

L'organisation des interactions verbales, cas des exposés en classe de langue à l'université

SOLTANI Souhila
ENS -Oran

Abstract

The learning of a language in the classroom is accomplished from the realization of communication skills during specific educational activities. It is expected that language skills, discursive, interactional, but also organizational are achieved (CECR 2001). However, if the skills seem to follow the degree of difficulty according to the level of study of the learner, the organizational criterion seems more problematic when the learner is expected to speak in public. The observation of learners at the university (during their performance of the activity of the presentation) reflects a discomfort that is observed during public speaking. The oral activity ends up contracting in favor of speeches prepared and learned by heart. A most problematic situation that calls into question the putting into perspective of the communicative approach in language class.

Résumé

L'apprentissage d'une langue en classe s'accomplit à partir de la réalisation de compétences communicationnelles lors d'activités pédagogiques déterminées. Il est attendu que des compétences langagières, discursives, interactionnelles, mais aussi organisationnelles soient atteintes (CECR 2001). Toutefois, si les compétences semblent suivre le degré de difficulté selon le niveau d'étude de l'apprenant, le critère organisationnel paraît des plus problématiques lorsqu'il est attendu de l'apprenant de prendre la parole en public. L'observation des apprenants à l'université (au cours de leur réalisation de l'activité de l'exposé) témoigne d'un malaise qui se constate lors de la prise de parole en public. L'activité orale finit par se contracter au profit de discours préparés et appris par cœur. Une situation des plus problématiques qui remet en question la mise en perspective de l'approche communicative en classe de langue.

Mots-clés : exposé, oral, dispositif, compétence, interaction.

Introduction

L'observation des apprenants à l'université, au cours de leur réalisation de l'activité de l'exposé, témoigne d'une inégalité du nombre de prises de parole entre apprenant/apprenant et de séquences communicatives disproportionnées lors de la prestation orale. En effet, l'apprenant devant la tâche autonomisante de prendre en main son apprentissage se

retrouve face à des situations-obstacle, quant aux étapes à entreprendre pour la rédaction d'un document écrit, ensuite de celle de l'organisation de la distribution de la parole.

La réussite de l'activité orale dans l'exposé est implicitement à l'accomplissement des objectifs tracés, à la réalisation des tâches ciblées, mais elle est liée aussi au nombre de séquences communicatives, au nombre de tours de parole réalisés, à la longueur des prises de parole. Corollairement, un certain nombre de paramètres, tel que le choix de la thématique dans les échanges interactifs, est à considérer pour le maintien de la communication lors de cette activité orale. Il revient de suivre ces pistes de recherches pour situer l'origine des prises de décisions, qui influent sur le déroulement des activités interactives en classe. L'étude des interactions verbales constitue un ancrage pertinent, puisque c'est un champ de recherche ouvert à l'étude des discours oraux.

1. Description de la situation observée

Le choix que nous nous sommes donné de faire un travail sur l'oral est dû aux problèmes observés lors de la pratique en classe. Entant qu'enseignante à l'université les difficultés que rencontrent les étudiants de première année LMD et les malaises quant au fait de prendre la parole m'avaient interpellés et m'ont conduits à me poser un grand nombre de questions quant aux origines de ces difficultés. Ceci dit ces apprenants ont toujours été en présence de l'oral au lycée, et les enseignements de la matière de français en classe de terminale comprennent l'oral dans leur programme, cependant l'évaluation sommative et certificative (BEM, BAC) ne portent que sur l'écrit.

Nous avons choisi de travailler sur l'exposé, car il offre un large éventail de données à analyser, notamment l'analyse de multiples tâches qui relèvent du verbal. Ceci permet de retrouver, d'abord le/ les modèles de dispositif(s) emprunté(s) par les étudiants.

26 exposés sont enregistrés puis transcrits, 18 exposés donnent suite à des interactions avec plus de 3 participants et 8 exposés se limitent à un apport du savoir (les participants sont les étudiants qui ont présenté le travail en plus de l'enseignant).

Nous prenons en considération l'analyse de l'organisation suivie par les apprenants, afin de relever:

- L'organisation empruntée par les apprenants pour la construction des séquences interactives ;

- les tâches choisies et celles qui sont à l'origine de la dynamique interlocutive.

2. L'organisation des interactions verbales

Nous partons de la conception que tout discours est une construction collective (Scheggloff, 1977). Cette idée émise par Scheggloff, qui a défini le discours, y compris le discours oral, comme une construction commune, nous semble des plus appropriées, pour nous pencher sur la manière la plus adéquate qui permet d'offrir le plus de possibilités pour la réalisation des actes interactifs en classe de langue. Pour ce faire, le nombre de réalisations des tours de parole est important pour former un groupe de participants, afin de s'assurer d'un nombre suffisant de séquences interactives. L'objectif est de réaliser les tâches données, qui selon Lopriore forment la somme d' «une activité d'apprentissage en groupe, organisée de façon à ce que l'apprentissage soit dépendant de l'échange d'informations socialement structuré qui s'effectue entre les apprenants du groupe. C'est également une activité dans laquelle l'apprenant est responsable de son propre apprentissage et motivé pour participer à l'apprentissage des autres. » (Lopriore, 1999 : p 134)

Nous avançons qu'il s'agit dans l'activité de l'exposé de tâches à réaliser successivement, que ce soit par un apprentissage coopératif ou par un apprentissage collaboratif. Sachant qu'au cours de cette activité les apprenants seront confrontés à réaliser des tâches individuelles et d'autres en collaboration, c'est-à-dire des tâches spécifiques à chacun d'entre eux et des tâches communes. Ceci permettra de donner suite à des situations interactives pour la réalisation de l'activité. Autrement dit, « l'équipe étant perçue comme un groupe de personnes interagissant afin de se donner ou d'accomplir une cible commune, laquelle implique une répartition de tâches et la convergence des efforts des membres de l'équipe » (Alaoui, Laferriere, Meloche, 1996 : p4).

2.1. L'interaction en classe entre coopération et collaboration

En considérant qu'« une interaction est une suite d'« échanges » (Derville & Perrin, 1998 : 64-68), c'est une combinaison de répliques qui est introduite par le premier tour de parole ensuite par un second tour, par lequel l'interlocuteur donne une réponse. L'exposé inclut cette activité interactive, qui par sa complexité et son volume, est réalisable sous la conception de la collaboration. Il s'agit là d'un travail qui se fait en commun, un travail d'action et de conception entre plusieurs personnes. Autrement dit, une tâche finale qui se retrouve répartie

rationnellement en une multitude de sous-tâches, effectuées d'une manière indépendante, qui génère la création d'une œuvre commune.

Cette dernière est différente de la conception coopérative¹ que nous retrouvons dans un certain nombre d'études présentées auparavant ; c'est-à-dire que l'ensemble des tâches, réparties sur les participants à la communication, finit par former le travail commun. Il s'agit là de deux conceptions dont la différence réside dans l'agir, la coopération et la collaboration, le travail en commun se fait en permanence collectivement. C'est ce que nous distinguons par collaboratif, contrairement au coopératif dont les tâches sont partagées et chaque participant travaille seul, séparément de son partenaire.

La notion collaborative est à exploiter dans cette étude, un grand nombre d'études qui portent sur différents domaines, tel que les techniques de l'information et de la communication, se sont intéressés à l'emploi et à l'apport de cette approche dans l'amélioration des situations observées. Le travail collaboratif « n'est pas nécessairement synonyme d'efficacité, d'efficience, ni de rapidité. Son résultat dépend de la motivation de ses acteurs à collaborer, du nombre de ces acteurs, du temps qu'ils peuvent consacrer à ce travail et de leurs compétences. Il présente l'intérêt majeur d'associer les capacités de création et de potentiellement obtenir ce qu'il y a de mieux avec les ressources disponibles dans un groupe, si les éléments de ce groupe sont motivés. » Cette vision permet de susciter l'interaction comme un élément déclencheur des compétences pour réaliser des activités langagières de production, de réception et d'interaction.

Corolairement, dans l'activité de l'exposé l'apprenant participe par une ou plusieurs actions et mobilise ainsi, dans une perspective actionnelle, des ressources cognitives, affectives et l'ensemble des capacités. Il met en œuvre l'acteur social qu'il est, pour parvenir à accomplir la ou les tâches prédéterminées. (Ollivier. C : 2010). Pour C. Puren « Le modèle d'activité de référence dans la mise en œuvre scolaire de la perspective actionnelle est en effet celui qui partage avec elle la finalité éducative de formation d'un acteur social, à savoir la pédagogie du projet, dans laquelle les élèves vont s'aider les uns les autres au sein des groupes de travail : ceux qui comprennent mieux, ceux qui rédigent mieux, ceux qui ont parlé le mieux ou ont plus de bagout, ceux qui ont plus d'idées, ceux qui organisent mieux, etc. » (Puren, 2010 : 134). De ce

¹ Le travail coopératif est une coopération entre plusieurs personnes qui interagissent dans un but commun mais se partagent les tâches et le travail collaboratif se fait en collaboration du début à la fin sans division des tâches.

fait, il convient de dire qu'un modèle d'activité fondée sur la collaboration des apprenants lors de la réalisation des tâches permettra d'instaurer l'interaction fonctionnelle en classe de langue.

Ceci dit, c'est en minimisant le rapport de leader et de conformiste entre les partisans de la communication et en veillant à instaurer un rapport de complémentarité et d'entraide. Ces intentions seront propices pour la promotion des échanges interactifs. L'objectif est donc d'amener les apprenants à réaliser des tâches communes, ce qui est bien mieux que de les voir se les partager, afin de conduire chacun d'entre eux à réaliser toutes les tâches et non pas une partie d'entre elles. La présence de tâches collaboratives est ainsi convoitée dans l'organisation des échanges interactifs de l'exposé, offrant la possibilité à la réalisation d'un travail interactif et d'activités communes.

Cette conception est au cœur de la réussite des pratiques communicationnelles, en ce qu'elle contribue à l'organisation des actions et des prises de paroles. Elle offre la possibilité d'élargir le champ d'études dans ce domaine et de maintenir l'ordre dans les échanges interpersonnels.

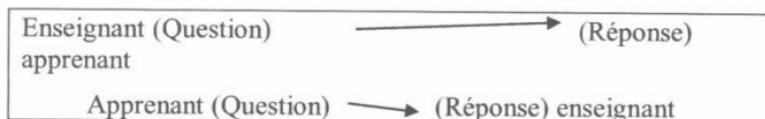
Un travail fondé sur la coopération et la collaboration permet d'exhorter différents niveaux d'organisation dans les échanges interactifs :

- une organisation des pairs adjacents;
- une organisation des tours de parole ;
- une organisation globale des échanges interactionnels ;
- une organisation thématique.

2.1.1 L'organisation des échanges interactifs

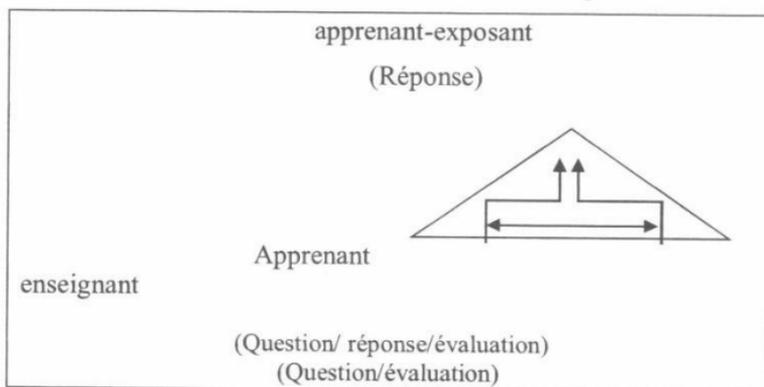
Les tours de parole apparaissent à travers des formes organisatrices, qui permettent de structurer les prises de parole selon des objectifs prédéterminés. Cependant, nous avons remarqué que l'organisation des tours dans l'exposé ne répond pas à celle dont nous avons l'habitude de relever lors des échanges interactifs en classe, dans la mesure où nous avons trois et non pas deux pôles d'intervenants. Au lieu du modèle classique question/ réponse de l'enseignant/ l'apprenant, tel que nous l'avons dans la figure qui suit :

Figure n°1 : modèle d'échange en classe



Nous obtenons ce modèle de réseau de la communication, qui comprend une triade formée des trois catégories des participants. Ceci dit, les tâches qu'ils accomplissent, le mouvement de leurs interventions et l'origine de leurs implications, diffèrent d'une catégorie¹ à une autre. Ainsi nous arrivons à la configuration de cette figure:

Figure n°2 : modèle d'échange dans l'exposé



Dans ce second modèle, les dimensions de ce paramètre ne fonctionnent pas comme elles figurent dans les autres activités de classe, qui incluent l'enseignant dans les échanges. La structure initiation- réaction- évaluation (IRE. Mehan 1979, Sinclair/Coulthard 1975, Ibid), qui destine généralement les questions à l'enseignant, les réponses à l'apprenant, l'évaluation à l'enseignant, change de type d'organisation. La centration ne se fait plus sur l'apprenant-exposant, vers qui tous les regards sont orientés. Autrement dit, le type de modèle d'échange est différent de celui des activités interactives classiques qui se produisent en classe, de sorte à ce qu'il ressemble à ceci, dans l'activité de l'exposé :

¹ Nous avançons dans cette étude trois catégories de participants : les apprenants-exposants, les apprenants groupe/classe et l'enseignant

- Question de l'enseignant et de l'apprenant du groupe-classe
- Réponse particulièrement de l'apprenant-exposant, mais aussi de l'apprenant du groupe-classe, s'il possède des informations sur le contenu
- Evaluation revient à l'enseignant, sauf dans l'exposé n° 13 où l'enseignant implique le groupe-classe dans cette tâche, ils donnent leur point de vue et finissent par évaluer l'apport informatif.

Il importe de dire que l'apprenant finit par adopter des rôles autres que celui d'un spectateur passif. Dans cet exercice, il a fini par dépasser un modèle enfui, celui de conduites plutôt scolaires et traditionnelles. Si avant l'appropriation du savoir était transmis uniquement par l'enseignant, à présent nous connaissons un apprentissage qui encourage le processus de découverte et de construction du contenu par l'apprenant.

Exemple :

2] Prof (s'adresse au reste de la salle) et donc quelle genres de remarques aussi qu'est ce qu'elle aurait pu ajouter^o

3] E2 l'histoire

4] Prof exactement oui

5] E2 il y a il y a

6] Prof les événements qui manquent

7] E2 il y a une description ?

8] E1 il n'y a pas d'événement

C'est la présence de trois pôles qui change la procédure classique du IRE, dont nous sommes habitués à voir en classe. L'organisation des interactions est donc perçue selon la structure interactive IRE et les questions display produites par l'enseignant. Cependant, si ces questions répondent à la logique reproductive, d'autres viennent se greffer, qui sont de l'ordre de la logique communicative des échanges. Elles sont produites, cette fois-ci, par d'autres apprenants et sont de véritables enjeux communicatifs, mais dont le contenu thématique de la discussion reste limité à celui de la structure IRE.

Par conséquent, nous obtenons, des questions display de l'enseignant et des questions d'information des apprenants du groupe/classe. Sachant

qu'à l'origine, les deux participants qui possèdent l'information sont l'enseignant et l'apprenant-exposant, contrairement à l'apprenant du groupe/classe qui est en position d'attente d'apport informatif. Nous nous retrouvons avec une double caractéristique du discursif en classe. D'une part nous avons une procédure scolaire entre enseignant et apprenant, d'autre part une procédure atypique qui implique l'apprenant du groupe/classe dans la structure organisationnelle des échanges. D'un côté, il prend l'initiative de poser les questions, de l'autre côté il prend le relai de son prédécesseur par la formulation de réponses. Ce qui nous amène à dire que l'activité interactive dans l'exposé ne correspond pas à une organisation des échanges uniforme.

Cependant, nous retenons que l'ensemble des formes langagières dans les exposés ne répond pas qu'à la structure IRE, nous retrouvons, à la suite des questions et des réponses, un certain nombre d'énoncés de différents locuteurs par lesquels ils formulent leur point de vue sur le thème spécifique à la séquence traitée. Des paires adjacentes apparaissent et ne ressemblent ni à des questions, ni à des réponses contraintes ; celle-ci se succèdent, formant ainsi une dialogicité des échanges assez expansive. Les apprenants sont emportés par la discussion, tout en restant dans le cadre informationnel, qui est délimité par le thème et une question antérieurement ouverte. C'est cette dialogicité qui permet d'accroître le nombre des intervenants et de celui des productions des apprenants au cours des échanges, dont le thème reste le fil conducteur.

Nous retenons à partir de l'analyse de cette structure (IRE), que même pour la tâche de l'évaluation il y'a une possibilité qu'elle soit prise en charge par l'apprenant. À partir du moment où l'enseignant invite les apprenants à l'évaluation de leurs compères, ces derniers finissent par participer à cette tâche et même à influencer la prise de décision finale de l'enseignant¹.

¹Néanmoins, cette procédure d'évaluation, qui se fait par les apprenants, n'est pas nouvelle en classe, certains enseignants impliquent les apprenants dans leur propre évaluation. Les apprenants s'autoévaluent ou s'évaluent mutuellement

Exemples :

- 5] Prof qui peut nous définir ce terme l'étranger
- 6] E2 il parle de quelqu'un qui est <Prof oui > loin de son pays
- 7] Prof reprend
- 8] E3 loin de son pays
- 9] Prof quoi d'autre
- 10] E4 être heu l'étranger c'est être en dehors de son pays
- 11] E2 dans un autre pays
- 12] E5 la souffrance
- 13] Prof oui
- 14] E6 la souffrance
- 15] Es la souffrance
- 16] E7 l'étranger c'est: c'est une personne qui la/ qui vit dans cette vie dans la marge XXX <Prof marginalisé > non pas: margi/ marginalisé <Prof oui > c'est c'est c'est une personne qui ne l'a vécu sa vie dans la marge <E2 XXX > qui n'avait pas : essayé pour: faire de son existence mais: il doit battre pour la vie:
- 17] Prof d'accord oui bouzid oui quoi d'autre + <E3 madame> oui vas-y
- 18] E3 l'étranger qui quittait qui quitte son pays <Prof qui quitte son pays oui> son vrai pays
- 19] E8 madame d'être étranger d'être loin de votre pays votre traditionnel et de votre religion

Par rapport à la thématique, nous retrouvons le mot étranger tout au long des dix tours de parole, dont huit qui sont celles des apprenants, en plus d'une intervention de l'enseignant et d'une autre du groupe-classe.

Il s'avère que l'étude du modèle du IRE est aussi révélatrice de différence, vis-à-vis des autres activités internes à la classe. A ceci nous ajoutant que si la première partie de l'activité de l'exposé met une scène une organisation interactive uniforme, la seconde partie inclut en plus de la structure IRE le second schéma.

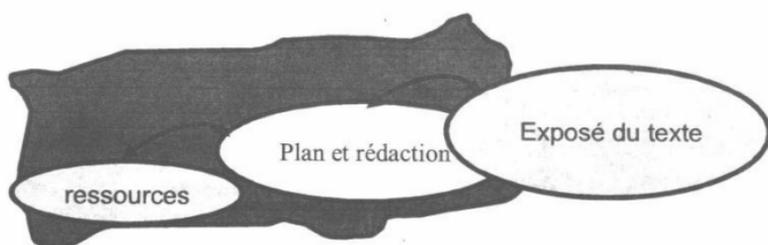
3. Les tâches entre individualisation et collaboration

L'apprentissage est ici vécu à travers une orientation vers une tâche globale, pour laquelle l'activité de l'apprenant se fait, dans un premier temps, par une construction des connaissances accés sur le contenu, ensuite par les échanges interactifs et la prise de parole, contrainte pour les apprenants-exposants et non contrainte/spontanée pour les apprenants du groupe classe. Ceci donnera suite à un débat, dans un deuxième temps, selon les règles de la coopération et de la collaboration. Ces échanges interactifs qui se produisent en classe correspondent à des schémas conversationnels et sont la régénération *de structures organisationnelles*, que nous rencontrons lors de pratiques langagières sociales.

Les postures qu'adoptent les apprenants, aussi diversifiées soient-elles entre passivité et implication, dans l'acte communicatif sont à l'origine de la création de situations dynamiques en classe en vue de développer l'interaction entre les apprenants.

Deux modèles de dispositifs sont suivis par les étudiants pour réaliser l'activité : un premier dispositif de communication qui se réduit à l'étape (1) d'un exposé et qui inclut les tâches suivantes : réflexion, recherche, rédaction, en plus de celle de la présentation orale. Ces opérations sont réalisées par les apprenant-exposants.

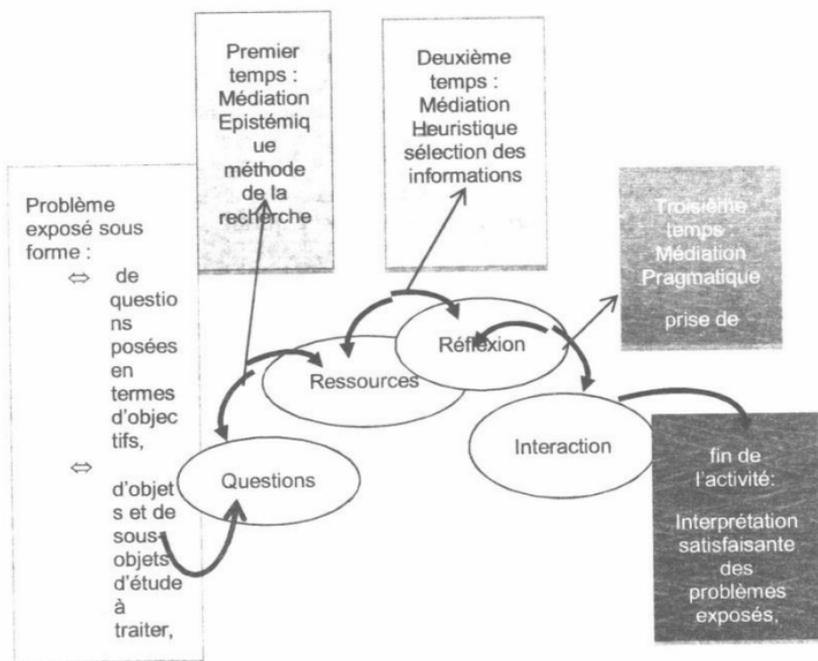
Résultat (1.A)
Premier dispositif de l'exposé



Un second dispositif inclut, en plus des opérations citées dans le premier dispositif, une seconde partie pour l'étape (2) qui est celle du débat.

Tel que nous le percevons dans le schéma qui suit :

Résultat (1.B) Deuxième dispositif de l'exposé



A partir de ces schémas nous discernons trois niveaux qui sont à considérer dans cette étude :

- un niveau macro, qui reprend la planification des activités internes de l'activité (recherche, écrit, oral) ;
- Un niveau méso, pour les tâches entreprises dans chaque sous-activité ;
- Un niveau micro, pour l'organisation des échanges interactifs.

Les deux schémas, nous renseignent sur l'organisation des étapes de l'activité, ensuite sur celle des deux parties de la seconde étape à savoir la prestation orale et le débat qui suit. Comme ils nous permettent de retrouver le parcours suivi dans les échanges communicatifs, afin d'identifier les critères qui rendent la prestation orale et le débat satisfaisant/non satisfaisant. Ceci d'une manière quantitativement et qualitativement (à savoir : le nombre de prise de parole, le nombre de

séquences communicatives, le développement de la thématique, le nombre des sous-thématiques la cohérence dans le choix des sous-thématiques).

A cette description des tâches entreprises dans les deux dispositifs, l'analyse du degré de réalisation des méso tâches révèle que dans l'ensemble des exposés certaines méso-tâches sont plus élaborées que d'autres, notamment pour les interventions spécifiques aux apprenants. Celles-ci apparaissent durant les deux lieux de réalisation de l'activité, à savoir lors de la prestation orale (les intervenants sont essentiellement celles des apprenant-exposants) et lors du débat. Ceci dit, le nombre de questions/ réponses dans le second lieu apparait nettement supérieur pour les participant-apprenants que pour l'enseignant, tel que nous le percevons dans le tableau qui suit :

Résultat (2.A)
Taux de réalisation des tâches de l'exposé



Ce qui détermine la réussite ou l'échec d'une activité orale est le nombre de prise de parole, mais surtout le nombre d'interventions non contraintes qu'occasionne l'exposition des informations. Si les prises de parole des apprenant-exposants sont contraintes, à partir de la consigne contraignante, les interventions des apprenants ont un caractère spontané. Celles-ci apparaissent au niveau du débat, qui selon les chiffres que nous avons obtenu, sont au nombre de 119 (sur 230) prise de parole d'apprenants du groupe/classe.

Résultat (2.A)

Nombre d'intervention dans le débat

Parti e 2	85	111	47	32	13	5	3	5	3	4	7	315
Taux d'occupation%	26.98	35.23	14.92	10.15	4.12	1.58	0.95	1.58	0.95	1.26	2.22	100%
	37.73											

L'activité de l'exposé favorise les échanges interactifs apprenant/apprenant lorsqu'il y'a progression dans le discours et une dynamique interactionnelle. Les tâches qui apparaissent dans l'ensemble de l'activité relèvent autant de : la dynamique thématique, interlocutive, interpersonnelle et discursive, qui permettent de situer le degré de réalisation de la compétence interactionnelle.

Conclusion

Nous avons analysé les conduites des participants, pour mieux comprendre l'organisation et l'attribution des tours de parole dans les deux parties de l'activité. Ceci, nous a permis de nous rendre compte que le modèle de communication de l'exposé diffère de celui des autres activités qui se produisent en classe, sachant que nous sommes arrivés à relever trois pôles de participants au lieu de deux. Dans la figure n°2, nous présentons un modèle d'échange spécifique à l'activité de l'exposé, qui prend en considération les participants selon les rôles qu'ils adoptent dans l'exercice. Si l'enseignant n'a plus le rôle du seul détenteur du savoir, c'est vers l'apprenant-exposant que les questions sont orientées, ce qui modifie le réseau de communication. Les questions sont destinées aux apprenants-exposants et pour l'évaluation l'enseignant implique le reste du groupe/classe. L'activité de l'exposé engage les apprenants à participer à des tâches destinées habituellement à l'enseignant.

Ces actions individuelles finissent par inscrire les interlocuteurs dans une dialogicité dans la seconde partie de l'exposé, qui correspond à une interaction collaborative. Les apprenants sont ainsi amenés à construire ensemble, ils coordonnent leurs actions, d'abord lors des formulations d'idées pour le sous-groupe des apprenants-exposants, mais aussi lors des discussions pour le l'ensemble des apprenants.

Nous sommes aussi arrivés, à travers la description des échanges interactifs et la considération des microstructures conversationnelles et

des macrostructures¹, que l'exploitation de séquence de coopération peut favoriser l'interaction. Dans l'activité de l'exposé, cette dynamique relève principalement de l'apport entre apprenant et apprenant, contrairement aux interventions de l'enseignant qui sont surtout présentes pour la gérance de l'activité. Nous obtenons des chiffres communicatifs, surtout pour la seconde partie de l'exposé, où l'espace discursif est principalement occupé par le groupe/classe, qui réalise un taux de 37% des interventions « non contraintes ». Ceci dit, nous retenons que l'espace interlocutif est d'abord monopolisé par les apprenants-exposants, lors de la première partie de l'exposé pour l'apport informatif, ensuite par les apprenants du groupe/Classe, pour la phase de la discussion.

L'analyse de l'organisation et l'identification des tâches dans l'activité choisie, nous ont permis de déterminer les critères nécessaires pour le maintien des échanges interactifs et pour l'allongement des séquences communicatives. La dynamique interactionnelle répond à des lieux privilégiés de construction des interactions et à des catégories de participants censés accomplir la tâche, selon que l'organisation suivie d'un exposé à un autre occasionne des potentialités de tâches à réaliser (thématique, implication des participants-exposants du groupe-classe). Autrement dit le lieu le plus propice aux échanges verbaux et à leur prolongement est celui du débat, où spontanéité et prise de risque sont le plus relevées à partir des interventions non contraintes des apprenants du groupe/classe.

Bibliographie

ALAOUI, A., LAFERRIÈRE, T et MELOCHE, D. (1996) : « Apprendre en collaboration avec d'autres. Le travail en équipe ». In Guide sur le travail en équipe. Septembre 1996, [En ligne] <http://fse.ulaval.ca/tact/fr/html/sites/guide2.html> Consulté le 10 juin 2010.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe. (2000) : En ligne et <http://eduscol.education.fr/D0067/cecr1.htm>

¹ Les microstructures qui consistent à prendre en charge l'organisation locale des conversations des tours de parole successives. Les macrostructures, ou structures d'ordre, sont à l'origine de l'insertion des microstructures. Autrement dit, il s'agit de schémas macrostructurels, qui assurent l'ordre des structures conversationnelles.

DERVILLE, B., PERRIN, D. (1998) : « Je vous ai compris : un outil multimédia pour l'autonomie ». in Multimédia et français langue étrangère. Les cahiers de l'asdifle n°9, pp. 64-68.

LOPRIERE, L. (1999) : « L'apprentissage coopératif : un défi pour les professeurs de langue ». In Apprendre les langues étrangères autrement, Le français dans le monde, Recherche et Applications, n° spécial, p 134-141.

MEHAN, H. (1979): Learning Lessons: Social Organization in the Classroom. Cambridge, Ma: Harvard U. P.

OLLIVIER, C. (2010) : « Approche interactionnelle, tâche de la vie réelle et didactique invisible sur le web 2.0 : pour plus d'authenticité et moins de simulation ». Article [En ligne] www.franparler.org/dossiers/pj/approche_interactionnelle_ollivier.doc. Consulté le 23.06.2010.

PUREN, C (2010) : « La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle ». [En ligne]

<http://www.apvlanguagesmodernes.org/spip.php?article2942>, consulté le 22.06.2010.

SCHEGLOFF, E., JEFFERSON, G., SACKS, H. (1977): «The preference for selfcorrection in the organization of repair in conversation». Language n°53, pp. 361-82.

SOLTANI Souhila

Fonction : Enseignante (MCB)

Institut de rattachement : Ecole Normale Supérieure d'Oran, Algérie

s_soltani@hotmail.fr