



HAL
open science

Faire l'expérience de l'interaction didactique : le point de vue d'une enseignante de FLE

Véronique Riviere

► **To cite this version:**

Véronique Riviere. Faire l'expérience de l'interaction didactique : le point de vue d'une enseignante de FLE. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00533810

HAL Id: hal-00533810

<https://hal.science/hal-00533810v1>

Submitted on 8 Feb 2011

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.

Faire l'expérience de l'interaction didactique : le point de vue d'une enseignante de FLE

Véronique RIVIERE
Université Lyon 2, UMR ICAR 5191

L'analyse des interactions situées et plurisémiotiques permet de comprendre l'alternance des modes de parole, le degré d'engagement et de participation à la situation d'interaction, les modes de construction et de circulation des savoirs par la coordination entre les interactants¹ ou entre ces derniers et un certain nombre d'artefacts, selon des mécanismes sémiotiques particuliers (Fillietaz & Schubauer-Léoni, 2008) et des ressources psycho-sociales et cognitives diverses (typifications, intentions, représentations, perceptions), émergentes ou pré-existantes et assez fortement liées à l'histoire et l'expérience du sujet (Lahire, 2001). Elles font partie du contexte de l'interaction et contribuent au guidage de l'action d'influence (pour viser des apprentissages). C'est cette dimension de l'expérience de l'interactant enseignant en contexte didactique que nous souhaitons développer dans cette contribution. En d'autres termes, nous nous intéressons davantage à l'interaction perçue et vécue qu'à l'interaction réalisée.

La dimension communicationnelle, interactionnelle et discursive se trouve au cœur de l'activité enseignante et ce dernier se forge des savoirs, savoir-faire, conceptions, convictions, etc. à son sujet. S'il paraît peu aisé d'accéder aux ressources propres au sujet, il peut être plus abordable de donner une place, dans l'étude des processus interactionnels, à une pensée du sujet sémiotisée après-coup sur l'événement de classe vécu par un de ses acteurs.

Notre propos a donc pour but d'aller à la rencontre des savoirs textualisés d'une enseignante sur l'activité interactionnelle qu'elle déploie face à ses apprenants et de ce qui est significatif pour elle du point de vue de son activité. C'est en conséquence le rapport qu'une enseignante en particulier entretient à la communication et à l'interaction que nous souhaitons souligner. Nous répondons ainsi à l'exigence de « mise en visibilité des pratiques enseignantes » (Bucheton, 2008) ou de la « fabrication » d'une interaction située (Cicurel, à paraître).

Dans une première partie, nous présentons le contexte de l'étude, les outils théoriques et les conditions méthodologiques nécessaires à son dépliage. Dans une seconde partie, nous focalisons sur un phénomène interactionnel particulier que l'enseignante en question met en discours après-coup : les procédés d'allocation de la parole et leurs enjeux relationnels.

Enfin, nous nous efforçons de mettre en relation ces savoirs vécus avec de enjeux de formation.

¹ Par manque de place, nous ne différencions pas sujet, acteur, interactant, malgré l'ancrage théorique et conceptuel propre à chacun de ces termes.

1. Arrière-plan théorique

1.1 Au départ, les formes de l'interaction didactique ...

Il paraît utile de prendre comme point de départ l'événement de communication didactique, l'interaction située. Celle-ci se définit tout d'abord comme un mécanisme de réciprocité et d'influence mutuelle entre des partenaires autour d'un objet transactionnel (par exemple un objet didactique comme la langue étrangère) plus ou moins explicite et sur lequel les interactants convergent plus ou moins (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Ce mécanisme d'influence mutuelle se base sur un travail incessant d'interprétation de la situation d'interaction par les sujets à partir de ressources diversifiées, préexistantes et stabilisées pour une part au moins (langagières, pratiques, cognitives et contextuelles) (Gumperz, 1989). Dans le cas particulier de l'interaction didactique, le processus d'ajustement mutuel doit produire des effets formatifs chez une partie des sujets, les apprenants, par l'augmentation de leurs connaissances ou compétences de divers ordre et de leurs capacités cognitives et consiste pour l'enseignant essentiellement à favoriser les conditions propices à ces effets formatifs.

1.2 ... Puis l'expérience de l'interaction didactique

Si l'on considère le sujet dans la trajectoire de son développement et de son histoire, ces mécanismes ci-dessus exposés (ajustement, interprétation) sont constamment soumis à l'épreuve du réel, réinvestis, réappris *in vivo*², mais aussi capitalisés, engrangés, stockés. « Toute interprétation est fondée sur une réserve d'expériences antérieures, qui sont nos propres expériences et celles transmises par nos parents et nos professeurs. Elles fonctionnent comme un cadre de référence sous la forme d'une 'connaissance disponible' » nous dit Schütz (1987, 105)

Nous pourrions alors définir l'expérience de l'interaction (didactique) comme un processus intersubjectif de pensée articulant trois registres : l'appréhension (de l'ordre du perceptif, connaissance immédiate et intuitive d'un phénomène vécu), la compréhension (connaissance médiata du phénomène vécu, par exemple à travers le langage et le discours, passée au filtre du produit des expériences passées) et la typification (le stockage et la modélisation de ces phénomènes et de leur sens, la construction de la prévisibilité des conduites, de l'environnement de l'individu). Ce processus est médié par l'activité langagière.

Au fond, notre regard sur l'interaction est enrichi des théories psycho-sociologiques de l'action et de l'acteur³ et de la phénoménologie, dans le sens, où nous considérons l'interaction comme une activité humaine, un agir où la pensée se meut, et non seulement comme un déroulement pratique et situé. Le lecteur l'aura compris, notre perspective est phénoménologique (phénoménologie sociale de Schütz), c'est-à-dire cherchant à montrer comment les sujets actualisent leurs savoirs et construisent la réalité.

² C'est ce que s'applique à démontrer l'ethnométhodologie.

³ Pour une revue des différentes perspectives des théories de l'action, voir Bronckart (2005).

1.3 L'enseignant, un professionnel de l'interaction

Les études interactionnelles sur la classe ont jusqu'à maintenant principalement servi la didactique des disciplines à enseigner, tournée vers les apprentissages, et moins la didactique professionnelle, dédiée aux savoirs professionnels de l'enseignant⁴. Cela peut se comprendre compte tenu de l'émergence assez récente de cette didactique professionnelle comme champ de recherche constitué sur les objets et modes de transmission du travail. Ce champ regroupe plusieurs disciplines (analyse de l'activité, ergonomie, psychologie du travail, ...) et investit aujourd'hui pleinement le champ du travail enseignant en contexte institutionnel français (Saujat, Ria, Bucheton, Robert) dans le but d'en comprendre les ressorts réels et de développer la formation. Il s'agit dès lors de considérer que « la profession [d'enseignant], comme toute autre branche professionnelle, doit définir, identifier, nommer ses arts de faire précis [...] ses gestes professionnels, p. 18-19, Bucheton, 2008). Peut-on alors considérer les modes d'interaction et les pratiques langagières en interaction des enseignants comme un art de faire précis, un ou plusieurs « gestes professionnels » ? Nous ferons l'hypothèse que oui. Pour Bucheton, les gestes professionnels de l'enseignant sont de différentes natures (tissage, étayage, atmosphère,...), toujours en relation à un objet de savoir. Ils sont épais parce qu'ils s'inscrivent dans des genres historiquement et théoriquement situés, parce qu'ils sont sous-tendus par l'expérience individuelle, les affects et les intentions de l'enseignant, et parce qu'ils sont pluri-signifiants en situation.

Nous ne pensons pas que l'activité interactionnelle de l'enseignant constitue un geste professionnel au sens où le définit Bucheton, mais qu'elle se déploie dans les différents gestes qu'elle identifie. Pour notre part, nous parlerons de pratiques interactionnelles constituées de gestes (au sens d'action), de tactiques, de stratégies et de choix privilégiés qui contribuent au développement d'une expertise des conduites interactionnelles à des fins d'enseignement et d'apprentissage, par exemple la capacité éclairée de gérer la coordination de la parole en vue de faciliter les apprentissages. C'est l'épaisseur de ces gestes et de cette expertise (avérée ou en construction), ce qui n'est pas directement observable de ces gestes, que nous souhaitons explorer, à travers les modes de circulation de la parole (procédé d'influence et d'ajustement). C'est l'ancrage cognitif et actionnel de l'interaction qui nous intéresse ici.

2. Arrière-plan méthodologique

2.1 Le contexte de l'étude

Le contexte didactique sur lequel s'appuie notre étude réfère à une situation de formation d'adultes en français langue seconde. Celle-ci se déroule dans une association parisienne dispensant des cours de français bénévolement. Les apprenantes, au nombre de 7, sont d'origine asiatique et fortement incitées par leur employeur à suivre sur leur temps libre des cours intitulés par l'association « cours de conversation ». Cet employeur finance la formation. On s'inscrit donc ici dans le domaine de la formation linguistique des personnes bassement qualifiées ou migrantes. La pesanteur institutionnelle n'y est pas très forte, les enjeux d'évaluation

⁴ Voir toutefois les travaux du CREN de Nantes (Vinatier, 2009) et les travaux du DILTEC de Paris III sur le répertoire didactique (Cadet, Cicurel)

y sont peu prégnants. L'enseignante, Valérie, bénévole, âgée de 40 ans, est en cours de préparation d'un Master 2 Recherche en didactique des langues et possède une expérience de quatre ans d'enseignement.

2.2. Partis-pris méthodologiques

Le corpus contient des discours de classe en interaction filmés et transcrits et des discours en auto-confrontation enregistrés et transcrits, tenus par Valérie en train de visionner la séquence qu'elle a menée⁵. Ces discours constituent une reconstruction discursive de l'expérience interactionnelle (Cicurel & Rivière, 2008) et, à ce titre, ont un statut particulier par rapport à l'action didactique qui s'est déroulée. Ils sont provoqués dans le but d'observer « l'inobservable », par exemple l'(in)confort cognitif et social (Cahour, 2006) et d'accéder indirectement à une « version » repensée des événements interactionnels tels que l'enseignante les a vécus. La textualisation de ce re-vécu est suscitée par la situation d'auto-confrontation. Ce parti-pris connaît des biais. Nous ne pourrions pas les exposer ici (Rivière, à paraître), mais nous pouvons souligner que la situation d'entretien conditionne en partie le contenu et les modes de verbalisation, notamment à travers l'image qu'elle donne d'elle-même et de son activité.

3. Une pratique interactionnelle banale : l'allocation de la parole

La linguistique interactionnelle a minutieusement démonté les mécanismes d'allocation de la parole et ses enjeux, dans le cadre du système d'alternance de la parole (Sacks puis Kerbrat-Orecchioni, 1990, Traverso, 1996). En classe, le relais de la parole est assez fortement contractualisé, particulièrement en contexte institutionnel, et assez ritualisé (structure ternaire). L'allocation de la parole, qu'elle soit auto-allouée ou hétéro-allouée (par l'apprenant ou l'enseignant) est sans doute l'activité névralgique du système d'alternance de la parole et plus globalement du format de participation à l'interaction (Goffman, 1974). Mais que dit l'enseignant de ce mécanisme dans le cadre de sa pratique quotidienne ? Qu'est-ce qui préside aux choix de l'enseignant en la matière ? Regardons un extrait de l'interaction de classe commenté ensuite par l'enseignante.

- 392 E bon c'est pas grave on r'viendra après + là j'me promène pour vous montrer un p'tit peu le fonctionnement
- 393 Linh * * * (*elle regarde ses photocopies*)
- 394 Savonn * * *
- 395 E de ce sommaire + ça va ↑ bon + choisissez quelque chose d'autre + un mot que vous connaissez + alors on va faire le tour de la table comme ça (*elle indique le sens des aiguilles d'une montre*) d'accord ↑ on va juste rester + alors allez-y + un symptôme + une douleur que vous connaissez

Dans cet extrait, l'enseignante poursuit l'activité de lecture commune du document-support sur le thème de l'homéopathie, avec les apprenantes, en montrant la manière de « se promener » dans le document (liste de maux pour lesquels sont

⁵ Ces discours après-coup ont été sollicités dans le cadre d'une recherche de Master dans la perspective d'étudier la compétence de planification de l'enseignant. Les données ont été recueillies par une paire de l'enseignante.

donnés une explication rapide des symptômes et des plantes correspondantes pour les soigner). Elle demande alors à chacune d'entre elles de choisir dans la liste alphabétique un mot/un mal qu'elles (re)connaissent afin de le commenter collectivement, et d'en faire une activité de relevé lexical. Pour cela, elle instaure un « tour de table » dans un certain sens. C'est justement ceci que l'enseignante choisit de commenter⁶. Le contenu des verbalisations porte dans un premier temps sur sa « technique » de l'allocation des tours de parole dans le pilotage d'un exercice et dans un deuxième temps sur l'enjeu relationnel de cette technique.

J'allais dire règle du jeu + euh + l'organisation de la parole + comment on donne la parole donc + euh + j'ai remarqué que à chaque fois je balaye à peu près euh trois quatre façons alors + y'a l'exercice qu'est un énoncé clair si tu veux + nous allons euh + voilà concrètement j leur demande de trouver euh de dire un mot qu'elles trouvent etc + bon elles le font une fois deux fois trois fois j'dis après bon + j'ai enCORE envie d'les ram'ner sur l'sujet donc j'essaye de faire donc je peux l'dire nommément toi tu vas dire ça hein hein hein mais ça en général j'le dis en dernier + donc ENTre je passe par la phase du TOUR (*rire*) de la classe alors + quand j'suis pas satisfaite je le fais DANS l'autre sens (*rires*) et ça j'dis ça parce que c'est un truc mécanique + euh bon+ voilà et et en même temps c'qu'est fou c'est qu'ça qu'ça fixe comment dire c'est ça fait figure d'autorité c'est jamais remis en question + c'est une façon dire *bon moi c'est pas moi qui décide on va dire bon c'est l'ordre comme ça comme si c'était arbitraire* + ça fonctionne très bien elles m'ont jamais dis non: elles ont jamais r'fusé d's'y prêter à ça + mais c'que j'veux dire c'est que: je trouve ça plus facile de de de de de d'imaginer des organisations un peu comme ça + que te dire toi tu dis ça ou de de demander expressément la parole à quelqu'un + j'préfère camoufler ça autour d'une sorte de règle du jeu: oh puis on change maintenant c'est dans l'autre sens euh (*rire*) ça passe mieux en tout cas moi j'suis plus à l'aise euh + j'suis plus à l'aise voilà

3.1 La catégorisation du « geste »

L'activité de commentaire de l'enseignante sur son activité passée provoque une activité discursive et cognitive de catégorisation de son activité, c'est-à-dire de désignation de son action. « Les catégories sont des moyens par lesquels les participants rendent compte de leur vie quotidienne, construisent des versions ordonnées et intelligibles de ce qu'il leur arrive » (Mondada, Py, XXX). Valérie catégorise l'événement sur lequel elle s'arrête à travers plusieurs groupes nominaux, chacun renvoyant à des univers de référence et de significations différents. Il s'agit tout d'abord d'une « règle du jeu ». Il s'agit, selon nous d'une catégorie situationnelle. Puis, le phénomène est recatégorisé « l'organisation de la parole » puis « comment on donne la parole ». Elle passe ainsi d'une catégorie situationnelle à une catégorie plus savante ou plus abstraite (nom à suffixe abstrait -tion) et plus générale (pronom défini « l' »), puis à une catégorie pratique, centrée sur l'action typifiée (« comment on donne la parole » énoncée sur le mode impersonnel). A travers cette activité de catégorisation, Valérie situe son « geste » dans les différents contextes auquel il appartient : la situation de classe, le domaine savant qui le décrit (l'analyse des dialogues didactiques et les savoirs savants de la formation à l'enseignement) et le métier (catégorie pratique). Son action textualisée s'inscrit alors dans une certaine épaisseur socio-historique, socio-institutionnelle et une certaine appartenance à une

⁶ La bande grisée caractérise le moment où Valérie arrête la bande vidéo.

situation de formation linguistique (règle du jeu), à un « corps de praticiens » (comment on donne la parole), à une profession (l'organisation de la parole)⁷. Enfin, il est à noter que c'est par cette micro-activité de catégorisation qu'elle commence son commentaire.

3.2 Son inscription dans le déroulement didactique.

Valérie décrit ensuite sa pratique de l'allocation de la parole. Elle énumère trois manières de faire typiques (« en général »), entrecoupées de bribes de discours adressés virtuellement par l'enseignante aux apprenantes⁸, et liées à l'ordonnancement chronologique du cours : d'abord pas d'allocation de la parole (demande adressée à la cantonade) lors de la consigne initiale, ensuite allocation « arbitraire » en fonction de l'ordre des personnes assises (« la phase du tour » « règle du jeu ») pour une activité didactique en cours de déroulement, enfin allocation adressée pour « les ramener sur le sujet ». Le second procédé (« la phase du tour ») est présenté en dernier pour mieux insister dessus. En outre, cette « règle du jeu » ou « phase de tour » possède une variante (« quand je suis pas satisfaite je le fais dans l'autre sens »). Elle met donc en discours l'association du mode d'allocation de la parole et le moment de l'activité.

3.3 Son automaticité et sa fonctionnalité

L'activité de commentaire produit généralement un discours évaluatif. Valérie évalue (dimension assertive) ses procédés d'allocation de la parole comme « un truc mécanique » et souligne donc la dimension automatisée de la procédure « allouer la parole ». Une deuxième caractéristique de cette pratique en est l'efficacité puisqu'elle juge que « ça fonctionne très bien » et que cela lui garantit une certaine facilité dans son déroulement didactique (« je trouve cela plus facile »).

Finalement, son expérience de l'allocation de la parole s'énonce sur le mode de la régularité et de la stabilité d'un procédé qui fonctionne et dont elle sait le ranger dans l'ensemble de son répertoire didactique (catégorie organiser la parole, sous-catégorie « donner la parole »). Elle en propose une certaine conceptualisation, et met discursivement en scène une certaine maîtrise mise du procédé d'organisation de la parole (régularité de l'action, ancrage conceptuel puis pratique) pour la situation vécue.

3.4 L'enjeu relationnel non assumé

L'enjeu relationnel de toute interaction dépend de critères externes (statut des participants par exemple) et de critères internes (rapports de place) à la situation d'interaction (Vion, 1992). La construction de la relation passe par l'occupation réciproque de positions, plus ou moins prédéterminés, plus ou moins stables, plus ou moins acceptées ou négociées. La situation didactique impose une relation inégale du point de vue des statuts et du degré d'expertise sur l'objet transactionnel (François, 1990) qui imprime une certaine forme au rituel pédagogique, aux échanges et même à l'appropriation (Bigot, 2005 ou Moore & Simon, 2002). Cet état de fait pose souvent problème aux enseignants de FLE novices qui n'assument pas

⁷ Sacks a posé que la catégorisation correspond à un mécanisme de décision d'appartenance (dans Mondada & Dubois, 1995).

⁸ Qui indiquent bien que Valérie revit son action.

pleinement ce rapport inégal, du fait par exemple de la proximité de leur âge avec celui des apprenants.

Dans l'extrait de commentaire ci-dessus, le connecteur « et en même temps » nous fait passer à un autres aspect de cette pratique professionnelle, celui de son enjeu relationnel. Valérie réfère particulièrement à ce qu'elle nomme « la phase du tour » où c'est l'ordre dans lequel sont assises les apprenantes qui détermine l'ordre des prises de parole. Dans la deuxième partie du commentaire, ce « truc » est constamment et uniquement nommé « ça » (« ça fait figure d'autorité, je préfère camoufler ça, ça fonctionne très bien, elles ont jamais refusé de s'y prêter à ça, ... ») et est en quelque sorte « décatégorisé ». On peut voir cela comme une mise à distance, d'autant plus que dans ce passage la prise en charge énonciative en « je » est devenue soudain plus rare. L'enseignante commente d'abord la manière dont cette technique donne une forme particulière à la relation pédagogique (« ça fait autorité, c'est jamais remis en cause, elles m'ont jamais dit non, elles ont jamais refusé de s'y prêter »). Elle s'étonne de la collaboration pleine et entière des apprenants sur ce point et présente ainsi cette « phase de tour » comme hautement asymétrique et instaurant une relation verticale forte (mise en relief à travers le présentatif « ce qui est fou c'est que »), alors que cela apparaît comme faisant partie du rituel pédagogique ordinaire. Le contexte Elle thématise ce procédé banal comme sujet à étonnement (« ce qui est fou »).

Puis à partir du marqueur de reformulation « mais ce que je veux dire », elle en justifie la commodité pour elle-même (« je trouve cela plus facile, je suis plus à l'aise »).

Enfin dans le but d'atténuer ce qu'elle considère comme creusant la relation verticale, elle « camoufle autour d'une sorte de règle du jeu » qui lui permet « de ne pas décider ».

Il y a donc un certain hiatus entre la technique qu'elle décrit de manière relativement objectivante (peu de verbes de pensée ou de sentiment au profit de verbes d'action) et ce qu'elle donne à voir des « états d'âme » que cela semble lui poser (verbes de pensée plus nombreux), de sa relative incertitude quant au rapport de places que le procédé instaure. Ce hiatus traduit un conflit de représentations sur la situation de formation linguistique pour les adultes et sur les relations entre les acteurs, entre pédagogie et andragogie.

Remarques conclusives

Nous avons tenté de montrer ce qui préside aux choix de fonctionnement de la parole en classe, à travers l'exemple particulier de l'allocation de la parole pendant une activité didactique. Les intentions de Valérie en matière de gestion de la parole dans sa classe obéissent à un certain besoin de confort cognitif et social dans le déroulement didactique (efficacité didactique et relationnelle), à un besoin de phasage de son activité (procédés différents selon le moment de l'activité).

Cependant, elle semble dire que ses intentions se heurtent à ses conceptions plus égalitaires de la relation pédagogique dans ce contexte de formation linguistique pour des publics adultes faiblement qualifiés.

Plus généralement, nous pensons qu'adopter une perspective « méta-analytique » des interactions didactiques par un croisement de la didactique des langues, de la

didactique professionnelle et de l'analyse du discours pourrait contribuer à définir la compétence d'interaction de l'enseignant. Celle-ci est diversement définie selon l'orientation théorique des auteurs. Elle peut être décrite comme la « capacité de gérer la coordination de la parole-en-interaction (gestion des tours de parole, de l'adaptation mutuelle, des enchaînements contrastifs, etc.)⁹. C'est ainsi l'aspect linguistique et pragmatique qui est ici souligné. Si on considère qu'être compétent c'est agir en situation à bon escient, il nous semble que Valérie a ici esquissé ce qui représente son « bon escient » pour la situation de classe commentée, autrement dit ses savoirs en matière de gestion des échanges.

Références bibliographiques

- Bronckart J.-P. (2005). Une introduction aux théories de l'action. *Carnets des Sciences de l'éducation*. Genève.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (2008) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, De Boeck, Bruxelles.
- Bigot, V. & Cadet, L. (à paraître) « Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ? »,
- Bigot, V. (2005), Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue, *AILE* 22. Paris : Encrages
- Bigot, V. et Cadet L. (coords.), *L'agir professoral : de l'interaction à la mise en discours de l'action*.
- Cahour, B. (2006). L'expérience vécue des utilisateurs : pourquoi l'étudier et comment ? Actes du colloque *CITE 2006* (Coopération, Innovation, Technologie), Semaine de la Connaissance, Nantes 26-30 juin.
- Cicurel, F. (à paraître) « Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l'action d'enseignement », Bigot V. et Cadet L. (coords.), *L'agir professoral : de l'interaction à la mise en discours de l'action*.
- Cicurel, F. & Rivière V. (2008), De l'interaction à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante, in *Processus interactions et situations éducatives*, De Boeck, Bruxelles.
- Filliettaz L. & Schubauer-Léoni M.-L. (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles : De Boeck.
- François, F. (1990). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, 273-276. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Ed. Minuit
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation*. Paris : Ed. Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : A. Colin.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Hachette.
- Mondada, L. & Py, B. (1994). Vers une définition interactionnelle de la catégorie d'apprenant, dans Pochard J.-C. (éd), *Profils d'apprenants*, 381-395. PU Franche-Comté.

⁹ Définition donnée lors d'un symposium « Regards croisés sur la compétence d'interaction » lors du colloque Les compétences langagières dans la formation et dans la vie professionnelle. Transitions, transformations, Zürich, février 2010.

Mondada, L. & Dubois, D. (1995). Construction des objets de discours et catégorisation : une approche des processus de référenciation. *TRANEL* 23, 273-302.

Moore, D. & Lee-Simon D. (2002). Déréalisation et identité d'apprenants. *AILE* 16, 121-144. Paris : ENCRAGES.

Rivière, V. (à paraître) « Comment saisir l'agir enseignant ? Quelques repères et outils conceptuels pour l'analyse des discours sur les pratiques professionnelles », dans Bigot V. et Cadet L. (coords.), *L'agir professoral : de l'interaction à la mise en discours de l'action*.

Rivière, V. & Cadet, L. (2009) « Quand je serai enseignante pour de vrai... : d'un agir imaginé vers un agir assumé. Réflexions sur les mises en fiction de l'action d'enseignement dans une situation de formation professionnelle initiale à l'enseignement du FLE », *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement/apprentissage des langues*, Fred Dervin et Nathalie Auger (dir.), L'Harmattan.

Schütz, A. (1987) *Le Chercheur et le Quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, Méridiens Klincksieck.

Traverso, V. (1996). *La conversation familière*. Lyon : PUL.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.

Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette Supérieur.