

Article paru dans *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, juillet 2005, coord. V. Bigot et F. Cicurel

Véronique Rivière,
Université de Tours, Equipe DILTEC de Paris 3.

« Aujourd'hui nous allons travailler sur ... » ou se mettre au travail en classe de langue : quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques.

« Aujourd'hui nous allons travailler sur ... ». Cet énoncé possède un caractère doublement emblématique et porte en lui deux directions qu'on tentera de relier dans cette étude. Premièrement, la formule au futur périphrastique « nous allons... » à visée prospective permet de lever le voile sur une partie de la planification de l'enseignant (désormais noté P) et semble fonctionner comme le signal de la mise en place de l'action didactique et le début d'une séquence d'injonctions, de prescriptions. Deuxièmement, l'emploi récurrent dans la classe du verbe « travailler » amène à se demander si on peut considérer l'ensemble des discours/actions et interactions de classe comme un travail. D. Coste (1984, 17) dans un article fondateur sur la nature des discours de la classe de langue, semble aller dans ce sens, puisqu'il désigne celle-ci comme un « lieu de travail et d'apprentissage ». Le travail est défini comme « un ensemble d'activités humaines coordonnées en vue de produire quelque chose – l'état, la situation d'une personne qui agit en vue de produire quelque chose » (Le Robert, 2000). Les recherches menées en sciences humaines sur les contextes de travail et les théories de l'action donnent des ressources intéressantes ou du moins constituent une veille théorique précieuse. Par exemple, le groupe interdisciplinaire de chercheurs "Langage et Travail" a mis en évidence le pouvoir structurant et fondamental de la parole comme activité, du langage au travail, et a déterminé trois manières d'envisager leurs rapports : le langage *comme* travail, le langage *dans* le travail et le langage *sur* le travail (Lacoste, 2001). Ces trois dimensions de la parole peuvent aussi s'appliquer à la classe de langue.

Travailler en classe implique non seulement l'émergence de discours, mais aussi d'actions produites en vue de l'acquisition de savoir et savoir-faire langagiers.

Nous présumons alors que :

-la classe de langue, contexte social et culturel particulier, n'est pas seulement traversée par des discours, mais aussi par des actions (langagières ou pas) et il convient alors de « se pencher sur le professeur non pas seulement pour le considérer comme le « producteur d'un discours » ou l'interactant d'une classe, mais aussi comme l'auteur d'actions qui ont leur format et leur finalité destinées à infléchir le comportement ou le savoir d'un autre » (Cicurel, 2003).

-discours et action s'influencent mutuellement dans la mesure où le dire, l'interaction verbale, la structure des échanges langagiers, les modes de participation mais aussi la dimension référentielle et praxéologique des discours conditionnent en partie le faire et réciproquement l'action didactique, effective, va imposer aux protagonistes des choix interactionnels et discursifs.

La prescription, un des aspects constitutifs du contexte didactique, s'inscrit au cœur de ce lien action/discours. Cette activité discursive en principe réservée¹ à l'enseignant consiste à contraindre plus ou moins fortement l'activité des apprenants (désormais notés A) par des ordres, des consignes de réalisation, des recommandations, des énoncés de guidage, en vue de l'appropriation. Elle est en quelque sorte un des ressorts de la mise au travail, de l'entrée en

¹ Activité réservée parce qu'assez fortement attachée au rôle et au statut de l'enseignant.

matière-langue. Cette phase de mise au travail paraît délicate parce que s'y engagent en principe mutuellement les acteurs de la classe ; l'attention y est exigée, un foyer conjoint d'activité est censé s'instaurer et enfin chacun y prend position² (Goffman, 1974, le « footing »). En bref, elle participe grandement à la configuration du milieu social qui, bien que mouvant, a des chances de conditionner quelque peu la suite du déroulement du cours et sans doute une partie de l'appropriation de la langue.

Nous appuyons notre analyse sur l'observation de deux contextes français de classe très différents notamment du point de vue de la mise en place des activités : un corpus de transcriptions verbales d'une classe de français langue étrangère d'étudiants japonais faux-débutants venus effectuer un stage linguistique semi intensif en université française. Ces étudiants ne négocient pas les éléments du contrat didactique. La mise au travail est orchestrée par P. À cela s'ajoute un corpus de transcriptions d'une classe de langue française au collège, en zone d'éducation prioritaire accueillant des primo-arrivants scolarisés depuis plusieurs mois, où la phase de mise au travail est longue et difficile, où l'engagement dans une activité didactique est polymorphe.

Il s'agira pour nous dans cette étude, en s'appuyant sur les deux contextes, de dégager certains des modes de fonctionnement de la mise au travail.

Caractérisation structurale et séquentielle.

Un premier souci d'ordre méthodologique se pose à l'analyste : comment décrire, délimiter et différencier cette mise au travail du travail lui-même, dans le fil de l'interaction ? Ce pourrait être un moment où la phase assez ritualisée et conversationnelle de l'ouverture de l'interaction est déjà passée et où l'action proprement didactique de réalisation des tâches demandées (écouter un dialogue, écrire un paragraphe, inférer une règle grammaticale, etc.) n'a pas encore démarré. La phase d'ouverture consiste à « opérer une première mais décisive « définition de la situation » - et comporte de nombreuses négociations, explicites ou implicites, en ce qui concerne les identités, la relation, le but de la rencontre, son type et son style, et parfois, son existence même » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 221). Par ailleurs, on trouve dans la phase d'ouverture « des rituels « confirmatifs » de salutations, expressions de bienvenue, manifestations de cordialité, d'intérêt, et du plaisir que l'on éprouve à se rencontrer » (ibid., 222). Par la suite, la mise au travail serait l'activité préparatoire, la « transition entre les préliminaires et le « vif du sujet » (ibid., 223), la focalisation et l'engagement de chacun vers l'objet de savoir à acquérir, la langue/culture étrangère, qu'il s'agira de manipuler, d'exercer dans le cadre d'activités didactiques. La mise en activité est "vectorisée" principalement par les discours de prescription tenus par P, transmis selon différents modes.

Soulignons que les différentes phases séquentielles ne sont pas franchement délimitées mais qu'« on passe en souplesse de l'une à l'autre » (ibid.). De plus, dans la classe de langue, tout peut prêter à une activité sur la langue. Ainsi dans la phase d'ouverture, alors que la "leçon" de langue n'a pas commencé, et que le dialogue entre P et A privilégie la relation interpersonnelle, un événement peut se produire (un éternuement) ou une parole s'immiscer, qui donneront lieu à « didactisation » (Cicurel, 1996), à une activité métalinguistique, de la part de P ou de A. Un glissement du discours s'opère, alors que l'attention n'est pas encore vraiment focalisée sur la langue.

Se mettre au travail, c'est ...

S'engager

² Ce qui n'empêche pas que ces éléments varient ensuite au cours de l'interaction.

Se mettre au travail en classe, c'est s'orienter vers un but commun, apprendre/enseigner la langue par le biais d'enjeux de communication, d'activités d'apprentissage. Pour Goffman, « être impliqué dans une activité [...] signifie y maintenir une certaine attention intellectuelle et affective, une certaine mobilisation des ressources psychologiques. » (1981, 270). Pour Filliettaz (2002, 84), « l'engagement praxéologique se caractérise par un principe de réciprocité qui stipule que les co-agents misent mutuellement sur une participation de leur partenaire et font converger leur attention sur un enjeu commun ». Et l'expression de l'engagement se traduit en actes concrets (Goffman, 1974, 239), des actes de « captation » (prescriptifs par exemple) et obéit à des convenances propres à la situation. Cet engagement se marque notamment sur le plan interactionnel, discursif et actionnel, de part et d'autre dans la classe par :

- des postures physiques : gestuelle, orientation du regard, du corps. Alors qu'il donne des consignes de travail, P acceptera mal qu'un A ait le dos tourné vers un camarade, et réciproquement, les A seraient déroutés de constater que P regarde par la fenêtre,
- une activité cognitive (concentration intellectuelle, écoute active, rappel de connaissances antérieures et construction de connaissances nouvelles),
- le maintien d'une relation interpersonnelle (positions taxémiques, gestion des faces),
- une obligation réciproque de produire de la parole,
- l'occupation de rôles participatifs et praxéologiques. Ainsi, distribuer des consignes est souvent l'occasion pour P d'attribuer des rôles que A accepte ou pas.

Occuper le terrain de l'action

L'interaction didactique engage A et P dans des formats de parole qui généralement révèlent l'hégémonie de P dans l'attribution et le contrôle de la parole en classe, y compris dans des activités mettant en œuvre une communication horizontale entre les apprenants (Bigot, 2002). Mais l'interaction engage également les participants à occuper le terrain de l'action et à prendre des « rôles praxéologiques » que Filliettaz (2002, 82) définit comme un « mode de participation à l'agir » qui détermine, avec les rôles participatifs (mode de participation à la communication), les « identités situationnelles » assumées par les protagonistes. Le rôle praxéologique permet de « spécifier les parcelles de l'action conjointe qui incombent à chaque participant ». (Ibid.). Dans le cas du discours prescriptif, un premier "macro-rôle" praxéologique consiste pour P à prescrire et pour les A à se plier à ses requêtes. Cette partition des rôles s'ancre dans la matérialité du discours, par exemple à travers le positionnement énonciatif.

Mais à l'intérieur de ces deux "macro-rôles" s'emboîtent d'autres rôles guidant les A, parce que des foyers d'actions, des micro-enjeux surgissent constamment et réorientent les rôles praxéologiques. Nous avons pu relever à travers l'étude de nos corpus les "micro-rôles" suivants, attribuables la plupart du temps à P :

-cadrer la communication :

Les modalités de participation, les formats de parole et règles de communication sont explicitement définis par P dans le discours :

CJ³ – extrait 1

P on ne parle qu'en français /d'accord[↑] et si vous parlez à votre voisine /vous parlez à votre voisine en français //si vous avez à chu-chu chu, à chuchoter/vous parlez en français et on n' parle qu'en français (*voix baisse sur la fin de la phrase*)

³ CJ : corpus japonais, français langue étrangère ; CNA : corpus nouveaux-arrivants, français langue seconde.

ou ils sont déterminés dans le jeu de l'interaction et renvoient aux cadres participatifs. Alors que dans l'énoncé de départ « nous allons travailler », P s'allie aux A (emploi du pronom personnel « nous »), quand il s'agit de poser et d'imposer des règles de communication dans l'extrait 1, P se "désolidarise" (emploi de « vous » et d'un « on » à valeur générale).

-orienter vers une "matérialité didactique".

Qu'il s'agisse de supports et documents didactiques, de la présentation d'un dispositif technique (laboratoire de langue), l'orientation consiste à guider l'attention et l'action des A vers cette matérialité de façon souvent précise, qui illustre certains choix méthodologiques de l'enseignant. Mais il arrive que les A occupent à leur tour momentanément ce rôle ou du moins coopèrent dans la détermination du support à utiliser :

CNA – extrait 2

- P maintenant on va dire que vous êtes ici (*dessine un gros point à la craie rouge au milieu du tableau*) / vous dessinez un point sur votre feuille
- A? où↑
- A? où↑
- P n'importe / euh: euh
- A1 ben là
- A2 derrière Madame
- P oui
- A1 là là
- P oui / derrière
- A? derrière
- A2 voilà derrière
- P (*à A2*) non non pas ici parc' que ça on en aura besoin tout à l'heure / derrière / donc vous mettez euh:

Après quelques tours de parole visant à négocier le support concret de l'activité (enjeu momentané de la classe), P, dans le dernier tour, reprend le contrôle de l'interaction en proscrivant un espace du support et en justifiant cette interdiction par les nécessités de la planification. C'est P qui a le dernier mot et qui en dernier ressort s'attribue le rôle praxéologique d'orientation dans la matérialité, bien qu'il n'en soit pas à l'origine.

-prendre le rôle interlocutif de l'apprenant.

Occuper le rôle interlocutif de A permet à P d'explicitier les modalités de réalisation de la tâche, en l'occurrence se présenter devant ses camarades selon un format précis. Cette prise de rôle s'accompagne d'un glissement énonciatif (Cicurel, 1993, 97) où P occupe le « je » de A.

CJ – extrait 3

- A1 je m'appelle x / j'ai habité Komaki / hum/ je parle hum japonais/ japonais et fran
- P japonais et français
- A1 japonais et français hum
- P bon /alors attendez / attendez / donc moi je fais (*imite l'étudiante*) je m'appelle x / euh: euh: / j'habite: / comment / comment ça s'appelle↑ /
- A1 Komaki
- P Komaki / j'habite Komaki/ euh: (*rires*) d'accord ↑ donc vous exagérez / vous exagérez / ce que fait la personne

-stabiliser un environnement⁴ (matériel, spatial, institutionnel, etc.) : distribuer des responsabilités, contrôler les absences, organiser spatialement et matériellement la classe, prononcer correctement les prénoms, ...

CJ – extrait 4

P S./ vous êtes responsable de: / du cahier / d'accord ↑

A2 responsable ?

P ce cahier / pour les professeurs / les professeurs écrivent /ce qu'il ont fait /pendant la leçon / d'accord ↑

A2 pendant la leçon

P pendant la leçon / hein↑ / donc / moi j'écris

A2 hum

P je vous donne le cahier / et /quand vous changez de salle / vous prenez le cahier /avec vous

Ce rôle de stabilisation de P (distributeur de responsabilités, le cahier de texte) ne s'accompagne pas chez A du rôle complémentaire (être responsable du cahier de texte). Les problèmes d'intercompréhension nécessitent ici l'explicitation de la fonction attendue du cahier et de l'action que cette responsabilité implique pour A.

-mettre en discours la planification (objectifs, but, enjeu, justifications de l'agir) : planification immédiate ou à plus ou moins long terme

CJ – extrait 5

P bien: / alors / vous êtes/ sept // alors / nous allons d'abord / faire euh: / des petits exercices / et après / je vous donnerai/ les textes / hein les textes ↓ / que vous allez apprendre/ par cœur/ hein / parce que euh:/ le dernier jour / de votre séjour / le jour où on vous remet les certificats/ les certificats de stage / euh vous allez jouer/ les: les scènes / devant / tout le monde / hein / devant euh: les professeurs / les familles

-borner l'activité didactique (un avant/après, hier/aujourd'hui/demain, dedans/dehors, individuel/collectif, eux/ nous, etc.) :

CJ- extrait 6

P vous ne regardez pas hein / je vous montre / seulement / donc unité / sept / d'accord ↑ / le groupe 1 / le groupe 1 / commence / à l'unité / euh: / à l'unité / 1/ d'accord ↑ / vous / vous commencez / à l'unité / 7 / hein↑

-désigner, catégoriser l'objet de savoir, de la transmission (ce qui implique un discours informatif), nommer

CJ – extrait 7

P ok / et ça c'est le son on / o / o / et l'air passe / par le nez (*explique avec gestes*) on (*fait répéter*) ok / les sons in // on // dans les premiers exercices / exercice 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 et 7 / vous devez écouter / et reconnaître ces sons / est-ce que c'est le son in ↑ / est-ce que c'est le son on ↑ / ou est-ce que vous entendez le son on ↑ / qu'est-ce que vous entendez ↑ / donc premier exercice mettez une croix / une croix (*dessine au tableau*) / vous mettez une croix / dans la colonne

-décrire la tâche didactique à réaliser

⁴ Formule inspirée par les cognitivistes Conein et Jacopin (1993) à propos de la place des objets dans la planification de l'action.

Dans l'extrait 7, il s'agit d'écouter, de reconnaître des sons et d'inscrire une croix dans un tableau.

L'approche des interactions didactiques par le biais des rôles praxéologiques nous amène à formuler deux remarques :

Elle permet de mieux saisir la complexité du fonctionnement des interactions et des modes de participation. Si la structure interlocutive des échanges prescriptifs semble gouvernée par P et assez ritualisée dans le mode d'exposition des consignes (Rivière, 2002), les modes de participation à l'action semblent plus diversifiés et liés aux enjeux qui parcourent la situation d'enseignement/apprentissage de la langue.

Ces cadres actionnels fonctionnent comme des "garanties", sont des ressources, des indices de configuration de la situation. Ils permettent aux A d'interpréter la situation et les attentes de P parce qu'ils instaurent les modalités du contrat didactique. Cette phase de mise au travail représente un « langage d'action » (Lacoste, 2001, 30), le moment d'ancrer l'activité dans la situation didactique.

Variabilité et instabilité de l'engagement et ses effets.

Le caractère asymétrique de la situation semble dépendre aussi de la forme, du type et de l'intensité de l'engagement des différents protagonistes.

La discrétion du public japonais dans ses modes de participation à la communication⁵ (prises d'initiatives, auto-sélection du tour de parole et chevauchements de parole rares) ne signifie pas pour autant absence d'engagement et effacement du point de vue de l'action qui se déroule en classe. En effet, comme peut le montrer l'extrait 4 s'ils leur arrivent de négocier le sens linguistique, les tâches communicatives et leurs modalités ne feront guère l'objet d'initiative de leur part. Ils occupent « la parcelle d'action conjointe qui leur incombe ».

Pour les migrants, l'engagement interlocutif est fort et spontané (extrait 2 : autosélection, chevauchement, prise d'initiative, etc.) voire exagéré dans l'interaction et l'engagement praxéologique plus varié, et souvent divergent⁶, du moins du point de vue des rôles et des tâches qui incombent classiquement aux A dans la classe de langue.

Cela a tendance à déstabiliser P, enseignante débutante, dans l'attribution et le maintien de son rôle (de prescripteur notamment) et de celui des A. Ceci a pour effet dans notre corpus de créer un déséquilibre. Une tentative de compensation de ce déséquilibre va être menée par une A, Fouzia. Tout en étant occupée à réaliser les tâches demandées, elle va occuper parfois le rôle de prescripteur vis-à-vis des autres A et se voir du même coup plus ou moins reniée par le groupe. Celui-ci est composé presque exclusivement d'apprenants marocains, très solidaires entre eux. Fouzia, kabyle algérienne, s'en distingue notamment par son refus de parler l'arabe. Par exemple, elle aide P, en s'auto-sélectionnant, à préciser ses attentes concernant les procédures de réalisation et donc à respecter sa part du contrat didactique :

Extrait 1

Fouzia (efface le tableau, écrit la première réponse) j'dis la réponse/ c'est tout /là↑

P oui

Fouzia j'écris pas ↓

P non c'est bon / donc 1 petit a / la rue en face / tout le monde a entendu ça ?

à conserver son rôle de gardien de la norme, en corrigeant les énoncés fautifs de ses camarades avec un accent d'insistance sur la forme correcte («A : jusqu'à feu rouge »/«Fouzia : jusqu'AU feu rouge »). Elle rappelle les procédures de réalisation de la

⁵ constatée dans notre corpus mais qu'on ne peut généraliser à tous les publics japonais.

⁶ Par exemple, introduction par un A des exercices d'arabe donnant lieu à des échanges parallèles entre les A.

tâche, apporte des précisions explicatives aux autres A, que P reprend à son compte, elle confirme des réponses attendues et ratifie l'action réalisée ; elle donne des ordres par le biais d'actes de langage directifs, et cela toujours dans le tour de parole adjacent à celui de P.

Extrait 2

A1 par où je vais ↑ (*interrogative*)
P une fois que t'as traversé la place
Fouzia regarde/ regarde ta feuille
A1 y'a rien
Fouzia y'a bien des phrases↑
As (*petits rires*)
P les phrases qu'on a entendu dans: dans le dialogue

Extrait 3

Fouzia (*à A2*) dessine euh: dessine XX boulangerie
P Tu vas dessiner une boulangerie
A2 boulangerie
P tu marques ↑ boulangerie
Fouzia ouais/ marque XXX et puis c'est tout

Parfois, Fouzia se fait le relais de P auprès d'un autre A et entre en coalition avec P contre les A. Elle ne veut à aucun moment supplanter P dans son rôle, mais ne peut s'empêcher, quand la situation devient trop tendue, d'intervenir, par solidarité avec P, comme une alliée. Du même coup, elle oscille entre son engagement et son rôle d'apprenante et son second rôle d'assistante dans la régulation des échanges, parallèlement et conjointement à P, mais toujours par rapport à un camarade. Peut-on alors y voir là un engagement exagéré ? Il semble en tout état de cause que ce contexte précis des nouveaux-arrivants révèle une diversité des postures d'engagement qui mériterait une étude en soi. Enfin, on peut supposer que les enjeux identitaires jouent un rôle dans cette configuration.

Quelques éléments de conclusion ...

La mise en place des activités didactiques et des rôles praxéologiques montre que si les acteurs sont censés s'engager dans l'action conjointe, ils sont en fait à chaque instant « pluri-engagés », « pluri-orientés » (Lacoste, 1995, 36) dans un faisceau d'enjeux, d'actions et de discours qui tisse de façon plus serrée la toile de l'interaction. Cette « pluri-fonctionnalité » (*ibid.*) des échanges n'est pas toujours évidente à gérer pour les participants, notamment pour certains enseignants débutants. La confrontation de deux contextes nous a amenée à percevoir des modes d'engagement différents du point de vue du discours ou des actions qui parcourent la classe, et du point de vue de l'apprentissage. En effet, les japonais convergent davantage vers l'enjeu d'apprentissage et l'effectuation de la tâche communicative et remplissent en cela leur rôle d'*élève*. Les primo-arrivants, à travers leur engagement maximal mais parfois divergent dans la communication en classe et l'apprentissage, ont des occasions de prise plus importantes dans le déroulement même des interactions et dans le maniement au sein de la classe, de genres discursifs, telle la prescription, qu'il conviendrait de cadrer. Ils adoptent alors davantage une posture d'*apprenant*. L'articulation de la dimension actionnelle et discursive des interactions pourrait ainsi s'avérer profitable, grâce à l'étude des rôles interlocutifs et praxéologiques, dans la définition des postures discursives et profils interactionnels d'apprenant ou d'enseignant en classe de langue étrangère/seconde.

Enfin, la prescription apparaît comme une ressource et non seulement comme l'exercice d'une contrainte, et constitue, pour les A, le lieu d'interprétation indispensable pour le bon

déroulement de l'action didactique. À cet effet, le discours de formation sur les consignes tend souvent, et à raison, à diffuser l'idée qu'il faut transmettre des consignes claires aux apprenants, pour leur permettre d'être moins dans l'approximatif, l'incertain quand il s'agit pour eux de réaliser une tâche. L'identification des composantes configurationnelles de l'interaction (enjeux et modes de discours et d'action), leur ordonnancement et leur répercussion éventuelle sur l'appropriation, dans le cadre de la formation d'enseignants, nous paraît à cet égard potentiellement exploitable. En fin de compte, l'idée n'est pas tant de formuler mieux les consignes pour lever leur caractère indexical, que d'interagir plus efficacement dans les phases de mise au travail.

Conventions de transcription :

XXX segment incompréhensible
Qui chevauchement
/ pause
↑ ↓ intonation montante et descendante
: allongement de la syllabe
ON accentuation
Laisse segment traduit
A ? apprenant non reconnu
As plusieurs apprenants parlent

BIGOT, V. (2002), *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique. Analyse d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*, Thèse de doctorat, Université Paris III.

CICUREL, F. (1993), « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues », in *Les Carnets du Cediscor 2*, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

CICUREL, F. (1996), « La classe de langue : objet de recherche et de réflexion », in *Didactica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Publications de l'université de Barcelone.

CICUREL, F. (2002), « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », in *AILE 16*, Encrages.

CICUREL, F. (2003, à paraître), « Fiction, interaction, action : quelques jalons pour l'analyse des discours de la classe... », in *Hommage à D. Coste*.

CONEIN, B. & JACOPIN, E. (1993), « Les objets dans l'espace. La planification dans l'action », in *Raisons Pratiques 4*, EHESS.

COSTE, D. (1984), « Les discours naturels de la classe », in *Le français dans le monde 183*.

FILLIETTAZ, L. (2002), *La parole en action. Eléments de pragmatique psycho-sociale*, Nota Bene.

GOFFMAN, E. (1974), *Les rites d'interaction*, Editions de Minuit.

GOFFMAN, E. (1981), « Engagement », in WINKIN, Y. *La nouvelle communication*, Seuil.

KERBRAT-ORECCHIONNI, C. (1990), *Les interactions verbales*, A.Colin.

LACOSTE, M. (1995), « Parole, action, situation », in *Paroles au travail*, L'Harmattan.

LACOSTE, M. (2001), « Peut-on travailler sans communiquer ? », dans *Langage et travail. Communication, cognition, action*, CNRS Editions.

RIVIERE, V. (2002), « Analyse interactionnelle de l'activité prescriptive de l'enseignant en classe d'enfants non francophones » in *Marges Linguistiques*, www.marges-linguistiques.com