



**HAL**  
open science

## Dire de faire, consignes, prescriptions... Usages en classe de langue étrangère et seconde.

Véronique Riviere

► **To cite this version:**

Véronique Riviere. Dire de faire, consignes, prescriptions... Usages en classe de langue étrangère et seconde.. Le Français dans le monde. Recherches et applications, 2008, 44, pp.51-59. hal-00376888

**HAL Id: hal-00376888**

**<https://hal.science/hal-00376888>**

Submitted on 5 May 2009

**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.

Juillet 2008, *Le français dans le monde*

## **Dire de faire, consignes, prescriptions, ... Usages en classe de langue étrangère et seconde et mise en place des conditions à l'appropriation.**

Véronique RIVIERE  
Université Lumière, Lyon 2  
ICAR – UMR CNRS 5191

Que se passe-t-il en situation quotidienne de classe de langue, entre le « dire de dire ou de faire » de l'enseignant et le « faire » ou le « dire » de l'apprenant, c'est-à-dire entre le moment où celui-là distribue une ou des consignes d'activités et le moment où ceux-ci réalisent effectivement la tâche demandée ? Quelle est cette activité langagière et quel est son rôle cognitif et social potentiel dans l'appropriation de la langue ? Dans quelle mesure est-elle partagée entre les participants et de quelle(s) manière(s) ? A quelle(s) conduites de discours et d'interaction donne-t-elle lieu ? C'est ce que nous proposons d'explorer dans cette contribution à travers deux situations d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et langue seconde, observées, enregistrées et transcrites. La première situation concerne des étudiants japonais faux débutants en stage linguistique intensif en France et la seconde, des « élèves nouvellement arrivés » dans un collège français, pour la plupart déjà francophones et arabophones (L1)<sup>1</sup>.

### *1) Consignes, prescriptions et communication en classe*

L'activité langagière de l'expert enseignant qui incite à l'action et vise une transformation de l'autre et, en l'occurrence, de ses savoirs et savoir-faire langagiers dans la langue étrangère ou seconde, 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, 2006). Sa composante pragmatique et directive (valeur d'ordre) est donc plus ou moins forte selon les circonstances. C'est cet ensemble que nous appelons prescription.

#### *1.1 Prescription, communication sociale et contrat didactique*

Rappelons tout d'abord que le passage du « dire » enseignant au « faire » apprenant ne peut se concevoir dans un rapport communicationnel direct et linéaire. Comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (2005, 68), « entre le dire et le faire viennent s'interposer deux instances : le sens et l'autre ». Cela signifie, d'une part, qu'enseignant et apprenants exercent, selon différents degrés sans doute, une part conjointe dans la réception, l'interprétation des consignes, voire dans leur réalisation, et cela selon différents modes d'organisation du sens. Et on peut estimer qu'en classe de FLES, ce travail sera plus important, compte tenu du caractère exolingue de la situation. D'autre part, l'activité de prescription incite les protagonistes à (re)définir la relation qui les unit, à interagir et participer<sup>2</sup> d'une certaine façon, et à occuper certains rôles et places. Enfin, le discours de prescription constitue une

<sup>1</sup> Nous évoquerons au fil de cet article le contexte FLE universitaire (enseignant Thierry) et le contexte FLS ENA (enseignante Raja).

<sup>2</sup> Selon la perspective orchestrale présentée dans la *Nouvelle Communication* (Winkin, 1981) et de la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas (1987).

émanation du contrat d'apprentissage en même temps qu'il (re)définit le contrat didactique<sup>3</sup> en créant attentes et obligations attachées aux savoirs notamment. En effet, ce discours est lié au contexte global de classe, indiquant de cette façon que chacun est censé se conformer aux rôles enjoins par l'institution et adopter des conduites attendues. Il se situe aussi dans l'accomplissement local et négocié des actions.

### *1.2 Prescription, planification et temporalité didactique*

La prescription se caractérise également par le fait qu'elle se loge à la charnière entre dire et faire. En effet, la verbalisation de consignes et instructions est censée provoquer le faire de l'apprenant, mettre en forme et transformer l'agir apprenant « dans et au moyen du discours » (Filliettaz, 2004). Mais cette activité de discours est aussi de nature téléologique puisque, sans doute davantage que d'autres discours, elle est 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.

En outre, les consignes assurent des rôles clés et revêtent des enjeux différenciés selon les moments du déroulement de l'interaction didactique. Par exemple, les consignes de clôture adressées à la fin de l'interaction-séance ont pour but essentiel de clore l'activité en cours et de planifier et projeter le travail, les activités à venir. Elles assurent un « rôle social » en faisant le lien entre ce qui se passe en classe et à la maison, et un « rôle pédagogique » en reliant les différentes interactions-séances (Bouchard, 2005, 68). Elles participent, à cet effet, à la construction de l'histoire interactionnelle d'une classe et empêchent de disjoindre complètement classe et hors-classe. Nous nous intéressons, dans cette contribution, aux consignes préfaçantes<sup>4</sup>, moment délicat de la mise en activité, qu'elles succèdent immédiatement à l'ouverture du cours et leur principal enjeu sera alors de présenter l'objet de savoir et les tâches choisies par l'enseignant pour son appropriation, ou qu'elles interviennent plus tard dans le déroulement, lors de la mise en place d'une nouvelle activité, d'un nouvel enjeu didactique.

## *2 Créer les conditions propices à l'apprentissage ?*

On peut penser que, plus qu'énoncer une tâche, les consignes préfaçantes et préparatoires d'une activité et les stratégies langagières correspondantes de l'enseignant préparent et mettent les élèves dans la **(dis)position** de faire, d'apprendre. Cela passe par exemple par l'activation de routines (écrire la date au tableau), par la stabilisation de l'environnement didactique (faire l'appel, disposer les tables en U, sortir les affaires de classe, etc.) ou par la requête plus directe de l'engagement des participants dans une tâche didactique. Cette mise en disposition active aussi, pour l'apprenant, des connaissances, des schémas d'action, un certain type de savoir-faire, déjà acquis et appropriés à la tâche demandée. Mais en même temps, elle est censée instiller une ou plusieurs nouvelles difficultés à résoudre, permettant l'élaboration de nouvelles compétences. Autrement dit, l'enjeu des consignes d'activité serait de mettre les apprenants en position d'**appétence** vis-à-vis du savoir (linguistique, communicatif) en question, en créant des attentes, susceptible d'entraîner à plus ou moins court terme des **compétences**.

Les consignes posent certaines conditions à l'apprentissage par un cadrage de l'activité de l'apprenant. Voyons maintenant de quelle façon en partant à la rencontre de ces manières effectives de dire et de faire, à travers les deux situations de classe.

### *2.1 Entrer en matière et en activité d'abord par la matérialité*

<sup>3</sup> La distinction contrat d'apprentissage/contrat didactique est empruntée à Gajo & Mondada (2000).

<sup>4</sup> Les consignes ou prescriptions préfaçantes, plus ou moins éloignées de l'activité didactique "névralgique", concourent à mettre en place l'interaction-séance et/ou l'activité didactique.

Le démarrage de l'activité didactique et la distribution de consignes mobilisent et mettent en circulation successivement ou conjointement la matérialité didactique<sup>5</sup> orale et/ou graphique et des modes oraux, écrits ou mimo-gestuels de communication, et cela de façon organisée et selon le projet défini par l'enseignant.

Celui-ci peut, par exemple, faire entrer les élèves dans la tâche communicative et dans le savoir par cette matérialité<sup>6</sup>, et non par le biais d'un déclencheur situationnel ou fictionnel visant à contextualiser l'activité didactique, l'objectif de travail ou le thème à venir. C'est le cas de Thierry, enseignant en contexte FLE universitaire :

#### Extrait 1

- 11 E (...) nous allons travailler aujourd'hui /avec le livre //Cham:: euh /avec **le livre Champion** //euh:: nous allons travailler **sur l'UNITE 9** /du livre /donc prenez vos livres s'il vous plaît /et vous ouvrez vos livres page: l'UNITE 9/et nous allons travailler **sur l'écrit/sur le dossier ECRIT** //(13 secondes) unité 9 /et **la partie/ECRIT** /est-ce que quelqu'un peut me dire **à quelle page** c'est ↑/à quelle page c'est↑ / quelle page↑/du livre↑
- 12 As (*regards interrogateurs*)
- 13 E moi j'l'ai trouvée/ **unité 9**// d'accord↑ // vous devez chercher **dans le livre** / (*écrit au tableau*) l'unité 9/et nous allons/ travailler **sur ECRIT/ y'a deux pages** //est-ce que quelqu'un peut me donner les numéros de page↑ /vous pouvez chercher **dans le livre**↑ unité 9 ok/ c'est bien / unité 9/ **là/ c'est oral** // d'accord↑ oral/ nous/ nous travaillons **sur la partie ECRITE /de l'unité 9** /ok quelle page est-ce que c'est/ s'il vous plaît↑
- (...)
- 23 E soixante douze/et soixante treize/d'accord↑/ c'est **la page soixante douze et soixante treize** (*écrit au tableau*) // (13 secondes) d'accord↑ page soixante douze et soixante treize/ du livre/ tout le monde/ A SON livre↑ vous pouvez ouvrir le livre↑ /Asuka↑ / s'il vous plaît↑ **à la page** soixante douze/et soixante treize/s'il vous plaît↓ //votre livre/ ok/ alors page:: la page↑ soix:: chut/en FRANCAIS, pas en japonais/à la page soixante DOUZE et soixante TREIZE, s'il vous plaît
- 24 Asuka soixante douze/soixante treize
- 25 E douze /te treize/ ok/ nous allons travailler **sur ces DEUX pages-là**/ aujourd'hui/nous allons travailler (*interruption brusque due à un bruit sec*) i tomb'ras pas plus bas (*à soi*) nous allons travailler **sur le premier exercice/ petites annonces/** d'accord↑ / qui est **en HAUT/ de la page/soixante douze/petites annonces/** qui veut lire/ **la petite annonce numéro 1**↑ / est-ce qu'il y a quelqu'un qui veut bien LIRE↑ qui est-ce qui peut LIRE / **ceci**↑ l'annonce/ **la petite annonce numéro un**↑/ Mitsuko/ vous voulez bien lire↑ la petite annonce numéro un↑ / s'il vous plaît↑

Il n'introduit pas l'activité par l'explicitation du thème (« Pertes et oublis ») ou de l'objectif communicatif (« raconter les circonstances de la perte d'un objet »<sup>7</sup>), mais guide les apprenants dans l'architecture et l'univers sémiotiquement structuré du manuel jusqu'à parvenir à l'activité ou l'exercice choisi<sup>8</sup>.

Ainsi, cette entrée progressive dans la matérialité s'opère comme suit :

- Thierry nomme l'objet-support (« aujourd'hui on travaille avec le livre Champion »),
- il requiert des manipulations (« prenez vos livres, ouvrez vos livres »),
- puis il guide les apprenants dans l'univers spatio-typographique : « nous travaillons sur l'Unité 9 », « nous allons travailler sur l'écrit », « le dossier Écrit », « la partie Écrit », « deux pages », « là c'est l'oral, nous nous travaillons sur l'écrit », etc. Les nombreuses prépositions de localisation attestent de ce cheminement.

Dans le même temps, le faire est spécifié petit à petit. Il s'agit en premier lieu de « travailler ». Puis en 13, le faire consiste, pour les apprenants, à dire (« est-ce que quelqu'un peut

<sup>5</sup> Elle définit le support (et son contenu) matériel, les documents d'appui à l'activité didactique. Ces objets sont de nature discursive et leurs combinaisons sémiotiques (titres, schémas, tableaux, dialogues, numéros, textes, etc.) s'articulent à des combinaisons typo-dispositionnelles (caractère gras, alinéa, paragraphe, encadrement, etc.).

<sup>6</sup> Ceci se conçoit très bien lorsque l'histoire interactionnelle débute. Un moment peut alors être consacré à la présentation du manuel qui sera utilisé, à son fonctionnement, etc. Néanmoins, ce procédé s'observe aussi bien dans les premières séances que dans les suivantes.

<sup>7</sup> Cf. Thierry utilise le manuel *Champion pour le Delf 1*, 1999, CLE International et exploite ici l'unité 9.

<sup>8</sup> Précisons qu'apprenants et enseignants du stage utilisent le manuel depuis environ une semaine.

me dire à quelle page c'est ↑ »), à chercher dans le livre, à énoncer et répéter les numéros de page 72 et 73 (tours de parole non reproduits ici). De cette façon, Thierry offre une occasion de « prise »<sup>9</sup>, c'est-à-dire se situe déjà sur le plan de l'apprentissage, tout en maintenant l'orientation vers les pages du livre et donc vers la matérialité. Cette double focalisation indique vraisemblablement aux apprenants qu'ils sont invités à diriger et à mobiliser progressivement leur attention cognitive vers le travail didactique. Ainsi, la focalisation sur les chiffres se clôt par leur notation au tableau, venant légitimer la réussite de la recherche et la validité de l'objet de savoir localisé (les chiffres). Après cela, au tour 23, l'enseignant reprend la focalisation sur les pages du manuel dans le but de vérifier si l'attention de tous les apprenants lui est acquise (« tout le monde a son livre ») et d'orienter ceux qui ne seraient pas encore attentifs, comme Asuka. Par la répétition des chiffres (objet du code focalisé) en 24, cette dernière, apparemment restée distraite jusqu'alors, manifeste ostensiblement son orientation vers la matérialité (elle ouvre bien aux bonnes pages) et sa bonne prédisposition vers les acquisitions langagières. Enfin au tour 25, la spécification typo-dispositionnelle (« sur le premier exercice, petites annonces, en haut de la page, petite annonce numéro 1 ») amène le faire (exprimé par une requête d'abord « non adressée » puis « adressée »). Il s'agit pour les apprenants de lire les petites annonces.

On peut supposer que cette « méthode » permet à l'enseignant d'introduire éventuellement l'enjeu ou, du moins, l'objet de savoir. Ce n'est toutefois pas le cas dans cet exemple, puisque les apprenants entament cette action de lire sans que la tâche principale (41 : « quatre de ces annonces correspondent aux mêmes objets / lesquelles↑ / y'a 4 annonces / où on parle des mêmes objets / de quelles annonces s'agit-il↑ / est-ce que vous pouvez répondre à cette question↑ ») et la finalité aient été verbalisées. Peut-on en conclure que la spécification matérielle se fait au détriment d'une spécification de l'enjeu didactique et des attentes ? Il est difficile de trancher. Au moins, peut-on dire que celle-là permet d'introduire progressivement les foyers d'attention et de diriger les apprenants vers eux. L'enseignant oriente vers les supports, agence la communication (« en français, pas en japonais ») et indique aux apprenants qu'ils doivent se tenir prêts collectivement à apprendre. Thierry laisse sous silence l'enjeu, ce pour quoi cette activité est proposée. Cela nous interroge sur le statut du dire enseignant en classe de langue étrangère : qu'est-ce qui doit être dit ? Qu'est-ce qui doit rester non-dit ? Ces interrogations rejoignent une préoccupation majeure et ancienne des sciences de l'éducation, et particulièrement de la didactique des mathématiques (Brousseau) : la réticence didactique<sup>10</sup>.

## 2.2 Une parcellisation de la tâche pour une appropriation parcellaire des savoirs ?

La tâche est parfois décomposée et verbalisée par l'enseignant en procédures de réalisation, et les consignes juxtaposent alors de petites parcelles d'action. Dans le contexte ENA, les interventions des apprenants contribuent à cette orientation. Par exemple, après une activité de compréhension orale,

### Extrait 2

282	E	alors maintenant/ <b>qu'est-ce qu'il cherchait le: jeune homme↑</b>
283	Malik	euh: le:: le:: le palais des sports
284	cassette	(l'enseignante repasse le début de l'extrait audio) 5 / ma ville

<sup>9</sup> La prise se définit comme le traitement (observable dans le discours) par l'apprenant de la donnée langagière (Matthey, 1996). Le cas présent définit plutôt ce que Matthey (*ibid.*, 179) appelle « prise en mention », c'est-à-dire que l'apprenant cite seulement la donnée de l'enseignant, mais ne l'intègre pas à un énoncé de son propre « cru » (prise en usage).

<sup>10</sup> Ne pas trop en dire à l'apprenant afin que la tâche garde son enjeu cognitif. Brousseau (1986, 315) dans Sarrazy (1995) énonce ainsi : « Plus le professeur [...] dévoile ce qu'il désire, plus il dit précisément à l'élève ce que celui-ci doit faire, plus il risque de perdre ses chances d'obtenir et de constater objectivement l'apprentissage qu'il doit viser en réalité ».

285	Malik	l'palais de sports
286	cassette	page 79 / mise en route / pardon Monsieur/ <b>pour aller au club les tonnelles s'il vous plaît↑</b>
287	Malik	les tonnelles
288	E	<b>pour aller au club les tonnelles</b>
289	Amina?	ouais
290	Tayeb?	les tonnelles
291	E	c'est un club
	(...)	(E explique ce qu'est un club)
301	E	maintenant on va dire que vous êtes ici (E dessine un gros point à la craie rouge au milieu du tableau) / <b>vous dessinez un point sur votre feuille</b>
	(...)	
343	E	donc vous dessinez le point // <b>et après / j'vous demande de dessiner le plan/</b>

Raja sollicite les apprenants sur le thème du document sonore (quelqu'un demande son chemin pour se rendre « au club les tonnelles ») en faisant écouter le début du dialogue. Cela lui permet de passer d'une activité à l'autre (dessiner l'itinéraire). Puis en 301, une première procédure est énoncée (« maintenant on va dire que vous êtes ici (E. dessine un gros point à la craie rouge au milieu du tableau) / vous dessinez un point sur votre feuille ») permettant d'introduire la tâche en 343 « je vous demande de dessiner le plan », après un petit temps de négociation sur la zone de la feuille photocopiée où ils doivent dessiner. Ensuite, se succèdent procédures (357 « en respectant les phrases »), monstration d'un modèle (357 : « par exemple la première phrase/ vous prenez la rue en face disons que vous êtes dans cette rue là (dessine au tableau la première rue par rapport au point rouge)/ et ben vous prenez la rue en face/ et vous continuez comme ça ») et résultat de l'exercice (359 « à la fin, il faut arriver au club »). Devant l'incompréhension apparente de certains apprenants<sup>11</sup>, Raja fait ensuite alterner, en s'appuyant sur leurs sollicitations,

- l'explicitation de micro-procédures de la tâche :

352	Touria	<b>on dessine les #magasins# et tout↑</b>
353	E	oui mais bon / vous dessinez un p'tit carré <u>comme ça vous</u> marquez boulangerie
386	Touria	<u>Madame XXX</u> les bonnes réponses
387	E	<b>oui c'est les bonnes réponses bien sûr</b>
545	Choukri	regarde ce que j'ai fait / c'est comme ça / Madame↑
546	E	<b>oui / mettez des flèches pour voir où il faut passer aussi</b>

- l'explicitation du vocabulaire utilisé (436 : Malik : « c'est quoi vous traversez une place↑ », 462 : « c'est quoi un plan en arabe ↑ » et plus loin en 488 : « ben c'est ça que je voulais que vous dessiniez ») ouvrant des échanges métalinguistiques (avec passage par la langue première) de clarification et permettant de se mettre d'accord sur la tâche et ses constituants,
- la mise en contexte de l'activité (375 : « par exemple quand tu es perdu dans la rue », 455-457 : « si quelqu'un vous demande pour aller à la poste, vous allez lui faire un plan », etc.),
- des commentaires sur l'activité cognitive (446 : « il faut que vous ayez un peu d'imagination »).

Ce guidage émerge au fur et à mesure des échanges, puisqu'il est suscité par les questions des apprenants et s'appuie presque exclusivement sur leur engagement (apparent) dans la tâche – les interventions de Raja sont rétroactives – et sur leurs initiatives à questionner les modes de réalisation des tâches. Il faut noter que le caractère collectif et public de ce guidage procède de la rencontre de divers cours d'action individuels des apprenants. La réalisation individuelle des activités amène bien souvent l'apprenant à porter sur la scène publique un problème dans la réalisation, une demande de confirmation, de précision, etc. auquel répond l'enseignante.

<sup>11</sup> Rappelons qu'ils ne sont pas rôdés à ce type d'exercice. Le scénario de cette activité (tracer un itinéraire à partir des items corrects du questionnaire de compréhension orale) et les opérations cognitives qu'il sollicite sont inhabituels. Il constitue la difficulté nouvelle à résoudre.

Cette réponse, devenant publique et potentiellement étayante, constitue une ressource cognitive pour les autres apprenants. De cette manière, une forme d'intelligence collective émerge (et qui n'existe que rarement avec les étudiants japonais) dont l'enseignante se fait le relais.

Mais, parallèlement, on observe un désintérêt ou une difficulté à s'engager chez certains autres, perceptible soit explicitement alors que l'activité est en cours de réalisation :

Aylyn – 445 : « =Madame/ j'ai rien compris / c'est trop difficile ce XXX », 569 : « Madame/ je sais rien du tout » - A? – 571 : « ça me prend la tête » - Yacoub – 447 : « #je comprends rien# »- Choukri – 459 : « Madame / Madame / j'ai pas compris »

soit au vu des différentes déviations de thème (Aylyn – 393 : « Madame↑ / j'peux changer de place↑ »).

Les nombreuses sollicitations des apprenants tout au long de la réalisation « en live » du tracé de l'itinéraire comblent un manque de reconnaissance du scénario de la tâche et de sa finalité. Touria, en 352 par exemple, tente de mobiliser les actions qu'elle croit adéquates à l'activité demandée (dessiner). L'activation de savoir-faire communicatifs et/ou scolaires est rendue difficile pour eux, mais ils collaborent tout de même, au moins sur le plan interlocutif. Ils remplissent une partie de leur contrat, pourrait-on dire. Ceci a pour conséquence que le dire (de faire) de l'enseignant est concomitant au faire des apprenants. Ceux-ci comprennent la tâche et les attentes de E en même temps qu'ils les réalisent. Temps de prescription (enseignement) et temps d'exécution (apprentissage) semblent se superposer. Simultanément, les sollicitations des apprenants contournent la difficulté propre à la tâche prescrite, et visent une réalisation « concrète » de la tâche (dessiner).

### *Prolongements de la réflexion*

1) Nous avons observé la manière dont l'enseignant instaure un contexte cognitif de réalisation de tâche et de quelle nature est ce contexte. Quelle que soit la situation observée (ENA et étudiants japonais), l'enjeu de la tâche, sa finalité et l'objet de savoir (ou le savoir-faire communicatif) ne sont pas dévoilés. Toutefois, alors que dans le contexte des étudiants japonais, ils paraissent soigneusement évités par l'enseignant<sup>12</sup>, dans le contexte ENA, ils sont inhibés par des modes d'engagement et de participation interlocutifs des apprenants particulièrement denses sur le plan quantitatif. En tout état de cause, on note une certaine difficulté pour l'enseignant à dire le faire, à nommer, à mettre en mots la tâche et ses enjeux d'apprentissage ou cognitifs, à expliciter ses attentes, ses buts.

2) Si nous revenons à notre questionnement initial, nous pouvons avancer ceci : entre le dire de faire (qui est aussi un *dire le faire*) et le faire, s'articulent un « faire comprendre », un « faire voir » et un « faire savoir » qui participent à l'élaboration plus ou moins conjointe du sens de la tâche requise et surtout qui concordent avec le contrat didactique défini entre les protagonistes, lui-même fortement dépendant de la formation, des représentations, du projet, et de la capacité des acteurs à s'appuyer sur la situation ou sur ce que l'enseignant peut maîtriser (supports, activités didactiques préconçues).

En ce sens, si en classe de langue étrangère et seconde, un contrat de parole (« parlez, parlez de, parlez mieux, parlez encore, parlez comme, ne parlez plus ») (Cicurel, 1992) sous-tend plus ou moins implicitement la production discursive de l'apprenant, celui-ci devrait être exigé aussi pour l'enseignant. En didactique des langues étrangères et secondes (et particulièrement dans le cadre des formations à l'enseignement), ne faut-il pas donner un statut plus explicite à la réticence didactique favorisant la mise en place de bonnes conditions

---

<sup>12</sup> Il aurait fallu toutefois questionner Thierry sur ce point.

d'appropriation des savoirs et savoir-faire langagiers ? La classe de langue, où l'objet de savoir est aussi l'outil de savoir, ne serait-elle pas le site didactique où doit s'exercer le plus fortement cette réticence ? ?

Conventions de transcription :

XXX : Segment incompréhensible

Qui : Chevauchement

/ : Pause

↑ ↓ : Intonation montante et descendante

: : Allongement de la syllabe

ON : Accentuation

Laisse : Segment traduit de l'arabe marocain

A ? : Apprenant non reconnu

As : Plusieurs apprenants parlent

# bien # : Compréhension incertaine du segment

BOUCHARD, R. (2005), « Le « cours », un évènement orolographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà... », *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, 64-74. Paris : CLE International.

CICUREL, F. (1992), Le canevas didactique de production discursive, *Intercompreensao 2*, Revista de didactica das linguas, Portugal.

FILLIETTAZ, L. (2002), *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec : Éd. Nota Bene.

GAJO, L. & MONDADA, L. (2000), *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg : Éditions Universitaires de Fribourg.

HABERMAS, J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel. 1. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris : Fayard.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005), *Le discours en interaction*. Paris : A. Colin.

MATTHEY, M. (1996), *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne : Peter Lang.

RIVIÈRE, V. (2005), « Aujourd'hui nous allons travailler sur... » : quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques », *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, 96-104. Paris : CLE International.

RIVIERE, V. (2006), *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse pour le doctorat en didactique des langues et des cultures. Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.

SARRAZY, B. (1995), Le contrat didactique. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie* 112, 85-118. Paris : INRP.

VASSEUR, M.-T. (2005), *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*. Paris : Didier-Crédif, Coll. LAL.

WINKIN, Y. (éd.) (1981), *La Nouvelle Communication*. Paris : Seuil, Coll. Points Essais.