



Mise en activités en LE

La mise en activités en cours de LE : une entrée dans la communauté discursive disciplinaire scolaire ?

RÉSUMÉ

Cet article relate notre étude réalisée dans le cadre du Master Expertise-Enseignement-Apprentissage à l'ESPE de Nantes. Nous nous intéressons à l'interaction construite au cours de la phase de mise en activités des élèves en cours de LE, entre les élèves et le professeur.

Nous proposons une analyse croisée du discours de trois enseignants de LE intervenant en classe ordinaire, à la recherche de potentielles traces de construction de communauté discursive disciplinaire scolaire (CDDS, Jaubert & Rebière) : existe-t-il des pratiques langagières communes ? Si oui, ces régularités représentent-elles de véritables marques d'une communauté discursive particulière en cours de construction ?

Célia **DELPLACE-LAMOUR**

Master MEEF

Mention PIF

Parcours Enseignement

Expertise et Apprentissage

Inspé Académie de Nantes

MOTS CLÉS :

interaction, communauté, discours, langue étrangère, consignes

La mise en activités des élèves, quelle que soit la discipline, représente une phase incontournable à toute situation d'enseignement-apprentissage. Apprendre, c'est s'appropriier les savoirs en jeu, et cette appropriation passe par la réalisation de tâches, elles-mêmes précédées d'une « mise en activités » :

« 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. » (Rivière 2005, p. 99)

Cette définition donne le ton : la mise en activités des élèves revêt un aspect collectif. Les participants (l'enseignant et les élèves) construisent ensemble l'interaction qui va permettre les activités d'apprentissage par les élèves.

À cette définition s'ajoute une particularité lorsqu'il s'agit d'un cours de LE (langue étrangère) : la majeure partie des interactions enseignants/élèves s'opère en LE ! Se mettre en activités en cours de LE, c'est donc avant tout utiliser cette LE, à des fins de communication. C'est par cette utilisation que les élèves s'approprient la langue étudiée et que l'apprentissage se réalise.

PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

Notre étude s'est proposée de croiser les recherches menées en didactique des langues avec les travaux de Jaubert et Rebière, ayant élaboré le concept théorique de « communauté discursive disciplinaire scolaire » (CDDS) :

« Toute classe peut être vue comme une communauté discursive qui apprend à spécialiser son activité (centres d'intérêt, savoirs, valeurs, techniques, ...) et notamment ses pratiques langagières (orales et écrites)

pour chaque discipline. L'enseignement scolaire suppose des positions énonciatives pertinentes en chaque

discipline, ainsi que des compétences orales et écrites propres à chacune de ces disciplines. » (Jaubert & Rebière 2012, p.4)

À l'aune de ce concept théorique, nous considérons la classe de langue étrangère comme une communauté discursive disciplinaire scolaire. Cette hypothèse constitue le point de départ de notre étude.

Nous présumons que la mise au travail des élèves révèle leur entrée dans la CDDS langue étrangère. Autrement dit, si les élèves comprennent la consigne et accomplissent la tâche prescrite par l'enseignant, c'est qu'ils s'inscrivent dans les pratiques langagières de la CDDS. Il semble indispensable d'entrer dans la CDDS, c'est-à-dire de s'en approprier les pratiques langagières, pour apprendre. Nous y reviendrons plus loin, mais des traces de construction d'une CDDS sont perceptibles en classe de LE, notamment dans le discours de l'enseignant lors de la phase de mise en activités des élèves : l'emploi de structures simples et répétitives, le recours aux mimes ou encore l'utilisation du tableau sont autant d'éléments illustrant ce phénomène. Pour autant, les élèves ne s'inscrivent pas tous de la même manière dans la CDDS.

Notre démarche a consisté à étudier l'interaction professeur/élèves construite lors de la phase de mise en activités des élèves, auprès de trois classes différentes, avec chaque fois un enseignant différent :

- Peut-on observer des similitudes dans les traces de la CDDS en construction ?
- Si oui, ces régularités peuvent-elles représenter des marqueurs de construction d'une CDDS ?

Afin de répondre à ces questions, nous avons mené une analyse comparative de trois extraits de séances ordinaires en cours de LE. Les trois extraits correspondent à des interactions au cours desquelles l'objectif de l'enseignant est que chacun des apprenants soit en mesure d'accomplir la tâche demandée.

Nous considérons la classe de langue étrangère comme une communauté discursive disciplinaire scolaire.

MÉTHODOLOGIE

Notre corpus se compose de trois extraits de cours d'anglais et d'espagnol, en classe de 5^e et 3^e dans un collège. Chaque séance est conduite par un enseignant différent. Notre objectif étant d'observer des pratiques ordinaires, au plus proche du quotidien des enseignants de LE, aucune consigne n'a été donnée aux enseignants observés, préalablement à l'enregistrement.

Une fois les séances enregistrées, certains extraits ont fait l'objet d'une transcription. Afin de permettre une analyse fine et comparée des interactions, nous avons choisi de retenir les extraits au cours desquels l'enseignant et les élèves construisent une interaction permettant ensuite la réalisation d'une tâche individuelle.

Les analyses des transcriptions ainsi obtenues se sont déroulées en trois étapes. Premièrement, nous avons analysé les types d'actes langagiers au sein du corpus. Une lecture par scanning a permis de repérer certains éléments précis : quantité des tours de paroles professeur/élèves, pronoms déictiques, références à un groupe, gestes des enseignants (gestes d'étayage du discours, d'aide à la compréhension ou gestes à valeur perlocutoire).

Une fois les corpus « scannés » et analysés selon ces modalités, il nous a paru nécessaire de travailler chaque séance du point de vue des fonctions du discours de l'enseignant.

Rappelons le postulat de départ de l'étude : la compréhension des consignes en cours de LE constitue une entrée dans la CDDS de la classe de LE. Nos analyses doivent donc permettre de découvrir les conditions nécessaires à la construction de cette CDDS, dans la mise en activités des élèves par l'enseignant.

Si M. Jaubert et M. Rebière (2011) concentrent leurs analyses sur les activités langagières des élèves, nous avons choisi de concentrer les nôtres sur l'activité de l'enseignant. Une difficulté est alors apparue quant

au choix des outils appropriés pour l'analyse. Jaubert et Rebière (2011) s'appuient sur les marques de processus de secondarisation pour observer la construction des savoirs dans le discours des élèves. Il s'agit de « rendre compte des mouvements de « saisie » (utilisation réfléchie) des outils culturels, via la construction de leurs schèmes d'utilisation. [...] La secondarisation est ainsi un outil d'analyse de l'inscription du sujet dans cette communauté. » (Jaubert & Rebière, 2011, p. 9).

Poursuivant notre objectif d'analyse objective du discours enseignant, l'élaboration de nouveaux outils a été nécessaire afin de retracer des indicateurs de CDDS. Pour cela, nous avons construit une sorte de « boîte à outils » pour rendre compte des différentes fonctions véhiculées dans le discours des enseignants observés : « Le discours-en-interaction est un objet complexe, comportant différents « niveaux », « plans » ou « modules ». Pour en rendre compte de façon satisfaisante, on doit donc se « bricoler » une boîte à outils diversifiée, plutôt que de s'enfermer dans un modèle dont l'opérativité se limite à certains niveaux seulement, au risque de se rendre aveugle aux autres aspects du fonctionnement de l'interaction. » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 22)

Cette catégorisation des fonctions du discours a abouti à une classification selon quinze types d'interventions, chacune représentée par une couleur

FIGURE N°1
Les fonctions du discours de l'enseignant

Interpellation collective
Interpellation individuelle
Demande/prise d'information
Apport d'information
Consignes
Proposition d'action
Validation/invalidation
Réconforter les élèves
S'assurer de la compréhension
Incitation à utiliser L2
Amorce en L2
Correction de L2
Discipline (rappel à la règle)
S'assurer des bonnes conditions de travail
Remerciements

Ces catégories sont nombreuses et démontrent de la variété des types d'interventions présente dans le corpus. Toutefois, ces catégories ne sont pas à considérer comme perméables (certaines peuvent se chevaucher), ni stables, comme l'explique Adam (2001) en reprenant les mots de Bronckart (1997) :

« les genres ne peuvent jamais faire l'objet d'un classement rationnel stable et définitif [...] parce que, comme les activités langagières dont ils procèdent, les genres sont en nombre tendanciellement illimité ; ensuite parce que les paramètres susceptibles de servir de critères de classement [...] sont à la fois hétérogènes, peu délimitables et en constance interaction » (Adam, 2001, p. 14).

Suivant cette méthode de catégorisation des données, chaque transcription a fait l'objet d'un tri, par segments du discours.

Au-delà des pratiques langagières, l'analyse par scanning et celle par

catégorisation des données ont fait apparaître des spécificités semblant relever de pratiques propres à l'enseignement des LE. Par conséquent, la troisième et dernière étape d'analyse poursuit une démarche comparatiste, s'inspirant des travaux de Souplet (2011).

Dans cette perspective, nous avons comparé les séances entre elles afin de dégager certaines similitudes – ou spécificités. Cette dernière étape a permis d'apporter un regard croisé sur les interactions observées afin de dépasser le simple constat effectué lors des phases d'analyse de chacune des séances.

DE POTENTIELS MARQUEURS DE CDDS

Notre étude a révélé certaines similitudes comme étant de potentiels indicateurs de CDDS LE en construction. Avant d'aller plus loin, il convient de rappeler que notre travail re-

vêt la forme d'une étude de cas (de trois cas). L'objectif n'est donc pas d'émettre des généralités quant à la classe de LE. Nos résultats ne constituent seulement qu'une ébauche de description d'une CDDS LE, que seule une étude à plus grande échelle pourrait confirmer.

La volonté de faciliter l'accès au sens

Tout au long des séances observées sont éparpillées ce qui nous semble être des marques de la volonté des enseignants de faciliter la compréhension des élèves, autrement dit leur entrée dans la CDDS.

Des marques de la volonté des enseignants de faciliter la compréhension.

L'analyse des segments du discours oral des enseignants à fonction de « validation » a révélé plusieurs points communs entre les enseignants observés :

- un nombre similaire de segments véhiculant une évaluation des propos des élèves ;
- une majorité d'interpellations individuelles ;
- un choix privilégié de termes simples : formule d'acquiescement, « ok » ou « bien » ;
- de nombreuses reprises des mots employés par les élèves.

Parmi ces similitudes, il semble que les choix linguistiques opérés par les enseignants observés représentent une marque de leur volonté de permettre aux élèves l'accès au sens de leur message. En effet, le choix de simples formules d'acquiescement ou de formules synthétiques peut être imputé à un objectif de faciliter l'entrée des élèves dans la CDDS. Ce n'est pas la validation en elle-même qui prime, c'est bien l'interaction qui s'élabore à partir des éléments proposés par les élèves. L'objectif des enseignants est ici de poursuivre la construction de l'interaction pour permettre aux élèves de réaliser la tâche prescrite.

L'observation des segments en lien avec la LE étudiée (soit les catégories « incitation à utiliser L2 », « amorce en L2 » et « correction de L2 ») a également mis au jour certaines ré-

gularités. Par exemple, les trois enseignants observés mobilisent une forme semblable lorsqu'ils incitent les élèves à utiliser la langue étudiée : l'ensemble des occurrences repérées répond au même schéma de construction, à savoir un groupe prépositionnel avec mention de la LE : « in English », « not in French », et « en español ».

Selon nous, le choix de ces groupes prépositionnels indique également la volonté des professeurs observés de faciliter l'entrée dans la CDDS : d'une part, la formule est synthétique de façon à permettre l'accès au sens par les élèves ; d'autre part, ces incitations à utiliser la langue étudiée véhiculent une valeur de rappel à la règle établie par les enseignants, à savoir n'interagir avec le professeur qu'en LE.

Si l'entrée dans la CDDS ne peut s'effectuer que par l'appropriation de la LE par les élèves, c'est donc avant tout en utilisant cette même LE que les élèves s'inscrivent dans la CDDS. Permettre la compréhension de ces incitations par une formule simple et courte joue donc un rôle dans l'inscription des élèves dans la CDDS.

Le rôle des éléments visuels

Un autres aspect des interactions observées semble constituer une entrée possible dans la CDDS LE : le rôle joué par les éléments visuels mobilisés par les enseignant observés tels que le tableau ou les mimes.

Dans notre analyse, il apparaît que l'utilisation faite du tableau peut constituer un outil de construction de la CDDS LE. En effet, le tableau est le support sur lequel sont affichées certaines aides pour accomplir la tâche demandée : mots-clés, apports lexicaux, document support. Pour les élèves, le tableau représente donc un élément à prendre en compte dans la construction du sens car il peut constituer une aide à la compréhension.

Les gestes effectués par les enseignants observés sont nombreux et semblent faire partie intégrante de

l'interaction en cours de construction, car ils sont réalisés tout au long de la phase de mise en activités. Ils accompagnent véritablement le discours oral. Parmi ces gestes, les mimes attirent particulièrement notre attention car ils semblent correspondre à des pratiques propres aux cours de LE. Afin d'illustrer ces pratiques, nous citerons des exemples repérés au sein de notre corpus :

- le verbe « write » énoncé à l'oral s'accompagne d'un geste d'écriture ;
- une enseignante utilise un geste de moulinet en association avec l'action « remember » ;

- le professeur d'espagnol utilise deux mimes différents pour illustrer les mots de vocabulaire « casa » (maison) et « piso » (appartement).

Ces mimes sont très présents au sein du corpus et peuvent constituer des contributions à la construction du sens par les élèves. L'association du geste avec la verbalisation de ce qu'il représente est récurrente au cours des séances étudiées et permet de confirmer cette hypothèse.

Pour un élève en classe de LE, il semble donc que le tableau et les gestes effectués par le professeur sont des éléments concourant à son inscription dans la CDDS. Décoder les gestes peut aider à la compréhension du message et utiliser les aides proposées au tableau peut permettre d'accéder au sens global de la tâche demandée. Cela étant dit, cette activité de « décodage » peut représenter un exercice difficile pour certains élèves, nous y reviendrons plus tard.

Décoder les gestes et utiliser les aides proposées au tableau.

L'utilisation faite par les enseignants observés des éléments visuels tels que les outils pédagogiques mis à leur disposition ou leur propre corps ne semble pas fortuite. À partir des analyses effectuées, on peut supposer que l'ensemble de ces aides est apporté aux élèves de façon consciente (sinon planifiée) par les enseignants.

DE SIMPLES RÉGULARITÉS

Si nous classons les régularités mentionnées précédemment comme de possibles marqueurs de CDDS en cours de construction, d'autres semblent relever davantage de la communauté discursive scolaire dans son ensemble. On est en droit de considérer un peu faible l'argument selon lequel l'interaction se situe en cours de LE. Toutefois, on ne peut nier que certains points communs ne semblent pas si anodins.

Une adresse collective

La majorité des segments étudiés correspondent à des interpellations collectives. L'enseignant s'adresse à la classe dans son ensemble : tous les élèves présents doivent accomplir la tâche demandée. Cet aspect collectif s'illustre également par une nette majorité de pronoms ou de conjugaisons pluriels, encore plus lorsque les enseignants énoncent les consignes. Les élèves eux aussi semblent s'inscrire dans un groupe classe par l'emploi du pronom « on », certes singulier mais renvoyant pourtant au groupe formé par les élèves de la classe, par exemple lorsqu'un élève s'interroge sur une modalité de la consigne énoncée en espagnol : « mais quand on doit mettre le nombre de personnes qui vivent dans la maison, on doit mettre le nombre qu'on est ? ».

Ainsi, lorsque les élèves s'interrogent ou émettent des remarques sur la tâche à accomplir, ils emploient ce « on », alors que lorsqu'ils expriment une difficulté, ils préfèrent utiliser le pronom sujet « je » : « je n'ai pas le temps d'écrire » ou « il faut que je colle » sont des exemples de ce type de difficultés exprimées par un élève. Lors des phases de mises en activités observées, il semble que lorsqu'ils contribuent à l'interaction en cours de construction, les élèves utilisent un pronom marquant leur appartenance à un groupe, mais que lorsqu'ils expriment une difficulté, ils mobilisent le pronom sujet de la première personne du singulier. Ce

choix d'énonciation peut représenter une sorte de décrochage de la CDDS : tant que l'élève participe au discours en cours de construction, il s'intègre dans la CDDS mais lorsqu'il se sent en difficulté, il semble s'exclure de la communauté (comme nous l'avons illustré ci-dessus, par les propos de l'élève qui n'a pas le temps de coller son document et qui le fait savoir à l'enseignante).

Les consignes

Les consignes représentent la fonction du discours la plus présente au sein des extraits étudiés, c'est donc que l'énonciation des consignes représente l'objectif principal de l'enseignant dans son discours, lors de la mise en activités des élèves.

En approfondissant l'étude de ces segments « consignes », un certain nombre de régularités sont apparues :

- Les consignes sont associées à d'autres éléments du discours.

- Elles peuvent être entrecoupées.

- Les trois composantes de la consigne décrites par Zakhartchouk (1999) sont présentes¹.

- On observe une relation de succession entre les consignes initiatives (qui indiquent un changement d'activité) et les consignes réactives (qui interviennent en réaction à la prise d'initiatives des apprenants, Rivière 2005).

- Une majorité des consignes énoncées appartiennent à la catégorie des consignes procédures (Zakhartchouk 1999). Les enseignants énoncent majoritairement des démarches à suivre, comme par exemple lorsqu'une professeure d'anglais énonce : « you take one paper and you write your opinion with the vocabulary which is on the board » (Vous prenez un papier et vous écrivez votre opinion avec le vocabulaire qui est au tableau) ; ou encore lorsque le professeur d'espagnol dit :

« hay que escribir todo la casa o el piso el barrio y la ciudad o el pueblo » (il faut écrire tout, la maison ou l'appartement, le quartier et la ville ou le

village).

- On observe un processus de décomposition de la tâche au cours de l'interaction.

- Le mode impératif est le mode privilégié pour énoncer des consignes.

S'il semblait tentant de considérer ces régularités comme des traceurs de CDDS LE en cours de construction, nous sommes en position de doute car il nous semble que de telles observations peuvent être envisagées dans d'autres disciplines.

Toutefois, nous notons la présence de consignes réactives dans les trois séances étudiées. Les enseignants éprouvent donc la nécessité d'adapter leur discours face aux attitudes et/ou aux sollicitations des élèves. Cette nécessité d'adaptation peut être considérée comme une indication de construction de CDDS. Les consignes réactives précisent les modalités de la tâche à accomplir : si une adaptation est nécessaire, alors on peut considérer que les élèves ne possèdent pas encore tous les codes employés par la communauté.

Un autre aspect nous semble relever d'une spécificité des cours de LE : la répétition des consignes en elles-mêmes et/ou des mots-clés qui les composent. Cette stratégie est commune aux trois enseignants observés. S'agit-il d'une stratégie propre aux enseignants de LE due au phénomène de bifocalisation² ? Notre étude ne permet malheureusement pas de répondre à cette question. Nous pouvons néanmoins noter que de telles répétitions, si elles sont effectuées dans l'objectif d'aider l'accès au sens par les élèves, peuvent parfois jouer un rôle inverse et engendrer des confusions. En effet, une répétition est utile seulement si l'élève possède les codes nécessaires à sa compréhension. Un élève en difficulté de compréhension peut interpréter une répétition comme une nouvelle série de mots à déchiffrer.

1. *Partie informative (données nécessaires à la réalisation de la tâche), partie prescriptive (la tâche elle-même) et un support didactique pour réaliser la tâche (Zakhartchouk, 1999).*

2. *Phénomène de bifocalisation (Bange, 1987) : les élèves doivent se concentrer à la fois sur le code de la langue et sur le contenu du message.*

PERSPECTIVES

Un dialogue professeur/élèves permettant la construction d'une interaction.

La phase de mise en activités des élèves représente une activité complexe à plusieurs égards. Les analyses réalisées démontrent que la mise en activités des élèves se situe bien loin d'une conception behavioriste de l'enseignement. Il ne s'agit absolument pas d'un processus s'apparentant à un système « stimulus - réponse », mais bien d'une construction collective au cours d'une interaction entre le professeur et les élèves :

« Rappelons tout d'abord que le passage du « dire » enseignant au « faire » apprenant ne peut se concevoir dans un rapport communicationnel direct et linéaire. Comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 68), « entre le dire et le faire viennent s'interposer deux instances : le sens et l'autre ». Cela signifie, d'une part, qu'enseignant et apprenants exercent, selon différents degrés sans doute, une part conjointe dans la réception, l'interprétation des consignes, voire dans leur réalisation, et cela selon différents modes d'organisation du sens. » (Rivière., 2008, p. 52).

Dans aucune des séances étudiées nous n'assistons à un énoncé simple de consignes suivi par l'accomplissement de la tâche par les élèves. Au contraire, nous observons un dialogue professeur/élèves permettant la construction d'une interaction – avec des ajustements permanents – qui elle-même, permet aux élèves de construire le sens nécessaire à l'accomplissement de la tâche.

La complexité de la mise en activités des élèves s'illustre également par la variété des fonctions du discours présentes au cours de l'interaction, quelle que soit la séance mise à l'étude. C'est une combinaison de fonctions qui permet l'interaction et la construction du sens par les élèves. Toutefois, pour avoir accès au sens, l'élève doit parvenir à interpréter l'ensemble de ces éléments du discours. L'acte de communication est rendu

complexe par le nombre d'opérations nécessaires, comme le décrit Presse (1995) :

« L'auditeur doit, en effet, accomplir plusieurs opérations :

- sélectionner les informations pertinentes ;
- intégrer l'énoncé dans un ensemble plus vaste (en particulier les énoncés précédents) ;
- faire des hypothèses sur les intentions de l'enseignant ;
- intégrer ces informations à son propre système de référence en les reformulant. » (Presse, 1995, p. 44).

À l'ensemble de ces opérations s'ajoutent certaines spécificités discutées ci-dessus, que nous pensons renvoyer directement à la CDDS LE, notamment l'utilisation du tableau et des gestes par les professeurs observés. Une telle complexité des interactions observées nous fait nous interroger sur la nécessité d'entraîner les élèves à participer à de tels échanges. On peut supposer que des enseignements méthodologiques et stratégiques permettraient aux élèves de s'approprier les outils nécessaires à leur appropriation des pratiques langagières propres aux classes de LE.

L'accompagnement personnalisé (AP) instauré par les Instructions officielles apporte des aides méthodologiques aux élèves afin qu'ils gagnent en autonomie dans leurs apprentissages. La compréhension des consignes est l'un de objectifs de l'AP : il faut apprendre aux élèves à prendre en compte les différents éléments qui leur sont présentés. Parmi la variété des procédés, un tri est nécessaire : comment, par exemple, comprendre qu'une consigne se compose de différents éléments ?

Le discours enseignant est prégnant au cours des interactions étudiées et le nombre de catégories nécessaires à l'étude de ce discours illustre sa complexité : de nombreuses valeurs sont véhiculées et les tours de parole des enseignants sont nettement plus longs que ceux des élèves. La surcharge d'informations revêt deux aspects : d'une part les informations

sont nombreuses – la surcharge est donc quantitative – et d'autre part, les informations à repérer demandent un bon nombre de décisions à l'élève (selon la pertinence de l'information) – c'est ce que l'on peut nommer la surcharge qualitative. L'ensemble de ces opérations peut s'avérer complexe à gérer pour les élèves.

De plus, cette dominance du discours enseignant s'avère paradoxale : si l'objectif de l'enseignant est d'accompagner l'élève dans son appropriation de pratiques langagières, alors ne devraient-on pas laisser une plus grande part aux élèves dans la construction de l'interaction ?

Pour conclure, en tant qu'enseignante de LE s'efforçant de proposer des situations de communication permettant un usage authentique de la langue, les pratiques observées semblent montrer une pratique de la langue « scolaire » lors de l'interaction nécessaire à la mise en activités

des élèves.

Or, l'approche actionnelle à l'œuvre dans les classes préconise l'utilisation d'une langue authentique en classe de LE. La phase de mise en activités étant une sorte de « préambule » à la réalisation d'une tâche de communication, l'interaction se situe en dehors de la situation de communication servant de contexte à la réalisation de la tâche. L'utilisation d'une langue scolaire est-elle un passage obligé avant d'utiliser une langue authentique lors de la réalisation de la tâche par les élèves ?

Ce questionnement renvoie à nos pratiques ordinaires : s'il semble qu'au début de l'apprentissage, certains « codes » sont nécessaires à la mise en activités des élèves, peut-être devons-nous nous efforcer de complexifier l'interaction construite lors de la phase de mise en activités, afin de permettre aux élèves de s'approprier la langue authentique ■

BIBLIOGRAPHIE

Adam, Jean-Michel. (2001). Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? *Langages*, 141, 10-27.

Jaubert, Martine, & Rebière, Maryse. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernie.pdf

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. (2005). *Le discours en interaction*, Armand Colin.

Presse, Marie-Christine. (1995). La part de l'implicite. *Cahiers Pédagogiques*, 336, 43-44.

Rivière, Véronique. (2005). « Aujourd'hui nous allons travailler sur... » ou se mettre au travail en classe de langue : quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 38, 96-104.

Rivière, Véronique. (2008). Dire de faire, consignes, prescriptions... Usages en classe de langue étrangère et seconde. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 51-59. Paris : Français dans le monde.

Souplet, Catherine. (2011). Analyse comparée de productions langagières : transversalité discursive et impact disciplinaire ». In Daunay, Reuter, Thépaut (Dir.) *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*. Education et didactiques. PUS.

Zakhartchouk, Jean-Michel. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie d'Amiens, Amiens.