



HAL
open science

Planifications professorales et initiatives d'apprenants : les contraintes de l'interaction didactique

Laura Nicolas

► **To cite this version:**

Laura Nicolas. Planifications professorales et initiatives d'apprenants : les contraintes de l'interaction didactique. *Etudes en didactique des langues*, 2013, Contrôle vs. autonomie / Control vs. autonomy, 22, pp.49-66. hal-04045811

HAL Id: hal-04045811

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04045811v1>

Submitted on 25 Mar 2023

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

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

Planifications professorales et initiatives d'apprenants: Les contraintes de l'interaction didactique

Laura NICOLAS

Doctorante en Sciences du Langage, Université Paris III, DILTEC



“Le discours rencontre le discours d’autrui sur tous les chemins qui mènent vers son objet, et il ne peut pas ne pas entrer avec lui en interaction vive et intense” (Todorov, 1981: 98).

Cet article souligne l’impact du processus de planification sur le déroulement des interactions en classe de Français Langue Étrangère, et plus particulièrement sur la manière dont l’enseignant réagit aux interventions spontanées d’apprenants (ISA).

Après avoir présenté le contexte institutionnel du terrain de recherche observé, on abordera les relations complexes entre deux types de planification enseignante: celle concernant le contenu du cours, qu’il soit imposé ou non par l’institution, et celle relative aux interactions survenant durant l’apprentissage de ce contenu. Dans un second temps, les interventions spontanées d’apprenants seront présentées comme un élément essentiel du dialogue pédagogique, qui prend racine dans la conception socioconstructiviste d’un apprenant doté d’expériences professionnelles et personnelles lui permettant d’étayer son propre apprentissage et celui des autres, en complémentarité avec le discours de l’enseignant.

À travers l’analyse d’extraits d’une séquence de conversation, on considérera les marqueurs discursifs indiquant un retour vers la thématique planifiée ainsi que les références temporelles données lors des consignes, comme des “traces” linguistiques de planification de contenu par l’enseignant. Selon leur adéquation au thème prévu, les interventions spontanées d’apprenants seront alors encouragées ou “bloquées” par un enseignant qui se déclare, lors d’entretiens d’autoconfrontation, soucieux de vouloir les faire communiquer librement sans pour autant s’éloigner du contenu.

La discussion finale portera donc sur cette tension, envisagée comme une “double contrainte” psychologique, dont une issue semble être, pour l’enseignant, de suivre une ligne de conduite dictée par son propre intérêt pour la thématique initiée par l’apprenant, dans une logique de réciprocité des échanges de savoirs. On rapprochera ces éléments des questions portant sur les centrations multiples (centration sur l’apprenant, le contenu des cours, la forme et la gestion des interactions, entre autres) effectuées parfois simultanément par l’enseignant, ce qui

permettra de conclure sur la nécessité, pour le didacticien, d'effectuer à son tour une "centration sur l'enseignant".

I - Planification(s) professorale(s): pluralité des préoccupations didactiques

1. Absence de programme institutionnel et nécessité d'une planification enseignante

Les Greta, ou Groupement d'Établissements publics d'enseignement, sont les principaux organismes publics de formation continue pour adultes¹. Le Réseau Greta comprend 210 Greta ainsi que 30 groupements d'intérêt public de formation continue et insertion professionnelle (GIP FCIP) qui ont pour mission de développer l'ingénierie de formation. Financés à 41% par les entreprises, à 14% par l'État et à 15% par la Région, les Greta ont un fonctionnement proche de celui des entreprises: soumis à la concurrence du marché, ils établissent leurs programmes de formation en fonction de la demande venant des organismes clients. Gérés par l'Éducation nationale, ils ont pour particularité d'être sous la direction de la structure qui les accueille, en général des collèges et des lycées, et de se trouver sous la direction des recteurs de ces établissements².

La recherche présentée ici a été effectuée dans une classe de Français Langue Étrangère (FLE) pour apprenants étrangers, dont la formation est intégralement financée par la région Centre, à travers un système de "visas de formation": en 2013, une cinquantaine de personnes se voit offrir par le Conseil régional des modules de formation de 80 heures sur la durée d'un semestre, à raison de six heures par semaine. Si 40% des formations proposées en Greta sont diplômantes (avec, en anglais, des modules de préparation au TOEIC), le cours de FLE observé ici répond à des besoins individuels de perfectionnement en langue française orale et écrite, sans objectif diplômant.

En l'absence d'un programme imposé par l'institution ou le client, puisque le cahier des charges de la Région reste relativement peu consulté par les formateurs, l'analyse des besoins individuels des apprenants, effectuée par l'enseignant en début de formation, constitue, de fait, la base sur laquelle se fondera la planification du cours. Une fois les inscriptions ouvertes au public, le formateur reçoit en entretien de positionnement les candidats dont il évalue à l'oral le niveau de langue et les objectifs langagiers qui en découlent. Un document écrit, conçu par l'enseignant sur un modèle de document proposé par le CNED, permet ensuite d'évaluer la capacité de

¹ Dans le secteur public, en dehors des associations et des organismes parapublics (Chambres de Commerce et des Métiers), les organismes les plus importants sont, avec les Greta, l'AFPA, les établissements relevant du ministère de l'Agriculture, les services de formation continue des universités et le Cnam. <<http://www.education.gouv.fr/cid217/la-formation-tout-au-long-de-la-vie.html>>.

² Pour une description complète du fonctionnement des Greta, consulter le site du ministère de l'Éducation nationale: <<http://www.education.gouv.fr/cid50753/la-formation-continue-des-adultes-a-l-education-nationale>>.

production et de compréhension de textes de la part du futur apprenant, à qui l'on propose, à l'issue de ces évaluations, d'intégrer un groupe de formation dont les niveaux varient de A1 à B2³. Fortement axée vers l'insertion professionnelle et sociale, la demande des futurs stagiaires porte principalement sur l'acquisition de points de grammaire et d'un vocabulaire formel qui leur permettra, à l'écrit comme à l'oral, de mener à bien un projet d'emploi ou d'entrée en contexte éducatif supérieur. À cela s'ajoute la nécessité de sensibiliser les apprenants aux éléments socio-culturels propres au monde de l'entreprise ou à l'environnement social auquel ils souhaitent s'intégrer. À partir de l'analyse des besoins d'apprenants, et en se basant sur l'expérience professionnelle des années précédentes, l'enseignante établit son programme pédagogique prévisionnel dont elle fournit un résumé aux apprenants en début de semestre.

2. Entre contenu de cours et gestion de parole, le “double agenda” professoral

Entendue comme caractéristique saillante de “l'identité professionnelle”⁴, la planification est ici analysée dans sa dimension décisionnelle (Dessus & Maurice, 1998), en tant qu'élément d'influence sur le déroulement des actions en général (Schütz, 1998), des activités de classe et des interactions didactiques en particulier. Si la question de la planification par l'enseignant a largement été envisagée dans le domaine de la didactique, on peut regretter avec Dessus (2002) que la planification n'ait pas été suffisamment mise en lien avec l'activité de l'enseignant quand il est face à ses élèves. C'est justement sur ce point qu'il nous paraît essentiel d'insister: effectuée dans une visée résolument constructiviste, l'analyse des traces de planification chez l'enseignant en situation de classe nous semble à même de mettre en lumière l'existence de buts, de règles et de motifs propres au métier d'enseignant, et qui influenceront non seulement l'organisation de son activité en classe mais la réception qu'il réserve aux interventions d'apprenants.

C'est principalement sa fonction “sécurisante”, puisqu'elle participe au phénomène de routinisation des pratiques d'enseignement (*ibid.*) qui semble faire de la planification un facteur déterminant dans la prise de décision de l'enseignant. “Auto-prescription d'actions et ‘d'obligations’” (Saujat, 2004), “auto-contrainte, autodiscipline” (Lahire, 2011: 221), la planification est entendue comme un “fil conducteur” (Morine-Dershimer, 1978), une sorte de guide, en termes de contenu d'enseignement et de temps alloué à ce contenu, auquel se réfère l'enseignant en classe.

³ On demande premièrement à l'apprenant de lire à haute voix un texte de nature informative ou argumentative, au sujet duquel il doit répondre à des questions d'ordre sémantique ou lexicographique. Il doit enfin produire, sans dictionnaire, un texte d'une quinzaine de lignes sur un sujet de société.

⁴ Au sens où l'entend Cattonar (2001), c'est-à-dire des “‘caractéristiques’ qui l'identifient en tant que ‘enseignant’ et que l'enseignant partage, qu'il a en commun avec d'autres enseignants, du fait d'appartenir au même groupe professionnel, au-delà des différences internes et hiérarchies qui le traversent” (5).

L'objectif est ici de mettre en lien cette planification portant sur le contenu du cours (tâches et activités engagées dans un but d'acquisition de compétences langagières et socio-culturelles spécifiques) et la planification concernant la gestion des tours de parole autour de ce contenu, et en particulier la gestion des interventions d'apprenants *a priori* "non prévues" par l'enseignant. La notion de "double agenda" de l'enseignant (Tochon, 1993), entendue comme "la maîtrise simultanée des contenus à enseigner et celle des interactions avec les apprenants" (Cicurel, 2011: 169) apparaît intrinsèque à la classe de langue. Dans le premier cas, l'absence d'un "syllabus" ou "curriculum" officiellement imposé par l'institution amène l'enseignant à constituer lui-même un programme des contenus qu'il souhaite aborder en classe. Le second type de planification se compose d'un ensemble de processus cognitifs et de contraintes sociales et culturelles menant à la "pré-vision" du déroulement du cours en termes interactionnels.

En plus du fait qu'elle permet d'éclairer les pratiques de classe, l'analyse des traces discursives, extérieures, de la double planification (contenu et gestion de parole) intéresse le pédagogue dans la mesure où elles peuvent s'entendre comme manifestations de conflits internes entre ces deux planifications, conflits qui se traduisent de manière d'autant plus claire ici que l'initiative d'apprenant qui les provoque est de nature spontanée, donc *a priori* non prévue par l'enseignant.

La mise en lien de ces traces prend ici pour base méthodologique l'analyse de forme et de contenu d'interactions didactiques transcrites. Elle a été complétée par l'étude de forme et de contenu des verbalisations issues d'entretiens d'auto-confrontation (EAC) réalisés avec une enseignante dont la classe avait auparavant été filmée⁵. À partir du moment où l'on souhaite faire appel à l'intentionnalité de l'individu dans le but d'entendre les raisons qui le poussent à un certain agir, la seule solution méthodologique, en parallèle d'une observation de terrain qui ne révèle en soi que les faits dont l'interprétation reste à la seule charge de l'enquêteur, semble résider dans l'entretien avec l'acteur des actions observées, ici l'enseignante.

Les verbalisations recueillies sont à entendre avec précaution, puisqu'elles peuvent s'apparenter à une justification *a posteriori* d'un processus de planification auquel n'a pas assisté le chercheur. Cependant, elles sont également vectrices de jugements et de représentations qui sont non seulement celles de l'enseignant "en train de regarder la vidéo de classe" mais aussi celles de l'enseignant "en train de préparer son cours". Dans le cas qui nous occupe, par exemple, les nombreuses occurrences, au cours de l'entretien, des verbes "je veux" (20), "je sais" (20), "je pense" (34), "il faut" (40), "on doit" (15) au temps présent, associés aux adverbes "toujours" (50), "souvent" (30), "jamais" (14), semblent mettre en lumière une volonté non seulement justificatrice mais également planificatrice de la part de l'enseignante⁶. Les concepts de "contenus manifestes" et "contenus latents", issus de la psychologie freudienne et repris par l'analyse du discours, semblent intéressants

⁵ L'auto-confrontation (ou *Stimulated Recall* [Gass et Mackey, 2000]) est une technique de recueil de données et une méthode d'analyse de l'activité humaine, issue de l'ergonomie et de la psychologie du travail (Theureau, 2009; Clot & Faïta, 2000), et qui consiste à confronter un ou plusieurs participants à leur propre activité en les incitant à commenter une vidéo de cette activité.

⁶ Résultats obtenus avec le logiciel Lexico3. <<http://www.tal.univ-paris3.fr/lexico/lexico3.htm>>.

dans la mesure où ils soulignent le caractère éminemment herméneutique de l'analyse des verbalisations qui est proposée ici. Si le premier type de contenu nous semble être révélé au moyen des expressions soulignées ci-dessus, les contenus latents sont également abordés dans la partie discussion, lors de la mise en perspective des différents "motifs" de l'action qui sous-tendent l'action de l'enseignant.

II - Planification de gestion de parole: légitimité des Initiatives d'apprenants

1. Initiative apprenante, élément constitutif du cours de langue

Les questions et remarques des apprenants, rassemblées ici sous le terme de Student Initiated Statements ou Initiatives Spontanées d'Apprenants (ISA), sont envisagées comme des initiatives médiatrices de savoirs linguistiques et sociaux "déjà là"⁷, qui provoqueraient ou compléteraient le discours professoral. La base théorique choisie est ici la vision vygotskienne du développement psychologique, qui s'effectue sur les deux plans non exclusifs de l'individuel et du social⁸. Appliquée à la classe de langue, la théorie socio-constructiviste de l'apprentissage amène à considérer l'interaction, qu'elle s'effectue entre les pairs ou entre les apprenants et l'enseignant, comme un facteur essentiel dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère (Van Lier, 2006). Les interactions, telles que nous les décrirons, sont envisagées comme des actions effectuées dans un but précis, répondant à des "motifs" (Leontiev, 1981; Schütz *et al.*, 1987; Cicurel, 2011) d'une part, et des actions dialogiques, "changeantes et mutuellement construites par les participants" (Fortes, 1970), d'autre part. L'interaction verbale entre les participants dans une classe dont le langage est à la fois le véhicule et l'objet (Long, 1983) est envisagée comme le canal par lequel une médiation de savoirs s'effectue. On se rapproche ici de ce que Walsh (2011) nomme la Classroom Interactional Competence (CIC), qu'il définit comme la capacité des enseignants et apprenants à utiliser l'interaction comme outil de médiation et d'aide à l'apprentissage⁹. Si l'interaction est ici clairement envisagée comme lieu et moyen de l'apprentissage langagier et social, il est nécessaire, dans une perspective située (Pekarek Doehler, 2002), de questionner les liens qu'entretient cette médiation avec les contraintes contextuelles qui l'entourent, parmi lesquelles figure la planification enseignante concernant le cours, en termes de contenu et de gestion de parole.

Un corpus de quarante heures de vidéos a été recueilli dans une classe à destination d'un public de migrants. La classe, composée de vingt apprenants, est hétérogène tant aux niveaux des profils socio-professionnels (femmes au foyer, en

⁷ "Learning' is, most often, figuring out how to use what you already know in order to go beyond what you currently think. [...] (Bruner, 1983: 183).

⁸ "First it appears between people as an interpsychological category and then within the individual child as an intrapsychological category" (Vygotsky, 1978: 57).

⁹ "Teachers' and learners' ability to use interaction as a tool for mediation and assisting learning" (Walsh, 2011: 21).

recherche d'emploi, anciens professeurs, professions libérales etc.), des statuts juridiques (étudiants, réfugiés venant des Centres d'Accueil pour Demandeurs d'Asile [CADA], jeunes filles au pair, résidents, époux de ressortissants français, etc.) que des origines linguistiques et culturelles (public asiatique, nord-africain et d'Europe de l'Est) mais les niveaux de langue sont sensiblement égaux. Le niveau B1 a été consciemment choisi puisqu'il s'agit d'un niveau où les apprenants sont généralement déjà à même d'exprimer leurs questionnements, leurs doutes et hésitations et qu'ils ont encore besoin d'une stabilisation grammaticale et lexicale¹⁰. L'enseignante (à partir de maintenant E), âgée d'une cinquantaine d'années, exerce le métier de formatrice Français Langue Maternelle (FLM) et FLE depuis une dizaine d'années, en Greta principalement, mais auparavant en Centre de Langues Universitaire et en instituts privés.

La transcription et l'analyse de 1831 tours de parole (à partir de maintenant TP), répartis sur deux séquences de conversation¹¹ d'une durée de deux heures chacune, viennent confirmer la nature asymétrique de l'interaction pédagogique reconnue par les recherches qui nous précèdent (Bellack, 1966; Sinclair & Coulthard, 1975; Cicurel, 2011): la répartition des TP apparaît largement à l'avantage de E, qui s'exprime à hauteur de 41% des TP et sur une durée totale de trois heures sur quatre. Or, si les TP d'apprenants (59% des TP) s'apparentent majoritairement à des réponses aux questions (60%) ou consignes (10%) de E, seuls 20% sont entendus ici comme "initiatives spontanées", dont une relative majorité de questions (60%) par rapport à une minorité de commentaires (40%). En voici quelques exemples, issus d'une séquence ayant pour cadre d'activité une conversation portant sur le cinéma. La table est disposée en U, E est à un bout, debout, face à une quinzaine d'apprenants assis.

*Extrait 1*¹²

E: alors le film noir en français c'est un film qui va être très très dur\

Kamila: ça déprime\

E: oui ça peut être déprimant oui + souvent ça commence par un film policier [...]

Extrait 2

E: vous pouvez utiliser glauque mais il va dire + ah bah dis donc/

Apprenants: [rires]

Nadia: on peut utiliser navet + c'est pas:/

E: alors le navet ça n'a rien à voir + qu'est-ce que c'est un navet au sens propre/

Les résultats d'analyse des TP de réception par E tendent à prouver qu'elle prend presque toujours acte (dans 99% des cas) des interventions des apprenants, qu'il s'agisse de commentaires (extrait 1) ou de questions (extrait 2). Elle y répond,

¹⁰ CECRL (25-28). <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf>.

¹¹ La présente analyse concerne uniquement des séances de conversation. Une future étude est actuellement en cours, qui mettra en comparaison des séquences de conversation et de correction d'exercices de syntaxe.

¹² Le code de transcription choisi suit les conventions du laboratoire IDAP de Paris III, <<http://www.univ-paris3.fr/idap-interactions-didactiques-et-agir-professoral-119992.kjsp>> et du laboratoire ICAR de Lyon II, <http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm>. Le signe [+] représente les pauses, le [:] un allongement de syllabe, le [/] une intonation montante et le [\] une intonation descendante.

dans 75% des cas, directement elle-même, soit par un feed-back positif ou neutre généralement concis, suivi d'une "refocalisation", c'est-à-dire d'un retour vers le thème initial de la discussion (extrait 1), soit par un feed-back négatif suivi d'une rectification (extrait 2). Dans 25% des cas, E demande aux autres apprenants de commenter ou de répondre à l'initiative de leur pair (extrait 2).

La recherche a montré à quel point l'interaction pédagogique, intrinsèquement dialogique (Bakhtine, 1977), est constituée par un aller-retour continu et ritualisé entre les apprenants et l'enseignant (Bange, 1992; Blanc *et al.*, 2012). Cet aller-retour est en général initié par l'enseignant (Sinclair & Coulthard, 1975) et principalement à l'aide de questions (Ricci, 1996). Mais l'inverse se produit également, occasionnant une "déréalisation" de l'échange didactique (Moore & Simon, 2002: 2): de questionneur, l'enseignant devient questionné. Cette inversion semble *a priori* acceptée par l'enseignante interrogée qui y voit une manière d'alimenter la discussion.

La dynamique de l'interaction orale il faut que ça soit rythmé, et c'est rythmé par ça, l'intervention des apprenants] [...] il est évident que le but de mon cours c'est qu'ils parlent, donc il est évident que je ferai tout pour qu'il y ait des interventions quelles qu'elles soient. [...] c'est extrêmement agréable de rester dans cette communication en classe parce que ça fait partie de la joie des relations humaines de découvrir ce que pensent les uns [...] (E)¹³.

À cette prise en compte, par E, du caractère nécessairement dialogique de l'interaction didactique, s'ajoute la reconnaissance des caractéristiques propres à l'individu en apprentissage, caractéristiques qui légitiment ce dialogisme et conduisent E à l'acceptation des interventions, même si elles n'ont pas *a priori* été planifiées en amont.

2. L'apprenant-ressource: indicateur d'un besoin partagé

Parmi les aspects psychopédagogiques propres à l'individu adulte (Besnard, 1994: 62-63), nous soulignons l'importance de son expérience scolaire et professionnelle, qui influencera les aspects pédagogiques de sa formation. L'expérience de l'apprenant, si elle ne peut être comparée à celle de l'enseignant-locuteur natif, peut venir la compléter, en situation de classe.

Un apprenant avancé qui vit en France depuis un petit moment et qui est très curieux, il va avoir visité des lieux en France que je ne connaîtrais peut-être pas spécialement, et il va donc [en cours] apporter sa culture de France, du français (E).

Entendu donc comme un "individu d'expérience" dont le but premier sera sa propre insertion sociale et professionnelle (Porcher, 1978: 6-7), l'apprenant migrant est à même d'intervenir pendant le cours, dans la mesure où le lui permet son niveau de langue, afin de satisfaire ses besoins d'ordre langagier, social et économique. Ici, l'apprenant est envisagé par E comme un champ de ressources, un "réservoir

¹³ Puisqu'il s'agit d'analyse de contenu et non de forme, les commentaires de l'enseignante ont été débarrassés de certains marqueurs d'oral, en vue d'en faciliter la lecture.

d'expériences accumulées" (Alvarez *et al.*, 1981), sur lequel elle reconnaît régulièrement fonder l'organisation de son cours:

Je cherche des experts dans la salle, c'est souvent je me sers des références, je me sers souvent de l'expertise des uns des autres quand ils sont dans un domaine, à partir du moment où je sais qu'il a fait des études dedans ou qu'il est rentré dans un domaine assez longtemps pour le maîtriser (E).

Lors de cette séquence avec Nadia, une femme russe ayant exercé comme enseignante de français dans son pays auparavant, E se contente d'étayer linguistiquement les erreurs d'accord de Nadia et la laisse gérer le contenu.

Extrait 3

Nadia: moi je pense que le culture russe et le culture français
E: LA culture russe
Nadia: LA culture russe et culture française sont très proches
E: oui
Nadia: parce que comprendre mieux l'humour par exemple comédie Pierre Richard que par exemple comédies américains

Commentaire de l'extrait 3 par E

En fait je me sers de Nadia comme d'une ressource comme une source de savoir, comme un document presque, mis à disposition des autres [...] elle sait qu'elle est une référence donc la combinaison a parfaitement bien fonctionné entre nous [...] le fait que je me sers d'elle, de ce qu'elle dit comme ressource pour continuer, ça prouve que ce qu'elle dit est tout à fait juste. [...] Étant donné que c'est une intervention libre sans question je m'en sers moi pour compléter comme exemple donc ça me fait aussi un complément d'information à donner, à répercuter aux autres.

Le discours enseignant, polyphonique par essence, s'adresse au groupe quand il s'adresse à l'individu, même si les apprenants n'en ont pas pleine conscience. Le fait que l'apprenant s'exprime, alors qu'il n'est pas sollicité, apparaît à l'enseignant comme révélateur d'un besoin, d'ordre langagier ou autre, qui le pousse à commenter ou questionner malgré le "risque" (Goffman, 1974) inhérent à tout "changement de main" interactionnel (Moore & Simon, 2002: 2). Ainsi, dans le commentaire de l'extrait suivant, E reconnaît le besoin de l'apprenant comme à la fois la raison première pour lui de s'exprimer et la raison pour elle-même de traiter effectivement cette intervention; elle conclut sur l'utilisation pédagogique qu'elle fait des interventions d'apprenants.

Extrait 4

E: ça ça vous plaît c'est pourtant de l'humour américain ça ça va\
Kieu: et moi j'ai la passion des feuilletons
E [au groupe]: et qu'est-ce que c'est un feuilleton/ [...] qu'est-ce que vous voyez dans le mot feuilleton/
Apprenants: feuille

Commentaire

Elle parle de feuilleton donc c'est pas un besoin qui tombe des nues [...] c'est l'un d'entre eux qui a émis le mot donc les autres peuvent se dire ah bah moi je devrais savoir peut-être ça parce qu'elle le sait; c'est pour ça que ça devient un besoin universel. Je me sers un peu des apprenants autant qu'ils sont comme, je dirais, maîtres étalons, enfin témoins du besoin de savoir du groupe.

Ce point de vue semble renforcer le caractère complémentaire, et donc essentiel, des interventions d'apprenants. Cependant, bien que E affirme reconnaître les interventions d'apprenants comme éléments intrinsèques au processus d'apprentissage, éléments qu'elle prend en compte lors de sa planification, elle

montre pourtant à plusieurs reprises sa volonté de rupture d'avec l'énoncé de l'apprenant, ce qui nous amène à envisager le processus de planification sous un angle différent.

III - Planification de contenu: respect du temps, respect du thème

1. Les marqueurs discursifs comme indicateurs de retour à la planification

Le procédé discursif de “désaffiliation”, entendu, dans la lignée du courant de la *Conversation Analysis*, comme une stratégie de rupture, de la part du récepteur, d'avec l'énoncé du locuteur, semble se mettre en place à différents moments de l'interaction.

Extrait 5

E: oui la muse c'est la la l'inspira-

N: la inspiratrice cet autre poète pas trop connu

E: mm: mm: ++ oui donc euh donc c'est un amour dans ce cas-là qu'est platonique mais enfin donc pour en revenir à la passion hein qu'on peut avoir pour un sport en dehors de l'amour vis-à-vis de quelqu'un + y'en a qui sont passionnés de choses/

Commentaire

Je ne veux pas euh comment dire, choquer la personne qui a parlé, pour dire c'était pas intéressant ce qu'elle avait dit, mais bien montrer qu'on s'est promené puis on revient sur notre chemin [...] j'essaye de pas les vexer, j'essaye surtout pas de les frustrer, qu'ils se renferment dans leur coquille, j'essaye de leur dire diplomatiquement, mais en général ils se connaissent très bien parce que c'est des adultes, ils savent très bien qu'ils monopolisent la parole.

L'extrait 5 illustre la manière avec laquelle E opère, via la désaffiliation, un retour vers le sujet qu'elle a choisi (refocalisation), malgré les divergences proposées par l'intervention de Nadia. L'analyse du discours apporte ici de précieux outils linguistiques permettant d'explicitier la décision de l'enseignante. Si l'écoute de l'intonation des énoncés suffirait à “sentir” la désaffiliation de E (Couper-Kuhlen, 1996), les marqueurs discursifs, ou particules pragmatiques, “petits mots qui balisent l'oral” (Morel, 1998: 94), s'avèrent d'une grande utilité pour commenter la transcription des extraits quand elle n'est pas accompagnée du son. Envisagés comme profondément polysémiques, puisque possédant “des fonctions propositionnelles, structurantes et pragmatiques et quelquefois les deux ou les trois fonctions en même temps” (Beeching, 2008), les marqueurs discursifs ont une visée pragmatique, puisqu'ils régulent un discours à signification sociale marquée.

Le “oui” à l'initiale du feed-back enseignant, ligateur d'articulation¹ à la pensée de Nadia, révèle un point de vue divergent et amorce un “terrain d'entente” (Morel, 1998: 99) avec le point de vue de l'apprenante: “c'est un amour dans ce cas-là qu'est platonique”. L'expression “pour en revenir à” se trouve ici, et en plusieurs autres occasions, accompagnée par les marqueurs “mais enfin”, “bon”, “donc” ou “hein”.

¹ Les ligateurs sont de petits mots introductifs qui servent à expliciter la position co-énonciative du locuteur.

Dans son commentaire, E reconnaît utiliser ces tournures de phrases afin de pouvoir effectuer un retour diplomatique vers le thème central.

La prise en compte des marqueurs discursifs permet d'éclairer la "stratégie de préférence" (Heritage 1984; Schegloff 1988) mise en place par E: en retardant sa réponse ("mm... mm..."), en assurant Nadia de sa compréhension ("oui") et enfin en usant de mitigation linguistique ("c'est un amour dans ce cas-là qu'est platonique"), elle marque sa désaffiliation. Cette stratégie se répète, même lorsqu'elle apparaît tronquée.

Extrait 6

E: et ils en ont des durs des films noirs
Xian: des films noirs quand je traduis en vietnamien c'est ça fait vert
E: d'accord + alors le film noir en français c'est un film qui va être très dur

Commentaire

[d'accord, alors] c'est-à-dire: "je prends en compte votre remarque", mais je ne vais pas l'encourager à continuer [...] c'est une façon de stopper en fait l'interaction [...] ils savent que bon on coupe court, on arrête le sujet (E).

Dans cet extrait, l'apprenante Xian, vietnamienne, propose une traduction du terme "film noir" et initie par là-même une détropicalisation, un détournement du "topic", du thème traité (Cicurel, 2005). À l'inverse du "oui" de l'extrait 5, le marqueur "d'accord", dont la première fonction vise à la scansion du discours, est utilisé ici pour introduire "un fait conforme aux attentes qu'implique la thématique générale développée" (Morel, 1998: 115). En l'utilisant, E marque clairement, au cours de son commentaire, sa volonté de revenir vers le thème initial (description des films noirs français).

La référence aux marqueurs discursifs qui vient d'être effectuée ici a donc pour objectif de souligner la complexité des prises de décision de E concernant la réception des ISA. La brève réflexion qui suit, concernant l'utilisation de la consigne, est également posée dans le but de marquer la préoccupation de E par rapport au "temps qui s'écoule" et amorcer ainsi une discussion sur les tensions entre cette volonté d'aborder un contenu dans un temps donné, et le désir de laisser parler les apprenants.

2. La consigne, marque d'une préoccupation temporelle

L'analyse des transcriptions effectuées à partir des vidéos de classe laisse apparaître, dans le discours de l'enseignant, de nombreuses références temporelles liées à l'énonciation des consignes. Qu'elle se déploie "en injonctions (dire de faire), en consignes liées à une tâche (dire quoi faire), ou en instructions (dire comment ou pourquoi faire)" (Rivière, 2008), la consigne est envisagée par Fillietaz (2009) comme une opération de préfiguration plaçant "les acteurs sociaux dans un rapport à la fois d'antériorité et d'orientation" (95), ainsi qu'une opération d'organisation procédurale des contenus (96). À ce titre, elle porte en elle l'idée de planification, ce qui amène Rivière (2008) à la définir, entre autres, comme "l'écho d'un projet didactique planifié, obéissant à un ou des buts, à un programme à plus ou moins long terme, à une logique, et s'inscrivant dans un déroulement temporel de l'action" (2).

Accompagnée d'une indication de temporalité, elle prend la forme d'un futur proche, d'un impératif ou d'un présent, comme c'est le cas pour les consignes

suivantes qui sont extraites d'une séquence de correction d'exercices de syntaxe, issue du même corpus.

“Vous me rendez tout ça et puis je vous rendrai tout ça demain.”

“Ce que je vais vous demander en premier c'est de remplir cet exercice [...] alors il n'y a pas de temps limite, on va voir dans un quart d'heure où est-ce que vous en êtes.”

“Je vous laisse encore une petite minute à peine et puis on fait le point.”

“Vous commencez à lire la consigne du 18 parce qu'on va faire ça ensuite.”

Très présente lors d'activités dirigées (correction d'exercice, lecture de texte, explication d'une règle grammaticale, jeux de rôles, etc.), la consigne et les indicateurs de temporalité qui l'accompagnent se retrouvent nettement moins lors d'exercices de conversation, comme la séquence de laquelle sont extraits les tours de parole commentés ici. Cela semble prouver une certaine tendance à l'acceptation de l'émergence de la part de E, tendance qui se trouve contredite par la réception qu'elle fait des ISA qui éloignent du thème qu'elle a prévu.

IV - Discussion: entre temps et contretemps, la double contrainte d'une planification plurielle

1. La “conversation didactique”, ou “soyez spontanés, mais...”

La préoccupation d'un “retour vers le thème”, régulièrement manifestée par E, semble indicatrice d'un attachement à un contenu planifié en amont, contenu qui se doit d'être abordé dans le temps imparti à l'activité. Une planification “en temps réel” apparaît donc, sous la forme de “micro-décisions” de l'enseignant (Cicurel, 2011), planification qui tend à rapprocher ce réel, le présent de l'interaction, de ce qui a été planifié en amont. Cette préoccupation correspond au caractère didactique de l'enseignement, qui sous-entend que tout dialogue de classe s'effectue dans un but d'apprentissage (Cicurel, 1994: 95), but d'apprentissage généralement établi lors de la planification en amont. En parallèle donc de la désaffiliation de E lorsque l'apprenant s'éloigne du thème prévu, on constate une tendance à l'encouragement à la prise de parole sur le sujet qu'elle-même a lancé en amont (le cinéma) et sur ceux qui, d'après E, y font logiquement suite.

Extrait 7

E: film glauque c'est pire que film noir

Nadia: film d'horreur

E: les films d'horreur sont glauques ça c'est sûr
[...] il y en a qui aiment les films d'horreur/

Commentaire

La réflexion sur les films d'horreur a complètement alimenté et ça a permis d'orienter sur ce thème-là, là on va crescendo, il y a comme un fil logique, et là je me suis servie de Nadia qui arrive comme ressource à point nommé.

Cet extrait illustre parfaitement la situation où l'apprenant propose spontanément un lexique qu'il croit synonyme des précédents, et où l'enseignant rebondit sur le TP pour orienter vers un thème qu'il juge voisin. Le commentaire que l'enseignante effectue de l'extrait 2 relève de la même préoccupation pour une cohésion thématique:

Extrait 2

E: vous pouvez utiliser glauque mais il va dire + ah bah dis donc/

Apprenants: [rires]

Nadia: on peut utiliser navet + c'est pas:/

E: alors le navet ça n'a rien à voir ++ qu'est-ce que c'est un navet au sens propre/

Commentaire

Ce qui fait que je me suis intéressée au navet, c'est justement que c'était tout à fait dans le fil de la discussion, là elle connaissait le terme navet pour les films donc on était toujours dans notre sujet et ça apportait effectivement du vocabulaire plus spécifique, intéressant à étudier [...] je vais prendre cette ressource pour commencer à la développer ou faire en sorte de la faire travailler par tout le monde.

L'attachement au thème décidé en amont par l'enseignante semble correspondre à une volonté de respect non seulement pour le programme de cette journée-là précisément, mais pour l'apprentissage du groupe en général.

Il n'y a jamais perte de vue, est-ce que c'est inconscient ou volontaire, je ne sais pas mais je ne laisse pas quand même aller les choses trop loin dans la communication naturelle [...]. Le programme c'est moi qui l'ai fait donc [il faut] garder le sens de ta mission, les gens viennent là pour apprendre quelque chose, ils ne sont pas là pour écouter les n'importe quoi des uns et des autres (E).

Ces propos illustrent la tension à laquelle est soumise l'enseignante, dans un souci de favoriser l'échange spontané entre les membres du groupe sans pour autant perdre de vue l'objectif principal d'un apprentissage qu'elle a défini en termes de contenu langagier ou culturel.

Le genre de dialogue dans lequel sont engagés les participants des interactions ci-dessus commentées apparaît symptomatique de cette tension. Il ne s'agit pas d'un débat ou d'une discussion, puisque aucune opposition d'opinion ne survient, non plus d'un simple dialogue, puisque les participants sont plusieurs, mais d'un échange apparemment flexible et relativement inorganisé (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 115). Il s'apparente à celui d'une conversation, définie par l'absence de but externe, avec la seule finalité de renforcer les liens sociaux (Vion, 1992), ce qui irait dans le sens de la seconde planification, "laisser parler":

C'est la phase dans la séance où ils peuvent s'exprimer plus librement, c'est moins dirigé [...] Je prends en compte le fait que de toute façon non seulement ils vont parler mais il faut qu'ils parlent, au moins dans la première moitié de la séance puisque c'est là qu'on... expression orale... compréhension (E).

Or, la tension de E vers un retour au thème planifié prouve que l'exercice de conversation, en tant que communication naturelle, est générateur de "ruptures" interactionnelles. L'activité en elle-même, et le terme qui la désigne ("conversation didactique"), dont les composantes semblent s'exclurent mutuellement, ont été choisis ici dans le but de souligner ce paradoxe, déjà remarqué, entre autres, par Bigot (1996) et par Cicurel (2011), qui commente ainsi l'injonction "soyez spontanés!": "On ne peut être spontané en se soumettant à un ordre de l'être" (107). La question des priorités de l'enseignant se pose alors, priorités difficiles à cerner quand elles apparaissent dans une sorte d'échange dont la spécificité reste à définir¹, mais qui

¹ Kerbrat-Orecchioni (1990) qualifie d'"obscur" la relation entre conversation et dialogue (115), et de "loin d'être claire" (118), celle entre les autres typologies, avant de préciser que le caractère

n'en constitue pas moins l'un des types d'interaction le plus fréquent en classe de langues.

2. L'“intérêt thématique personnel”, une issue à la double contrainte?

La situation décrite précédemment trouve dans la théorie psycho-sociale du *double bind* ou double contrainte un éclairage particulièrement intéressant. La double contrainte exprime deux contraintes qui s'opposent, l'obligation de chacune contenant une interdiction de l'autre, ce qui rend la situation *a priori* insoluble. Issue de l'approche systémique développée par l'École de Palo Alto (Bateson, 2008; Watzlawick *et al.*, 1967), elle prend son sens dans le domaine de la communication, didactique ou non, avec le célèbre exemple de l'“injonction paradoxale” : un panneau routier ordonne au conducteur de s'arrêter et en même temps lui interdit l'arrêt (panneau “stop” surmontant une pancarte “no stopping at any time”) (*ibid.*, 1967: 224). La double injonction professorale “parlez librement!” mais “suivez le thème!”, semble mener au même conflit psychocognitif, chez l'enseignant qui l'impose autant que chez les apprenants qui se la voient imposée. L'existence d'une troisième contrainte (*ibid.*: 212), ici le respect de l'autorité enseignante, rend impossible aux apprenants de sortir de ce “cercle vicieux” contraignant.

Précisons que la double contrainte entre l'attachement au contenu et le désir de faire communiquer les apprenants n'est pas l'unique injonction paradoxale en présence dans la communication didactique. Par exemple, l'injonction “Parlez tous!”, manifestée par E à plusieurs reprises, se trouve contredite par l'injonction “Parle, toi!”. Puisque tous ne peuvent s'exprimer en même temps, il s'ensuit en effet que les uns doivent se taire pour que les autres puissent parler. En termes de réception des initiatives apprenantes, on assiste simultanément au blocage d'une parole et à l'encouragement d'une autre, ce qui vient encore complexifier la tension déjà existante entre la préoccupation pour le contenu du cours et celle pour la gestion de parole.

Extrait 8

E: comme les dames inspiratrices

Nadia: parce que ma fille elle est + prépare par cœur quelques littératures médiévales + je me souviens pas nom de cette poète

Luis: Dante

Nadia: mais elle apprend par cœur + petites poésies

E: oui vous disiez quoi Luis?

Luis: Dante Alighieri

Commentaire

Nadia avait tendance à prendre continuellement la parole donc j'avais tendance à pas trop aller dans le renforcement pour elle, parce que sinon on l'arrêtait plus j'avais envie que les autres parlent [...] je vais faire en sorte que d'abord elle laisse un peu parler les autres [...] pour pas qu'elle monopolise continuellement.

relativement abstrait de ces typologies ne permet pas d'en faire “des catégories [...] qui ne se réalisent jamais à l'état pur dans la réalité empirique” (190).

Ici le choix de l'enseignante de ne pas inciter Nadia à poursuivre son intervention correspond visiblement à une volonté de "laisser parler les autres", en l'occurrence Luis.

Processus complexe et multi-factoriel, la double contrainte dont il est ici question semble échapper à toute tentative de théorisation ou de normalisation par le chercheur, à moins qu'un troisième élément n'entre en ligne de compte. Watzlawick *et al.* (1967) stipulent en effet que l'un des moyens pour sortir du mécanisme de double contrainte est l'apparition d'un troisième paramètre qui influencerait sur la prise de décision et permettrait de sortir d'une situation *a priori* insoluble. Or, lors des verbalisations de E au sujet de séquences révélatrices d'une tension entre les deux planifications, sont apparues des réflexions récurrentes sur le thème du plaisir (15), de l'envie (20) et de l'intérêt (10).

Extrait 9 (Thème: film *Le Parrain*)

E: alors vous pensez que c'est un film culte?

Nadia: déjà personne pourra critiquer donc il est culte

E: pour ceux qui connaissent c'est quelque chose de

Nadia: la musique dans ce film est classique déjà

E: alors pour ceux qui connaissent vous pouvez raconter le film + déjà Nadia nous dit c'est la mafia

Commentaire

J'ai éludé complètement parce que j'avais pas du tout envie qu'on continue sur ce sujet- là [...] là où j'ai repris Nadia c'est quand elle a parlé de la mafia, je reviens à nos moutons en fait, ce que je voulais c'est qu'elle raconte la mafia, je ne voulais pas qu'on parte là-dessus [la musique classique], ça ne m'intéressait pas.

E choisit d'ignorer le TP de Nadia introduisant le thème de la musique de film mais elle cite ("Nadia nous dit") une intervention que l'apprenante a eu en amont de cet extrait et qui concernait la mafia. La première détopicalisation proposée par l'apprenante intéresse E, contrairement à la seconde. Dans les deux cas, la micro-décision de E de rester attachée ou de s'éloigner du thème central de la conversation se trouve directement influencée par l'intérêt et l'envie de l'enseignante à ce moment particulier.

Je vais m'exprimer sur le fond parce que c'est quelque chose qui m'intéresse bien [...] Ce qui prime avant tout c'est qu'il y ait un plaisir, qu'on se fasse plaisir quand on apprend [...] le résultat sera d'autant plus intéressant que les personnes ont pris plaisir à participer (E).

La notion d'"intérêt thématique personnel" renvoie au "désir didactique" développé par Cicurel (2011: 176) dans le sens qu'elles visent toutes deux à circonscrire le plaisir attaché à la transmission des savoirs. Mais à l'inverse du désir didactique, fortement lié à l'identité professionnelle des enseignants, le désir de E est ici personnel. Pour cette raison, cette réflexion ne peut être entendue qu'à travers la prise en compte d'un individu pluriel, et la remise en cause d'une "unicité de soi" peu réaliste (Lahire, 2011):

Chercher "la" formule génératrice des pratiques d'un acteur, reconstituer "le" style ("cognitif", ou "de vie") [...], n'est-ce pas partager l'illusion ordinaire de l'unicité et de l'invariabilité? (31).

La notion d'intérêt thématique personnel proposée ici est à entendre dans son aspect singulier, non exhaustif, et comme étant intrinsèquement lié à la personnalité d'une enseignante en particulier. La prise en compte, non seulement de son propre plaisir à enseigner mais de la représentation qu'elle a du plaisir ou de l'intérêt de ses apprenants, apparaît comme un facteur décisif dans la prise de décision de E face à la double contrainte contenu/gestion de parole.

Au sein de la "centration sur l'apprenant" visiblement au cœur de la pédagogie de l'enseignante observée, apparaît donc un jeu complexe entre la centration sur les contenus, à travers l'adéquation à un programme établi en amont, et la centration sur le groupe, en termes de gestion de la parole en temps réel. Parmi ces multiples centrations, le didacticien est amené à effectuer, dans son analyse, une "centration sur l'enseignant", en envisageant les éléments de nature personnelle et professionnelle, dont l'intérêt de l'enseignant pour le thème, qui participent à sa prise de décision face aux interventions spontanées d'apprenants.

Conclusion

S'ils n'échappent pas à la planification de l'enseignant, en termes de "prévision" d'un cours interactif, les questions et les commentaires spontanés d'apprenants peuvent apparaître comme "imprévus", dans le sens où ils sont susceptibles d'introduire, en termes de contenu, des émergences thématiques qui provoqueraient "une perturbation dans la leçon en cours" (Chautard & Huber, 1999: 168), par rapport à ce que l'enseignant avait prévu. Éléments essentiels du processus d'apprentissage, et par là-même du dialogue de classe, les interventions spontanées d'apprenants posent, au-delà du facteur de risque en termes de rôles discursifs, la question de l'acceptation, par un enseignant-planificateur, des détopicalisations qu'elles engendrent.

L'attachement au contenu du cours encourage régulièrement l'enseignant à revenir vers le thème initial, ce qui se traduit, au niveau de la forme, par la présence de marqueurs linguistiques pragmatiquement orientés. La volonté simultanée de faire communiquer les participants l'amène à des formes de réception plurielles et apparemment contradictoires. Envisager cette tension planificatrice à travers la notion de double contrainte permet d'introduire une théorisation d'ordre psychologique au sujet d'un processus souvent analysé en termes purement pédagogiques. À travers la prise en compte de la notion d'intérêt thématique personnel, on tente d'introduire un élément ternaire qui pourrait mener vers la sortie du processus fermé des contraintes.

En effet, face au "choix impossible" de faire communiquer librement sur une thématique précise lors des conversations didactiques, l'enseignant semble répondre à un attrait vers les détopicalisations qui l'intéressent personnellement, qu'elles répondent à sa planification ou non. Cette réflexion ne vient en aucun cas exclure du processus de réception la préoccupation de l'enseignante de vouloir répondre aux besoins des apprenants, une préoccupation intrinsèque au métier. Au contraire, envisager l'intérêt personnel de l'enseignant introduit la notion de réciprocité dans l'interaction, en soulignant la cohabitation du professionnel et du personnel chez l'individu enseignant. Malgré la subjectivité dont il est empreint et le caractère trop

approximatif de la première tentative de définition proposée ici, l'aspect éminemment personnel de l'*intérêt de l'enseignant* par rapport à une détopicalisation d'apprenant permet d'alimenter la conceptualisation des "centrations multiples" auxquelles l'enseignant fait face, un travail de théorisation actuellement au cœur des recherches en didactique des langues¹.

Références bibliographiques

- ALVAREZ, GERARDO, DIANE HUOT & RONALD SHEEN (dir.). 1981. *Interaction L1 L2 et stratégies d'apprentissage*. Actes du 2^{ème} colloque sur la didactique. Université de Laval.
- BAKHTINE, MIKHAÏL. 1977. *Le marxisme et la philosophie du langage: essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BANGE, PIERRE. 1992. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Hatier-Didier.
- BATESON, GREGORY. 2008. *Vers une écologie de l'esprit (tome 2)*. Paris: Seuil-Point Essai.
- BEECHING, KATE. 2008. Compte rendu de lecture: DRESCHER, MARTINA & BARBARA FRANK-JOB (dirs.). 2006. Les marqueurs discursifs dans les langues romanes. *Revue Romane* 43: 1, 174–178.
- BELLACK, ARNOLD. 1966. *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- BESNARD, PIERRE. 1994. Andragogie. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Nathan.
- BIGOT, VIOLAINE. 1996. Converser en classe de langue: mythe ou réalité? *Les Carnets du Cediscor* 4, 33–46.
- BLANC, NATHALIE, RITA CAROLE, PETER GRIGGS & ROY LYSTER. 2012. Lexical scaffolding in immersion classroom discourse. ALCON, E & M.-P. SAFONT. *Language Learners' Discourse Across L2 Instructional Settings*. Amsterdam: Rodopi, 31-51.
- BRUNER, JEROME SEYMOUR. 1983. *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton
- CATTONAR, BRIKA. 2001. Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Les Cahiers du Girsef* 10, 1-34

¹ Cette préoccupation nous est apparue particulièrement évidente lors du Colloque ADCUEFE "L'enseignant au sein du dispositif d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère" des 27-28 mai 2011, à l'Université de Dijon. C'est depuis cette manifestation que s'est accru notre intérêt pour les questions qui sont traitées ici.

- CHAUTARD, PATRICK & MICHEL HUBER. 1999. Une recherche à double effet: de la conceptualisation du cours dialogue à l'auto-analyse, par l'enseignant, de ses pratiques. *Éducation Permanente* 139, 165–184.
- CICUREL, FRANCINE. 1994. Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. *Les Carnets du Cediscor* 2. 93 104.
- CICUREL, FRANCINE. 2005. La flexibilité communicative: un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le français dans le monde. R&A: Numéro spécial* (juillet), 180-191.
- CICUREL, FRANCINE. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues - Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- CLOT, YVES & DANIEL FAÏTA. 2000. Genre et style en analyse du travail. Concept et méthodes. *Travailler* 4, 7-42.
- COUPER-KUHLEN, ELIZABETH. 1996. *Prosody in Conversation: Interactional Studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DESSUS, PATRICK. 2002. Les effets de la planification sur l'activité de l'enseignant en classe. BRESSOUX, PATRICK. *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note de synthèse pour Cognitique. Programme École et Sciences Cognitives*. <<http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/90/PDF/Bressoux.pdf>>.
- DESSUS, PATRICK & JEAN-JACQUES MAURICE. 1998. Les décisions de l'enseignant à l'aune de valeurs rationnelles. *Spirale* 21, 47-56.
- FILLIETTAZ, LAURENT. 2009. Les discours de consignes en formation professionnelle initiale: une approche linguistique et interactionnelle. *Éducation et didactique* 3: 1, 91-120.
- FORTES, MICHEL. 1970. Social and psychological aspects of education in Taleland. MIDDLETON, JOHN. (ed.) *From Child to Adult: Studies in the Anthropology of Education*. New York: Natural History Press.
- GASS, SUZAN & ALISON MACKAY 2000. *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- GOFFMAN, ERVING. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- HERITAGE, JOHN. 1984. *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Wiley.
- KERBRAT-ORECCHIONI, CATHERINE. 1990. *Les Interactions verbales (tome 1)*. Paris: Armand Colin.
- LAHIRE, BERNARD. 2011. *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris: Fayard/Pluriel.
- LEONTIEV, ALEXEI NIKOLAEVICH. 1981. The problem of activity in psychology. WERTSCH, J.V. (ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, N.Y.: Sharp.
- LONG, MICHAEL. 1983. Does second language instruction make a difference? A review of research. *TESOL Quarterly* 17: 3, 359-382.

- MORINE-DERSHIMER, GRETA G. 1978. Planning in classroom reality: an in-depth look. *Educational Research Quarterly* 3: 4, 83-99.
- MOORE, DANIELLE & DIANA-LEE. SIMON. 2002. Déréalisation et identité d'apprenants. *Acquisition et interaction en langue étrangère* 16. <<http://aile.revues.org/1374>>.
- MOREL, MARY ANNICK. A. 1998. *Grammaire de l'intonation: l'exemple du français*. Gap: Ophrys.
- PEKAREK DOEHLER, SIMONA. 2002. Mediation revisited: The interactive organization of mediation in learning environments. *Mind, Culture and Activity* 9: 1, 22-42.
- PORCHER, LOUIS. 1978. Interrogations sur le public, la langue, la formation. *Études de linguistique appliquée* 30, 5-17.
- RICCI, LUCI. 1996. Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique. *Les Carnets du Cediscor* 4, 131-151.
- RIVIÈRE, VÉRONIQUE. 2008. Dire de faire, consignes, prescriptions, ... Usages en classe de langue étrangère et seconde et mise en place des conditions à l'appropriation. *Le français dans le monde, R&A* 44, 51-59.
- SAUJAT, FRÉDÉRIC. 2004. Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale". *Polifonia* 8, 67-94.
- SCHEGLOFF, EMMANUEL. 1988. On an actual virtual servo-mechanism for guessing bad news: a single case conjecture. *Social Problems* 35: 4, 442-457.
- SCHÜTZ, ALFRED, KAJ NOSCHIS & MICHEL MAFFESOLI. 1987. *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- SCHÜTZ, ALFRED. 1998. *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris: L'Harmattan.
- SINCLAIR, J. & M. COULTHARD. 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- THEUREAU, JACQUES. 2009. *Le cours d'action: méthode réfléchie*. Toulouse: Octarès.
- TOCHON, FRANÇOIS. 1993. *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.
- TODOROV, THEODORE. 1981. *Mickaël Bahktine: le principe dialogique*. Paris: Seuil.
- VAN LIER, LEO. 2006. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. New York: Longman.
- VION, ROBERT. 1992. *La communication verbale: analyse des interactions*. Paris: Hachette Supérieur.
- VYGOTSKY, LEV SEMENOVITCH. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- WALSH, STEVE. 2011. *Exploring Classroom Discourse*. New York: Taylor & Francis.
- WATZLAWICK, PAUL, JEANNETTE BEAVIN & DON DE AVILA JACKSON. 1967. *Pragmatics of Human Communication*. New York: W. W. Norton & Company.