

L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ALLEMAND AU CYCLE 3 : QUAND L'ENSEIGNANTE EST UNE LOCUTRICE NATIVE

Résumé : En langue étrangère, la formation linguistique initiale et continue des enseignants, non natifs dans leur immense majorité, est extrêmement ambitieuse, exigeante et coûteuse : le modèle implicite reste « le » locuteur natif. Mais quel est l'impact de la langue, de l'agir verbal de l'enseignant sur les apprentissages des élèves ? Contribuer à définir plus précisément et sans doute à réévaluer cette composante linguistique en la situant dans un ensemble dynamique plus large que l'on pourrait nommer « compétence à enseigner une langue étrangère », tel est l'objectif d'une recherche dont l'article qui suit expose la première étape, à savoir l'analyse contrastive de l'agir verbal de deux enseignantes d'allemand, l'une native l'autre non. Le niveau d'enseignement retenu est le premier auquel l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est actuellement obligatoire en France : le cycle 3 de l'école primaire (apprenants de 8-10 ans).

Mots clés : école élémentaire – langues vivantes étrangères – didactique scolaire – apprentissage guidé – comportement verbal – effet-maître.

INTRODUCTION

Les acquisitionnistes ont amplement étudié le discours adressé à l'enfant et tenté de repérer des corrélations entre cette offre verbale et le processus d'acquisition du langage (cf. en particulier les travaux de L. Lentin). Il n'existe à notre connaissance rien de comparable sur les débuts de l'apprentissage¹ d'une langue étrangère (désormais LE) en milieu scolaire.

Nombre d'études ressortissant à l'analyse conversationnelle et aux approches interactionnistes ont pour objet les interactions verbales en situation didactique mais peu d'entre elles se concentrent sur le comportement verbal de l'enseignant : les premières, encore très proches de la grille de Sinclair et Coulthard (1975), ont surtout un intérêt méthodologique (Kohlmayer 1984) ; les suivantes, qui décrivent l'impact d'une activité (Parisel 1991), les stratégies enseignantes comme la reformulation (Blondel 1996), l'explication (Soares da Rocha 1996), le guidage (Waendendries 1996 ; Cicurel 2002), la répétition (Faraco 2002), tentent une typologie des

¹ Compte tenu de l'avancement de notre recherche, nous avons provisoirement renoncé à intégrer la distinction entre « apprentissage », « appropriation » et « acquisition ». Nous avons opté pour le terme d'« apprentissage » car il s'accorde avec l'hypothèse d'une forte détermination des discours des enseignants et apprenants par le contexte dans lequel ils sont produits.

questions (Ricci 1996) et des formes de l'alternance codique chez l'enseignant (Causa 1996), sont, pour la plupart, liées à l'enseignement du français langue étrangère dispensé en milieu endolingue par un enseignant natif à des apprenants adultes. La dernière étude mentionnée est l'une des rares à analyser les conduites verbales d'enseignants natifs en milieu exolingue, mais il s'agit d'un type d'enseignement que l'auteure qualifie elle-même de « semi-formel » (et les apprenants sont des adultes).

Deux études récentes de S. Lepoivre-Duc et P. Griggs s'attachent à des situations d'enseignement-apprentissage de LE à l'école élémentaire. P. Griggs analyse deux séances d'anglais menées au CE2 par une enseignante en formation ; il se concentre sur l'« articulation entre L1 et L2 dans la co-construction des savoirs langagiers » (Griggs 2004) afin de mettre en évidence l'impact des différentes formes d'articulation L1-L2 sur les activités d'enseignement-apprentissage.

S. Lepoivre-Duc étudie des séances d'espagnol au CM2 « pour en dégager la typicalité de l'expérience interactionnelle de l'enseignante », l'objectif étant d'aider les enseignants, particulièrement les plus jeunes, à gérer la « part d'innovation et d'adaptation à une situation inédite » que comporte tout enseignement, de leur fournir « quelques principes organisationnels des échanges didactiques, des modèles d'interactions récurrentes, qui puissent servir de points de repère » (Lepoivre-Duc 2004).

Quant aux recherches menées dans le cadre du projet européen Evlang² (Aeby et de Pietro 2003 ; Genelot et Tupin 2003), elles s'attachent elles aussi à l'impact de pratiques enseignantes, d'un type de pédagogie sur des apprentissages, mais les contenus attendus ne sont pas de nature strictement linguistique : le programme Evlang a en effet pour objectif le développement d'aptitudes métalinguistiques et d'attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle.

Si toutes ces études s'inscrivent plus ou moins explicitement dans une dimension didactique et fournissent un arsenal conceptuel devenu incontournable, aucune d'entre elles n'a tout à fait pour objet celui de la présente contribution : la langue, l'agir verbal de l'enseignant.

C'est notamment en référence au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR), à la façon dont « toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue » y est caractérisée, que nous avons souvent préféré le terme d'« agir verbal » à celui de « langue » ou même d'« activité langagière » : « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières (...) en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer » (CECR 2001 : 15). Nous envisagerons

² Ce projet d'« Eveil aux langues à l'école primaire » a été mené entre 1997 et 2001 dans plus de 100 classes primaires de 5 pays (cf. Candelier 2003).

l'enseignant comme un acteur social en train d'accomplir des tâches débordant de beaucoup les activités langagières et parlerons donc d'« agir verbal ».

POURQUOI CET OBJET ?

1) En langue étrangère, la formation linguistique des futurs professeurs (locuteurs non natifs dans leur grande majorité) est très lourde, particulièrement celle des futurs professeurs des écoles qui seront « habilités³ » à enseigner une langue étrangère (désormais LE), à partir du CE2 actuellement et à partir du CE1 à compter de la rentrée 2007. Le niveau officiellement exigé en production orale pour l'habilitation est le niveau B1 du Cadre européen commun de référence mais, au quotidien, le modèle implicite reste « le » locuteur natif, à la fois entité et utopie. Implicitement au quotidien, et explicitement dans certains textes officiels : « *La présence de locuteurs natifs est essentielle*, non seulement pour aider les enseignants à assumer cette nouvelle mission de l'Ecole, mais surtout pour donner l'occasion aux élèves d'être exposés à une langue dont l'authenticité ne peut que difficilement être égale » affirmait Jack Lang, alors Ministre de l'éducation nationale, en janvier 2001.

Ne pourrait-on, à partir de l'analyse du discours d'enseignants natifs en classe de LE, fixer à la formation linguistique (en LE) des futurs professeurs des écoles des objectifs opérationnels fondés sur un référentiel, ensemble évolutif mais clos, des fonctions et outils langagiers à s'approprier et à réactiver régulièrement ?

2. Par ailleurs, et ce second intérêt est lié au premier mais les observations lui correspondant s'inscrivent dans une autre temporalité, une telle recherche serait susceptible de contribuer à l'étude de « l'effet-maître ». Sans nécessairement aborder la dangereuse problématique de l'efficacité des pratiques enseignantes, sans revenir à une conception statique et monologique du langage ni aux théories de Krashen, qui pouvaient laisser croire qu'il suffisait de recevoir des « input » susceptibles de devenir « intake » pour apprendre, sans renoncer donc aux apports des travaux interactionnistes et cognitivistes sur l'apprentissage ou l'acquisition de LE, sans surtout perdre de vue l'extrême complexité de tout processus d'enseignement-apprentissage : Quel est, en situation d'enseignement-apprentissage guidé de LE en milieu institutionnel, l'impact de la langue, de l'agir verbal de l'enseignant sur les apprentissages des élèves ?

La réponse dépend sans doute du niveau considéré, mais nous faisons l'hypothèse que la composante linguistique est généralement surévaluée, ce qui n'est pas sans conséquence sur la formation des professeurs, professeurs des écoles en particulier.

³ L'habilitation en LE est une validation officielle des « aptitudes à enseigner les langues vivantes à un public de jeunes enfants » (Circulaire 2001-222 du 29 octobre 2001 publiée au *B.O.* n° 41 du 8 novembre 2001). Le niveau requis est le niveau B2 du Cadre européen commun de référence pour la compréhension auditive et B1 pour l'expression orale.

I - Objet d'étude, contexte et recueil des données

Nous avons choisi comme objet d'étude deux séances d'allemand langue étrangère en CM2, l'une dispensée par une locutrice native (LN) et l'autre par une francophone (LNN), cette seconde séance ayant essentiellement un rôle de séance témoin. Nous avons recherché deux contextes aussi semblables que possible. L'idéal était qu'ils ne se distinguent que par un trait : la langue¹ de l'enseignante.

Les deux écoles : Celle dans laquelle enseigne la collègue native est une école d'application de centre ville qui jouxte le Conservatoire national de région et dans laquelle les élèves bénéficient d'un horaire aménagé leur permettant une pratique musicale intensive. L'école est très prisée par les parents.

L'autre, située dans une commune limitrophe, m'a été présentée par son directeur comme une école « tout-venant » : élèves de tous milieux, excellents élèves, élèves en grande difficulté.

Les deux groupes d'élèves : Le groupe de la collègue native comprend 10 élèves de CM2 dont c'est la deuxième année d'allemand – ils ont commencé par apprendre l'anglais au CE2 – et qui, à l'exception de l'un d'entre eux, ont eu la même enseignante d'allemand l'année précédente. La collègue native est très contente que je vienne enregistrer : je la sens fière de ce groupe !

L'autre groupe se compose de 8 élèves de CM2 ; eux aussi sont en deuxième année d'allemand avec le même professeur que l'année précédente, mais ils n'ont pu bénéficier au CM1 que de la moitié de l'horaire prévu, c'est-à-dire d'un seul cours de 45 minutes par semaine. Les contraintes situationnelles perdurent cette année puisqu'ils ont cours une fois sur deux avec trois élèves débutants en allemand et que, en raison de la place des séances d'allemand dans l'emploi du temps de la matinée et, surtout, des tâches qui incombent à un professeur des écoles ayant une classe en charge, les cours ne durent jamais 45 minutes⁴. L'enseignante n'est pas très satisfaite des résultats : « laborieux », « pas facile » sont les qualificatifs qu'elle emploie pour me parler du travail de ce groupe.

Le profil linguistique, pédagogique et didactique des deux enseignantes : L'enseignante native a étudié 6 semestres dans une *Pädagogische Hochschule* allemande puis est venue, il y a plus de vingt ans, vivre en France où elle a obtenu une licence et une maîtrise d'allemand. Elle connaît bien le système éducatif français par ses trois enfants et grâce à trois années d'assistantat en IUFM, où elle a suivi avec beaucoup d'intérêt les cours de didactique des langues-cultures étrangères destinés aux futurs professeurs des écoles. Elle intervient depuis trois ans avec le statut d'« assistante recrutée locale » dans différentes écoles élémentaires, du CE2 au

⁴ « Le volume horaire consacré à l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale se décompose en deux parties : - deux séances hebdomadaires de 45 minutes pendant lesquelles l'enseignement est conduit avec méthode ; - des activités de réactivation des acquis et d'exposition à la langue, soit réparties en courtes plages de travail sur l'ensemble de la semaine, soit lors de moments plus intenses dans l'année (activités conduites par des locuteurs natifs de la langue, classe linguistique, projet pédagogique dans la langue, etc.). Pour ces activités, le volume horaire globalisé relève de l'autonomie pédagogique du conseil des maîtres, pouvant aller jusqu'à l'équivalent d'une demi-heure hebdomadaire » (*B.O.* hors-série n° 4 du 29 août 2002, p. 6).

QUAND L'ENSEIGNANTE EST LOCUTRICE NATIVE

CM2. Elle a une connaissance et une expérience certaines du système éducatif français mais sait aussi s'en distancer, le resituer dans un contexte international. Mariée à un Breton très lié à sa région d'origine, elle possède également une sensibilité aux variantes intraculturelles.

La collègue francophone est germaniste de formation (licence et maîtrise), titulaire de l'habilitation et parle un allemand du meilleur aloi. Elle est professeur des écoles depuis 12 ans et a été formée dans le Centre IUFM où la collègue native a été assistante.

La similarité des deux profils est assez remarquable.

Le corpus consiste en :

- un enregistrement audio des deux séances de cours de LN et LNN d'une durée respective de 37 et 30 minutes ;
- le schéma actionnel des séances (succession des différentes activités menées) ;
- la transcription des interventions verbales des deux enseignantes ;
- de brefs entretiens (à l'issue des séances) avec les deux collègues et les élèves de l'enseignante native ; ces échanges ont fait l'objet soit d'une prise de notes, soit d'un enregistrement audio.

II - Les premiers résultats

1. Le schéma actionnel

Notre projet était d'enregistrer les deux séances au mois de décembre, époque de l'année où l'actualité calendaire inspire partout des contenus et activités similaires. Cela n'a pas été possible. Le groupe LN a donc été enregistré en décembre 2005, le groupe LNN en janvier 2006.

Le rituel de début de cours (salutations, chacun dit comment il va, la météo, la date) est quasiment le même des deux côtés, mais la suite est conçue de façon très contrastée.

De quoi part-on ? Dans la séance LN, de la façon dont beaucoup d'enfants allemands fêtent la Saint Nicolas et la période qui précède Noël (couronne et calendrier de l'avent). Nous pourrions être en Allemagne, dans un jardin d'enfants ou une première classe. La séance est un long faire collectif entrecoupé ou accompagné de chants, comptines et poèmes : on allume le bon nombre de bougies sur la couronne en branches de sapin, on ouvre le nombre exact de portes du calendrier, on exécute un jeu chanté avec le sac plein de cadeaux de Nicolas, on dessine la maison de Nicolas sans lever son crayon. A deux exceptions près, quand on nomme ce que l'on a trouvé derrière la porte du calendrier de l'avent puis ce que l'on a tiré du grand sac de Nicolas, le dire demandé aux enfants sert à un faire.

Dans la séance LNN, on part d'une petite histoire en rapport avec la saison, « Le bonhomme de neige (*Der Schneemann*) », qui a déjà servi de support lors de la séance précédente pour un entraînement à la compréhension auditive. Les enfants doivent comprendre du dire et montrer qu'ils ont compris en levant une image au bon moment de l'histoire, en disant eux-mêmes et en accompagnant leur dire de gestes (d'abord présenter puis montrer un vêtement leur appartenant) et, pour finir,

en produisant la réponse correspondant à la question posée. Le schéma actionnel de la séance peut être décrit comme un passage progressif du faire au dire, le faire étant un faire didactique dont la fonction principale est d'aider à la compréhension et à la mémorisation du dire.

C'est donc dans deux cadres bien distincts que va se réaliser le dire, l'agir verbal des deux enseignantes.

2. L'offre verbale des deux enseignantes, caractéristiques et destination.

L'allemand produit par l'enseignante native se distingue par un nombre d'énoncés supérieur, ainsi que par une diversité beaucoup plus grande des signifiés conceptuels, relationnels et catégoriels. Le débit étant plus rapide, une écoute superficielle de l'enregistrement ne permet pas de conclure à un temps de parole moindre des élèves. Pendant les trente premières minutes de la séance, l'enseignante native a utilisé 35 verbes différents, 3 prétérits et 7 parfaits, l'enseignante francophone 14, 1 et 2. Cette dernière sollicite le chant en l'entonnant, la locutrice native en donnant une consigne verbale. Les deux collègues rencontrent chacune un petit problème matériel qui les empêche de poursuivre l'activité en cours : LNN ne trouve plus les feuilles dont elle a besoin mais se contente de dire à mi-voix « *Wo sind meine Papiere ?* » (Où sont mes papiers ?), alors que LN, qui ne parvient pas à allumer les bougies de la couronne de l'avent, nous gratifie d'un véritable sketch, allant jusqu'à dialoguer avec son briquet défectueux. De nombreux autres moments illustrent la différence quantitative séparant les deux offres.

Mais en situation d'enseignement-apprentissage, les composantes locutoires du discours enseignant appellent un éclairage illocutoire : Quelle est leur destination ? Quel est l'effet attendu ? De ce point de vue, les deux séances s'opposent radicalement.

L'intervention la plus fréquente chez LNN est la sollicitation d'une répétition immédiate, la plus fidèle possible, d'énoncés complets comme « *Hier ist meine Mütze !* » (Voici mon bonnet !), « *Das ist mein Mantel* » (C'est mon manteau !), etc.

Cette forme d'intervention n'apparaît jamais chez LN : elle ne sollicite que trois fois la reprise d'un mot ou nom (« *erst* », « *Trompete* », « *Knecht Ruprecht* ») pour en obtenir une meilleure prononciation. Sinon, lorsqu'elle redonne, sans chanter, le modèle de la première phrase du jeu chanté car les deux « h » expirés n'ont pas été réalisés par tous, elle ne sollicite pas de répétition immédiate. Et lorsqu'elle donne en situation didactique la première fois, de communication la seconde, deux mots non connus des élèves (« *Eichhörnchen* » et « *heiB* »), elle n'en sollicite pas la répétition ; certains élèves prennent eux-mêmes l'initiative d'une répétition, comme avides de s'approprier de nouveaux mots, sans doute aussi en fins habitués du protocole didactique.

L'offre verbale de LNN apparaît donc beaucoup plus contraignante que celle de LN.

3. L'alternance codique

Conformément au savoir d'expérience relatif à cette question, l'enseignante native utilise davantage le français que sa collègue non native. Cette dernière ne

l'utilise qu'une fois : elle vient de commencer la relecture au groupe de l'histoire du Bonhomme de neige et place au fur et à mesure au tableau les images qui en illustrent les différents moments. Les images tombent les unes après les autres, elle envoie une élève chercher les aimants qu'elle a laissés dans sa classe : « Va me chercher mes... » lui dit-elle à voix basse. Le triple changement de langue, d'intensité sonore et de destinataire (non plus le groupe mais une élève) souligne le caractère clandestin de la demande.

Rien de tel chez LN qui a intégralement prévu une activité en français (le rappel collectif de la façon dont les enfants allemands fêtent la Saint Nicolas) et a sept fois recours au français de manière imprévue : deux fois en liaison avec ma présence, trois fois pour aider des élèves qui n'avaient pas compris ce qu'il fallait faire et à deux autres moments que nous avons tenté d'analyser.

Les enfants, qui suivent des cours au Conservatoire, connaissent le nom allemand d'un grand nombre d'instruments de musique. Mais quelques garçons s'amuse à prononcer la fin de « *Trompete* » à la française. LN rectifie une fois puis hausse le ton, ce qui est très rare,

« Non ! Non non, pas trompette, *Trompete* », en insistant sur le [ɛ] bref ouvert du français et le [e:] long fermé de l'allemand. Lors de l'entretien qui a suivi la séance, les élèves ont notamment expliqué que le cours d'allemand était certes un cours, mais pas un cours comme les autres, et que c'était à son « petit accent » en français que l'on reconnaissait que leur professeur était « une vraie Allemande ». Les enfants apprécient beaucoup leur professeur, aiment les cours d'allemand, mais le « petit accent » les fait parfois rire.

Si, en langue cible, la dissymétrie au niveau de la compétence linguistique est maximale, le français rapproche LN des élèves dans leur statut d'apprenants locuteurs et d'alloglottes, mais la sympathie de ces derniers à son égard protège-t-elle LN aussi efficacement qu'un contrat didactique ? Au linguistique se mêlent ici des questions de figuration et de face.

Quand LN utilise le français en cours d'allemand et quand un enseignant de LE non natif utilise le français en cours de LE, ce n'est pas du tout la même chose. Le dernier exemple de recours au français par LN en est une illustration indirecte. Il est considéré comme normal de gérer dans la L1 des élèves les activités métacommunicatives, et comme judicieux, car potentiellement plus efficace, de greffer une séquence métacommunicative sur un problème rencontré par un élève. Une élève qui vient de tirer un petit soleil du sac de Nicolas croit nommer l'objet en disant : « *Eine die Sonne scheint* » (un le soleil brille). Problème de segmentation, d'extraction, de décontextualisation et recontextualisation d'un élément. En tant qu'enseignante non native, il nous semble que nous aurions vu dans cette erreur une véritable aubaine. Voici comment LN surmonte l'obstacle : « Die Sonne scheint, c'est très bien comme expression, hein, die Sonne scheint aber die Sonne tout court ja ? die Sonne ». A la séance suivante, la même élève refait la même erreur.

CONCLUSION

Du point de vue de l'offre verbale enseignante, les deux séances diffèrent d'abord sur un plan quantitatif : conformément aux attentes, la locutrice native produit davantage d'énoncés beaucoup plus diversifiés. Derrière ses énoncés, les actes de parole visent en majorité l'accomplissement d'un faire et apparaissent moins contraignants que ceux de la locutrice non native, chez laquelle le faire n'est qu'une béquille du dire. D'où peut-être son recours quasi inexistant au français, bien plus présent chez la locutrice native avec des fonctions excédant vraisemblablement les domaines linguistique et métalinguistique.

« Il y aurait sans doute beaucoup d'études à mener (...) sur les attitudes comparées d'enseignants natifs et non natifs » écrivait déjà L. Dabène au début des années quatre-vingt (1984, 132). Nos premiers constats, davantage des pistes que des résultats, suggèrent déjà que par chacune des deux enseignantes, native et non native, s'exprime une « culture didactique, linguistique et anthropologique » (Münchow 2005 : 157). « Vie versus texte », « enfant versus élève », « une certaine méfiance envers l'école en tant qu'institution » versus un soutien à cette institution : ainsi P. von Münchow résume-t-elle les oppositions qu'elles a dégagées d'une comparaison de manuels de français et d'allemand langues maternelles. Les premiers termes des oppositions renvoient à l'Allemagne et les seconds à la France. N'est-ce pas le même type d'opposition qui s'exprime derrière celle du « faire versus dire » comme objectif et derrière la différence graduelle de contrainte constatée dans les énoncés des deux enseignantes ? Le locuteur natif n'est pas seulement un locuteur au-dessus de tout soupçon. Si ses savoir-faire linguistiques sont impossibles à reproduire, certains de ses savoir-être le sont peut-être davantage.

Ces premières descriptions et interprétations ne prendront sens que dans un corpus élargi aux interventions des élèves. Une poursuite des enregistrements devrait permettre d'enrichir et approfondir ces descriptions. Mais l'augmentation du corpus nécessitera sans doute une adaptation méthodologique : l'observation empirique devra déboucher sur la définition d'indicateurs.

Ainsi espérons-nous pouvoir contribuer à une approche descriptive de l'« effet-maître » utile pour la formation des futurs professeurs, mais sans nous départir d'un point de vue écologique car « aucune méthode ou méthodologie n'a encore fait la preuve qu'elle donnait de meilleurs résultats qu'une autre » (Cicurel 2002).

Françoise DELPY
IUFM Nord Pas-de-Calais
EA 170 CALIPSO

Abstract : In the area of foreign languages teaching, the linguistic training of future teachers is extremely demanding and costly as most of them are non native speakers. What is the impact of teachers' languages and « verbal doings » on the learning of their pupils ? This contribution expounds the very first stage of a research on the subject. It inquires into the first compulsory level of foreign language learning and teaching in France, i.e. the « 3rd cycle » of

QUAND L'ENSEIGNANTE EST LOCUTRICE NATIVE

primary school (9 to 11 year-old children). As a preliminary step to a research on the « teacher effect » on learning, the study offers a contrastive analysis of recorded verbal behaviours of two German teachers – one is a native speaker while the other is not.

Key-words : primary school; foreign languages; guided learning; verbal behaviour; « teacher effect ».

Bibliographie

- AEBY S. & DE PIETRO J.-F. (2003) « Lorsque maître et élèves interagissent... Vers un modèle d'analyse de la construction des connaissances en classe » — *Les Dossiers des Sciences de l'Education* 10 (93-108).
- BLONDEL E. (1996) « La reformulation paraphrastique. Une activité discursive privilégiée en classe de langue » — *Les carnets du Cediscor* 4 (47-59).
- BOUCHARD R. (1984) « Pour une méthodologie générale d'analyse des échanges verbaux en classe » — in : *Interactions. Les échanges langagiers en classe de langue* (73-110). Grenoble : ELLUG.
- CANDELIER M. (dir.) (2003) *EVLANG : L'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation*. Bruxelles : De Boeck.
- CAUSA M. (1996) « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant : entre transmission de connaissances et interaction » — *Les carnets du Cediscor* 4 (111-129).
- CICUREL F. (2002) « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe » — *Aile* 16 (145-164).
- DABENE L. (1984) « Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère » — in : *Interactions. Les échanges langagiers en classe de langue* (129-138). Grenoble : ELLUG.
- FARACO M. (2002) « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 » — *Aile* 16 (97-120).
- GENELOT S. & TURPIN F. (2003) « Dynamiques de classe et efficacité scolaire » — *Les Dossiers des Sciences de l'Education* 10 (109-130).
- GRIGGS P. (2004) « Articulation entre L1 et L2 dans la co-construction des savoirs langagiers en classe d'initiation à une langue étrangère » — in : A. Rabatel (dir.) *Interactions orales en contexte didactique* (228-248). Lyon : PUL.
- KOHLMAYER C. (1984) « Comparaison du discours de l'apprenant et de l'enseignant en milieu scolaire » — in : *Interactions. Les échanges langagiers en classe de langue* (111-127). Grenoble : ELLUG.
- LENTIN L. (1998) *Apprendre à penser- parler- lire- écrire*. Paris : ESF.
- LEPOIRE-DUC S. (2003) « Réalisations de l'accord dans un dialogue didactique : vers une typologie des prises de position de l'adulte » — in : A. Rabatel (dir.) *Interactions orales en contexte didactique* (203-228). Lyon : PUL.

F. DELPY

- MÜNCHOW P. VON (2005) « L'enfant, l'adulte, l'apprentissage et la langue dans des manuels de français et d'allemand langues maternelles » — in : J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, Cicurel F. et D. Véronique (dir.) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (135-158). Paris : PUF.
- PARISEL F. (1991) « Reprises et appropriation dans l'activité narrative d'élèves de 4^e de collège en anglais » — in : C. Russier, H. Stoffel et D. Véronique (éds.) *Interactions en langue étrangère* (235-243). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- RICCI L. (1996) « Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique » — *Les carnets du Cediscor* 4 (131-151).
- SOARES DA ROCHA D.O. (1996) « La fiction dans le cadre de l'interaction didactique : une lecture du théâtre de Ionesco » — *Les carnets du Cediscor* 4 (61-76).
- WAENDENDRIES M. (1996) « Le guidage du dialogue en classe de langue : analyse d'extraits de classe » — *Les carnets du Cediscor* 4 (173-187).