentissage d'objets de savoir, la communication en classe est essentiellement à visée didactique

Aussi, la classe de langue est considérée comme le lieu d'apprentissage par excellence :

« Une des spécificités constitutives de la classe de langue est, tout à la fois, de doser, de sélectionner et de densifier les données proposées au travail des apprenants. Avec un

temps d'exposition et de pratique généralement limité, il s'agit en quelque sorte d'enrichir le matériau et les traitements auxquels il donne lieu en classe. Il s'agit aussi de l'ordonner de telle manière, dans son introduction et son recyclage, que sa structuration / restructuration progressive soit – en principe – optimisée. Il s'agit enfin, par divers modes d'évaluation, d'apprécier et de consolider les progrès dans la connaissance et la maîtrise de la langue apprise. » (Coste, 2002 : 14)

Cicurel (2007) met l'accent sur la nature asymétrique des interactions en classe. Elle souligne également la co-existence des paramètres didactiques et pédagogiques. Ce schéma tient ainsi compte des émotions des enseignants, des réactions imprévisibles des apprenants et de la transmission des savoirs. En outre, ce schéma revient sur la nature polyfocalisée du discours de l'enseignant, orienté d'une part vers l'individu-apprenant mais aussi vers le groupe. L'interaction didactique est donc axée sur un « dialogue-polylogue » (Bouchard, 2005).

Toute situation d'enseignement/apprentissage étant régie par un contrat didactique¹, les apprenants, interrogés ou non, sont participants actifs de l'interaction. L'objectif de ce contrat est la mise en place d'actions d'apprentissage.

Celui-ci suit également une logique interactionnelle qui se construit autour :

- d'un thème commun (posé généralement par l'enseignant puis co-construit par plusieurs participants) ;
- d'un format et de ses règles (produire du discours selon certaines directives) ;
- du respect d'un type d'activité qui se met en place (faire un exercice, répéter, inventer une situation, etc.) (Cicurel, 2011 :23).

1.1. Le cadrage de l'interaction didactique

Dans une classe de langue, l'interaction didactique regroupe l'ensemble des discours portant sur la forme : les explications grammaticales, les exercices de conceptualisations, les traductions, les demandes d'éclaircissement faites par les élèves, les questions de vérification de la compréhension, les réactions aux performances des élèves, etc. Ce type de communication est largement centré sur l'enseignant. En effet, il est celui qui dirige, explique et évalue.

Selon Holtzer (1993 : 56) les interactions didactiques varient entre l'explication des formes de la langue (métadiscours explicatif), la description des règles grammaticales (métadiscours descriptif), les appréciations et les évaluations (discours évaluatif) et les activités de conceptualisation des données sociolinguistiques (activités métalinguistiques).

1.2. Les formats de l'interaction didactique

Pour Cicurel (2011 :40), il existe trois plans du schéma de l'interaction en classe :

- Le plan du contexte et de ce qui est antérieure à l'interaction en classe qui l'accompagne ;
- Le plan de l'interaction au moment où elle se déroule dans la classe avec les aléas que cela implique ;
- Le plan du futur avec les buts recherchés

Ainsi, un ensemble de textes, de comportements, de représentations déterminent en partie l'interaction :

- L'insertion de l'interaction dans un programme qui a ses exigences ;
- L'existence d'un contrat didactique implicite qui stipule (pour qu'il y ait transmission des savoirs) l'acceptation par l'ensemble des interactants d'une action commune ;

- La connaissance intériorisée d'un scénario pédagogique concernant les habitudes et les comportements dans le cadre-classe par chaque participant ;
- La connaissance et la reconnaissance du rôle socio-institutionnel de chacun (interactant expert qui représente l'institution et qui doit assurer l'apprentissage/ interactants qui doit se conformer aux règles communicatives en usage en position d'apprentissage) ;
- Des représentations qui apparaissent dans le discours.

La conversation didactique se caractérise également par des formats d'interaction., Pekarek Doehler (2002) distingue deux formats d'interaction qu'elle schématise comme suit :

Tableau 2 : Un continuum de formes d'interaction
(Pekarek Doehler, 2002 : 127)

Logique mécanique/reproductive	Logique d'échange communicative
TYPES D'INTERVENTION	
Prédominance de réponses des élèves	Interventions plus diversifiées des élèves
STRUCTURATION THEMATIQUE	
Structuration thématique par le professeur	Structuration collaborative
ORGANISATION DES ECHANGES	
Présence forte de la structure IRE Absence de dialogues prolongés	Absence de la structure IRE Absence de régularités statistiquement significatives
QUESTIONS DU PROFESSEUR	
Questions fermées/moyennement ouvertes	Questions ouvertes Questions d'information

Questions « fausses »	
REPONSE DES ELEVES	
Réponses non expansives	Réponses expansives
DOMAINE DE REFERENCE (limitation au monde d'un texte discuté)	
Domaine de référence clos	Domaine de référence ouvert
MODALISATIONS DANS LE DISCOURS DES ELEVES	
Modalisations absentes	()
PRODUCTIVITE DES ELEVES	
Maximum une proposition par tour de parole	Interventions plus longues

Cette schématisation des deux formats d'interaction met l'accent sur la dichotomie entre le motif « faire parler sur » et « faire parler dans » la langue.

2. Les stratégies de communication

En classe de langue, tout élève se retrouve face à plusieurs problèmes : trouver le bon mot, la bonne structure, comprendre son interlocuteur, etc. C'est en tentant de résoudre ces problèmes que l'apprenant fait appel à ce que l'on appelle des stratégies de communication. Les stratégies de communication visent la résolution de problèmes dans une situation donnée et à court terme.

Causa définit les stratégies communicatives comme étant :

« l'ensemble des actions dirigées par les sujets communicants pour atteindre l'accomplissement d'une tâche globale visant à la transmission/à l'appropriation des données en langue cible et, en même temps, à la résolution de problèmes communicatifs qui tiennent au déséquilibre des compétences en langue cible chez les acteurs de l'espace-classe » (CAUSA, 2002 : 57).

Il est toutefois important de souligner la distinction entre stratégies de communication et stratégies d'apprentissage,

Porquier (1994 : 160) affirme que :

« La distinction entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication – même non couverte, celle-ci, par un terme hyperonymique – a aidé à constater que les mêmes stratégies pouvaient servir tantôt, ou simultanément, à apprendre et/ou à communiquer, et à mettre en évidence l'imbrication profonde entre les processus d'appropriation et de communication en langue étrangère ».

Cependant, pour Bange (1992) « il y a congruence entre communication et apprentissage », et si les stratégies de communication conduisent soit à un élargissement de l'interlangue soit à une automatisation et un réglage de l'interlangue, elles peuvent devenir des stratégies d'apprentissage.

Les stratégies de communication sont définies par Faerch et Kasper (1983), comme « des plans potentiellement conscients » utilisés par les apprenants pour résoudre des problèmes de communication (compréhension, expression) dus à un manque de ressources linguistiques. Bange (1992) propose une classification de ces stratégies de communication :

- Les stratégies d'évitement : l'apprenant abandonne ou réduit les buts communicationnels, et ne s'appuie que sur des savoirs déjà acquis. A ce niveau on distingue la réduction fonctionnelle (réduction des thèmes ou des buts communicationnels) et la réduction formelle (éviter les savoirs incertains dans les domaines phonétique, lexical et morphosyntaxique). Ces stratégies ne permettent donc pas à l'apprenant d'élargir son interlangue et la communication est réduite.
- Les stratégies de substitution appelées aussi "stratégies de compensation" : elles consistent à trouver un substitut afin de résoudre un problème de

communication. Ainsi, l'apprenant abandonne momentanément les buts de communication en sollicitant le professeur ou en ayant recours à la L1 afin de résoudre un problème.

- Les stratégies de réalisation des buts de communication : elles se situent à l'opposé des stratégies d'évitement. L'apprenant prend des risques et accepte l'erreur afin de privilégier la communication. Ces stratégies sont les plus favorables à l'interaction.

Les stratégies de substitution et les stratégies de réalisation des buts de communication favorisent le déroulement et la poursuite de l'interaction. Elles prennent également la forme de demandes d'aide et entraînent l'intervention du locuteur plus compétent. Les stratégies de réalisation des buts de communication, basées sur l'acceptation des risques et l'acceptation de l'erreur, sont celles qui favorisent le plus l'élargissement des moyens d'expression.

En somme, ces stratégies de communication ont un rôle essentiel dans le processus d'appropriation. Elles se réalisent par la résolution de problèmes dans le cadre d'actions orientées vers des buts.

3. Contexte et cadre de la recherche

Dans le cadre d'un enseignement de l'oral, le travail sur le débat a pour objectif de faire acquérir aux apprenants la maîtrise d'un genre oral formel. Le débat met en jeu « *des capacités fondamentales sur le plan linguistique (technique de reprise du discours de l'autre, marques de réfutation, etc...), cognitif (capacité critique), social (écoute et respect de l'autre) et individuel (capacité de se situer, de prendre position, construction de l'identité)* » (Le Cunff, 2005 :229). Dolz et Schneuwly (1998) distinguent trois formes de débats pour le travail en classe : *le débat d'opinion sur fond de controverse, la délibération et le débat à fin de résolution de problème*. La différence réside dans la finalité que l'on attache à chaque type de débat :

convaincre ou défendre son point de vue, prendre une décision ou accroître son savoir. Pour qu'un débat soit facteur de progrès en classe de langue, il doit être bien pensé et organisé par l'enseignant.

Nous avons choisi d'observer deux séances de production orale portant sur l'argumentation où l'apprenant est amené à débattre et à justifier un point de vue. Notre corpus est donc essentiellement constitué de transcriptions recueillies après avoir enregistré lesdites séances au secondaire tout en respectant des conventions de transcription.

Quant à l'analyse des matériaux, la méthode dont nous nous servons est à qualitative et porte sur les stratégies de communication auxquelles ont recours les apprenants en interaction. Cette étude peut être décrite comme une étude de cas.

4. Analyse des séquences transcrites

Dans ce qui suit, nous allons reprendre des séquences des deux cours transcrits en analysant les stratégies communicatives mobilisées par les apprenants au cours des séances de production orale. Les tours de parole sont désignés par « TP », Enseignant par « P », élève par E avec les premières lettres de chaque prénom.

4.1. Les stratégies d'évitement

Les stratégies d'évitement, rappelons-le se réalisent lorsque l'apprenant abandonne ou réduit les buts communicationnels, et ne s'appuie que sur des savoirs déjà acquis (réduction formelle et réduction des thèmes)

Selon Cicurel:

« A chaque instant, il (l'élève) hésite, se corrige, s'interrompt pour demander une approbation ; entre sa pensée et la langue étrangère, un abîme. On peut parler "d'hésitation linguistique" dans la mesure où elles portent sur le code. Certes, le locuteur natif lui aussi cherche ses

mots, traduisant son hésitation par des expressions comme ce n'est pas le mot juste, comment dire, mais pour l'apprenant en langue étrangère c'est un obstacle permanent. » (1995 : 16-17)

Séquence 2 - cours 2 :

TP 212 P: oui/

TP 213 E Sa : nuisible/

TP 214 P : nuisible ! /

TP 215 E Sa : est un/ euh/ (silence) **stratégie d'évitement**

TP 216 P : c'est un moyen / c'est un / pour reprendre / **regardez** /pour reprendre le mot internet / moyen etc.
/ on va parler de dispositif / dispositif / c'est un champ
c'est un substitut

Confrontée à une stratégie d'évitement marquée par une hésitation puis par un silence, l'enseignante intervient pour venir en aide à l'élève. Elle lui propose des mots comme « moyen » ou « dispositif ». Dans ce cas précis, il s'agit d'une coénonciation en réparation². Ce type de coénonciation permet de résoudre un problème de formulation en donnant le mot ou le segment manquant. En effet, l'enseignante a interprété l'hésitation linguistique marquée par le « euh » au TP 215 de l'élève comme un 'signe de panne' (PY, 1995) lexicale de l'élève et complète son énoncé.

Séquence 2 - cours 1 :

TP 217 E Se: que la lecture et la:: télévision euh /sont les deu::x

TP 218 P : sont ?

TP 219 E Se : les deux euh hésitation/ panne lexicale/ stratégie d'évitement

TP 220 P : les deux sont ? qu'est-ce qu'elles ont les deux ? sont intéressantes ? Hétéro formulation

Au TP 426, l'enseignant complète l'énoncé de l'élève qu'il perçoit comme non achevé. Il s'agit d'une hétéro-formulation (Mahieddine, 2009) dans la mesure où

l'enseignant, ayant constaté une difficulté d'expression chez l'élève marquée par une hésitation au TP 425 (stratégie d'évitement), prend sa place énonciative afin de l'aider à exprimer son idée.

Séquence 3 - cours 2 :

TP 221 E SI : je pré-préfère euh / le sport de judo\

TP 222 P : oui / je préfère / pourquoi ? / pourquoi ?

TP 223 E SI : parce qu'il euh / (...) silence

TP 224 P : tu as la liberté totale / tu dis ce que tu veux / à la fin inchAllah/ on corrige les erreurs on rectifie etc/ vas-y # l'essentiel / c'est de s'exprimer / en Français

L'élève marque le TP 25 par une hésitation. Dans la production orale, les hésitations sont des activités métalinguistiques fréquentes chez le non natif (Cicurel, 1985). L'enseignante intervient pour encourager l'élève à prendre la parole au TP26. Beaucoup d'interventions de ce genre apparaissent tout au long de la séance. Son objectif est d'inciter les élèves à participer à la dynamique interlocutive (Mahieddine, 2009)

4.2. Stratégies de substitution

Les stratégies de substitution appelées aussi "stratégies de compensation" consistent, rappelons-le à trouver un substitut afin de résoudre un problème de communication (geste, recours à la L1).

Séquence 1 - cours 1 :

TP 225 E Be : dans la lecture on n'a pas/ on ne on ne pas terminer/mais le euh/ mais le reportage (geste) stratégie de substitution

TP 226 P : ah il est limité /il est limité dans le temps que la lecture /il n'y a pas de limites / oui mais le livre il a des limites // quand on lit un livre/ il est fini ça y est / c'est terminé mais est ce que euh/ vous êtes d'accord avec cette idée ? que le la télévision

TP 227 (co-énonciation en réparation)

Dans cette séquence, l'enseignant reprend et reformule l'énoncé de l'élève (sous forme de paraphrase) tout en le corrigeant mais aussi en l'interrompant, rappelant ainsi sa « position haute » de locuteur expert. Cette tendance à corriger un apprenant est liée à la conception qu'il a de son rôle et reflète une certaine représentation du processus d'apprentissage selon laquelle cette correction immédiate aide l'apprenant à s'approprier la langue dans l'interaction.

Séquence 2-cours 2 :

TP 228 E Bi : l'internet progresser le public /

TP 229 P : l'internet/

TP 230 E Bi : progresser/

TP 231 P : progresser/

TP 232 E Bi : le public/

TP 233 P : l'internet progresse le public / ça veut dire quoi?/

TP 234 E Bi : (taTawoR el chouaoub) le développement des nations

TP 235 stratégie de substitution

TP 236 P : non / essayez de parler en français / l'internet /

TP 237 E Bi : progresse

TP 238 P : aide / aide / dans le progrès des nations/ aide à avancer à avoir / le progrès / que ce soit / un progrès scientifique / un produit / un progrès pardon culturel etc/ hétéro-translation / coénonciation en réparation

Dans cette séquence, l'enseignante, par le biais de la répétition, met l'accent sur l'erreur commise par l'élève. Cette répétition a un objectif double : celui d'inciter l'élève à revenir sur son énoncé et à s'autocorriger et celui de reprendre la parole. L'élève ne perçoit pas l'intention de l'enseignant et réitère sa réponse erronée aux TP 98-100. L'enseignante lui demande alors de clarifier son idée au TP 101. Celui-ci répond donc en L1 pour mieux se faire

comprendre et utilise ainsi, une stratégie de substitution (Bange, 2012). En se faisant, il tente de poursuivre ses buts communicatifs et demande de manière implicite à l'enseignante de lui apporter son aide. L'enseignante intervient au TP 103 pour lui rappeler qu'il faut s'exprimer en L2, puis donne la réponse en apportant une traduction (en L2) au TP 105.

Séquence 3- cours 3 :

TP 239 E Bel : euh madame « akhbar siyasiya euh manich araf kifah ++ygouloulha » (des informations politiques je ne sais pas comment le dire en français)

TP 240 P : quoi ?

TP 241 E Bel : « akhbar siyasiya » (informations politiques)

TP 123 P : euh / c'est la politique/ des informations politiques

L'élève interpelle directement l'enseignante (madame) afin d'attirer son attention et lui demander son aide (requête d'assistance) pour traduire une réponse qu'il donne en L1 (stratégie de substitution). L'enseignante intervient au TP 126 et répond à la demande de l'élève. Lorsque « *l'initiateur du changement est l'élève, les alternances, qui se manifestent majoritairement en situation de production, témoignent souvent d'appels à l'aide ou de bouées destinés à permettre, dans de nombreux cas, la poursuite de la communication.* » (Castelloti, 2001 :63)

1.1.Stratégies de réalisation des buts de communication

Ces stratégies, comme susmentionnées plus haut, sont celles où l'apprenant prend des risques et accepte l'erreur afin de privilégier la communication. Ci-dessous quelques séquences extraites des cours transcrits

Séquence 1 – cours 1 :

TP 242 E Be : telle la lecture et l'étude etc / moi personnellement/ je :: préfère la lecture parce qu'elle

// ça enrichit le savoir / euh ainsi que le :
l'informatique pour suivre le le produit de la
technologie actuelle / et euh le sport euh pour garder
la forme la forme et pour la condition physique
comme dit le proverbe un esprit sain dans un corps
sain

Séquence 2 - cours 2

TP 243 E I : j'aime le sport j'aime le basket précisément
parce que j'aime bien le sport d'équipe pour qu'on
puisse s'amuser

TP 244 Enoncé complexe (parce que)

TP 245 pronom personnel « je » (implication du sujet
personne +verbe aimer (appréciation))

TP 246P : très bien / on veut s'amuser tous ensemble /
donc à chaque fois que vous voulez exprimer un avis /
vous devez l'appuyer d'arguments d'accord ?
validation

Séquence 3- cours 2 :

TP 247 P : le foot / les filles ! et des phrases s'il vous
plaît alors/ je préfère par exemple et vous terminez

TP 248 E H : je préfère l'équitation parce que j'aime bien
les chevaux

TP 249 Enoncé complexe avec « parce
que »/ Pronom personnel « je »+ verbe « préférer »

TP 250 P : très bien ! alors elle aime elle aime bien le
cheval/ hein / les chevaux / alors ça y est / alors ça y
est ! oui ! validation

Séquence 3- cours 2 :

TP 251 E I : j'aime le sport j'aime le basket précisément
parce que j'aime bien le sport d'équipe pour qu'on
puisse s'amuser

Dans ces extraits l'on peut relever un bon nombre de
marqueurs d'implication des élèves en tant que « sujets
personnes » (pronom personnel « je » /moi
personnellement, verbe exprimant l'appréciation et les
préférences). Ils ont pu exprimer et justifier librement leur

préférence, s'engageant ainsi dans un travail discursif tout en produisant des énoncés complexes avec l'articulateur logique « parce que ».

5. Résultats et discussion

L'examen de séquences enregistrées a mis en évidence des phénomènes complexes. Afin d'éviter leurs difficultés linguistiques ; les apprenants simplifient leurs productions. En effet, ces derniers se limitent à des brides de phrases et les difficultés sont résolues par le biais de stratégies de substitution et de réduction dont le but est de contourner le problème. L'on a pu ainsi relever un bon nombre d'hésitations mais aussi le recours à la langue 1.

A travers l'analyse de notre corpus nous avons pu également relever un fait marquant qui caractérise les échanges frontaux en classe : l'enseignant pose des questions batteries qui font appel à une réponse sous forme de mots et comble les silences et hésitations de ses élèves, monopolisant ainsi la parole et écourtant de manière significative le temps d'expression déjà réduit dont dispose chaque élève. En effet, les élèves sont le plus souvent sollicités par l'enseignant. Ils accèdent à la parole en tant que « sollicités » ou « autorisés ». En outre, ces derniers sont engagés dans des échanges ternaires (sollicitation-réponse-validation) attendent constamment les amorces et les questions de l'enseignant qui sont le plus souvent fermées ou sous forme de demande d'achèvements interactifs pour prendre la parole, ce qui entraîne des réponses brèves de la part des élèves, ce qui réduit considérablement le « *travail discursif des élèves* » (Pekarek, 2002 : 120)

Conclusion

Le débat dans les cours transcrits a pris la forme d'un type de *dialogue interrogatif*, ce qui renvoie à la communication didactique où l'enseignant, « [...], toujours sous forme de questionnement, conduit les échanges et fait circuler le

savoir » (Ricci, 1996 : 131). En concevant cette activité de la sorte, autrement dit sous forme d'échanges frontaux (enseignant/apprenants), les enseignants ne s'inscrivent guère dans le genre oral – ici le débat- proprement défini avec ses caractéristiques comme pratique sociale de référence (Dolz & Schneuwly, 1998). En effet, en analysant les cours, on se retrouve plutôt devant des cours dialogués. Les apprenants n'ont pas pu confronter leurs points de vue entre pairs. Les enseignants ont néanmoins, par moment, réussi à impliquer leurs élèves dans la dynamique interlocutive, favorisant ainsi le développement de stratégies d'élargissement .

Dans les pratiques de classes interactives, le rôle de l'enseignant consiste justement à donner la parole aux élèves pour les impliquer dans la construction du savoir. Nous concluons par une citation de Nonnon : « *On a besoin d'être sûr que l'on ne perd pas son temps en faisant parler les élèves, au-delà du minimum requis pour assurer les conditions d'un cours « vivant ». [...] Il faut que l'échange verbal débouche sur quelque chose, qu'il soit condition ou lieu d'un progrès ou d'un apprentissage* » (1993 : 37). C'est, entre autres, dans cette optique que les enseignants doivent être formés.

Références bibliographiques

- BANGE, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : CREDIF, Hatier/Didier.
- BROUSSEAU, G. (1989). « Utilité et intérêt de la didactique pour un professeur de collège », *Petit x*, 21, IREM de Grenoble.
- CASTELLOTTI, V. (2001), *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Clé international, Didactique des langues étrangères.
- Cicurel, F. (2005). La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le français dans le monde*, numéro spécial,

- Recherches et applications : Les interactions en classe de langue, 180-191.
- CICUREL, F (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris Didier.
- COSTE, D. (2002). « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? » *AILE*, pp. 16, 3-22.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- HALTÉ, J-F (2005). « Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière », in Halté, J-F. & Rispaïl, M. (Eds), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. Paris : l'Harmattan, pp.11-31
- HOLTZER, G. (1995), « Autonomie et didactique des langues : Le Conseil de l'Europe et les langues étrangères (1970-1990) », Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté : <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/3carton.pdf> ; pp. 49- 68.
- LE CUNFF, C. (1998). « L'oral pour apprendre : questions pour d'autres recherches », *Repères n° 17 : L'oral pour apprendre*, Paris, INRP, pp. 241-252.
- MAHHIEDDINE, A. (2009). *Dynamique interactionnelle et potentiel acquisitionnel des activités communicatives orales en classe de français langue étrangère analyse comparative de deux types d'activités avec des apprenants algériens*, Thèse de doctorat de didactique, Université Abou Bakr Belkaid de Tlemcen. Tlemcen

- NONNON, E. (1993). « Postulat de cohérence et exigence didactique : travailler autour des mouvements discursifs », *le Français aujourd'hui*, N°101
- PEKAREK DOEHLER, S. (2002). « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives : les activités conversationnelles en classe de L2 » in Cicurel, F., D. Véronique, D. (coord.) *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, pp. 117-130.
- PORQUIER, R. (1994) : « Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage », *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n°59, avril 1994, pp.159-169.
- RICCI, L. (1996). « Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique » in Cicurel, F. & Blondel, E., *Les carnets du Cediscor n° 4, La construction interactive des discours de la classe de langue*, Presses de la Sorbonne Nouvelle pp. 131-187.

¹ Brousseau, G. a introduit le concept de contrat didactique en didactique des mathématiques. Il s'agit pour lui de « *l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. Ce contrat est l'ensemble des règles qui déterminent, explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre* » (1986).

² Pour la coénonciation en réparation, « *le tour de parole est clairement en cours de construction [...] et l'alternance entre locuteurs a lieu non pas à une frontière potentielle de constituant mais au sein même de la formulation d'un constituant et en raison même du caractère problématique de cette formulation* » (Jeanneret, 1999 : 264-265).