

ENFANTS TUTEURS, ENFANTS EN PROGRÈS

Anne-Marie DINVAUT, UMR ICAR ENS Lyon - ENS LSH - CNRS -
université Lyon 2 - INRP et IUFM de Lyon

Résumé : Comment un dispositif pensé pour l'apprentissage d'une langue étrangère peut-il contribuer aux compétences langagières en français, s'il est associé à une redéfinition des rôles des différents acteurs de la situation d'enseignement / apprentissage ? L'analyse des interactions lors d'un moment de tutorat d'une stagiaire britannique par des enfants français, analyse nourrie d'un regard anthropologique sur la relation pédagogique, peut permettre de repérer les effets bénéfiques d'une situation d'asymétrie.

Envisager l'effet en retour d'une interaction exolingue sur les compétences en langue maternelle est en décalage avec le point de vue le plus répandu, qui considère plutôt que ce sont les compétences acquises en langue maternelle qui facilitent l'apprentissage d'une nouvelle langue. Ce décalage nous encourage à reconsidérer les rôles des acteurs et les éléments essentiels des situations d'apprentissage.

1. INTERACTIONS, RÔLES, OUTILS D'ÉTAYAGE

L'enseignant organise les modes d'interactions dans la classe. S. Johsua et J.-J. Dupin (1991) repèrent trois grands types d'interaction sociale : l'interaction entre pairs sans intervention du professeur, le débat entre élèves conduit par le professeur, qui est alors simple « meneur de jeu », enfin le débat entre la classe « prise comme un tout » et le professeur qui conduit le débat dans la direction qui lui convient en sélectionnant les réponses qui lui conviennent. Les études, à la suite de Vygotski et Bruner, ont montré comment les interactions entre pairs permettent l'expression de centrations cognitives différentes, amènent les apprenants à reconsidérer leurs conceptions et ainsi à construire de nouveaux apprentissages. Cette conception sociale des apprentissages amène l'enseignant à considérer son propre rôle de manière spécifique : il encourage les élèves à réfléchir ensemble, offre un « guidage dans les itinéraires d'apprentissage », s'applique à « concevoir des procédures d'étayage de l'activité réflexive de l'élève » (C. Bourguignon, 1993) ; il aménage des activités permettent aux élèves de coopérer et de co-construire leurs apprentissages, et « qui dirigent l'attention des apprenants » (vers le sens des mots) pour David Singleton (1993).

Parmi les outils de l'enseignant pour ces activités d'étayage, E. Nonnon (1990) mentionne le questionnement didactique, « tactique privilégiée pour obtenir des 'réponses concluantes' permettant aux élèves de nouvelles connaissances » ; situation la plus souvent fictive, « convention interne au monde de l'école », nous rappelle B. Rey (1996). Sont également génératrices d'interactions et de conflits socio-cognitifs des réalisations socialement reconnues, journaux d'école, enquêtes, au cours desquelles se font les apprentissages scolaires. L'étayage alors n'est pas le questionnement didactique de l'enseignant, mais le sens que l'enfant trouve

dans une activité proche d'une pratique sociale. B. Rey (ibid.) souligne à quel point ces situations fonctionnelles, pour efficaces qu'elles soient, présentent l'inconvénient de masquer ou pour le moins de diluer les finalités des moments d'apprentissage, et l'enjeu fort que sont le développement de compétences et l'accès à des savoirs.

H. Hausendorf (1993) a analysé l'étayage de la narration d'enfants par un adulte auditeur : celui-ci crée le cadre, en incitant l'enfant à raconter, puis prend en charge l'activité, lui attribue à la fois l'intention et la compétence de narrer, et lui rappelle régulièrement son attente. H. Hausendorf compare l'attitude de l'adulte, qui crée régulièrement des intentions communicatives aux propos de l'enfant, à celle décrite par Bruner de la mère avec son enfant, lorsqu'elle participe au développement du langage de son bébé en attribuant à ses cris des intentions de communication. Elle en conclut que c'est dans l'interaction adulte-enfant que pourra apparaître, de manière privilégiée, la « zone proximale de développement ».

Cette dimension sociale des apprentissages amène aussi le didacticien à créer des déficits d'information. Le problème à résoudre « repose sur l'existence de deux individus n'ayant pas accès à la même information, sur le besoin qu'a le récepteur de l'information que possède l'émetteur » (C. Laborde 1991). L'approche communicative pour la didactique des langues s'associe tout naturellement à l'approche socio-cognitive : le déficit en information (*information gap*) est à la fois une situation d'apprentissage (grâce à l'enjeu communicatif), une pratique sociale recréée en classe, et une occasion d'entraînement linguistique, et fait partie des outils privilégiés de l'enseignant.

Une autre spécificité de l'enseignement de la langue étrangère est une asymétrie plus forte encore que dans les autres disciplines entre l'enseignant et les élèves. Si, comme l'écrit M-T. Vasseur (a- 2000), « le modèle idéal de l'échange symétrique est un modèle illusoire », il l'est plus encore dans les échanges entre natif et alloglotte, et il n'est quasiment pas envisagé dans les situations d'enseignement de langue. Les rôles dans une situation didactique sont bien distribués, et la plupart du temps ne sont pas discutés. Ils font partie de ces relations tellement stabilisées, consensuelles, et non-questionnables, que l'asymétrie reste souvent dans le domaine de l'implicite. En classe de langue, cette asymétrie est au moins quadruple :

- asymétrie d'âge, entre l'enfant et l'adulte ;
- asymétrie de statut dans le contexte de l'enseignement, entre l'apprenant et l'enseignant ;
- asymétrie de statut dans le contexte de l'institution, entre l'élève et le professeur (l'enseignant représente l'institution et a le pouvoir d'exclure un élève de son cours, par exemple, ce qui n'est pas réciproque) ;
- asymétrie d'expertise dans la langue, entre l'apprenant et l'expert.

La notion de dynamique dialogique, telle que l'aborde M-T. Vasseur, « provient à la fois des mouvements qui parcourent le dialogue dans son déroulement [...] et des tensions qui concernent les différents plans : statuts, rôles et places, superposés et imbriqués ». À partir d'un corpus de dialogue entre un étudiant français et une étudiante taiwanaise, lui expert pour la langue française, elle spécialiste du tarot, M-T. Vasseur analyse comment les redistributions de statuts et

de rôles, au cours des différents épisodes de l'échange, modifient la situation initiale et créent un espace propice aux apprentissages linguistiques.

L'asymétrie ordinaire de la salle de classe n'est pas le seul élément à prendre en compte pour analyser la relation entre l'enseignant et les élèves. F. Hatchuel (2003) étudie la rencontre pédagogique dans la classe considérée comme une « micro-société » : elle pose sur les codes qui prévalent dans cette relation, et sur la manière dont chaque acteur « comprend et négocie sa place, notamment en termes de rapport au savoir dans l'espace commun » de la classe, une double grille, anthropologique et clinique à orientation psychanalytique : le point de vue de l'anthropologie l'amène à introduire « les notions d'échange, de don et de dette dans le cadre du travail intellectuel », et à estimer le poids de ces notions sur la construction de l'identité d'élève. F. Hatchuel rappelle à quel point les élèves en difficulté sont ceux qui ont « le plus de mal à maîtriser les codes de l'école et donc à trouver leur place, à exister comme individu à l'école ». Pour négocier sa place dans le monde scolaire, l'élève a besoin d'espaces de création et d'élaboration, qu'il pourra aménager, dans un cadre rassurant sans être restreignant. Les indicateurs de cet espace donné à chacun sont :

- le temps de latence accordé à l'élève pour répondre à l'enseignant : il permet à l'élève de répondre et à l'individu de se positionner en fonction de son propre parcours et de la situation présente, il est l'indicateur que l'enseignant accepte le rythme personnel de l'élève ;
- le respect par l'enseignant du fait que l'élève ne correspondra pas forcément à ce qu'il attend ;
- la mise en place d'un rituel que se seront appropriés le groupe et chaque élève, qui autorise chacun à trouver sa place, et donne à l'élève face aux apprentissages ce que F. Hatchuel qualifie d'espace d'« autonomie raisonnable ».

La création d'un étayage pour l'apprentissage naît donc moins d'activités et de dispositifs spécifiques que des attitudes et des dispositions relationnelles de l'enseignant.

Colette Laborde (1991) envisage également les rôles habituels de chacun dans l'interaction scolaire, et considère que leur modification peut être le déclencheur de différents comportements d'apprenants ; selon elle, « l'introduction d'une ou de deux dimensions sociales dans des situations adidactiques contribue à un accroissement de la complexité : (dans un cas), la prise des consciences des exigences de la finalité sociale [...] il ne suffit pas de formuler un message, il faut le formuler en fonction de son destinataire, et donc anticiper les interprétations possibles de ce dernier, tenir compte de ses connaissances (...dans l'autre cas), le travail en interaction implique une pluralité de démarches et de points de vue, donc un travail conceptuel plus grand pour organiser cette pluralité et en dégager une solution commune. (...mais dans les deux cas) la dimension sociale correspond à un accroissement de la complexité de la situation d'apprentissage. Nous postulons que cette complexité cognitive contribue à l'apprentissage ».

Partant de ce triple postulat (un espace de création et d'élaboration, une dynamique et une complexité porteuses d'apprentissage), nous analyserons ici les effets d'une situation décalée par rapport aux situations scolaires habituelles.

2. PRÉSENTATION DU DISPOSITIF ET ÉVALUATION ÉCRITE

2.1. Le dispositif

Le contexte est la présence, pendant un mois, de stagiaires britanniques dans des classes françaises. Les effets immédiatement attendus sont, pour le futur enseignant britannique, une distanciation et un questionnement sur les pratiques d'enseignement, une formation à la langue et à la culture du pays d'accueil. Pour l'enseignant de la classe, la présence d'un futur enseignant étranger est une ressource précieuse au plan linguistique et culturel. Pour les élèves, c'est la possibilité d'approfondir l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères grâce à la présence d'un natif.

Lors de ce type de stage, dans des classes de cycle 2 et 3, il a été observé que les élèves faisaient des progrès en anglais (la langue anglaise prenant de la réalité et du sens par le contact avec un représentant de cette langue), mais également en français, au contact de ce stagiaire : leur rôle de « tuteurs » d'un jeune adulte alloglotte les a amenés à utiliser leur propre langue avec précision et à manipuler une large palette de stratégies de communication.

Pour mieux cerner cet apport à la maîtrise de la langue de la présence d'un enseignant stagiaire étranger, le dispositif suivant a été mis en place : l'enseignante d'accueil raconte à la classe une histoire en français, langue de scolarisation, en présence du stagiaire étranger ; ce dernier ne dispose pas du texte de l'histoire. Dans une seconde étape, un groupe de cinq à six élèves est invité à aider la stagiaire à comprendre l'histoire : le groupe explique les mots difficiles, répond aux questions (étape enregistrée d'environ trente minutes). Enfin, tous les élèves répondent à une évaluation de compréhension de l'histoire : mémorisation, explicitation du sens de l'histoire, de termes ou d'expressions employées. L'analyse des évaluations, conjointement à celle de l'enregistrement du moment de tutorat, permet de comparer la compréhension de l'histoire, en français, par les élèves qui ont « tutoré » la stagiaire britannique et par ceux qui ne l'ont pas fait. Elle donne également l'occasion d'explorer le tutorat exercé par les enfants.

Ceci nous amène à être particulièrement attentifs au rôle des participants, à considérer ces échanges dans une perspective interactionniste, telle que la propose Marie-Thérèse Vasseur (b - 2002) : « l'interaction envisagée comme regroupant au sein d'échanges langagiers, dia-ou plurilogiques, le travail conjoint et constant d'élaboration de la situation, d'accomplissement de l'activité conjointe et d'élaboration du sens à travers un travail interdiscursif, intersubjectif et plurisémiotique ». Ici, plus particulièrement, nous cherchons comment les enfants développent leur compréhension d'un récit et leur production en langue maternelle, à travers une situation d'interactions associée à une tâche communicative. Nous présenterons plus particulièrement les stratégies des élèves qui mettent en jeu les deux langues du groupe, et peuvent être considérées comme des compétences plurilingues, telles que les définit D. Coste (2002). Il souligne qu'il n'est pas possible de considérer qu'un locuteur exercerait un éventail de compétences dans sa première langue, puis le dupliquerait pour une seconde, puis une troisième langue, etc., mais envisage la compétence plurilingue d'un sujet comme un ensemble de « connaissances et de savoir-faire diversifiés », de différentes « sous-compétences », inégales entre elles, différentes selon les langues pour lesquelles

elles s'exercent, et surtout, articulées entre elles, l'une pouvant faire progresser l'autre, ainsi qu'avec les langues et les domaines de vie dans lesquelles elles sont utilisées.

C'est sous cet angle que nous considérerons les différentes stratégies utilisées par les élèves pour aider la stagiaire à comprendre l'histoire écoutée.

- Il s'agit d'une situation en interaction, mais son aménagement par l'enseignant est minimal. L'adulte présent ne pose pas des questions fictives qui guident les élèves vers un apprentissage ; au contraire, ses questions lui permettent de résoudre un réel problème de compréhension. Il ne s'agit pas non plus de la référence à une pratique sociale, mais d'un besoin authentique de l'adulte, à résoudre par les enfants. Et l'adulte ne fait pas « comme si » les enfants étaient compétents pour les amener à progresser : les élèves sont réellement plus compétents qu'elle en langue française. La situation de communication est bel et bien fondée sur un écart de compétences et d'informations en défaveur de l'adulte. Nous sommes donc dans une situation asymétrique de manière différente des situations scolaires habituelles : l'asymétrie d'âge entre enfants et adulte est présente, mais moindre qu'avec l'enseignante (la stagiaire a une vingtaine d'années) ;
- l'asymétrie de statut entre apprenant et enseignant est également amoindrie, car les élèves sont bien au fait du statut de stagiaire de leur interlocutrice, comme eux en apprentissage ;
- l'asymétrie de statut dans l'institution est inversée : les élèves font partie de l'institution scolaire française, la stagiaire britannique y est invitée pour une durée limitée ;
- une asymétrie importante, vécue au fil du stage : la stagiaire britannique découvre la France au quotidien, et les élèves sont à la fois experts (ils connaissent et maîtrisent les codes culturels français) et informateurs, en particulier sur le monde de l'école ;
- l'asymétrie d'expertise en langue française est elle aussi en faveur des élèves. Et dans le contexte de ce tutorat, cette dissymétrie inhérente à la communication exolingue prend le pas sur celle d'âge et de statut ;
- Enfin, les rôles prévus sont inversés : la stagiaire, qui a été surtout présentée aux enfants comme ambassadrice et enseignante de sa langue et de sa culture, a, dans cette situation, le rôle d'élève du groupe d'enfants, qui deviennent les enseignants.

Nous verrons comment les élèves, dans cette situation, négocient leur place respective, répondent aux besoins de leur interlocutrice ; comment s'élaborent des compétences discursives : l'étayage offert par les enfants crée une zone proximale de développement à la fois pour eux et pour la stagiaire.

Les sept élèves de cette classe de CE1 (26 élèves) ont été choisis par l'enseignante de manière à représenter l'ensemble de la classe (élèves moyens, en difficulté, ou qui réussissent leurs apprentissages sans problèmes, grands et petits parleurs, timides ou assurés). Les élèves n'ont pas commencé l'apprentissage de l'anglais avant l'arrivée de la stagiaire britannique, en janvier ; avec elle, depuis trois semaines, ils font de l'anglais trois fois par semaine, pendant 30 à 45 minutes

par séance. La langue anglaise est donc fortement associée à cette jeune stagiaire. Depuis la rentrée de septembre, l'enseignante de la classe pratique trois fois par semaine la « lecture offerte », les élèves sont bien exercés à l'écoute et à la compréhension en français. Ce jour-là, l'enseignante a raconté le texte intégral de l'histoire¹, sans en transformer le texte². Le moment de tutorat a lieu juste après la lecture de l'histoire par l'enseignante, sans temps de débat ou d'explication en présence de l'enseignante et du grand groupe.

2.2. Les résultats de l'évaluation écrite

Les élèves ont répondu à cinq questions, dont une pour qualifier le héros, trois sur la compréhension des étapes du récit, une enfin sur la compréhension de l'épilogue. Les six tuteurs obtiennent 66,7 % de réponses exactes, les dix-sept non-tuteurs 62,40%. Cet écart positif en faveur des tuteurs est présent également dans les évaluations faites dans trois autres classes, mais reste un résultat peu probant : le nombre d'élèves est faible, et les histoires racontées, le nombre et la teneur des questions posées par écrit aux élèves, la taille des groupes, l'âge des élèves, sont différents d'un groupe à l'autre.

3. LES COMPÉTENCES PLURILINGUES EXERCÉES PENDANT L'ENTRETIEN

Les élèves tuteurs ont recours à un certain nombre de stratégies qui sont à la fois des compétences ciblées pour les apprenants en langues, et des stratégies d'enseignants largement repérées.

3.1. Des stratégies « conventionnelles » pour expliciter le lexique, le sens de l'histoire

Chris pose peu de questions (3) sur le lexique (*puisque*, *raccourcir*, et les noms d'animaux) ; ses questions sont surtout d'ordre sémantique : le rôle des personnages, leurs motivations, leurs actions : la loufoquerie de l'intrigue met à l'épreuve ses connaissances lexicales (des mots simples sont amputés des syllabes « nu » et « cu ») et sa compréhension du français. Les élèves lui répondent par la traduction, par un synonyme, par l'explication,

E : *au cachot*

E : *cachot c'est où y a la prison*

-
1. N. de Hirshing, illustration par H. Fellner : *Le roi puisque*, Folio cadet Bleu Gallimard. Un roi despote et pudibond bannit les syllabes « nu » et « cu » de tous les énoncés prononcés en son royaume. Ce qui contraint ses sujets à des contorsions langagières et à des situations d'incompréhension fort cocasses. C'est finalement en tournant leur souverain en ridi(...)le que le peuple l'amène à se rendre compte de son erreur et à assouplir les règles de son royaume. De manière désopilante, cet album traite du pouvoir arbitraire, de la possibilité de résoudre des conflits par l'humour et la parole, du lien entre langage et réel. Son texte crée de vrais problèmes de compréhension à la stagiaire britannique.
 2. Nous verrons plus loin que les enfants, eux, le font.

en reprenant des éléments de l'histoire. Ils ont aussi recours au vocal non verbal (illustrations sonores plus qu'onomatopées conventionnelles), au gestuel, aux illustrations du livre, qu'ils montrent à Chris ; ils théâtralisent, mettent en scène des fragments du récit :

E : *bienvenue au château !*

ou

E : *au cachot !*

Ils utilisent une large palette des stratégies généralement attendues pour ce type d'activité, et leurs réponses attestent d'une bonne compréhension du récit, qu'il s'agisse de l'enchaînement des événements, du rôle ou des stratégies des personnages :

E : *aussi la fin de l'histoire après que tout le monde a été tout nu ben le roi il annonce que maintenant les gens pourront ils peuvent faire c'qu'ils veulent ils peuvent s'habiller comme ils veulent ils peuvent mettre leurs habits quand comme ils veulent et puis après xxxxx normal*

E : *et cul et nu on peut le dire*

Ou bien lorsque Chris les questionne sur l'efficacité des stratégies des sujets du roi :

E : *c'est une bonne idée parce que ça ils ont essayé ça parce que c'était xxx*

E : *pour qu'il change d'avis pour que le roi il change d'avis*

3.2. Des stratégies « conventionnelles » pour communiquer

Pour assurer la qualité de la communication, les élèves font reformuler par Chris ses questions

C : *tous les personnes dans le village la ville est (rires) pourquoi pourquoi est ce que c'est sérieux pourquoi c'est grave ?*

E : *pourquoi c'est grave ?*

Chris et les élèves ont là aussi recours au vocal non verbal, aux exemples et à l'illustration.

C : *oui mmmh euh à la fin pourquoi tous les garçons est là oui* (Chris montre l'image)

E : *tous les quoi ?*

C : ***ah ah ah** alors oui*

E : *xxx rigoler // E: qu'ils rigolent ?*

C : *oui pourquoi*

Ou encore :

C : *pourquoi est-ce qu'il y a un poulet dans le dans l'histoire*

E : *un poulet ?!* (intonation montante, rires)

E : *un **poulet à manger ? comme ça ?*** (mime et imite le bruit)

Chercher à identifier la langue est une stratégie utilisée une seule fois, pour un mot de l'histoire que les enfants n'ont mémorisé ni activement, ni passivement, et qu'ils ne reconnaissent pas dans l'énoncé de Chris.

C : *les vêtements oui d'accord bon ben dans le centre de l'histoire le situation le*

E : **le mot situation ?**

E : **c'est en anglais ou c'est en français ?**

C : (rit) *anglais*

Les stratégies sont à la fois nombreuses et enchâssées, dans une même séquence, ou un même tour de parole. Les élèves et Chris réussissent bien à communiquer : les enfants comprennent les vingt demandes d'explicitation ou questions de Chris sauf trois : l'une parce qu'ils ignorent le sens de « situation », la seconde parce qu'ils ne repèrent pas une possible confusion phonologique de Chris (voir plus loin). La troisième les déstabilise :

C : *oui il y a une erreur dans une dans une livre qu'est-ce que c'est*

E : *de quoi ?*

E : *une erreur dans un livre ? (ton incrédule, forte accentuation montante)*

E : *dans le livre*

C : *non ?*

EEE : *xxx je comprends pas*

E : *non une erreur n'importe quoi*

E : *n'importe quoi*

Cet échange s'arrête là : la question de la stagiaire est jugée irrecevable par les enfants, inconcevable. Ils répondent de manière appropriée aux autres questions.

3.3. Des stratégies pour évaluer les locuteurs

Les élèves sont dans une situation d'expertise, à la place habituelle de l'enseignant. Il peut être intéressant d'étudier si, à cette occasion, ils endossent aussi une attitude d'évaluateur et de correcteur. Or, ils ont au cours de l'entretien une attitude très éloignée de celle de nombreux enseignants de langue. Ils valident fréquemment les énoncés d'autres enfants (9 fois), ou valident et stabilisent la proposition précédente en la reprenant (4 fois) :

E : *et cul et nu on peut le dire*

E : *ouais*

E : *ouais*

E : *à la fin*

Ces validations portent sur des aspects sémantiques, et non sur la forme. Lorsque Chris, par une intonation montante, demande l'approbation de ses interlocuteurs sur un point de forme, la prononciation de « ministre », ils ne la valident pas directement sur la forme, mais répondent à sa question. Bien que les élèves s'impliquent fortement dans l'activité de tutorat, ils font peu de corrections sur des points de forme, ni pour la stagiaire, ni entre eux. En cas d'erreur de la part de Chris, les enfants reformulent au fil de l'échange, sans insistance :

C. : *un vache*

E : *une vache*

De même, lorsqu'un élève repère une erreur lexicale dans l'énoncé d'un camarade, il passe par une reformulation différée et neutre, à laquelle il ajoute une contribution sur le sens du mot : énoncé à la fois destiné au pair et à la stagiaire alloglotte.

E : *en fait c'est euh celui qui est xxx c'est celui qui vient euh mmm qui vient euh qui vient lire xxx qui vient donner le livre au roi et qui dit le numéro alors du coup lui il est **au cageot***

C : *oui*

F : ***au cachot c'est la prison***

Sur d'autres échanges, c'est la « traduction » que fait un enfant à l'intention d'un autre qui joue le rôle de correction, là encore indirecte :

C : *ouais et pourquoi est-ce qu'il y a des animaux dans l'histoire ?*

E : *des annemis ?*

E : *des animaux // C : des animaux*

Ou plus loin :

C : *pourquoi est ce qu'il y a euh des gat*

E : *des cats ?*

EE : *des gardes*

C : *des gardes*

Lorsqu'ils marquent une opposition forte, celle-ci s'adresse à un pair et porte sur la compréhension du récit :

E : *le roi il a mis un xxx sable un vêtement*

C : *ah bon ?*

E1 : *non il a mis sa chemise de nuit alors que tous les gens i sont tout nus*

Ou, plus loin :

E : *parce que c'est pour euh c'est pour mettre les gens au cachot*

E : *pour mettre les gens au cachot*

E : *ouais et puis pour les gens*

EE : *xxxx (opposition plurielle et inaudible)*

E : *si c'est pour mettre les gens au cachot*

E : *si c'est pour mettre les gens au cachot, j'suis désolée*

E : *c'est pour mettre les gens au cachot*

C : *pourquoi tu penses*

E : *et c'est pour le*

C : *ah chut (Chris régule la parole pour donner la parole à l'enfant qui a un avis différent)*

E : *ben moi j'croyais qu'c'était parce que pour qu'i prononcent pas le même mot euh*

E : *ben c'est pareil aussi*

E : *oui parce que ouais c'est vrai*

E : *non c'est des gardes des gardes i sert à envoyer au cachot et aussi à espionner pour pas qu'on dit le mot nu*

E : *et cul*

E : *parce que des fois on peut dire nu xxxx au cachot !*

Pour conclure ce point, les élèves ne considèrent pas qu'ils ont fonction d'évaluateur ou de correcteur, ne pratiquent pas « d'acharnement didactique » ; cela peut, en partie, être induit par la consigne qui leur a été donnée, consigne centrée sur la compréhension du récit. Plus certainement, l'essentiel est pour eux le contenu sémantique du message et la qualité de la communication, plus que la forme.

La réussite de l'échange est due aux différentes stratégies que nous venons de voir, mais également à d'autres, moins souvent répertoriées, voire réprouvées par les didacticiens.

3.4. Une stratégie linguistique « non-conventionnelle », le va-et-vient d'une langue à l'autre

Les élèves n'établissent pas de frontière nette entre les deux langues. Ils utilisent entre anglais et français, en un va et vient que l'on peut qualifier de « tatonnement vocal », pour mieux comprendre la stagiaire. Ils lui font répéter ses questions et les reformulent jusqu'à trouver des proximités entre anglais et français.

Cette stratégie n'est pas toujours couronnée de succès, lorsque les enfants ne repèrent pas l'origine possible de l'erreur de Chris, une confusion d'ordre phonologique entre « fois » et « choix » ou « joie », deux mots présents dans le récit (« la tenue de leur choix » et « leur joie de vivre ») :

C : *d'accord euh ... mmm qu'est-ce que c'est fois en français*

EE : *fois ?*

C : *foias*

E : *le foie c'est le foie dans le cœur*

EE : *fois le foie le pâté de foie euh*

E : ***ben le foie gras oo***

E : *et le foie euh non y a pas de foie y a pas d'foie*

E : *non y a pas'd foie dans le*

C : *non ?*

L'un des enfants coupe le fil que les autres essaient de faire d'un sens à l'autre du phonème [foa], par sa digression gourmande. Mais lors d'autres échanges, ce tatonnement vocal leur permet de répondre aux demandes de Chris. En passant ainsi d'une langue à l'autre, de proche en proche, et en consultant le livre, ils font le trajet de « coukir » à « raccourcir » :

E : *même moi j'comprends pas*

EE : *xxx moi aussi*

E : *xxx moi aussi*

C : *dans l'histoire il recor euh courir le nom*

E : *c'est de l'irlandais Irlande (rires) c'est de l'irlandais*

C : *here xxx cook here*

E : *coukir ?*

C : *pas coukir ?*

E : *coukir...*

C : *le mot*

E : *cour courais xxx raccourci raccourci*

E : **raccourci** oui

Les élèves manipulent vocalement les mots, par éléments isolés, de manière similaire, en fin d'entretien, et cette fois sans pouvoir se référer au texte, puisque la question de Chris ne porte pas sur le récit mais sur la préférence des élèves :

C : *qu'est ce que c'est votre euh euh fabritz*

E : *five teen ?*

E : *fifty ?*

C : *eh xx*

E : *fiche*

E1 : *fiche ?*

E : *tu la places ta fiche*

E1 : *fiche ? fish ? cats ? elephant ?*

E : **qu'est-ce qu'on fait là ?**

C : *ah favorable qu'est-ce que c'est votre favorable*

EE : **xxxx OH j'ai rien fait mais // E : oui mais attends**

E : *fa- vo- rable (reformule avec la prononciation du français)*

E1 : *favorable ?*

C : *oui quel euh non quel euh quel est votre favorable*

E : *Ah le morceau qu'on a aimé dans l'histoire ?*

C : *oui*

EE : *ah // oh*

C : *d'accord ?*

E : *ah oui*

Cette séquence est exemplaire, car l'entretien touche à sa fin, les élèves ont des difficultés à se concentrer plus longtemps, et ils estiment avoir accompli leur tâche : l'histoire a été complètement expliquée. Pourtant, plusieurs stratégies sont mises en place pour comprendre Chris et lui répondre : les élèves recherchent les proximités phonologiques (*fabritz - five teen*), ont recours à leurs toutes nouvelles connaissances lexicales dans la langue de Chris, puisent avec humour dans le répertoire des formules liées aux situations scolaires (*tu la places ta fiche*), dans les champs thématiques (*fish, cat, elephant*). Pendant ce temps, Chris finit par trouver

le mot clé (*favorable*), et après avoir reformulé à son intention (*fa-vo-rable*), les enfants vérifient la question et acceptent d'y répondre. Il ne s'agit pas de formulation transcodique (énoncé dans une langue incluant un ou quelques mots dans une autre langue), ni d'interlangue (l'état de langue intermédiaire parlée par les apprenants d'une deuxième langue) mais bien d'une stratégie **entre les langues**. Ce bricolage linguistique ne se fait pas à partir de ressources lexicales puisées dans plusieurs langues et de traduction, comme Lorenza Mondada (1999) a pu l'observer dans une classe de migrants lusophones en Suisse romande. Il s'agit plus de manipulation vocale des deux langues, triturées jusqu'à extraction du sens. D'aucuns savent tisser des relations, et ont de l'entregent. Les élèves tuteurs, ici, ont certainement de « l'entrelangue ».

4. LES STRATÉGIES SOCIALES

4.1. Dynamique dialogique

La capacité des élèves à comprendre et à expliquer l'histoire entendue à la stagiaire est étroitement mêlée à leurs stratégies sociales. La dynamique dialogique évoquée par M.-T. Vasseur est bien présente : la situation bouscule les schémas habituels, et la modification des statuts et des rôles crée un espace dans lequel la communication se construit. Chris se prête de bonne grâce à l'activité et accepte son rôle d'apprenant : elle a une attitude positive, peu hiérarchique. Lorsque les élèves lisent les notes qu'elle a prises dans sa langue maternelle en écoutant l'histoire, elle accueille positivement cette attitude, traduit ses notes en français pour les enfants, ce qui permet d'élucider sa demande :

E : *attends là c'est écrit en anglais*

C : *ouais you're welcome*

E : *you're welcome*

E : *ça veut dire quoi you're welcome*

C : *hein pourquoi bienvenue tout le*

E : *c'est quoi you're welcome ?*

C : *tout l'histoire il a dit bienvenue pourquoi ?*

4.2. La régulation

La régulation de l'entretien est elle aussi dynamique ; chaque micro-séquence de l'échange se déroule selon à peu près le même schéma : étape 1, question de la stagiaire, explicitation ; étape 2, débat, coopération pour répondre ; étape 3 (non systématique) : illustration sonore, théâtralisation, ou en fin d'entretien digression ; étape 4, synthèse par un élève de la réponse donnée, validation par les pairs. Mais selon les séquences, les élèves n'ont pas le même rôle, il n'y a pas de spécialisation stable des locuteurs. Ils participent activement à la régulation, aux bonnes conditions de la rencontre elle-même, à l'implication de chacun³ :

3. Chris ne régule la parole qu'à deux reprises et prie une fois les enfants de parler plus lentement.

E. : *Depuis tout à l'heure Mathieu i rêve là i parle même pas*

Ils répondent peu à Chris directement par la négative, hormis quatre fois sur le sens de l'histoire, pour indiquer l'absence d'un élément (*non y a pas...*), et une seule fois avec ardeur, pour s'insurger contre l'éventuelle présence d'erreur dans un livre (voir plus haut). Plutôt que d'invalider, ils apportent des précisions :

C : *(...) il y a des enfants dans la fin de le l'histoire*

E : *il y a un petit enfant*

E : *un bébé*

E : *il est tout nu*

Les élèves reformulent les questions de Chris, à la fois à son intention et pour leurs pairs :

C : comment xxxxx favorable

E1 : QUEL EST ton moment préféré ? (l'élève reformule la question correcte assez fortement)

E : **hein c'est quoi ?**

E : *mon moment préféré ?*

C : *oui*

E : *mon moment préféré xxxx c'est quand y a le p'tit bébé*

C : *ah ouais*

E : *moi c'est quand y a le petit bébé ... c'était bien*

E1 : et toi xxx (un élève prend le relais de Chris, pose la question à sa place)

E : *c'est quand y avait le p'tit bébé*

E1 : et toi (distribue la parole)

Même lorsqu'un élève est très désireux de garder la parole, la situation se résout sans heurts :

E1 : c'est pour montrer c'est pour montrer c'est pour montrer ah (répétition à la fois pour garder la parole le temps de la construire, et forte implication)

E : *c'est pour montrer qu'i sont tout nus*

E1 : c'est pour montrer que le village est tout nu voilà

E : *ouais voilà*

Les élèves exercent donc pleinement leur co-responsabilité d'acteurs dans la rencontre : ils prélèvent le plus grand nombre possible d'indices, non seulement dans les propos de Chris, mais dans ceux de leurs camarades. Ils sont dans une double négociation du sens, celui du récit qu'ils expliquent à Chris, et celui des échanges entre les participants à l'activité. Cette dynamique dialogique permet à la stagiaire de comprendre le récit, de pratiquer le questionnement en français sous des formes très variées ; et aux élèves, d'exercer une grande variété de stratégies de communication, de compréhension et d'expression.

4.3. Autonomie raisonnable et co-travail

Cette activité de tutorat par les élèves, bien qu'atypique, crée les conditions d'un co-travail, d'une co-élaboration des savoirs. Opportunité pour les élèves de trouver leur place d'élève, mais aussi de développer leurs compétences langagières et communicatives. Le cadre est donné par la situation de départ (le moment de lecture offerte par l'enseignant de la classe, rituel familial, inscrit dans la culture de la classe) et par la consigne de travail en groupe, également fortement associée à l'univers scolaire. La situation asymétrique et la responsabilité donnée aux enfants créent un espace de créativité, « l'autonomie raisonnable » envisagée par Françoise Hatchuel. La confiance entre la stagiaire et les élèves se construit autour de fonctionnements qui apportent satisfaction aux différents participants.

4.3.1. La coopération

Les enfants produisent des énoncés successifs complémentaires les uns des autres, affinent et enrichissent leurs réponses. Une situation d'élaboration collective se met en place : reconstruction de l'ensemble de l'histoire au fil de l'entretien, d'une part, et reconstruction successive de micro-passages de l'histoire, d'autre part. On peut considérer que le dialogue s'établit entre deux interlocuteurs : la stagiaire et le groupe d'enfants ; ceci est induit par la consigne donnée (le groupe d'enfants est collectivement chargé d'être tuteur de la stagiaire), mais aussi par la composition du groupe : plusieurs enfants francophones et une seule stagiaire anglophone. Les enfants ont plus de difficulté à comprendre Chris qu'elle-même n'en a à les comprendre, sans doute également grâce à la coopération entre les élèves. La prise en charge collective de la parole finit même quelquefois par annuler la frontière de tour de parole :

E : *tous les autres i sont tout nus*

E : *tout nus en fait*

E : *et c'est le seul qu'était habillé*

4.3.2. L'anticipation des besoins de la stagiaire

Les élèves ne se situent pas, nous l'avons vu plus haut, en position d'évaluateurs, et n'anticipent pas ses erreurs : ainsi n'envisagent-ils pas qu'elle fasse la confusion entre *cachot* et *cochon* (161 à 174), ou plus loin entre *choix* (« la tenue de leur choix »), ou *joie* (« leur joie de vivre ») et *fois*. Mais plusieurs fois, ils anticipent les besoins de Chris. Les théâtralisations sont autant des jubilatons que des illustrations sonores, des compléments aux explications données.

E1 : *alors du coup les gens i se moquent de lui*

E : imitation de rire

Par leur comportement tout au long de l'activité, ils répondent à la définition que donne E. Lhote (1995) des « bons communicateurs » : « des personnes qui observent et détectent rapidement de fins indices (...) chez autrui et qui, par ailleurs, sont capables de réajuster leur propre comportement en nuanciant une opinion ou en régulant des échanges [...] ».

4.3.3. Dons, échanges

Appliquant les notions d'échange et de don au travail intellectuel, F. Hatchuel (2003) pose les questions suivantes : « qu'est-ce que je donne (et donc qu'est-ce que j'attends en retour) et qu'est-ce que je reçois lorsque j'écoute ou lis l'autre ? (...) Lorsque je m'intéresse au travail de l'autre ? À quelles conditions chacun-e peut-il ou elle se sentir satisfait-e et non lésé-e du fonctionnement collectif et va-t-il ou elle pouvoir se construire dans cet échange ? ». Ces questions, appliquées à l'entretien entre Chris et les élèves, mettent en évidence plusieurs dons entre Chris et les élèves, des échanges qui ne se situent pas seulement dans la stricte sphère langagière. Ainsi, les élèves ont-ils recours à la langue de la stagiaire pour faciliter l'échange

E : *y a un cochon*

E : *le cochon c'est*

C : *un vache*

E : *une vache*

C : *en anglais c'est euh*

E : *une vache...*

E : *cow*

E : *cow*

C : *d'accord*

Ils prennent son relais, nous l'avons vu, pour poser des questions à d'autres élèves. Ils expliquent avec soin les éléments les plus difficiles de l'histoire :

C : *ah merci hh par exemple il a dit euh xxx bienve mais*

E : *bienvenue*

C : *mais c'est bienvenue oui*

E : *bienvenue au château !*

E : *bien bien bien ve bienve bienve*

E : *en fait on dit bienve parce que le roi i veut pas qu'on prononce le mot nu*

E : *ouais*

E : *et le mot cul et le Q*

E : *xxx parce que il y a N – U alors i veut pas qu'on prononce ça [...]*

Chris sollicite l'aide des enfants, sur des mots en français,

C : *euh qui est le ministre ministre ? (voix montante).*

En demandant la traduction de mots dans sa langue, elle valorise les enfants, leur donne l'occasion de montrer ce qu'ils connaissent en anglais. Ils s'impliquent fortement dans cet échange, et mentionnent les séances d'anglais :

E : *le cheval c'est Horse (avec une accentuation forte et artificielle du H aspiré),*

...

E : *mais l'cochon il y est pas en anglais non on l'a pas appris*

E : *ben moi mon frère il l'a appris j'me rappelle plus comment ça xxx*

Ces marques d'attention à l'autre interlocuteur assurent la qualité de l'échange, et sont autant de stratégies de communication exercées par les élèves.

5. LA CRÉATION, L'EXPRESSIVITÉ, LES JEUX DE LANGUE

L'activité donne aux élèves un espace de création et de jeu avec le langage, car la forme de leur expression orale n'est pas (pré-)contrainte par l'enseignante ou un adulte évaluateur.

5.1. Digressions, les « sensibles » en situation de production

Si les élèves prennent très au sérieux la tâche qui leur est confiée, cela ne les empêche de s'autoriser quelques digressions et fantaisies. L'un donne une illustration sonore (*ouaaah !*) au propos précédent de son camarade

E : *ouais et il court dans tous les sens,*

puis, entraîné par l'onomatopée, il énonce une expression figée souvent associée à cette onomatopée :

E : *ouaaah on a marqué un but !*

Cette production est proche des manifestations de « force d'attraction réciproque due à l'usage », telles que les décrit C. Schapira (1999), qui rappelle ce qu'a observé U. Weinreich : « il existe dans la langue des termes qui, sans être totalement liés par une syntaxe fixe, s'attirent fréquemment en discours ». Dans le monde musical, *ouaaah* serait la « sensible », la note qui invite à enchaîner sur la tonique qui lui correspond. Pour cet élève, l'onomatopée et la phrase suivante sont les deux composants d'une forme figée, dans l'univers des matchs de foot ou de rugby⁴. Un peu plus tard, d'ailleurs, le même enfant emploie un procédé similaire, à la fin d'un échange difficile, de tatonnements assez longs : il s'éloigne du sujet traité, en extrait un terme qu'il utilise dans une expression figée, citation prise elle aussi dans l'univers des matchs.

C : *les règles alors est enlevées*

E : *au cachot ! // C : on l'enlève*

EE : *xxxx*

E : *pourquoi de quoi de quoi*

C : *les règles est*

E : *ça annulé*

C : *annulé*

E : *annulé*

C : *oui*

E : *non y a pas annulé*

E : ***allez on annule la partie***

EE : *rires*

4. À ce moment de l'activité, c'est peut-être aussi le signe d'une certaine lassitude, d'une attraction vers la récréation.

Ces deux énoncés sont une forme de jeu avec le langage, par l'introduction d'énoncés qui font rire les autres enfants et introduisent la connivence. Ils correspondent à une pratique fréquente chez les enfants, qui aiment faire référence (A. Dinvaux 1998), de manière explicite ou non, à la culture qu'ils partagent : citations de répliques de films ou dessins animés, de slogans publicitaires, ou ici éléments d'une situation langagière fortement ritualisée, le jeu collectif.

5.2. La théâtralisation

Les élèves théâtralisent des fragments du récit :

E : *bienvenue au château !*

Ils ne se contentent pas toujours de citer des répliques de l'histoire, mais les étoffent :

E : *parce que des fois on peut dire nu xxxx au cachot !*

E : *au cachot tout d'suite*

E : *au cachot par la peau des fesses zzzz ip*

Lorsqu'en fin d'entretien, les enfants et Chris sortent vraiment de l'activité, et entrent dans une phase de bilan et d'appréciation, les élèves expriment à quel point ils ont aimé cette histoire : ils inventent de nouveaux éléments, qu'ils théâtralisent de manière jubilatoire et scatologique :

E : *il y a un petit enfant*

E : *un bébé E : il est tout nu*

E : *parce que*

(...)

E : *c'est pour montrer qu'i sont tout nus*

E1 : *c'est pour montrer que le village est tout nu voilà*

E : *ouais voilà*

E : *et il était assis sur un coussin*

E : *comme ça (geste)*

E : *et il pète le coussin i s'envole*

E : *fffff*

E : *ouin ouin !*

EE : rires

F : *il pleurait*

Et plus loin :

E : *ben c'est quand on a vu le le bébé sur l' coussin*

F : *ouais sur le coussin*

E : *I pleurait*

E : *ouinn !!*

E : *et après prtt oh ma couche*

E : *en plus il a pété (rires)*

Ces élèves de CE1 adoptent une vraie position de narrateur ; ensemble, ils décrivent, expliquent, évaluent l'histoire qu'ils retracent à Chris. Ils théâtralisent, tiennent compte du point de vue de leur interlocutrice et, en fin d'entretien, sont capables de retours en arrière appréciatifs :

E : *I disaient même pas un p'tit mot euh nn comme ça comme ça i disaient u au cachot*

EE : rires

E : *i disaient U et lui i dit au cachot*

E : *moi j'aime bien et le roi I voulait pas qu'l finissent leurs phrases*

Si l'on compare cette performance collective aux observations faites par Jean-Marc Colletta (2000), elle est plus celle d'enfants de 9-10 ans que de 7-8 ans.

6. CONCLUSION : UNE ASYMÉTRIE D'EXPERTISE EN FAVEUR DE L'APPRENANT

Cette activité de tutorat permet aux élèves tuteurs de s'approprier la compréhension d'un récit et sa mise en mots, l'explication, le questionnement, l'argumentation, la construction d'un espace de la communication, la notion d'expertise, les statuts des locuteurs. L'un des éléments essentiels de cette situation de tutorat d'un jeune adulte étranger est la présence d'un enjeu fort pour les enfants. Il est plus fort qu'il ne le serait si les enfants étaient seuls ou avec leur enseignant : seuls, ils seraient dans le partage d'une expérience commune, dans une connivence peu génératrice d'explicitations ; avec leur enseignant, l'activité deviendrait une situation d'évaluation, fortement scolaire. Dans cette situation asymétrique et atypique de tutorat, l'enjeu de communication est réel, compte tenu de la maîtrise assez faible du français par la stagiaire et de ses problèmes de compréhension. Par rebond, il donne aux élèves une vraie responsabilité, et un micro-projet : la prise en charge des progrès linguistiques de la jeune adulte étrangère. Il ne s'agit ni d'un questionnement didactique, ni d'un projet pédagogique, mais d'une enclave du réel dans le monde scolaire. Bien sûr, un tel moment ne saurait être la seule modalité d'interactions dans l'espace de la classe, et il doit être analysé dans son contexte : les élèves sont familiarisés à l'écoute d'histoires en classe, la présence de la stagiaire britannique est vécue de manière très positive et valorisée par l'enseignante.

La présence dans la classe d'intervenants ou de stagiaires a des effets qui ne se limitent pas aux apports immédiatement et explicitement attendus. En d'autres termes, l'intervenant de musique, de sport, l'assistant de langue ou le stagiaire étranger n'introduisent pas seulement une pratique musicale, sportive ou linguistique. Leur présence peut redistribuer les rôles des élèves comme de l'enseignant, modifier le regard porté sur la vie de la classe par ses acteurs habituels. Ce décalage peut être le prétexte à observer l'acquisition et à développer l'appropriation de compétences qui n'étaient pas les objectifs initialement envisagés. Or, ce type de situation n'est pas exceptionnelle : de nombreuses écoles accueillent aujourd'hui des stagiaires, intervenants, personnes extérieures à l'école, dont la présence peut permettre de questionner les représentations habituelles sur les rô-

les et statuts de chacun, et mettre en place des activités décalées, qui offrent l'espace nécessaire à des acquisitions ou à des appropriations. Pourquoi souvent ne voyons-nous pas (ou fort peu) ces opportunités ? Peut-être en raison de notre représentation de l'adulte, de surcroît de l'enseignant, comme celui qui guide, mène, et organise ; de notre représentation de l'enfant comme ayant des difficultés à se décentrer et à adopter le point de vue de l'autre ; parce que perdure l'idée que l'on ne peut faire progresser un apprenant dans un domaine que si l'on est expert : ici, les enfants sont plus experts qu'on ne le croit ; mais c'est l'apprenant qui les fait progresser⁵.

Les propos de B. Rey (1996) s'appliquent bien à cette situation de tutorat par les enfants, et à la surprise qu'elle peut créer : « Les enseignants en formation ou en début de carrière sont parfois terrorisés par l'idée qu'ils pourraient avoir un jour à avouer devant leur élèves leur ignorance d'un fait relevant de leur enseignement. Il y a là une profonde erreur sur ce qui doit fonder leur autorité et leur crédibilité. Il n'est pas très intéressant de connaître beaucoup de faits. On peut toujours trouver les faits dans les livres ou ailleurs. Les sources d'information ne pèchent pas par défaut mais plutôt par excès. L'exemple qu'un enseignant a à donner à ses élèves n'est pas celui d'un humain qui sait beaucoup, mais plutôt d'un humain qui a la volonté opiniâtre de comprendre. Telle est l'intention rationnelle. ». Le rôle de la stagiaire britannique, lors de cette activité, est une belle illustration de ces propos, et de ce territoire ouvert pour l'appropriation de compétences.

Conventions de transcription

C : Chris, stagiaire britannique

E : élève

EE : plusieurs élèves

F, E1, E2 : élèves repérés

xxx : inaudible

en caractères gras : renvoie à un commentaire

BIBLIOGRAPHIE

- BOURGUIGNON (C.), 1993, Vers une pédagogie intégrée de la grammaire en langue maternelle et en langue étrangère, in *LIDIL 9, La grammaire à quoi ça sert*, Grenoble, Université Stendhal.
- COLLETTA (J.-M.), 2000, Activités discursives par groupes de trois lors d'entretiens semi-directifs avec un adulte, in *LIDIL 22 Les conduites narratives chez l'enfant*, Grenoble, Université Stendhal.
- COSTE (D.), 2002, Compétence à communiquer et compétence plurilingue, in *Notions en Questions. La notion de compétence en langue*, Lyon, ENS Éditions.

5. L'enseignant n'est-il pas souvent dans cette situation d'apprentissage par la position d'enseignant ?

- DINVAUT (A.), 1998, Pratiques langagières des enfants et enseignement des langues étrangères à l'école : confrontation, in *Didactique et pluralité, situations d'apprentissage des langues, politiques linguistiques Actes du Colloque*, Rouen UPRESA CNRS 6065 Dyalang.
- HATCHUEL (F.), 2003, Pour une anthropologie clinique de la rencontre pédagogique, *Spirale 31 Anthropologie de l'éducation et de la formation*, Lille, ARRED.
- HAUSENDORF (H.), 1993, L'adulte auditeur, aspects de l'étayage dans l'interaction avec des narrateurs enfants, in *AILE 2 Interaction et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Encrages.
- JOHSUA (S.) et DUPIN (J.-J.), 1991, Démarches de modélisation et interactions sociales en classe : un exemple en physique, in G. Garnier, N. Bednarz et I. Ulanovskaya, *Après Vygotski et Piaget*, Bruxelles, De Boeck Université.
- LABORDE (C.), 1991, Deux usages complémentaires de la dimension sociale dans les situations d'apprentissage en mathématiques, in G. Garnier, N. Bednarz et I. Ulanovskaya, *Après Vygotski et Piaget*, Bruxelles, De Boeck Université.
- LHOTE (E.), 1995, *Enseigner l'oral en interaction ; percevoir, écouter, comprendre*, Paris, Hachette FLE.
- MONDADA (L.), 1999, Alternances de langues et linguistique des pratiques interactionnelles, in *Cahiers du français contemporain 5 Alternances des langues et construction de savoirs*, Fontenay-aux-Roses, ENS éditions – plurilinguisme et apprentissages.
- NONNON (E.), 1990, Est-ce qu'on apprend en discutant ? interaction maître-élèves en S.E.S. in F. François, *La communication inégale*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- REY (B.), 1996, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF Pédagogies.
- SCHAPIRA (C.), 1999, *Les stéréotypes en français : proverbes et autres formules*, Paris, Ophrys.
- SINGLETON (D.), 1993, Activités métalinguistiques et apprentissage, in *LIDIL 9, La grammaire à quoi ça sert ?*, Grenoble, Université Stendhal.
- VASSEUR (M.-T.), a-2000, De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère, in *AILE 12 Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, Paris, Encrages ; b-2002, Les analyses interactionnistes et la compétence, in *Notions en Questions. La notion de compétence en langue*, Lyon, ENS Éditions.