

Etude de Certaines Stratégies d'Enseignement de L'Interaction Verbale en FLE et la Problématique de la représentativité des Coprus.

Lamiaie Chouaib GHANNAM

Libye Université d'Al-mergueb, Faculté de la pédagogie
ghannamlamiaie@gmail.com

Résumé

Cet article est une étude de certaines stratégies d'enseignement et de l'interaction verbale en FLE et la problématique de la représentativité des corpus. En se basant sur l'observation des interactions dans des conférences de langue, on tentera de mettre en avant les approches méthodologiques des interactions. Cet article tente de placer un panorama de l'importance de l'interaction dans l'apprentissage et de la pertinence des corpus proposés aux étudiants arabophones libyen, dans la conjoncture actuelle du pays.

On discutera d'abord de l'accessibilité et de la qualité des données d'interaction exploitables pour le FLE, pour ensuite montrer qu'il existe une voie intermédiaire entre d'un côté l'utilisation directe de documents authentiques par les apprenants de FLE, et d'un autre côté le dialogue fabriqué marqué par des « invraisemblances discursives ». De l'écoute des transcriptions de quelques conférences de Compréhension orale et écrite on souhaite étudier trois méthodes d'enseignement : la répétition, la reformulation et le traitement de l'erreur.

Dans cet article on répondra aux questions suivantes :

- Quelle matière linguistique choisir dans les interactions verbales pour des étudiants arabophones libyens?
- Dans quelle mesure peut-on avancer que telle ou telle manière de dire est plus fréquente qu'une autre?
- Quelles sont les stratégies d'enseignement apprentissage de FLE exploitées pour favoriser une interaction ?

Introduction

L'apprentissage naît de l'interaction entre deux individus. La conférence universitaire offre l'occasion unique d'observer les stratégies d'interaction entre les individus. Elle est à la fois source et matériel didactique. On peut assimiler une conférence de langue à un « laboratoire de langue » dans lequel un enseignant fait passer un message par diverses méthodes gestuelles ou orales.

L'acquisition de la langue selon W. KLEIN¹ (1989) apparaît « *comme un processus : soumis à des lois précises, déterminé dans son développement, son rythme et son état final par différents facteurs, pouvant être influencé à un certain degré par une intervention méthodique: l'enseignant* ». L'interaction faisant partie des différents facteurs qui déterminent l'apprentissage.

C'est pourquoi dans cet article, en se basant sur l'observation d'une interaction dans des conférences de langue, on tentera de mettre en avant les approches méthodologiques observables dans des interactions et qui rentrent en jeu dans l'apprentissage.

Ainsi dans un premier temps on placera un cadre général des théories de l'interaction depuis les années 1980 pour finir sur l'étude de plusieurs moments de la conférence universitaire de FLE qu'on a suivie au cours de certains enseignements. Des transcriptions de divers moments de la conférence servent de base. Cet article tente de placer un

¹ KLEIN W. « L'acquisition de langue étrangère », Paris, *Armand Colin*, 1989.

panorama général de l'importance de l'interaction dans l'apprentissage et de la pertinence des corpus proposés aux étudiants arabophones libyen, dans la conjoncture actuelle du pays.

1. Objectifs et méthodologie

On discutera d'abord de l'accessibilité et de la qualité des données d'interaction exploitables pour le FLE, pour ensuite montrer qu'il existe une voie intermédiaire entre d'un côté l'utilisation directe de documents authentiques par les apprenants de FLE, et d'un autre côté le dialogue fabriqué marqué par des « invraisemblances discursives » (Debaisieux, 2009 : 41)¹, représentation d'un écrit oralisé qui ne renvoie ni aux usages du français parlé, ni à ceux de l'écrit. Entre ces deux extrêmes, il y a une place pour des dialogues réalistes, des constructions idéales plus vraies que nature, à condition de disposer de ressources interactionnelles adéquates et d'en faire une étude linguistique pertinente.

Comment alors sérier les interactions susceptibles d'intéresser un étudiant arabophone libyen?

De l'écoute des transcriptions de quelques conférences de Compréhension orale et écrite on souhaite étudier trois méthodes d'enseignement qui semblent pertinentes pour favoriser l'interaction : la répétition, la reformulation et le traitement de l'erreur. Pour chaque méthode on va isoler des séquences qui représentaient le mieux chacune de ces pratiques et on va décrire la forme d'enseignement correspondant à la méthode.

¹ DEBAISIEUX, J.-M. (2009), « Les corpus oraux : situation, exploitation linguistique, bilan et perspectives », *Mélanges Crapel*, 31, p. 36-56.

2. Problématique et questions de recherche

Il existe des données d'interactions verbales accessibles en ligne et en manuels de FLE mais celles-ci ne couvrent, loin s'en faut, ni la variété des situations auxquelles est exposé l'apprenant de FLE, ni la variété des interactions dans la vie réel. De plus se pose un problème de taille pour l'enseignement du FLE, qui est celui de la représentativité des corpus. Dans cet article, on tentera de mettre en relief les questions suivantes :

- Quelle matière linguistique choisir dans les interactions verbales pour l'enseignement/apprentissage d'une langue pour des étudiants arabophones libyens?
- Dans quelle mesure peut-on avancer que telle ou telle manière de dire est plus fréquente qu'une autre, à partir de quelle taille d'échantillon d'une même situation aux paramètres par ailleurs variables (en fonction des locuteurs, du moment, du thème, etc.) ?
- Quelles sont les stratégies d'enseignement apprentissage de FLE exploitées pour favoriser une interaction en conférence de FLE ?

3. Théories de l'interaction

L'apprentissage est forcément interactif, il se situe dans un contexte qui est le lieu d'émergence d'organisations cognitives et sociales en constante évolution.

3.1 Les différents courants

C'est vers les années 1970 que l'on assiste à l'émergence de ce courant disciplinaire et que les conversations deviennent

le centre de l'analyse des interactions. L'étude des conversations a fait l'objet de nombreux écrits depuis la Renaissance mais maintenant la recherche se place dans une optique scientifique c'est-à-dire purement descriptive. L'analyse des conversations se trouve à la croisée de nombreuses disciplines parmi lesquelles on retiendra, dans le cadre de notre étude : la psychologie, l'éthnosociologie et la linguistique.

L'interactionnisme dans le domaine de la psychologie est surtout représenté par l'école de Palo Alto¹ qui se base sur le principe du « on ne peut pas ne pas communiquer ».

C'est en 1962 dans un article en réaction contre Chomsky que Hymes expose son point de vue sur le langage et fonde l'éthnographie de la communication : à l'inverse de la conception chomskyenne selon laquelle savoir parler c'est être capable de produire et d'interpréter un certain nombre d'énoncés bien formés, il faut acquérir une compétence de communication qui est la manière qu'a le sujet de bien parler en fonction des situations culturelles spécifiques. L'accent est mis sur la valeur culturelle des situations de communication : à l'inverse de Chomsky qui parle de la société en termes de « *communauté homogène* »², l'éthnographie des communications observe des interactions dans leur milieu naturel en tentant de donner des observations objectives des données.

¹ KERBAT-ORECCHIONI C. « La conversation », Paris, *Seuil*, 1996.

² DABENE L. « Pour une taxonomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère » *Etude de linguistique appliquée* n°55, pp. 51.

Parallèlement, ou en complémentarité de ce domaine, Garfinkel¹ parle d'éthnométhodologie lorsqu'il s'agit d'étudier les méthodes qu'utilisent les membres d'une communauté pour gérer les problèmes communicatifs. Dans ce courant, va naître l'analyse conversationnelle dont l'objectif est de décrire le déroulement des conversations quotidiennes en situation naturelle.

Bien que la linguistique soit l'étude de la langue, elle ne s'est intéressée que tardivement aux interactions. Au début elle ne s'est intéressée qu'au système abstrait de la langue, de productions courtes et monologiques. Depuis les années 1980 on assiste à l'étude des discours « corpus » authentiques et dialogués (non monologiques). On passe à une description empirique de la langue : la théorie au service des faits et non l'inverse.

3.2 *La communication*

Selon KERBAT-ORECCHIONI², la communication est un aspect de l'interaction car elle est assurée essentiellement par la langue : elle met en scène un (ou plusieurs) émetteur et un (ou plusieurs) récepteur. Pour qu'il y ait communication il ne faut pas seulement que les «interactants» parlent il faut qu'ils se parlent c'est-à-dire qu'il y ait un échange et une influence mutuels. Ainsi dans l'interaction *face-à-face* l'échange est coproduit et interactif dans le sens où il y a un travail collectif. Dans la

¹ MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, C. (2004), *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE.

² KERBAT-ORECCHIONI C. « La conversation », Paris, *Seuil*, 1996.

conversation on distingue des interactions verbales et des interactions non-verbales : celles-ci sont très importantes car il est plus facile pour un apprenant de comprendre un interlocuteur « en vrai » que via une seule écoute audio.

Une conférence universitaire de langue étrangère est vue comme un espace réduit régi par des règles sociales et communicatives strictes dont le but est de maximiser l'apprentissage par la garantie d'une relation classique enseigner/apprendre. Dans la perspective interactionnelle l'enseignant reprend une place centrale : il est agent et doit manipuler la conversation pour maximiser l'apprentissage.

L'interaction en milieu universitaire est très différente de la conversation quotidienne puisque la conduite et la progression de ladite interaction dépendent du jugement de l'enseignant sur l'échange qui vient d'avoir lieu alors que dans la conversation les tours de parole viennent naturellement. La salle est un lieu où la manière et le but sont un seul et même objet : la langue elle-même : on provoque un discours par le discours pour en saisir les irrégularités, ainsi il est habituel de trouver à la fin d'un échange, une séquence de reformulation d'un problème de communication. Néanmoins il faut que l'apprenant conserve comme objectif la pertinence de son discours et pour cela il faut maintenir une communication réelle via des tâches communicatives et une autonomie dans la gestion de son discours. C'est dans cette pertinence du discours, c'est-à-dire l'adéquation entre l'intention de communiquer et les moyens linguistiques mis en œuvre, que va se constituer une « zone

de développement potentiel »¹ où commencera l'apprentissage. C'est tout le paradoxe de l'apprentissage systématique.

4. Importance de l'interaction en conférence de FLE

Depuis les débuts de l'approche actionnelle et la publication du *Cadre européen Commun de référence pour les langues* (CECRL), les interactions verbales sont entrées de manière officielle et explicite dans l'enseignement/apprentissage des langues, le CECRL² indiquant qu'« *on accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication* »³.

En réalité, cette préoccupation n'est pas récente, Germain (1993 : 57)⁴ mentionne l'existence de manuels de dialogues fabriqués destinés à apprendre le français aux marchands anglais qui faisaient commerce avec la France, et ce dès la fin du XVe siècle.

Plus récemment, dans le cadre de la mise en place de l'approche communicative dans l'enseignement des langues, mettait l'accent sur l'acte de langage et sur les contextes d'utilisation de la langue, et manifestait ainsi un intérêt certain pour différentes caractéristiques de l'interaction. Cependant, le CECRL inaugure une phase de réflexion

¹ ROBERT J.-P. Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, *Ophrys*, 2002.

² Conseil de l'Europe. URL : <http://Coe.int/fr/web/portfolio/self-assesement-grid>. 2001 : 18

³ URL : <http://journals.openedition.org/linx/1498>

⁴ GERMAIN, C. (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International.

explicite sur les interactions en s'appuyant sur des recherches effectuées essentiellement dans le domaine de la sociolinguistique et de la linguistique interactionniste. Ainsi, les travaux de Kerbrat-Orecchioni et Traverso sont exploités dans le cadre du premier *Référentiel pour le français niveau*. Pourtant, cette intense réflexion ne s'est pas accompagnée d'un changement de taille au niveau de l'utilisation des données interactionnelles orales dans l'enseignement apprentissage des langues. Les manuels de FLE accessibles sur le marché restent en effet très frileux quant à l'utilisation de données authentiques, même si les initiatives issues de la recherche en didactique des langues ne manquent pas. Celles-ci s'intéressent essentiellement aux modalités d'exploitation de données authentiques orales par les apprenants eux-mêmes.

5. La pertinence et l'accessibilité des données numériques pour le FLE en matière d'interactions verbales

5.1 Quelles données d'interaction pour le FLE ?

De quels genres d'interactions verbales a-t-on besoin pour l'enseignement des langues de manière générales et pour des étudiants arabophones de manière particulière ? C'est à cette première question qu'il faudrait répondre avant de se lancer à la recherche de corpus accessibles, cependant les réponses sont plurielles et dépendent en grande partie du profil de chaque groupe d'apprenants. Les différents travaux du Conseil de l'Europe, ont commencé par le CECRL (2001), ils permettent cependant de dresser un catalogue virtuel de genres interactionnels dans lesquels enseignants et concepteurs de manuels pourraient puiser en fonction des contraintes spécifiques de leur situation d'enseignement. Comment choisir un corpus pertinent :

Le CECRL¹ fournit d'abord des informations pertinentes sur la compétence de l'apprenant en matière d'interaction orale et en fonction de son niveau :

– A1 : Peut répondre à des questions simples et en poser, réagir à des affirmations simples et en émettre dans le domaine des besoins immédiats ou sur des sujets très familiers.

– A2 : Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs au travail et aux loisirs. Peut gérer des échanges de type social très courts mais est rarement capable de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

– B1 : Peut communiquer avec une certaine aisance sur des sujets familiers habituels ou non en relation avec ses intérêts ou son domaine professionnel.

Peut échanger, vérifier et confirmer des informations, faire face à des situations moins courantes et expliquer pourquoi il y a une difficulté. Peut exprimer sa pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film, des livres, de la musique, etc.

– B2 : Peut utiliser la langue avec aisance, correction et efficacité dans une gamme étendue de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel et concernant les loisirs, en indiquant clairement les relations entre les idées.

– C1 : Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité, presque sans effort.

– C2 : Possède une bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et de tournures courantes, avec une conscience du sens connotatif.

¹Conseil de l'Europe, 2001 : 61

On parlera de « genre interactionnel » au sens de Kerbrat-Orecchioni¹. Le genre d'une interaction est défini essentiellement par des paramètres externes tels que les participants, le lieu de l'interaction, l'objectif, etc.

Ce que l'on constate, c'est que ces descriptions de compétences générales en matière d'interaction orale ne sont pas exactement corrélées à une situation de communication particulière et qui serait propre à chaque niveau. Ainsi, l'activité « discussion informelle (entre amis) » fait l'objet d'une échelle de descripteurs à partir du niveau A2, même si ce n'est qu'au niveau B2 que l'apprenant est considéré comme capable de « suivre facilement une conversation animée entre amis ». Comment alors sérier les interactions susceptibles d'intéresser un apprenant ?

D'abord, on peut se servir des quatre domaines d'utilisation de la langue présentés dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 : 18-19) :

- **domaine public** : tout ce qui relève des échanges sociaux ordinaires (relations commerciales et civiles ; services publics, activités culturelles, de loisirs dans des lieux publics, relations aux médias, etc.) ;
- **domaine personnel** : relations familiales, pratiques sociales individuelles ;

¹ KERBAT-ORECCHIONI C. *La conversation*, Paris, Seuil, 1996.

- **domaine professionnel** : tout ce qui concerne les interventions et les relations des acteurs dans l'exercice de leur activité professionnelle ;
- **domaine éducationnel** : l'acteur dans un contexte de formation.

Ensuite, on peut tenir compte des échelles de niveau présentées dans le CECRL pour différents types d'activités langagières, et qui donnent des pistes intéressantes pour établir une taxinomie d'interactions pour le FLE.

A partir de tous ces éléments, on peut alors dresser une liste des genres d'interactions susceptibles d'intéresser un apprenant de FLE, associés à des activités langagières particulières:

- conversations et échanges familiaux : demander/donner des informations personnelles, savoir raconter une histoire, une anecdote ; se disputer ; discuter sur des thèmes variés (être capable d'argumenter) ;
- conversations de socialisation, de bon voisinage : se présenter, entretenir une relation de bon voisinage ;
- conversations de service à finalité pratique : réserver un voyage, circuler dans les transports en commun, gérer une transaction dans différents types de magasins, savoir gérer des imprévus/difficultés dans ces différents types de situations (à partir du niveau B2) ;
- interactions de coopération : préparer un voyage, une soirée, une recette, une réunion de travail, etc. ;
- entretiens (médical, d'évaluation, de recrutement) ;
- échanges de nature professionnelle : séances de travail, discussions à plusieurs, négociations.

Ces différents types d'interactions sont connus des enseignants et des didacticiens, la plupart des manuels de FLE, généralistes ou non, reprennent plus ou moins cette taxinomie. Et pourtant, l'impression demeure malgré tout que peu de choses ont évolué dans les manuels et dans les cours de FLE.

Selon Juliette Delahaie¹ : 2015, La plupart des manuels continue à fabriquer des interactions entières à partir de l'intuition des concepteurs. Pourquoi une telle situation perdure ? Parce que les données d'interactions orales qui sont susceptibles d'intéresser enseignants et concepteurs de manuels sont en fait difficiles d'accès ou inexistantes.

5.2 Des données d'interaction non accessibles ou non pertinentes pour le FLE destinées aux apprenants arabophones

La situation des corpus en Libye est bien connue, les emplois majores dans les corpus sont l'écrit et le français standard basés sur des manuels français. Le résultat pour l'enseignement du FLE est que les données actuellement accessibles en matière d'interactions verbales ne correspondent pas aux attentes d'enseignement/apprentissage exposées précédemment.

Du côté de la recherche en didactique d'abord, aucun projet d'envergure n'est terminé, il n'existe pas de grand corpus d'entretiens sociolinguistiques réalisé à l'initiative d'enseignants arabophones.

¹ Juliette Delahaie, « Constitution et exploitation de corpus d'interactions verbales pour le FLE: problèmes et programme », *Linx* [En ligne], 68-69 | 2013, mis en ligne le 19 décembre 2015, consulté le 30 avril 2019.

Du côté de la linguistique, la réflexion sur les corpus de français parlé est actuellement intense, en témoigne l'initiative «corpus de référence du français» pilotée par l'*Institut de Linguistique Française*, et qui est justement la manifestation du fait qu'en France un tel corpus de référence, pour l'écrit comme pour l'oral, n'existe pas. Si le chercheur en didactique ou le concepteur de manuels cherche néanmoins des données d'interaction accessibles en format numérique, il aura l'embarras du choix pour un seul genre de l'oral, celui de l'entretien ; en effet, parmi les plus récents corpus accessibles en ligne, soit sous forme de transcription complète soit par l'intermédiaire de concordanciers, c'est ce genre qui est privilégié.

En matière d'interactions verbales d'un autre type, notamment les interactions à visée transactionnelle, les données numérisées accessibles à la communauté des chercheurs sont en revanche relativement pauvres. Partant de l'inventaire des données orales réalisé par Cappeau et Seijido¹ (qui date de 2005), on peut répertorier les données interactionnelles suivantes, accessibles en partie en ligne à la communauté des chercheurs :

– CLAPI : une cinquantaine d'interactions dont les transcriptions sont accessibles en ligne et qui peuvent intéresser la didactique : interactions commerciales (dans un tabac, au guichet de métro, dans un magasin de retouche), consultations (juridiques, chez un dentiste, médicales),

¹ CAPPEAU, P. & SEIJIDO, M. (2005), *Inventaire des corpus oraux*, rapport en ligne, <http://www.dglflf>.

corpus Bielefeld (série d'interactions lors d'un échange universitaire, natif/non-natif), conversations familières ;

- le corpus OTG : ensemble d'interactions a l'office de tourisme de Grenoble (26 000 mots) ;
- le site ASILA (projet de corpus en ligne, en vue notamment de la création de dialogues homme-machine) : il abrite un certain nombre de données pouvant intéresser la didactique du FLE, notamment des monologues dans un café, des interactions téléphoniques entre un client et un employé de la SNCF et d'Air France, et des interactions téléphoniques avec un agent du CIO (Centre d'information et d'orientation) ;
- le corpus ESLO 2 : ce nouveau corpus est composé d'entretiens, mais aussi d'interactions de la vie quotidienne, interactions dans les commerces (boulangerie), conversations au cours de repas, micro-trottoirs à la sortie du cinéma ;
- le corpus TCOF : téléchargeable dans son intégralité, le corpus comporte des interactions entre adultes comme des réunions et des assemblées, des conversations familières, des interactions adulte/enfant.

En ce qui concerne les interactions verbales, la liste proposée par Cappeau et Seijido (2005) est en réalité plus longue, mais les données recensées ne sont souvent pas accessibles au public.

A la croisée des deux disciplines, on citera enfin un dernier corpus, le corpus Lancom répertorié dans la base de données Elicop, mais non mentionné par Cappeau et Seijido (2005) pour la Belgique. Lancom est un corpus différentiel natif/non-natif, enregistré pour moitié dans des classes d'enseignement secondaire en Belgique néerlandophone, et

pour moitié en France (jeux de rôles ou interactions authentiques). Sa particularité est que, comme pour ESLO 1, il y a eu en amont une réflexion didactique : les premiers concepteurs de Lancom ont choisi des interactions importantes à maîtriser pour un apprenant de FLE, et qui seraient donc susceptibles d'intéresser les auteurs de manuels (entretien de recrutement, opinion sur un film, invitation entre amis, entretien pour un baby-sitting, jeux de rôles et interactions authentiques dans une agence de voyage, aller chercher un ami à la gare, etc...).

Malheureusement, le corpus Lancom n'a pas vraiment été terminé, et on peut déplorer l'importante quantité de jeux de rôles du côté des locuteurs francophones : est-ce qu'en situation spontanée un locuteur réagirait et parlerait de la même manière ? La question reste ouverte mais elle mérite d'être soulevée.

5.3 Le problème de la représentativité du corpus

Quelle matière linguistique choisir dans les interactions verbales pour l'enseignement/apprentissage d'une langue pour des étudiants arabophones libyens ? Dans quelle mesure peut-on avancer que telle ou telle manière de dire est plus fréquente qu'une autre, à partir de quelle taille d'échantillon d'une même situation aux paramètres par ailleurs variables (en fonction des locuteurs, du moment, du thème, etc.) ? Enseigner l'oral en interaction suppose en effet de pouvoir repérer les régularités (ou non) à l'œuvre dans tel type d'interaction ou d'activité discursive. Sensibiliser à la parole formulaire (le langage préfabriqué) suppose également une recherche des collocations les plus fréquentes à partir d'un corpus assez étendu et bien documenté.

En résumé, une grammaire des usages réels d'une langue s'appuie sur l'observation de situations diversifiées de communication dont les données doivent être représentatives : les structures syntaxiques et le lexique ne sont pas distribués de la même façon dans une conversation familière, un discours politique ou un écrit juridique. Pour s'en rendre compte, il faut travailler sur des échantillons et en explorer les régularités. Cela suppose un travail statistique qui ne peut pas se faire sur une ou deux interactions, mais à partir de quelle taille dispose-t-on d'un échantillon suffisant ?

La question de la « représentativité » des données est en fait cruciale en linguistique comme en didactique, elle est liée à la notion de « corpus de référence » défini par Robert J.-P.¹ comme un ensemble de « données aux conditions de production et de réception nettement définies et corrélées à leurs caractéristiques langagières. » Or pour qu'un corpus de référence mérite cette dénomination et soit « représentatif », il faut associer une taille suffisante à la diversité des usages représentés. Il y a donc aussi une exigence de panachage (des situations de communication) qui s'accompagne d'une démarche d'échantillonnage par laquelle on équilibre en taille les échantillons retenus, on essaie de ne pas « surreprésenter » des « lieux » du texte aux caractéristiques particulières.

A défaut de taille critique, la question des métadonnées enfin est cruciale pour le FLE : pour travailler en cours, il

ROBERT J.-P. Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, *Ophrys*,¹ 2002.

faut pouvoir « recontextualiser » les interactions, ce que préconise la didactique des langues depuis au moins l'approche structuro-globale-audio-visuelle et l'usage de l'image pour la présentation de la situation. Cela veut dire qu'un corpus d'interactions pour le FLE doit être pourvu de métadonnées qui garantissent sa fiabilité, à l'image de ce que propose la banque de données.

Ces informations portent sur le contexte situationnel dans lequel se déroulent les interactions, elles comportent également des fiches d'identification relatives aux locuteurs.

Pour résumer, en l'absence de données actuellement pertinentes se pose la question de la constitution d'un corpus d'interactions pour le FLE, ce qui suppose une réflexion sur le type d'interactions à enregistrer en fonction des besoins des apprenants, la délimitation des données en extension (échantillonnage) et en intension (les métadonnées), et enfin une numérisation qui permette des recherches (collocations, arbres syntaxiques, etc.).

6. Quelle pédagogie pour le FLE ? Des dialogues-modèles

Bien sur, il est toujours possible de travailler directement sur des données authentiques et d'encadrer les travaux des apprenants (Germain)¹, mais cela ne veut pas dire qu'il faut rejeter en bloc la pratique bien établie des dialogues fabriqués. Les critiques à l'encontre de tels dialogues sont bien connues : ils ne rendent pas compte de la réalité de l'usage, ils sont fabriqués selon l'intuition des concepteurs

¹ GERMAIN, C. (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International.

et non a partir de recherches sur corpus, ils ne sont pas représentatifs, enfin, des différentes manières d'interagir à part sous forme de question/réponse.

Cependant, fabriquer des dialogues à partir de la recherche sur corpus permettrait de gommer un certain nombre de ces travers. Ces « dialogues-modèles » constitueraient une reconstruction idéale du dialogue authentique ; il s'agirait de simuler une réalité scientifiquement probable de la langue, a partir de laquelle il serait alors possible de fournir a l'apprenant des explications grammaticales et sociolinguistiques, un lexique – alors que beaucoup de manuels utilisent encore pour cela le Français fondamental qui date quand même des années 1950 des structures et actes de langages adaptés.

Le dialogue-modèle¹ a donc selon nous certains avantages. Il permet d'abord de répondre aux besoins de la communauté enseignante internationale qui ne se sent pas toujours capable d'utiliser elle-même des corpus de français parlé, car la compétence de l'enseignant ne se confond pas avec celle du linguiste.

A travers le dialogue-modèle, il s'agit aussi de donner à l'apprenant et a l'enseignant les structures les plus fréquentes de la langue parlée dans telle ou telle situation d'interaction. A défaut de servir de « modèle », il donne au moins une idée statistiquement juste de la réalité. Enfin, ce type de dialogue peut s'avérer particulièrement pertinent au

ROBERT J.-P. Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, *Ophrys*,¹ 2002.

regard des préconisations qui sont faites en matière d'enseignement de la compétence pragmatique.

Créer des dialogues-modèle, c'est justement attirer l'attention sur des formes linguistiques particulièrement pertinentes pour l'apprentissage, sur des points de langue qui aident l'apprenant, non seulement à maîtriser le lexique et les structures grammaticales propres à telle ou telle situation, mais surtout à gérer la co-construction du discours en interaction. L'objectif du dialogue-modèle, c'est encore d'éveiller la « conscience métapragmatique » des apprenants ; selon ABOUDA, L. & BAUDE¹, cette dernière est entraînée par l'enseignant qui explique ce qui souvent reste implicite dans la langue. Or le dialogue-modèle est pour l'enseignant un matériel qui rend visible, saillant, ce fonctionnement de la langue.

7. Etude de cas : Interaction verbale en conférence universitaire de FLE

Dans une pratique de conférence l'enseignant occupe trois fonctions définies par DABENE(2005)² :

Informateur : il connaît le français et il transmet une langue.

¹ABOUDA, L. & BAUDE, O. (2006), « Constituer et exploiter un grand corpus oral : choix et enjeux théoriques. Le cas des ESLO », article en ligne, http://icar.univ-lyon2.fr/ecole_thematique/idocora/documents/Abouda-Baude-ESLO.pdf.

² DABENE L. « Pour une taxonomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère » *Etude de linguistique appliquée*. 2005, n°55, pp. 39-46

Animateur : il gère les séances de classe. Il attribue les tours de parole, donne les consignes.

Evaluateur : il juge les productions orales des apprenants.

L'enseignant peut n'occuper qu'une de ces fonctions au cours d'un moment de la classe mais cela ne veut pas dire qu'elles sont indépendantes les unes des autres :

« [elles] *peuvent être simultanément remplies dans une séance de langue qui se caractérise par un nombre élevé d'interactions verbales et par la mobilité avec laquelle l'enseignant passe d'une fonction à l'autre* » DABENE (2005).

Dans mon auto-observation de conférence de langue « Compréhension orale et écrite », deuxième année, département de la langue française à la Faculté de la pédagogie Souk El Khamis. On a trouvé plusieurs séquences où ces trois fonctions se retrouvent sous la forme de stratégies d'enseignement : la validation par la répétition, la reformulation et le traitement de l'erreur. On va étudier ces trois stratégies d'enseignement à travers diverses interactions tirées de divers moments de la classes pour voir si ces méthodes sont transversales. Dans cette étude on va essayer de mettre en évidence ces stratégies d'enseignement:

1) **La validation par répétition** : l'étudiant prononce un énoncé correct, le professeur le reprend et le répète une ou plusieurs fois pour le valider.

2) **La reformulation**¹ : utilisation de la paraphrase ou des divers niveaux de langue pour exprimer une même idée.

3) **Le traitement de l'erreur** : l'évaluation de l'erreur ou feed-back.

Dans un même exercice il y a plusieurs unités, on ne se limite pas seulement à la résolution d'une consigne, on étend le champ des possibilités. Tous les moments ne sont pas traités, ceux choisis sont assez représentatifs de ce qu'était le cours.

La partie sur la « situation de la séance construite »² correspond à la mise en place du contexte de l'interaction. Quand l'intervention d'un interactant est numérotée, la transcription suit les modèles d'une transcription orthographique, les fautes de phonétiques sont représentées sous la forme de phones.

La validation par répétition

Situation de la séquence construite : Les étudiants, la semaine d'avant, ont appris des adjectifs servant à décrire le corps humain. Ils doivent décrire une personne qui est projetée au tableau sous la forme d'un dessin.

1 : *Etudiante1: C'est une femme.*

2 : *Prof: C'est une femme. Oui ? C'est une jeune femme ?*

3 : *Etudiante2: Non.*

ROBERT J.-P. Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, *Ophrys*,¹ 2002.

² KERBAT-ORECCHIONI C. La conversation, Paris, *Seuil*, 1996.

4 : Prof : C'est une vieille ?

5 : Etudiante2 : C'est une vieille femme.

6 : Etudiante1: (en même temps) Vieille femme.

7 : Prof : C'est une vieille femme. Autre possibilité ?

8 : Etudiante1: C'est une...âgée femme.

9 : Prof : C'est une femme âgée.

10 : Etudiante1: Femme âgée.

11 : Prof : Oui ? C'est une vieille femme, c'est une femme...relativement âgée,...oui ? En tout cas une femme d'âge mûr...oui ? Heu...Etudiant4, elle est...elle est brune ?

Dans cette interaction l'enseignant mène la discussion en posant des questions et en validant les réponses. L'erreur de *Etudiante1* en 8 est corrigée directement, il ne s'arrête pas pour la mettre face à son erreur, pourquoi ? Si nous observons les questions/réponses, on remarque que les interactants suivent la structure de base de la phrase qui est sujet/verbe/complément, il n'y a pas de superflu, les phrases sont courtes, la séquence se concentre sur l'utilisation et l'acquisition du vocabulaire. A la fin de la séquence, en 11, l'enseignant répète une dernière fois les mots de vocabulaire, avant de changer de séquence il s'assure que tout est acquis.

Situation de la séquence construite : C'est un exercice d'expression orale. Les étudiants doivent décrire plusieurs images qui racontent la vie quotidienne d'une dame. Sur l'image 7 cette dame fait ses courses.

1 Prof : Elle s'entend ok...action...possible. Bien.

2 : Etudiante3 : Elle fait les ach[e].

3 : Prof : Elle fait les achats.

4 : Etudiante3 : Les...les achats.

5 : Prof : *Ok mais spécifiquement elle fait les... ?*

6 : *Etudiante3 : Ah [?] course.*

7 : Prof : *Oui elle fait les courses...elle fait les courses où?*

8 : *Etudiante1: Au marché.*

9 : Prof : *Au marché.*

10 : *Etudiant4 : Elle achète des fruits et légumes.*

11 : Prof : *Elle achète des fruits et des légumes c'est bien*
Etudiante4...ok...elle achète des fruits et des légumes quoi
d'autre ?

Dans cette séquence on retrouve la même dynamique que dans l'étude précédente : chaque parole est la plus restreinte possible, il faut aller droit au but, l'enseignant ne s'arrête pas sur l'erreur de l'*Etudiante3* en 2 ni ne la corrige en 6 ; Il ne les remarque pas mais se concentre sur les synonymes et l'élargissement du vocabulaire. Chaque réponse est rarement validée pas un « oui » (5 et 7), il n'utilise presque pas la paraphrase, il répète ce que vient de dire l'étudiant, pour valider la réponse : en associant la proposition d'un(e) *Etudiant* à sa propre parole, l'enseignant légitime le discours de l'étudiant.

L'interaction est dynamique, vive, il faut limiter les points morts, il faut sans cesse la relancer par des questions mais aussi par la répétition qui valide les réponses : c'est essentielle dans un courant qui se veut communicatif. L'enseignant doit solliciter l' étudiant, il ne doit pas lui laisser le temps de trop penser dans sa langue, dans ce type d'exercice les mots doivent venir naturellement, d'où la faible importance consacrée à la correction des fautes.

L'interaction entretient l'interaction (MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, C.)¹ : elle continue et s'auto-génère par le principe de la répétition.

La reformulation

Situation de la séquence construite: c'est un exercice d'expression orale. Les étudiants doivent décrire plusieurs images qui racontent la vie quotidienne d'une dame. Sur cette image la dame fait la cuisine.

1 : Etudiante3: *Elle fait la cuisine...elle fait le ...déjeuner.*

2 : Prof : *Elle fait la cuisine...bien. Sinon autres possibilités que faire la cuisine?*

3 : Etudiante1: *Elle prépare un...un repas.*

4 : Prof : *Elle prépare un repas...ok...autres possibilités encore ?*

5 : Etudiante2: *Elle fait à manger.*

6 : Prof : *Voilà*

7 : Etudiante2: *Elle fait le petit déjeuner.*

8 : Prof : *Elle fait le petit déjeuner...elle fait le petit déjeuner...elle prépare peut-être...elle prépare le petit déjeuner hein ? elle fait la cuisine, elle fait à manger, elle prépare un repas...ok. Etudiant4 numéro 3 qu'est-ce qu'elle fait ?*

La reformulation¹ a pour but d'élargir le vocabulaire de certains étudiants, de permettre et de montrer aux étudiants

¹MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, C. (2004), *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE.

qu'il est possible de s'exprimer de différentes manières sur un même sujet. Pour tester leur vocabulaire et connaître leurs limites l'enseignant pose la même question « autres possibilités » en 2 et en 4, c'est une stratégie d'enseignement fortement marquante, car en plus d'être omniprésente dans son discours, elle relance le discours et élargit les possibilités: ici elle se fait au niveau du vocabulaire mais elle peut se faire au niveau du discours lui-même. A la fin de la séquence, le professeur fait un récapitulatif des différentes possibilités, il les répète plusieurs fois et demande une validation de la part des étudiants « hein ? » il met en avant ce moment du cours comme important et s'assure que tout est compris.

Situation de la séquence construite: Les apprenants écoutent un enregistrement qui raconte un dialogue entre la dame et une jeune fille qui la questionne sur ses activités.

1 : Prof : quelle est la question ? L'après midi ?...écoutez bien...

2 : Etudiante1: vous faites quoi ?

3 : Prof : vous faites quoi ? Autres possibilités que vous faites quoi ?

4 : Etudiante5: qu'est-ce que vous faites ?

5 : Prof : bien. Qu'est-ce que vous faites ? Vous faites quoi ? Qu'est-ce que tu fais ?

6 : Etudiante2: tu fais quoi ?

ROBERT J.-P. Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, *Ophrys*,¹ 2002.

7 : Prof : tu fais quoi ? C'est un question très utilisée. Qu'est-ce que vous faites? Qu'est-ce que vous regardez : qu'est-ce que tu manges ? Autre possibilité ?

9 : Etudiante1: tu manges quoi ?

10 : Prof : je mange une banane ok bien. Télévision, question ?

11 : Etudiante3: qu'est-ce que vous regarde ?

12 : Prof : qu'est-ce que vous ?

13 : Murmure

14 : Prof : qu'est-ce que vous ou qu'est-ce que tu ? Ok qu'est-ce que tu ?

15 : Etudiante3: regardes ?

16 : Prof : bien. Qu'est-ce que tu regardes ? Autre possibilité ?

17 : Etudiante2: tu regardes quoi ?

18 : Prof : tu regardes quoi oui ? Qu'est-ce que vous regardez ? Vous regardez quoi

19 : oui ? Liquide, question ?

20 : Etudiante4: qu'est-ce que tu bois ?

21 : Prof : qu'est-ce que tu bois ? Autre possibilité ?

En regardant cette interaction on remarque deux formes de reformulation à deux niveaux, une porte sur le référentiel et l'autre sur la formulation des phrases. La formule de départ est «qu'est-ce que vous faites ? » les apprenants doivent d'abord la reformuler à divers niveau de langue (2 et 6) et utiliser diverses formules de questionnements (2, 4 et 6). L'étudiant travaille une compétence linguistique (pronom, conjugaison et questionnement) et une compétence socioculturelle (tutoiement, vouvoiement). On travaille beaucoup sur le reformulation du discours formel/informel. Ce travail constitue la base du français et n'est pas toujours très bien enseigné. En 7 le professeur leur propose le même

exercice avec « tu manges quoi ? ». En 10 le même travail est repris sur un autre élément, de même en 18. Le professeur associe donc le travail de reformulation à un contexte proche de l'apprenant : En faisant cela il apprend à l'étudiant à poser différemment les questions et lorsqu'il voit que l'apprenant a intégré ce fonctionnement il le transfère sur d'autres domaines de la vie quotidienne (télévision, liquide, nourriture). La transition se faisant naturellement cela ne crée pas de rupture cognitive chez l'apprenant. La seule erreur qui est observée en 11.

L'enseignant utilise une logique dans sa méthode d'apprentissage. Chaque exercice utilise un type d'enseignement prédominant. Dans cet exercice qui suit les séquences de la partie 1 sur la répétition, la méthode pour valider les réponses est réutilisation des réponses et y intégrer un système de reformulation sans porter grande attention aux erreurs.

Le traitement de l'erreur

Situation de la séquence construite : Les étudiants, la veille, ont appris des adjectifs servant à décrire le corps humain. Ils doivent décrire une personne qui est projetée au tableau sous la forme d'un dessin.

1 : Prof : Vous observez ici des images et...heu...
Etudiante3...c'est qui ? C'est qui Etudiante3?

2 : Etudiante3: C'est un madame.

3 : Prof : C'est une ?

4 : Etudiante3: C'est une madame.

5 : Prof : C'est une madame ?

6 : Etudiante3: C'est une femme.

En 3 Le professeur met en avant une première erreur d'accord : il reprend l'article au féminin et demande à l'étudiante de compléter. Il ne dit pas à *Etudiante3* que « madame » est féminin il la laisse faire le rapprochement entre l'article qu'il reprend corrigé et le nom.

En 5 l'erreur est culturelle : le mot est français mais dans ce contexte l'utilisation n'est pas correcte. Par l'interrogation l'enseignant met en avant l'erreur sémantique mais ne la corrige pas. Cette forme d'interrogation est la manière la plus fréquente de mettre en avant une erreur.

Situation de la séquence construite : Les étudiants, la semaine d'avant, ont appris des adjectifs servant à décrire le corps humain. Ils doivent décrire une personne qui est projetée au tableau sous la forme d'un dessin.

1 : Prof : Elle est blonde d'accord...heu...elle est...elle est maigre ?

2 : Etudiante1: Non, elle est corpulent.

3 : (inaudible)

4 : Prof : Elle est rondelette.

5 : Etudiante1: Corpulent

6 : Prof : Corpu...elle est quoi ?

7 : Etudiante1: Corpul.

8 : Prof : Corpul ? Non...elle est ? Corpulente ?

9 : Etudiante1: Corpul[e].

10 : Prof : Corpul[e] ? Elle est corpulente. Hein ? Elle est corpulente. D'accord, ok. Alors ici regardez l'image 1...hein...l'image numéro 1 et dites moi ce qu'elle fait, qu'est-ce qu'elle fait ? Il y plusieurs possibilités, donnez moi le maximum de possibilités dans l'image 1 : qu'est-ce qu'elle fait ?

Le professeur ne note pas l'erreur sur « corpulent » ce qui amène l'étudiant à se répéter, pensant qu'elle est juste (5). Le professeur en 6 reprend le terme pour le valider mais se rend compte que c'est une erreur alors par l'intonation de la répétition « elle est quoi » il signale qu'il y a une erreur sans la corriger ce qui amène *Etudiante1* à reprendre son adjectif erroné qu'elle transforme en « corpul » en 7. De nouveau elle se trompe. Le professeur reprend le terme mais ne le valide pas 8, à la place il lui propose « corpulente », une proposition qui est exacte mais l'étudiante saura-t-elle reconnaître le mot et faire le lien entre sa première proposition « corpulent » et son féminin « corpulente ». *Etudiante1* fait de nouveau l'impasse sur le mot (9). L'enseignant a mis en avant la faute en 6 et en 8 et lui a proposé de valider le bon terme mais visiblement cela fait trois fois qu'elle se trompe, ce n'est pas une étourderie, elle ne maîtrise pas ce mot de vocabulaire. En 10 l'enseignant n'a pas d'autre choix que de lui donner la réponse qu'il répète deux fois

Situation de la séquence construite : La couverture du livre les mythes de la science est projetée au tableau. Des titres de mythes sont présentés, les étudiants doivent les reformuler, c'est un exercice de grammaire qui suit un cours sur les possessifs.

11 : Prof : la terre oui ? Donc le ministère de l'environnement c'est le ministère qui ?

12 : *Etudiante3*: s'occup[e] d[e] tout

13 : Prof : s'occup[e] ?

14 : *Etudiante3*: s'occ[u]pe de (essaie de prononcer « sauvegarder »)

15 : Prof : sauvegarder

16 : Etudiante3: sauvegarder

17 : Prof : oui ?

18 : Etudiante3:l'environnement

19 : Prof : c'est le ministère qui s'occupe...

20 : Etudiante3: qui s'occupe

L'erreur principale se situe ici sur la prononciation du verbe « s'occuper de », la faute de prononciation, peut-être prise comme une faute de temps de la part de l'enseignant : cette étudiante arabophone prononce, comme beaucoup d'arabophones le [ʔ] comme un [e]. Le professeur réemploie le mot erroné sous la forme d'une interrogation pour centrer la correction sur le verbe en 13. Mais l'étudiante, en repronçant sa phrase va se tromper sur le [y] : Est-ce qu'il a un seuil où il considère que la prononciation est suffisante même si elle est partiellement erronée, s'il y a un moment où l'autocorrection devient une méthode d'enseignement ? Ne se concentre-t-il pas sur une erreur en faisant le choix de laisser l'étudiante elle-même se corriger (20)?

Le traitement de l'erreur constitue une part très importante de l'enseignement¹, pourtant au cours des interactions transcrites et celles étudiées, les règles grammaticales déjà étudiées sont rarement reprises, sous prétexte qu'elles ont déjà été étudiées, mais une faute est difficilement distinguable d'une erreur. Le feed back est la « réaction » à un énoncé erroné plus que l'évaluation d'une faute, il peut se manifester sous plusieurs formes : le « non » strict qui est à

¹ KLEIN W. *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, 1989.

éviter face à un étudiant cela risquerait de provoquer un blocage, une peur de la faute, la mise en avant de l'erreur par une interrogation « corpul[e]? » ou bien la correction d'une partie de l'erreur « une... ? », dans tous les cas il est essentiel que l'étudiant sache où est la faute et pourquoi il la fait.

5. Conclusion

Cet article a présenté une réflexion sur la constitution de corpus d'interactions pour le FLE destiné aux étudiants arabophone. Construire une banque de données interactionnelles pour le FLE permettrait ainsi de contribuer à une grammaire de l'oral et des interactions, et de renouveler les contenus pédagogiques utilisés.

Il s'agirait finalement de concevoir une nouvelle linguistique appliquée ; celle-ci prendrait comme point de départ des préoccupations didactiques du point de vue du choix des interactions, de la constitution de corpus et de la sélection des faits linguistiques à étudier ; elle combinerait enfin les recherches faites dans le domaine de la linguistique interactionniste avec celles qui ont trait à la grammaire de l'oral, notamment celles qui ont été entreprises par Blanche-Benveniste et l'équipe du GARS, mais qui paradoxalement n'ont reçu que peu d'attention de la part des chercheurs en didactique¹.

Dans la deuxième partie, après avoir fait un rappel sur la manière dont pourraient fonctionner un apprentissage et un étudiant, un bref récapitulatif des théories de l'interaction ce

¹ ABOUDA, L. & BAUDE, O. (2006), « Constituer et exploiter un grand corpus oral : choix et enjeux théoriques. Le cas des ESLO », article en ligne, http://icar.univ-lyon2.fr/ecole_thematique/idocora/documents/Abouda-Baude-ESLO.pdf.

qui est le sujet de cette étude a été présenté. De l'écoute des transcriptions on a trouvé trois méthodes d'enseignement qui semblent pertinentes : la répétition, la reformulation et le traitement de l'erreur. Pour chaque méthode on a essayé d'isoler des séquences qui représentaient le mieux chacune de ces pratiques et on a décrit la forme d'enseignement correspondant à la méthode. L'enseignant laisse le temps aux étudiants de s'habituer à une dynamique de cours et d'apprentissage pour en intégrer une autre. Il procède étape par étape. Il est difficile de cibler une séquence pour un type d'interaction car il arrive que ces trois méthodes d'enseignement se chevauchent dans un exercice. D'une manière générale la méthode choisie dépend du type d'exercice et s'il y en a plusieurs, il y en a toujours une qui prédomine. Dans un exercice de description l'enseignant va privilégier la validation des réponses par répétition et la correction des erreurs, dans un exercice où l'étudiant parle seul pour raconter un évènement il va privilégier la correction des fautes et la mise en valeur d'un vocabulaire qui pourrait être utile aux autres étudiants, et dans un exercice d'expression orale qui vise au développement d'une compétence référentielle il va utiliser une méthode de reformulation.

Bibliographie

- ABOUDA, L. & BAUDE, O. (2006), « Constituer et exploiter un grand corpus oral : choix et enjeux théoriques. Le cas des ESLO », article en ligne, http://icar.univ-lyon2.fr/ecole_thematique/idocora/documents/Abouda-Baude-ESLO.pdf.
- CAPPEAU, P. & SEIJIDO, M. (2005), *Inventaire des corpus oraux*, rapport en ligne, <http://www.dgflf.fr>.
- CONSEIL DE L'EUROPE. [http : //Coe.int/fr/web/portfolio/self-assesement-grid](http://Coe.int/fr/web/portfolio/self-assesement-grid). 2001
- DABENE L. « Pour une taxonomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère » *Etude de linguistique appliquée* n°55
- DEBAISIEUX, J.-M. (2009), « Les corpus oraux : situation, exploitation linguistique, bilan et perspectives », *Mélanges Crapel*.
- GERMAIN, C. (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International.
- JULIETTE D., « Constitution et exploitation de corpus d'interactions verbales pour le FLE: problèmes et programme », *Linx* [En ligne], 68-69 | 2013, mis en ligne le 19 décembre 2015, consulté le 30 avril 2019.
- KERBAT-ORECCHIONI C. *La conversation*, Paris, Seuil, 1996.
- KLEIN W. *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, 1989.
- MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, C. (2004), *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE.
- ROBERT J.-P. Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, Ophrys, 2002.