

Analyse des interactions en classe de langue étrangère dans un cadre sociocognitif : formes d'étayage et modes de participation « sexuée »

BAURENS Mireille, BLANC Nathalie, GRIGGS Peter

IUFM de Lyon et UMR 5191 ICAR

Introduction

Cette étude s'inscrit dans une recherche en cours menée à l'IUFM de Lyon, qui s'intéresse à la spécificité de la classe de langue étrangère (LE) en cherchant à modéliser les interactions qui s'y déroulent en fonction de leur impact sur les processus d'apprentissage. Le projet de recherche a également pour objectif professionnel d'élaborer des produits – essentiellement des films et des grilles d'analyse – susceptibles d'être utilisés dans la formation des enseignants de langue étrangère.

Selon la perspective sociocognitive qu'on adopte, inspirée à la fois de la mouvance vygotskienne et de la recherche en sciences cognitives, l'apprentissage est envisagé comme une construction progressive de savoirs procéduraux mise en mouvement par les interactions verbales. Cette perspective nous amène à placer l'apprenant au centre d'un apprentissage qui se construit dans l'activité communicative et à considérer l'enseignement comme un étayage institutionnel de cet apprentissage.

Le modèle théorique dans lequel on se situe implique la nécessité de disposer d'une vision globale des interactions en classe – c'est-à-dire non seulement les échanges verbaux mais aussi le langage gestuel, les actions non verbales, les traces écrites et la gestion des supports pédagogiques. La recherche s'appuie donc sur un corpus d'enregistrements vidéo, préparés en collaboration avec l'enseignant concerné, réalisés à l'aide de 3 caméras, et transcrits collectivement par nous-mêmes le plus soigneusement possible.

L'étude porte plus spécifiquement sur un extrait de 18 minutes d'un travail de compréhension d'une chanson¹ effectué dans une classe d'anglais au niveau CM2 (c'est-à-dire, la deuxième année pour la plupart des élèves). L'analyse qu'on en fait, dans un cadre sociocognitif préétabli, cherche à cerner comment les différents éléments en jeu dans l'interaction didactique se coordonnent pour servir d'outils de médiation dans la négociation des conduites d'étayage et dans la construction des savoirs. On se propose tout d'abord de présenter un cadre théorique qui conjugue une théorie sociocognitive d'apprentissage et un modèle praxéologique des interactions en classe de LE. On analysera ensuite le travail de reconstitution de la chanson à la fois comme une dialectique entre savoirs acquis et savoirs émergents et comme une action négociée, en tenant compte du rôle dans ce travail collectif des supports pédagogiques mis en jeu et de la nature de l'activité. On explorera enfin, en y intégrant le prisme du « genre », la manière dont les contributions individuelles s'inscrivent dans l'activité conjointe, en se focalisant sur les conduites participatives de deux élèves, un garçon et une fille.

1. Cadre théorique : perspective sociocognitive et interactions en classe

1.1. Modèle sociocognitif de l'apprentissage

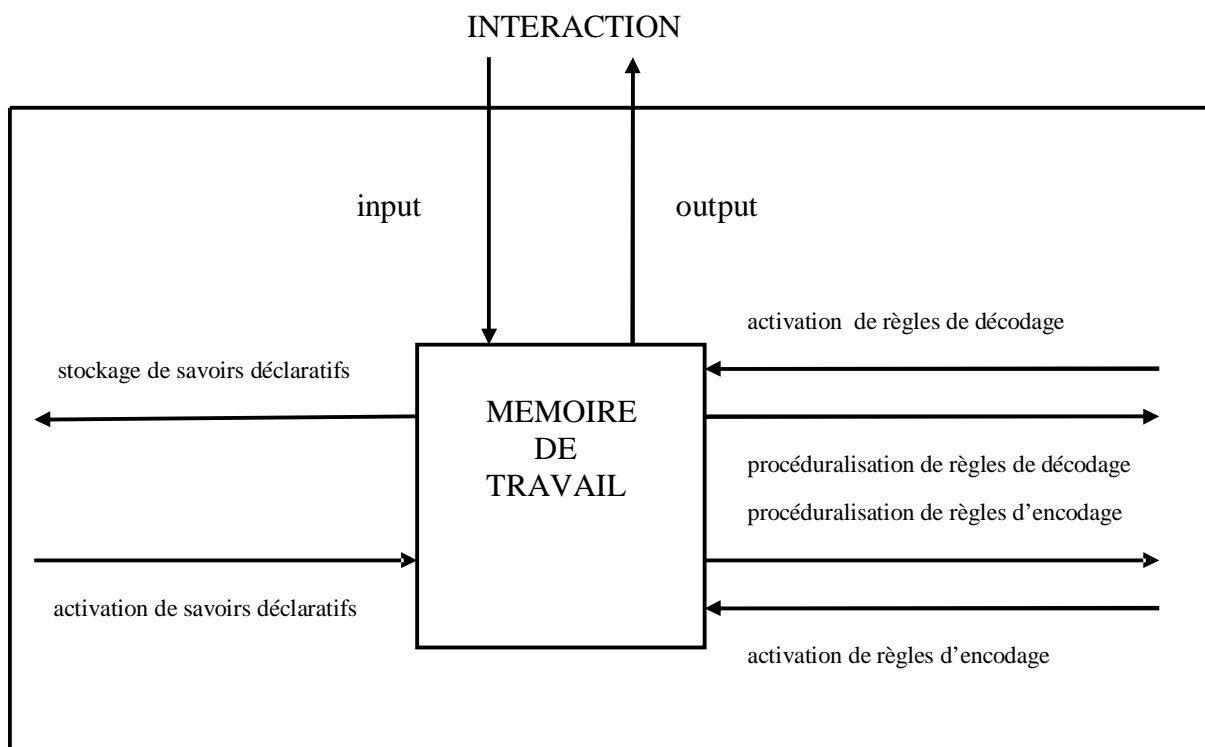
Le modèle sociocognitif qui sert de cadre acquisitionnel à notre analyse des corpus de classe s'appuie sur les travaux réalisés par Bange, Carol et Griggs (2005) et Griggs (à paraître) dans la lignée de la recherche provenant du domaine des sciences cognitives,

¹ Support authentique : Sinead O'Connor "Thank you".

notamment celle de John Anderson et ses collaborateurs (1983, 1998). Il s'inspire également de l'articulation mise en évidence par Vygotski (1997) entre les processus interpsychiques où les connaissances sont mises à la disposition de l'apprenant au cours de l'interaction, et les processus intrapsychiques où celui-ci intériorise et reconstruit ces connaissances dans des réseaux référentiels et sémantiques existants.

Ce qui caractérise surtout le modèle sociocognitif élaboré par Bange, Carol et Griggs, c'est le rôle accordé à la régulation des données langagières par la mémoire de travail (figure 1). Cela permet de mettre les processus cognitifs d'apprentissage en rapport avec des actions verbales orientées vers des buts extérieurs, c'est-à-dire des opérations de décodage portant sur l'input et des opérations d'encodage entraînant l'output. La mémoire de travail sert ainsi d'interface entre l'interaction et l'apprentissage.

Figure 1



Dans un premier temps, le travail effectué par l'apprenant au cours d'une interaction en LE laisse des traces d'ordre déclaratif dans sa mémoire à long terme. Ces traces sont à considérer comme déclaratives dans la mesure où elles ne peuvent pas en elles-mêmes générer des actions verbales. Le savoir déclaratif est composé de tous les faits qu'on a emmagasinés en mémoire. S'agissant de l'apprentissage de LE, il comporte des données accumulées lors d'expériences directes de communication en LE (input textuel), des savoirs métalinguistiques sur la LE issus d'un enseignement-apprentissage formel (input grammatical), et des savoirs langagiers relevant de la maîtrise d'autres langues, notamment la langue maternelle de l'apprenant. Dans un deuxième temps, c'est à partir d'un assemblage de savoirs déclaratifs activés en mémoire à long terme et à l'aide de procédures générales de résolution de problèmes, telles que l'inférence et l'analogie, que l'apprenant construit, en mémoire de travail, des règles procédurales permettant la mise en œuvre d'actions verbales destinées au décodage et à l'encodage. Les règles procédurales ainsi créées pour exécuter des actions

verbales immédiates sont susceptibles d'être réactivées au cours d'interactions ultérieures analogues. Si ces règles sont souvent idiosyncrasiques dans les phases initiales, en raison des compétences limitées de l'apprenant en LE et des contraintes du contexte interactionnel immédiat, elles ont vocation par la suite à s'automatiser et se régler sur la norme de la langue cible.

La perspective sociocognitive implique, d'une part, une conception communicative-cognitive de l'apprentissage où on cherche non seulement à considérer la communication comme l'objet de l'apprentissage en tant qu'instrument de l'action humaine mais aussi à la traiter comme une action en elle-même en prenant en compte sa dimension cognitive. D'autre part, une des problématiques centrales de l'apprentissage guidé se pose, selon ce modèle, en termes de difficulté à accommoder, d'un côté, les règles internes construites par l'apprenant pour accomplir des actions verbales dans la langue et, d'un autre côté, les données que celui-ci puise dans l'input textuel écrit et oral et les règles externes normatives que l'enseignement cherche à lui imposer dans l'input grammatical. Quant à l'enseignant, pour étayer le travail des élèves, il doit se positionner constamment entre une posture qui consiste à s'ajuster aux compétences linguistiques des élèves et à s'inscrire dans leur parcours cognitif et celle qui consiste à assumer le rôle d'autorité linguistique en leur imposant la norme de la langue cible.

1.2. Cadre praxéologique des interactions en classe

L'apprentissage institutionnel de LE est aussi soumis aux contraintes du fonctionnement des interactions en classe. Pour rendre compte de celles-ci, nous nous inscrivons dans un cadre praxéologique (Bange 1992 ; Filliettaz 2002, 2005) qui s'inspire tout particulièrement de la *théorie de l'activité* de Leontiev (1984). Comme le modèle sociocognitif, la perspective praxéologique envisage l'enseignement-apprentissage en classe davantage comme une activité négociée de construction de savoirs que comme un processus planifié et transmissif. On retrouve également dans cette perspective une tension analogue à celle opposant anciens savoirs internes et nouveaux savoirs externes entre ce qui dans l'agir relève, d'un côté, du préconstruit, du récurrent et du prédictible et, d'un autre côté, du particulier, de l'émergent et du contingent.

Dans la théorie de l'activité, cette tension s'exprime dans l'opposition que Leontiev (1984) établit entre l'*activité* et l'*action*.

L'activité renvoie à des typifications par rapport au contexte socioculturellement défini dans lequel un fonctionnement humain se déroule (par exemple, le travail, le jeu, l'enseignement) déterminant ainsi les représentations, les motifs et les attentes de l'individu. Il s'agit de pratiques récurrentes et collectivement validées, et susceptibles d'être typifiées par un individu poursuivant sa vie quotidienne dans une communauté sociale. Selon Schütz (1962), la rationalité de l'interaction humaine s'explique par le fait que les acteurs orientent leurs actions selon des règles qui sont attestées par le groupe social auquel ils appartiennent. Toute interprétation de l'activité quotidienne repose donc sur un stock d'expériences antérieures, composé de nos propres expériences et celles transmises par autrui (parents, enseignants etc.) et qui fonctionne comme un schéma de référence. La notion d'activité s'apparente ainsi à celle de « cadre », telle qu'elle est conçue par Goffman (1991), qui se rapporte aux principes organisationnels et interactionnels permettant aux individus de comprendre les événements naturels et sociaux auxquels ils sont confrontés. Lors de l'apprentissage institutionnel d'une langue étrangère, l'activité est ce qui donne un sens aux tâches pédagogiques que les acteurs réalisent. Pour l'enseignant et, à un moindre degré, pour les élèves, les représentations de l'activité relèvent de schémas antérieurs concernant des conceptions de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ainsi que des représentations par rapport aux tâches pédagogiques qu'ils sont en train de réaliser.

Quant au terme « action », il dénote au contraire une conduite finalisée dans un contexte concret et spécifique. Selon la définition de Leontiev (1984, p.113), l'action constitue un « processus soumis à la représentation du résultat qui doit être atteint, c'est-à-dire un processus soumis à un but conscient ». Il s'agit donc d'une occurrence située, unique et particulière d'une activité sociale. On rejoint là la notion ethnométhodologique de l'action située (Heritage 1984), où les acteurs résolvent localement des problèmes, en mobilisant des ressources qu'ils élaborent collectivement et en ajustant de façon reconnaissable leurs conduites à leurs partenaires et aux paramètres de la situation émergente. Selon cette perspective, les actions situées sont en même temps façonnées par des contextes sociaux et socio-institutionnels plus larges qu'elles contribuent à leur tour à confirmer, à constituer et/ou à transformer. Un cours de langue met en jeu tout un enchevêtrement d'actions individuelles et conjointes, déclenché par le projet didactique, des consignes, des questions, des exercices, des tâches etc., chaque intervention verbale pouvant se définir en fonction du but intermédiaire ou subordonné qu'elle sert à réaliser dans le contexte global de l'action conjointe.

Il existe donc un rapport d'interdépendance entre l'activité et l'action, lesquelles constituent respectivement le pôle schématique et le pôle émergent de l'agir (Filliettaz 2005). Un cours de langues peut être envisagé à la fois comme une série d'actions situées et comme une activité didactique mobilisant des schémas stables, où les actions s'appuient sur les représentations des activités et où celles-ci sont en permanence réalimentées par des actions concrètes.

Alors que l'activité et l'action se rapportent à des représentations concernant respectivement le sens et le but de l'agir, le troisième niveau d'analyse proposé par la théorie de l'activité, celui de l'*opération*, porte sur les moyens par lesquels une action est accomplie (Leontiev 1984). Il s'agit des comportements manifestes des acteurs – verbaux et non verbaux – mis au service des buts, ainsi que des processus cognitifs sous-jacents à ces comportements. La nature des opérations que les acteurs mettent en œuvre est influencée à la fois par les conditions objectives de l'action et par la représentation que les acteurs se font de l'activité. Ce sont ces opérations qui permettent alors aux acteurs d'identifier l'activité et d'interpréter, de coordonner et d'évaluer l'action conjointe (Bange 1992). Ces mêmes opérations servent également d'indices à l'analyste, lui permettant de remonter aux activités et aux actions qui les génèrent. Dans une classe de langues, les opérations verbales sont à la fois les moyens et l'objet de l'apprentissage. D'une part, étant constitutives de l'action en cours, elles servent à la fois de moyens d'encadrement d'un apprentissage fondé sur la pratique, et à orienter l'attention des apprenants sur les objets linguistiques ciblés en vue de l'apprentissage. D'autre part, dans la mesure où ces mêmes opérations font l'objet d'un traitement dans le cadre de l'activité, elles constituent elles-mêmes des données en LE susceptibles d'être intériorisées en tant que savoirs déclaratifs et à être procéduralisées par la suite lors de la mise en œuvre d'actions verbales.

La séance qui fait l'objet de cette étude est, comme tout enseignement institutionnel, soumise à une organisation didactique. Il incombe à l'enseignant de prendre en charge cette organisation en fixant les objectifs didactiques et en choisissant les activités et les supports pédagogiques ainsi que l'ordre de leur mise en œuvre. Bien que ce projet initial prédétermine jusqu'à un certain point les phases de déroulement de l'action conjointe, les buts et les plans que l'enseignant se fixe sont sujets à l'accommodation et à la négociation tout au long de la séance. Leur accomplissement passe par les interventions des élèves auxquelles l'enseignant doit s'ajuster continuellement ; les élèves peuvent se constituer des buts intermédiaires dont la concrétisation modifie l'orientation de l'action. Pour Filliettaz (2005, p.26), la planification occupe une position intermédiaire entre le pôle schématique et le pôle émergent de l'agir, alliant « une mobilisation contextualisée de ressources typifiantes » et « des projections à des

situations particulières ». Il convient alors d'envisager le projet de l'enseignant ainsi que le sens qu'il donne à son rôle comme constituant un « plan ressources » (Filliettaz 2002, p.48) qu'il mobilise tout au long de l'interaction en le consultant pour déterminer le choix des opérations qu'il entreprend. Quant aux élèves, ils construisent leurs interprétations des événements qui se produisent à partir de schémas antérieurs, qu'ils doivent, eux aussi, ajuster aux actions situées qu'ils sont amenés à réaliser.

Si on envisage l'apprentissage en classe de langue étrangère comme une activité collective, il importe aussi, dans la perspective sociocognitive qui est la nôtre, de rendre compte de la manière dont les engagements individuels sont intégrés et coordonnés dans cette activité. Ce problème d'articulation entre le caractère collectif et le caractère individuel de l'apprentissage institutionnel se reflète souvent dans une tendance chez l'enseignant à considérer les élèves comme confondus en une seule entité et à traiter les répliques individuelles, soit comme représentatives de l'état cognitif de la classe dans son ensemble, soit comme un facteur susceptible de modifier cet état. L'enseignant est amené typiquement à mettre en œuvre tout un ensemble de procédés de gestion des interactions et des activités de la classe pour tenter de réconcilier les deux pôles. Mais le rôle et le mode de participation de chaque élève sont aussi à considérer comme le fruit d'une négociation réalisée au fil de l'interaction dans le cadre d'attentes conditionnées par des facteurs externes (genre, statut, type d'activité etc.). D'après les ethnométhodologues (cf. Sacks 1972), les catégories sociales sont réalisées au cours de l'interaction par les participants eux-mêmes, qui affichent leurs appartenances catégorielles et qui attribuent des catégories à leurs paires par leurs ajustements réciproques et par leurs orientations. On postulera ainsi dans la troisième partie de cette étude qu'il existe un effet du genre qui agit sur les rôles participatifs des élèves ainsi que sur la gestion de la participation par l'enseignant.

2. Activité de compréhension orale : actions conjointes et étayage

2.1. Interactions en langue étrangère et opérations mises en œuvre

Il s'agit dans l'extrait du corpus que nous analysons d'une *activité* de compréhension orale, de type heuristique, qui consiste pour les élèves à reconstruire à l'oral le texte de la chanson² qu'ils ont écoutée, à partir des bribes qu'ils ont réussi à entendre et à repérer. Il en découle une *action* conjointe de co-construction, centrée sur les productions verbales des élèves, où la segmentation et l'ordre de la reconstitution ne dépendent que des seules réponses successives de ceux-ci. Envisagée dans le cadre de l'activité identifiée, cette action conjointe peut se découper en différentes phases, chacune correspondant au repérage, par les élèves, d'éléments distincts de la chanson (*thank you / me / with me / for / for loving me / for hearing me* etc.). On distingue également dans chaque phase le *schéma ternaire* caractéristique de la classe traditionnelle (Mehan 1979), séparé en trois parties – *initiative, réplique, évaluation* – où l'évaluation de l'enseignant porte sur l'adéquation entre sa propre initiative et la réplique de l'élève.

Au fil des interactions en langue étrangère, les élèves mettent en œuvre donc des *opérations* (au sens précisé ci-dessus), dans une suite d'actions individuelles et conjointes, afin de résoudre le problème posé par l'activité. Si l'on se réfère au cadre sociocognitif, ces opérations entraînent au niveau cognitif un travail de réactivation de savoirs déclaratifs permettant aux élèves de construire des procédures de compréhension dans une action conjointe.

² Texte de la chanson : *Thank you for hearing me* (x4), *Thank you for loving me* (x4), *Thank you for seeing me* (x4), *And for not leaving me* (x2), *thank you for staying with me* (x4), *thanks for silence with me* (x4).

2.1.1. Des formes simples aux formes plus élaborées : processus d'analogie

On remarque tout d'abord que les élèves, dans leur travail de reconstitution, partent des mots qu'ils connaissent « *thank you* », « *with me* », « *love me* » etc. ou des formes idiosyncrasiques qu'ils pensent avoir entendues « *leive me* ». Ils s'appuient donc, dans le processus de compréhension, sur leurs savoirs antérieurs, pour accéder à des savoirs nouveaux. Ainsi, une fois que la classe est arrivée à restituer la forme « *for loving me* », apportée en fait par l'enseignant suite à la proposition « *love* » de la part d'une élève, la structure sous-jacente va servir de modèle ou de moule syntagmatique (*for + ing + me*) pour la suite de la reconstitution, laquelle s'effectue de manière analogue : un élève repère un item connu (par exemple, *hear, see ...*), puis en co-construction la classe arrive à la formule exacte : *for hearing me, for seeing me*.

L'exemple 1 montre comment l'enseignant exploite habilement les capacités d'analogie des élèves. D'abord, l'enseignant incite l'élève G Ro à modifier la forme de « *leave* » (184) par un geste de semi approbation (185) et en signalant une analogie avec la forme morphologique de trois autres verbes, qu'il énonce de manière appuyée tout en les indiquant sur les étiquettes au tableau (187) ; ensuite, l'élève est amené à mettre le verbe à la forme négative (192) suite au geste non verbal de négation qui accompagne l'énoncé évaluatif de l'enseignant (191).

Exemple 1³

184 G R	leave me
185	((E fait un geste de semi approbation))
186 cl	<ul style="list-style-type: none"> ● Loving, leaving, living ● ((E fait des gestes de la main d'encouragement))
187 E	<ul style="list-style-type: none"> ● yes quiet listen listen ● ((s'approche du tableau)) ● SEEING HEARING LOVING/ ● ((ponctue en indiquant le mot écrit au tableau))
188 cl	<ul style="list-style-type: none"> ⊙ Leaving <u>laiving</u> me for <u>laiving</u> me ⊙ ((Élèves parlent tous en même temps))
189 E	excuse me
190 cl	<ul style="list-style-type: none"> ⊙ Leaving <u>laiving</u> me for <u>laiving</u> me ⊙ ((Élèves parlent tous en même temps))
191 E	Leaving me but for/ ((agite le doigt de droite à gauche pour signifier non et désigner G RO))
192 G R	not leaving me
193 E	For not leaving me <ul style="list-style-type: none"> ● I leave OK/ ● ((geste de au revoir))

2.1.2. De la forme phonétique au sens : processus de fictionnalisation

La reconstitution s'opère ensuite de la forme vers le sens, le repérage et la restitution des formes phonétiques constituant un moyen par lequel les élèves accèdent aux sens associés à ces formes. Plusieurs phases de la reconstitution donnent lieu ainsi à des épisodes où la forme lexicale est recontextualisée dans un cadre fictif créé par l'enseignant afin de travailler sur le sens : ceci est saillant dans l'épisode « *thank you* »⁴ où l'enseignant déclenche un jeu de rôle avec l'élève GJR. Ce recours à la fictionnalisation permet à l'enseignant de s'assurer que l'ensemble des apprenants s'est approprié ce sens.

³ Voir les conventions de la transcription à la fin de cet article.

⁴ Cf. exemple 7, page 11.

Dans l'exemple 2, l'enseignant vérifie le sens de « *hear* » en faisant appel à un souvenir commun, celui d'une histoire racontée dans une séance antérieure où le mot « *hear* » figure. Il suffit qu'il évoque ce souvenir verbalement, qu'il montre un dessin affiché au mur (132) et qu'un élève émette un bruit d'orage pour renforcer l'évocation (133), pour que la classe reproduise ensemble la phrase ciblée (*I CAN HEAR THE THUNDER*).

Exemple 2

131 E + cl	for hearing me
132 E	you know hear / O ● do you remember / ● ((se dirige vers panneau affiché vers porte et le montre)) ● do you remember the story/ ● ((montre tonnerre dessiné))
133 el	((bruitage orage))
134 E	Repeat ● I can O ● ((se touche l'oreille))
135 cl	hear
136 E	hear O ● the ● ((joint ses doigts et se tourne vers panneau))
137 es	the thunder
138 E	● the thunder\ ● ((il indique un élève)) repeat everybody
139 es + E	I CAN HEAR THE THUNDER
140 E	hear

2.2. Étayage : rôle des supports pédagogiques et du non verbal

2.2.1. Supports pédagogiques, interactions et co-construction des apprentissages

La chanson sur CD servant de support au travail de la classe est en adéquation avec l'objectif pédagogique notamment de par la clarté de l'élocution et les nombreuses répétitions qui vont permettre aux élèves de mettre en œuvre des procédures d'analogie. Ce support intervient trois fois pour encadrer le travail de manière symétrique, permettant à chaque fois de lancer une activité spécifique : d'abord, une activité d'écoute qui donne lieu à la première phase de reconstitution de la chanson ; ensuite, une production orale collective qui sert à faciliter la mise en œuvre de l'analogie ; et, en fin de séance, un travail de production écrite permettant de structurer et de consolider l'apprentissage.

L'écoute de la chanson s'accompagne de l'affichage au tableau d'un support didactique graphique, sous forme d'étiquettes amovibles et modulables. Chaque étiquette reprend des éléments écrits de la chanson, rassemblés a priori par l'enseignant selon un découpage reposant sur des structures sémantiquement et morphosyntaxiquement homogènes. On peut apparenter ces étiquettes à un support d'évaluation dans la mesure où, à la fin de l'activité menée à bien, l'ensemble des étiquettes figure sur le tableau. Outre cette fonction, le principal atout de ce support réside dans son adaptabilité aux productions des élèves, facilitant, en la rendant visible, la négociation dans la co-construction : l'enseignant, dans l'action, va moduler ces étiquettes en fonction des énoncés des apprenants qui émergent lors des interactions. On le voit même, dans l'exemple 3, recouper l'étiquette (85) pour isoler l'item linguistique « me » (83) repéré par un élève, et pour pouvoir par la suite, lors d'une intervention ultérieure, rassembler les éléments séparés.

Exemple 3

82. E	<ul style="list-style-type: none"> ● ((lève le pouce de succès, hoche la tête)) ● thank you so let's go ● ((tape dans les mains et geste de relance et pointe vers F Ju))
83. F Ju	me
84. E	<ul style="list-style-type: none"> ● ME/ GOOD/ ● ((se tourne et se dirige vers le tableau)) ME
85	((E prend étiquette, la retourne et la pose avec aimant sur le tableau))
86. E	<ul style="list-style-type: none"> ● excuse me but I have to O cut out ● ((il découpe l'étiquette))
87. CL	((rires))
88. E	good ME ah ah OO let's go Hu

A l'inverse, il arrive aussi à l'enseignant de modifier une segmentation proposée par un élève afin de privilégier l'unité sémantique ou l'homogénéité morphosyntaxique des éléments repérés. C'est ce qu'illustre l'exemple suivant, où l'enseignant choisit de ne pas reprendre la préposition « for » afin de retrouver le segment qu'il a construit a priori.

Exemple 4

54. E	<ul style="list-style-type: none"> ● ah yeah let's go Hugo / ● ((il pointe vers G Hu))
55. G Hu	thank you for
56. E	THANK YOU, good, you've got one
57	((E va au tableau, prend l'étiquette « thank you » et la retourne))

L'apparition du support étiquette dans les interactions se situe toujours au niveau du schéma ternaire dans la partie *évaluation* de l'échange, ce qui semblerait confirmer la fonction supposée du support. L'intervention des étiquettes permet en même temps de rassembler la classe autour d'un travail collectif portant sur des contributions individuelles d'élèves : la matérialisation de l'évaluation au tableau permet de faire partager les connaissances et de mettre la classe au même niveau pour poursuivre, relancer l'activité. A cet égard, ce support à la fois simple et original dans son utilisation spontanée, constitue une forme d'étayage et, comme le support chanson, a un rôle multiple, à la fois au niveau des contenus, de la gestion des activités et de la mobilisation des procédures d'apprentissage articulant savoirs déclaratifs et savoirs procéduraux.

2.2.2. Non verbal et reconnaissance réciproque de l'activité

Si l'enseignant est à l'initiative de l'ouverture de chaque phase de la séance, la coordination de l'action conjointe repose sur la reconnaissance mutuelle de l'activité en cours. C'est en effet par l'introduction d'une nouvelle (sous-)activité mutuellement manifeste que l'enseignant recadre l'action conjointe afin d'engager la classe dans de nouveaux épisodes sans formuler une consigne explicite.

Dans l'exemple 5, il cherche à vérifier le sens de « love » en adoptant une posture théâtrale qui sert à marquer le passage d'un cadre de travail de reconstitution à un cadre fictif d'illustration. Si l'ouverture de cet épisode d'illustration est d'abord signalée verbalement (116), la reconnaissance par les élèves du changement d'activité repose également sur leur identification de certains indices qui relèvent du jeu théâtral (118, 120, 122) : gestes des mains, mimiques, ton enflammé etc.

Exemple 5

116. E	Do you know O love/do you know love/
117. es	Yes
118. E	Yes <ul style="list-style-type: none"> ● oh I [love O] ● ((étend les mains de son cœur vers la cl))
119. FJu	[Love me]
120. E	and you know <ul style="list-style-type: none"> ● I LOVE YOU, Ok/ repeat I O ● ((écarte les bras tendus))
121. Cl	Love you
122. E	I love you, and <ul style="list-style-type: none"> ● this is for loving me ● ((se tourne vers et indique le tableau)) ● repeat ● ((se tourne vers la cl))
123. Cl	<ul style="list-style-type: none"> ● for loving me ● ((E geste d'orchestration pour que la classe répète))

Enfin, il peut se produire au contraire un décalage entre les représentations de l'activité, dû à un malentendu ou à une différence d'interprétation, donnant lieu à une rupture provisoire de la réciprocité dans le déroulement de l'interaction. Dans l'exemple 6, le geste d'un au revoir fictif (193) sert à l'évidence – pour l'enseignant – uniquement à vérifier ou faire comprendre à toute la classe le sens du verbe « *leave* », sans avoir recours au français. La traduction que propose GJR (194) ne constituant pas l'action verbale que l'enseignant cherche à déclencher, ne s'inscrit donc pas dans le schéma que celui-ci vient d'introduire. De surcroît, cette intervention en français enfreint le contrat didactique établi au préalable selon lequel tout énoncé relevant d'une activité d'ordre linguistique doit se formuler dans la langue cible.

Exemple 6

193. E	For not leaving me <ul style="list-style-type: none"> ● I leave OK/ ● ((geste de au revoir))
194. G JR	<i>je partirai pas</i>
195. E	<ul style="list-style-type: none"> ● excuse me ● ((s'arrête devant G Jr)) excuse me you are French today you know yes/ so repeat for for/ for/
196. Cl	Leaving me/
197. E	<ul style="list-style-type: none"> ● For ● ((geste de negation)) [For not leaving me]
198. Cl	[for not leaving me]

2.2.3. Rôle de la gestualité coverbale dans l'étayage

Dans la perspective d'initier un début d'analyse plus spécifique des phénomènes non verbaux, nous proposons une esquisse de catégorisation des gestes coverbaux (Colletta 2004) c'est-à-dire « l'ensemble des gestes, mimiques et actions non verbales qui accompagnent les productions langagières », de l'enseignant plus précisément, afin d'en préciser les rôles dans la co-construction des apprentissages en LE. Nous avons adopté les trois catégories suivantes du modèle de l'approche multimodale des conduites langagières de Colletta que nous appliquons à cette analyse de situation didactique : les *coverbaux référentiels* qui permettent

de représenter des référents concrets ou abstraits c'est-à-dire des gestes de type iconique ou métaphorique (parmi lesquels les gestes déictiques, illustratifs, etc.) ; les *coverbaux de synchronisation* (gestes rythmiques par exemple qui permettent de scander le flux de parole) et les *coverbaux expressifs* (gestes qui redoublent, renforcent la parole par exemple).

La gestualité coverbale de l'enseignant semble jouer les trois rôles suivants dans l'activité d'enseignement/apprentissage observée :

- *Rôle d'accès au sens : le non verbal constituerait une médiation vers la LE* : avec la présence notamment de nombreux gestes de pointage: des *coverbaux référentiels* (déictiques, illustratifs) comme le pointage vers soi ou certaines parties du corps : la tête pour figurer la réflexion, l'oreille en référence à l'ouïe ou la poitrine (le cœur) pour signifier le sentiment d'aimer. On relève aussi le pointage vers des supports : le tableau (étiquettes), l'ordinateur (chanson), le cahier (consignes), les affichages (rappel des savoirs antérieurs). Ces gestes ont une fonction pédagogique évidente d'accès au sens via un signe visuel, parfois dans un rapport métaphorique ou métonymique avec le référent (le cœur pour aimer, la tête pour penser), et donc en lien avec le contenu à enseigner (savoirs déclaratifs).

- *Rôle d'organisation de l'activité : non verbal et conduite de classe sont liés* : avec la présence de *coverbaux de synchronisation* mais aussi des *référentiels déictiques* : comme la désignation des élèves pour distribuer la parole, inciter à intervenir ; le regard appuyé unidirectionnel de l'enseignant (buste en avant) comme signe d'encouragement, posture d'attente ; ou encore différents « gestes sonores » (claquement de doigt, frappe des mains) pour attirer l'attention, relancer l'activité ; des gestes d'orchestration (type circulaire) pour faire répéter l'ensemble de la classe. Ces gestes ont une fonction pédagogique de type organisationnel : il s'agit de gestes de rassemblement, de relance, d'orchestration, de centration sur l'activité, qui apparaissent, dans le *schéma d'élicitation*, plutôt dans les moments *d'initiative*.

- *Rôle au sein des interactions : non verbal et évaluation* : On note, dans ce cas, la présence de *coverbaux expressifs* : hochement de tête (signe d'approbation), signe de négation avec la main, gestes de bascule avec la main (signe d'approximation), mimiques du visage : grimace d'impatience et d'agacement. Ces gestes ont une fonction pédagogique d'évaluation : ils servent à appuyer la parole pour visualiser une évaluation, pour la renforcer ou l'atténuer, la rendant ainsi humoristique voire plus douce.

Cette analyse de la gestualité co-verbale concerne seulement l'enseignant⁵, les éléments non-verbaux pointés vont nous aider à caractériser les modes de participation individuelles et collectives en intégrant une analyse genrée des interactions verbales et non verbales.

3. Modes de participation genrée dans l'activité collective

Une analyse quantitative des interventions des élèves met en évidence un grand déséquilibre de participation entre eux, et en particulier entre les filles et les garçons. En effet, sur une classe de 18 élèves, composée de 11 garçons et de 7 filles, 8 garçons et une seule fille s'expriment ; et sur les 58 interventions que ces élèves se partagent, 44 sont effectuées par les garçons et 14 par la fille. Nous postulons donc que les rôles participatifs adoptés par les élèves reflètent une catégorisation sociale fondée sur le genre, que les acteurs (enseignants, élèves filles et garçons) reconstituent tout au long de l'interaction.

On peut illustrer ce postulat en mesurant les différences genrées qui définissent la participation de l'ensemble des élèves puis en comparant les modes de participation des deux leaders du groupe – un garçon, GJR et une fille FJu.

⁵ Elle pourrait s'étendre à la gestualité des élèves dans une perspective comparative

3.1. Clivage genré des interventions orales

Tout d'abord, en ce qui concerne l'ensemble des élèves, on constatera que trois degrés d'interventions se distinguent : l'on participe beaucoup, peu ou pas du tout. GJR et FJu se disputent un quasi monopole en participant fréquemment, presque également et plus que tout le monde (GJR : 18 fois ; FJu : 14 fois). Ces deux élèves totalisent 32 interventions à eux deux contre 26 interventions réparties entre tous les autres élèves, garçons seulement.⁶ La spécificité de ces modes d'intervention alterne avec la constance des interventions collectives (22) qui se déploient régulièrement, orchestrées par l'enseignant et oscillant entre des jaillissements indistincts pluriels et des répétitions en groupe. On peut noter incidemment que l'enseignant capitalise les interventions qui dominent largement (autour de 80).

La succession des interventions côté élèves et côté enseignant permet de vérifier d'une part le contraste entre le mode de participation des filles et des garçons (en dehors des deux leaders) et d'autre part la compétition qui se joue entre les deux leaders. Les garçons dominent à travers un ensemble d'interactions hétérogènes : ils participent ou souvent ou rarement, ou pas du tout ; ils sont plus sollicités par l'enseignant. Les filles sont caractérisées soit par leur silence individuel, soit par leur participation uniquement dans la parole collective du groupe classe, soit par leur non-sollicitation par l'enseignant. Enfin, la participation collective est toujours mixte, fréquente, et soit spontanée soit suscitée par l'enseignant.

Cette prise en compte du mode de participation singulier et collectif côté filles, côté garçons et côté enseignant, trace les premiers contrastes genrés. Abondance et diversité au masculin se conjuguent avec adéquation et pertinence (nombre de fragments clés sont énoncés par des garçons) mais aussi avec force incohérence (*for with me, leive with me*, proposé à plusieurs reprises par un garçon) : la participation masculine est aisée et osée. Elle contraste avec les propositions réfléchies, éparses, brèves de FJu (deux fois, elle lance un seul mot, attendu par l'enseignant *me/eye*). La participation féminine est rare et juste. Les deux modes de participation (des garçons et de FJu) témoignent d'une grande attention mise en œuvre au service de l'élucidation de la chanson.

3.2. Duo genré

Ensuite, l'émergence des deux élèves leaders, FJu et GJR, accentue ces frontières du genre, par la forte différenciation qui sépare leur mode de participation, comme le font en particulier émerger les exemples 7 et 8.

3.2.1. Centration sur GJR

Exemple 7

57. E	<ul style="list-style-type: none"> ● oops ● ((il perd et reprend l'étiquette)) thank you you KNOW thank you / ok
58. GJR	Merci
59. E	((E se dirige vers G Jr)) give me give me your OO your note book please ((G Jr lui tend son cahier))
60. E	<ul style="list-style-type: none"> ● oh thank you ● ((intonation différente jeu de voix, théâtralisation))

⁶ 2 garçons sont à égalité et interviennent 10 fois chacun ; deux autres garçons, 2 et 3 fois ; 3 garçons participent une seule fois ; les autres 3 garçons et 6 filles n'interviennent pas de façon individualisée, mais parfois avec la classe (les filles), parfois pas du tout (les garçons), excepté en aparté avec l'enseignant.

61 G JR	((hochement de tête et sourire))
	((E fait semblant de lui rendre le cahier ; G Jr tend la main))
62. E	what do you want/
63. G JR	Please please euh
64. E	● give me ● (intonation d'attente + gestes impatience)
65. G JR	((sourire, rire)) give me ⊙ my euh ⊙ ((se désigne du doigt))
66. E	Your
67. G JR	my ((tourne la tête)) book
68. E	Your
69. G JR	⊙ Your ⊙ ((tend la main vers le cahier))
70. E	● My my ● ((tend le cahier vers G Jr))
71. G JR	My euh
72. GHu	⊙ notebook ⊙ ((Jr se tourne vers Hu))
73.E	● My my ● ((E pointe Hu))
72. G JR	my book
73. E	● My ● ((E pointe Hu))
74. G JR	my boots
75. cl	((rires))
	((G Jr tourne sa tête vers la classe et sourit))
76. E	● listen listen listen ● ((E pointe Hu)) OO my
77. GHu	Notebook
78. G JR	⊙ my note book ⊙ ((il pointe le doigt, sourit et prend le cahier))
	((E lui donne son cahier d'un geste appuyé, tout sourire))
79. G JR	Thank you
80. E	● you're welcome O ● ((lève le pouce de succès, hoche la tête)) ● thank you so let's go ● ((tape dans les mains et geste de relance et pointe vers F Ju))

Dans l'exemple 7, GJR est choisi par l'enseignant qui ouvre un épisode fictionnel reposant sur un jeu de rôle afin d'illustrer le sens de « thank you ». Deux remarques s'imposent ici, d'une part au sujet de l'ouverture de cet épisode, d'autre part au sujet de son déroulement.

Première remarque, l'épisode fictionnel s'ouvre sur une légère confusion des rôles enseignant/élèves qui semble prendre place en 57/58 quand GJR fait écho à l'invitation évaluative de l'enseignant en ayant recours au français. Cette rupture du contrat tacite (on doit parler toujours en anglais) n'est pas soulignée par l'enseignant ; au contraire elle amorce et lance l'interaction longue du jeu de rôle entre lui et le jeune garçon. L'on substitue ainsi l'exclusion ordinaire (les enfants doivent quitter la classe quelques minutes lorsqu'ils/elles utilisent le français de façon non autorisée) à l'exclusivité extraordinaire (le jeu de rôle qui suit entre GJR et l'enseignant). La rupture dissidente (l'usage du français) ouvre en fait une

superposition (dans l'imaginaire enseignant) qui signale le début de la fictionnalisation. On entre dans un jeu de rôles.

Seconde remarque, le déroulement de cet épisode fictionnel s'inscrit dans une continuité classique, selon le schéma initiatives enseignantes/répliques de l'élève/évaluation professorale. L'interaction avec GJR se situe en aval de l'initiative enseignante, GJR tendant son cahier quand l'enseignant le lui demande (59) et l'enseignant reprenant « thank you » à la fin de l'épisode pour assurer la compréhension collective (80). On peut dire donc qu'il s'installe une certaine complicité entre l'enseignant et l'élève, où le second s'inscrit volontiers dans le projet pédagogique du premier. L'épisode est long, dilué et continu, GJR s'y reprenant à 11 fois, malgré la complicité, avant de comprendre où l'enseignant veut en venir. En effet, un certain malentendu concernant le jeu de rôle – révélé par la confusion entre « my » et « your » (66-71) – se répercute sur les rôles que l'un et l'autre doivent remplir : l'élève joue une situation réelle où l'interaction a pour but de récupérer son cahier ; l'enseignant joue la situation fictive dont il a déjà fourni le modèle, que l'interaction est censée reproduire. L'étape est partagée avec d'autres élèves garçons. C'est seulement pour clore cet épisode que l'enseignant se tourne vers la classe et fait appel au groupe.

3.2.2. Le rôle de la fille FJu

Exemple 8

200. FJu	☉ Guy ☉ ((lève la main))
201. E	Yes/
202. FJu	French/
203. E	why French you need French OK let's go in French
204. FJu	☉ <i>est-ce qu'on peut les mettre dans l'ordre</i> ☉ ((superpose les mains))
205. E	((expression d'approbation du visage)) So English NOW you are going ● to write it ● (fait le geste d'écrire) ☉ on your notebook OK/ ☉ ((F Ju ouvre tout de suite son cahier)) ● and you put it in the order ● ((gestes avec les mains)) OK/ ● you understand/ open your notebook you write the words ● ((se déplace vers l'ordinateur))
206. FJu	☉ The 0 titre ☉ ((se tourne vers lui))
207. E	Ok the title after after ok/ 00 I put I put on the music to help you let's go

L'épisode autour de FJu s'ouvre par une interaction proposée par la jeune fille qui est acceptée par l'enseignant. F JU intervient deux fois, en français, pour clarifier ce qu'il faut faire. On remarque que son recours à la langue maternelle s'inscrit dans la norme du contrat de la classe, F JU demande et obtient l'autorisation d'utiliser le français. On remarque aussi que cette étape est courte, exclusive et consiste en un quasi tête à tête avec l'enseignant, qu'il interrompt en intercalant à trois reprises les consignes adressées à la classe. Alors que l'épisode centré autour de GJR indiquait que l'enseignant prenait le temps (le temps de l'explicitation étant prolongée par le jeu de rôle), l'enseignant semble ici manifester une certaine hâte. Il s'agit de revenir au groupe aussi rapidement que possible.

Dans l'étape autour de F JU, et contrairement au déroulement de l'épisode autour de GJR, c'est elle qui initie et contraint l'enseignant à répliquer, voire à évaluer, ce qu'il fait à deux reprises. Elle suggère la mise en ordre des fragments de la chanson, anticipe l'utilisation du

cahier et requiert un titre. Elle signale l'opérationnalisation des tâches visées. On reste dans la réalité pédagogique.

3.2.3. Comparaisons masculin féminin

G JR et F JU, au centre de deux interactions privilégiées avec l'enseignant, sont perçus différemment par la classe et par l'enseignant. Au final, les deux épisodes diffèrent et installent un clivage singulier masculin/féminin, mais toujours au service du collectif.

Ainsi, la réception de la part de GJR et de FJu par leurs pairs diffèrent. Côté masculin, GJR a déclenché l'hilarité d'un auditoire captivé (lorsqu'il propose « *my boots* ») ; cette réaction collective souligne la mise en vedette du jeune garçon. Côté féminin, par contraste, FJu rappelle les règles dans l'indifférence générale d'un groupe captif, absorbé dans la lecture des étiquettes au tableau. Cette ignorance de son initiative indique une certaine mise en coulisse de la jeune fille.

La réception enseignante des interventions GJR et FJu est en revanche identique et résout ce contraste de leurs rôles. En effet, les deux élèves sont traités avec bienveillance, JGR dans son ignorance de l'intention de l'enseignant et FJu dans son anticipation du déroulement de la séance. On peut noter la façon dont leurs deux interactions sont validées par une démonstration non verbale d'approbation de l'enseignant (FJu : 205 ; GJR : 80). La clôture de ces deux étapes au masculin et au féminin consacre les rôles différenciés de FJu et GJR. Elles s'achèvent par une ouverture collective sur le groupe classe et aboutissent en une interpellation par l'enseignant, pareillement formulée, et clôturant l'épisode JGR comme l'épisode FJu : « *let's go !* ».

Assez redondante, l'étape GJR ne permet pas de renouveau mais une vérification des connaissances de la classe. L'étape FJu lance la dernière phase de la séance, la transcription écrite de la chanson. Elle impulse la transition. On peut dire que l'interaction avec GJR confirme et se situe en aval de l'initiative enseignante alors que celle avec F JU anticipe et se situe en amont de l'initiative enseignante. L'enseignant reprend et s'assure que tout le monde connaît (c'est le « *thank you* » de l'épisode fictionnel). L'enseignant reprend et s'assure que tout le monde se prépare à suivre les consignes que FJu a formulées avant lui et qu'il relaye (c'est la reformulation enseignante pour la classe des propos de la jeune fille).

Le non verbal, manifeste chez les deux élèves, corrobore cela, suivant, l'autre précédant les consignes de l'enseignant. G JR tend son cahier quand l'enseignant le lui demande ; FJu saisit et ouvre le sien sur sa propre initiative et non en réponse à l'enseignant. Une certaine complicité s'installe lors de l'étape GJR, une certaine complémentarité émerge lors de l'étape F JU.

Une sorte de digression est initiée par l'enseignant, côté masculin : GJR se lance avec entrain dans la mise en scène proposée ; l'enseignant se prend au jeu et l'élève se prête au jeu. Par contraste, l'épisode FJu ré-affirme le cadre du cours, F JU est le double de l'enseignant, en désignant avant lui, pour lui, les nouvelles activités. Ces deux étapes mettent bien en relief, à notre sens, la centration au masculin et l'auxiliariat pédagogique au féminin, selon les termes de Nicole Mosconi (1999). Elles illustrent aussi la constance de l'enseignant qui orchestre et intègre ces échanges singuliers dans son projet pour la classe, dans sa mise en œuvre collective.

Les divergences entre les caractéristiques des deux modes de participation se récapitulent dans le tableau présenté ci-dessous.

Garçon JR	Fille Ju
Est choisi	Se propose
Echange long continu	Echange bref interrompu
Mis en vedette	Mise en coulisses
Rôle d'apprenant	Rôle d'auxiliaire pédagogique
En aval	En amont
Complicité	Complémentarité
Ouverture sur classe entière	Ouverture sur classe entière

3.3. Emergence d'une interaction collective mixte

En effet, au sein de cette variété d'interactions, essentiellement centrée sur les garçons, et investie par une fille, se dégage un ensemble d'interactions mixtes et collectives, constituant l'une unité possible au-delà du clivage genré.

Une certaine continuité est assurée par la ponctuation non verbale constante et constamment chaleureuse et encourageante de l'enseignant (force gestes, sourires, mobilité, retours laudatifs). C'est l'impact de cette présence non verbale de l'enseignant qui harmonise les différences entre les élèves, entre une participation assidue, une autre modérée, une dernière quasi inexistante. Toute la classe est invitée régulièrement à participer ou librement ou collectivement ; la pratique de la langue peut se dérouler pour l'ensemble (les uns/l'une choisissent le statut la singularisation ; les autres optent pour la discrétion).

La récurrence du non-verbal professoral s'impose contre l'exclusivité des garçons et l'exclusion des filles, c'est le non-verbal qui garantit la mixité. De plus, c'est la façon dont l'enseignant orchestre la différence entre les élèves qui lui permet d'être toujours au service de la mixité et de son projet. Il joue sur quatre axes : premièrement, les interactions des deux élèves leaders, deuxièmement, les échanges avec les garçons, qui structurent l'élucidation de la chanson, troisièmement, la relative non prise en compte des autres (dont les filles exceptée FJu), dont il présume et s'assure qu'il/elles suivent de toutes façons, et quatrièmement, « l'aide à personne en danger », autour de GBa, affalé, passif, perdu, repéré lors de l'étape de clôture (hors transcription⁷).

Au final, l'enseignant vise et parvient à harmoniser les écarts, intégrer les émergences individuelles dans la progression visée pour l'ensemble. Les actifs/l'active s'expriment, les passifs sont réactivés, la classe élucide, écrit et chante. Pour autant la secondarisation des filles ne s'est pas estompée pendant la séance, elles n'auront bénéficié d'aucune valorisation particulière et n'auront participé que sous couvert du groupe (hormis FJu).

La présentation de ces extraits, et en particulier la mise en relief des épisodes singuliers masculin et féminin ainsi que la gestion mixte du groupe classe, aura permis, nous le souhaitons, de rendre visibles les effets possibles du genre dans le cadre d'un apprentissage de langue. Jane Sunderland formule ainsi l'enjeu d'un tel travail : « *Gender is always present but not always apparent* ».

⁷ C'est l'épisode le plus long de la séance, que nous choisissons d'évoquer ici, pour son exemplarité d'une autre gestion singulière du masculin, émergeant lors de cette séance filmée. Cet épisode combine traitement individualisé et renforcement collectif de l'apprentissage. La reprise par les autres élèves de chaque phrase de la chanson sert de prétexte au soutien de Baptiste, à moins que ce ne soit le contraire. Ici, la prise en compte privilégiée d'un garçon se juxtapose et coïncide avec la gestion du groupe. C'est la récapitulation générale autour d'un sauvetage.

Conclusion

Cette contribution est le fruit d'une collaboration naissante entre trois enseignant-e-s chercheur-e-s d'origines disciplinaires diverses ayant pour objet les interactions en classe de langues en école primaire. Notre analyse se situe dans un cadre sociocognitif, mettant au jour les négociations en œuvre lors de la construction des savoirs et prenant en compte l'ensemble des composantes de l'interaction didactique. Ces premiers constats contextualisés et propositifs reflètent la spécificité et les enjeux de notre travail de recherche et de formation en IUFM.

Conventions de la transcription

0	pause courte
00	pause longue
[]	chevauchement
/ \	intonation montante/intonation descendante
<i>une fille</i>	mot français
((geste))	comportement paralinguistique ou action non verbale
☺	comportement paralinguistique ou action non verbale accompagnant la parole (enseignant)
☺	comportement paralinguistique ou action non verbale accompagnant la parole (élève)
E	enseignant
F	filles non identifiées
G	garçon non identifié
es	quelques élèves
cl	toute la classe
GJo / FJu	garçon / fille identifiés
TRES	mot accentué

Bibliographie

- Anderson, J., 1982, Acquisition of Cognitive Skills, *Psychological Review*, 84/4, p. 369-406.
- Anderson, J. & C. Lebiere., 1998, *The Atomic Components of Thought*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Bange, P., 1992, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier-Didier.
- Bange, P., R. Carol & P. Griggs, 2005, *L'apprentissage d'une langue étrangère*, Paris, L'Harmattan.
- Blanc, N., 2001, Filmimages langage : réflexions sur la conception et l'utilisation de supports pluriels pour l'enseignement du français aux enfants, in *Modernité, diversité, solidarité, Actes du 10^{ème} congrès mondial de professeurs de français*, Paris, 17-21 juillet 2000, tome1, FIPF, p.481-486.
- Blanc, N., 2003, L'image comme support de médiation, *Le français dans le monde*, p.330.
- Cavé, C., I. Guaitella & S. Santi (éds.), 2001, *Oralité et gestualité : Interactions et comportements multimodaux dans la communication*, Paris, L'Harmattan.
- Filliettaz, L., 2002, *La parole en action*, Québec, Editions nota bene.

- Filliettaz, L., 2005, Mise en discours de l'agir et formation des enseignants, in F. Cicurel & V. Bigot (éds.), *Interactions en classe de langue. Le Français dans le monde*. Numéro spécial juillet.
- Goffman, E., 1991, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit.
- Griggs, P. A paraître, *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, L'Harmattan.
- Heritage, J., 1984, *Garfinkel and Ethnomethodology*. Oxford, Basil Blackwell.
- Leontiev, A., 1984, *Activité, conscience, personnalité*. Moscou, Editions du Progrès.
- Mosconi, N., 1999, Inégalités de traitement entre les filles et les garçons, in dir. C. Blanchard Laville (éd.) *Variations sur une leçon de mathématiques*, Paris, L'Harmattan.
- Sacks, H., 1972, An initial investigation of the usability of conversational materials for doing sociology, in D. Sudnow (ed.). *Studies in Social Interaction*, New York, Free Press, p. 31-74.
- Schütz, A., 1962, *Collected Papers 1 : The problems of Social Reality*, La Haye, M. Nijhoff.
- Sunderland, J., 2000, New Understandings of Gender and Language Classroom Research : Texts, Teacher Talk and Student Talk », *Language Teaching Research*, Vol 4, n°2.
- Vygotski, L., 1997, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.