

Milieus socioculturels différenciés et conduite de l'interaction didactique en classe de français au collège

Christina Romain

LABORATOIRE PAROLE ET LANGAGE – U.M.R. 6057, IUFM AIX-MARSEILLE –
UNIVERSITÉ DE PROVENCE, AIX-EN-PROVENCE, FRANCE

À l'origine les participants d'une situation d'enseignement ont des « positions statutaires » (Vion, 1992, p. 78 ; 1999) asymétriques définies par l'institution qui déterminent leurs places respectives dans l'interaction didactique. L'analyse proposée vise à étudier l'évolution de ces places en fonction du déroulement de l'interaction dans une perspective contrastive (milieux socioculturels différenciés) et s'inscrit dans une approche pragmatique s'inspirant de travaux menés tant en pragmatique qu'en linguistique interactionnelle. Le modèle de Brown et Levinson (1978, 1987) prolongé par Kerbrat-Orecchioni (1996) est tout particulièrement utile pour mettre en exergue la gestion de cette relation interpersonnelle. Les notions de politesse, en tant qu'ensemble de procédés que le locuteur met en œuvre pour ménager ou valoriser son partenaire d'interaction, mais aussi de distance interpersonnelle sont privilégiées. Dans un premier temps, l'analyse porte donc sur les procédés de réajustement ou de négociation de la relation interpersonnelle qui sont mis en œuvre par les enseignantes lorsque leur place dominante est remise en cause par un ou plusieurs élèves. *Afin d'étudier cette variable gestion de la relation interpersonnelle certains indicateurs de position haute ont été retenus (cf. analyse conduite par Kerbrat-Orecchioni, 1991, p. 319-349) : relation complémentaire, déictiques de personne (je/tu/vous,*

etc.), impératif, prénom de l'élève, ratés des tours de parole (interruption, chevauchement), menaces et/ou atteintes portées à la face de l'enseignante conduisant à une réactivité ou à une absence de réactivité de la part de cette dernière. À ce stade et suivant en cela Aubergé (2002), Delais-Roussarie (2007), Duez (1987), Faraco et Kida (2003), Lacheret-Dujour et Beaugendre (1999), Léon (1971) et Lucci (1979), nous signalerons que certains indicateurs prosodiques (accentuation de syllabes et de mots, rupture sans pause, pause très brève ou brève, intonation montante, intonation implicative)

ont également été étudiés pour les besoins de l'analyse et ont fait l'objet d'une publication spécifique (Romain, 2007a). Une fois la gestion interpersonnelle décrite, nous nous proposons d'examiner dans quelles mesures cette gestion de la relation interpersonnelle, supposée différenciée en fonction de l'appartenance socio-culturelle des élèves considérés, a une influence sur la conduite des activités littéraires et métalinguistiques faisant intervenir la classique séquence interrogative-informationnelle, c'est-à-dire la séquence initiée par un acte directeur produit par l'enseignante de forme interrogatif (question), que suivent un ou plusieurs actes subordonnés produits par les élèves (réponses), pouvant donner lieu – dans le cas où ils ne sont pas conclusifs – à une ou plusieurs stratégies produites par l'enseignante pour obtenir une réponse concluante, pour finalement se clôturer par la production de l'acte d'évaluation final par l'enseignante. Ces séquences appartiennent à la catégorie des séquences de travail proprement dites, par opposition à celle des séquences parasitaires ou perturbatrices qui correspondent à l'altération de ces dernières par des commentaires et/ou des contestations portés sur les propos de l'enseignante ou encore par des conversations entre élèves faisant digression avec la thématique pédagogique. *Dans le cadre de l'étude cette seconde variable, à savoir la structuration de l'échange question/réponse(s)/évaluation conclusive (im)médiate, les indicateurs retenus sont les suivants* : la nature des questions, les stratégies des enseignantes afin d'obtenir une réponse concluante, les marqueurs d'évaluation conclusive. Cette analyse traitera donc des différents composants de la structure des échanges interrogatifs-informationnels et ce quelle que soit leur forme. Pour mener à bien cette étude, nous avons utilisé la classification de Sprenger-Charolles (1983) ainsi que, dans une moindre mesure, une étude de Ricci (1996). À ce stade, il convient de mettre en garde contre une analyse qui consisterait à se focaliser sur les moments où l'enseignante cherche à obtenir des réponses, puisqu'une telle étude risquerait de donner une image un peu biaisée du rôle du pédagogue car finalement la structure de tels dispositifs de communication est plus monologique que réellement dialogique. Ainsi, si notre démarche vise à décrire les composantes de cette séquence interrogative-informationnelle, elle s'inscrit également dans une

perspective d'analyse contrastive plus large en ce qu'elle cherche à établir les éventuelles influences subit par ces composantes du fait d'une gestion différenciée de la relation interpersonnelle enseignante/élève(s).

1. Méthodologie

Cette analyse contrastive, en ce qu'elle prend en compte l'appartenance socioculturelle des élèves, repose donc sur l'étude du rapport de places institutionnelles classique qui prédétermine la relation interactionnelle en classe. L'étude a pour but de mettre en évidence les vraisemblables influences d'une gestion différenciée de la relation interpersonnelle maître/élève(s) sur le bon déroulement de la séance de cours et plus particulièrement du mécanisme question/réponse. Le terrain d'étude est composé de huit classes de 4^e et de 3^e de deux collèges : un collège classé ZEP de la ville de Vitrolles (B) et un collège de la ville de Marseille (A). Nous avons procédé à des enregistrements audio parmi lesquels nous avons sélectionnés 16 heures de cours de français, que nous avons par la suite transcrites et qui ont donné lieu à un dépouillement statistique avant d'être analysées. Les données socioculturelles ont été établies à partir de la localisation géographique et « institutionnelle » des établissements, du compte rendu des fiches administratives des élèves par le corps enseignant et du traitement de près de deux cents questionnaires remplis par les élèves des deux collèges.

Notre hypothèse de départ est que nous trouverons dans les enregistrements effectués dans le collège inscrit en ZEP des difficultés de gestion de l'interaction didactique qui s'inscrirait dans le cadre d'une situation portant continuellement des atteintes répétées à l'encontre de la face de l'enseignante. Situation qui serait en opposition, tout de même plus relative que radicale, avec celle rencontrée dans le collège de Marseille. Ainsi, cette communication se propose d'examiner dans quelles mesures des atteintes supposées répétées à la face des enseignantes en milieu difficile induit des disparités dans le traitement de l'échange interrogatif-informationnel eu égard au traitement de ce même échange par les enseignantes en milieu facile. *La mise en correspondance des différents indicateurs retenus pour les besoins de l'analyse visera à permettre de mieux comprendre les stratégies discursives des protagonistes et, surtout, de voir dans quelles mesures deux gestions supposées divergentes de la relation interpersonnelle entre les deux catégories d'enseignantes altèrent ou non la construction de l'échange interrogatif-informationnel en tant qu'échange classique de l'interaction didactique.*

2. Gestion différenciée de la relation interpersonnelle

Le système d'expression de la relation interpersonnelle, ayant comme épïcentre le respect des faces de chacun, s'organise autour d'une relation horizontale (distance vs familiarité), d'une relation verticale (le système des places, dominant vs dominé) et d'une relation conflictuelle/consensuelle (agonale vs irénique). Si les événements interactionnels sont déterminés par les données contextuelles, produites dans le cadre interactionnel de l'institution scolaire, ces événements ne cessent en même temps de remodeler ces mêmes données qui les déterminent. En principe dans ce cadre interactif, les règles qui régissent les marqueurs de distance relèvent d'un cadre strictement défini pouvant être plus ou moins transgressé mais toujours avec l'assentiment des enseignantes. Ainsi, quel que soit le contexte, la face des enseignantes est préservée lorsque celles-ci se trouvent être en positionnement de type haut. Par ailleurs, lorsque les enseignantes occupent une position haute restaurée cela signifie que leur face a subi une agression ou à tout le moins une tentative de déstabilisation, mais surtout que cette situation a conduit ces mêmes enseignantes à adopter une attitude restauratrice de la distance ou bien encore une attitude défensive, anticipatrice et donc préservatrice. Cette gestion de la perturbation de l'interaction didactique classique par les enseignantes conduit à une « remise à place » des élèves mais aussi d'elles-mêmes. Les places initiales de chacun sont restaurées, la face des enseignantes est réhabilitée et celle des élèves est ternie. Cette situation correspond effectivement à celle observée en milieu dit favorisé où la relation interpersonnelle repose sur un rapport de force symbolique (au profit des enseignantes) :

P — tiens-toi correctement

E — j'ai fait tomber le crayon

P — je m'en fous tiens-toi correctement

Les enseignantes dans ce type de milieu imposent donc par leur position haute et leur position haute restaurée le style de l'interaction, le protocole, ses enjeux et ses règles conformément au contexte institutionnel ; elles usent notamment de marqueurs paraverbaux (prosodiques et vocaux), d'intensité articulatoire et du timbre de leur voix, du débit et de l'articulation de leurs phonèmes (Romain, 2007a).

Au contraire, en milieu dit défavorisé, les enseignantes assouplissent considérablement leurs taxèmes verbaux, il s'agit pour elles de ne pas faire peser trop de poids institutionnel sur leurs élèves, ceci les conduit à reculer leur seuil de tolérance et à rechercher la coopération au point de ne pas relever des atteintes portées à leur face, qui dans le cas contraire pourraient peut-être

bien les conduire à la perdre définitivement, et donc à occuper momentanément mais de façon réursive une position basse :

P — voilà/ HICHEM il a un livre il sert à RIEN/ ABSOLUMENT à RIEN/ il décore la table là vous voyez t'as pas chut suivi/ on aurait mieux fait de le donner à des filles qui auraient travaillé

E1 — qu'est-ce qu'elle veut <agacement > <... ?>

P — vous avez compris l'ensemble du texte malgré tout + l'idée >

Le problème des altérations et de la gestion du rapport de force maître/élève(s) se pose donc essentiellement en milieu difficile puisque l'analyse a montré que les séquences de travail – séquences tâches et séquences guides – sont très largement majoritaires en milieu socioculturel dit favorisé, tandis qu'en milieu socioculturel dit défavorisé, elles alternent régulièrement avec des séquences parasites – séquences conversationnelles entre élèves, séquences réactives, séquences régulatrices.

Ce contexte explique les difficultés rencontrées par les enseignantes en milieu difficile à tenir un échange discursif de son initiation à sa clôture, contrairement à ce qui se produit en milieu facile. Les enseignantes quel que soit le milieu considéré adaptent donc leur contenu discursif afin de solliciter au mieux les élèves mais n'y parviennent pas toujours face à des adolescents difficiles. Par conséquent, dans un contexte où la situation de communication est dépendante d'une attitude désinvolte et potentiellement agressive de certains élèves qui mettent les enseignantes régulièrement en position basse, ces dernières adoptent une conduite qui tend à dissiper cette tension ambiante, peu favorable à une situation d'apprentissage, par la mise en œuvre de procédés de réajustements et de négociation de la relation interpersonnelle, privilégiant la coopération à l'autorité, ceci afin d'éviter la réalisation d'un conflit, potentiellement déstabilisateur pour le reste de la séquence, tendant à émerger avec un ou des élève(s). De fait, des stratégies d'évitement apparaissent là où en milieu dit favorisé une attitude agonale sera nettement affirmée. Plus précisément, en milieu difficile les enseignantes sont mises en position basse – une position soumise et donc tolérante – et ne cherchent pas ou ne réussissent pas à restaurer leur position haute initiale, mais plutôt sont conduites à élaborer des stratégies de conciliation ou de négociation ou encore de fuite (tels que la dérision de leurs propres propos, l'abstention, la compensation, la concession, la justification, l'esquive ou la feinte de l'ignorance afin de gérer une situation qui pourrait dégénérer en conflit) afin de gérer ces manifestations (actes menaçants ou directifs, critiques ou réfutations, contestations, reproches, ignorance de la personne – de la fonction des enseignantes –, distance de communication étroite ou familiale). Autrement dit, le fait de rester crédible au regard des élèves consiste parfois à accepter une rupture communicationnelle en la passant sous silence afin de mieux gérer la partie intradiscursive

de leur propre discours et donc de mieux retrouver la partie interdiscursive de ce même discours reposant sur le thème de la séquence, voire adoptent une attitude productrice d'actes menaçants pour leur propre face constitutive assez souvent d'une attitude abstentionniste, et ceci toujours pour ne pas perturber le cours de la séquence, pour ne pas provoquer une rupture de la communication dans ses perspectives intradiscursive et interdiscursive puisque, comme cela a été observé, sitôt que les enseignantes adoptent une attitude belligérante, une sorte de surenchère s'instaure chez les élèves. Elles évitent ainsi de perturber outre mesure la classe et reprennent très vite leur position haute lorsque les interventions des élèves concernés se tarissent, c'est-à-dire qu'on assiste à une gestion et à une négociation de ces perturbations de façon à ce que la relation interpersonnelle coopérative entre enseignantes et élèves ne soit pas altérée. La relation interpersonnelle évoluant sans cesse dans le sens d'un rapprochement progressif réducteur de distance à travers une relation irénique maître/élève(s). Par ailleurs, ces perturbations n'interviennent que d'un point de vue micro en ce que celles sont certes nombreuses mais ne perturbent que localement l'interaction, cette dernière n'étant jamais remise en cause dans sa globalité. Ainsi, ce que Cicurel évoque à travers une parole improvisée et imprévisible des élèves (1986), une tentative de se libérer de l'assujettissement interactionnel didactique (1996), et la présence d'un « décrochage communicatif » aggravé en classe difficile, se retrouve effectivement au cours de notre analyse en milieu dit défavorisé, mais les différentes situations rencontrées semblent être contenues par les enseignantes en présence.

Enfin, l'analyse a également montré que si le domaine extradisciplinaire favorise, quel que soit le milieu, un renversement de places au profit des élèves, le domaine intradisciplinaire, au contraire, se présente comme le moins favorable à des menaces portées à l'encontre de la face des enseignantes et ce, néanmoins, dans des proportions nettement plus significatives en milieu facile. Les enseignantes sont donc conscientes qu'un sujet (l'enseignant) n'est crédible dans un rôle (pédagogique et didactique) que lorsqu'il se met à distance de ces interlocuteurs (les élèves).

3. Usages différenciés des principaux taxèmes de position haute

Notre étude des positionnements des acteurs de l'interaction didactique a porté sur l'analyse d'un certain nombre de taxèmes présélectionnés par Kerbrat-Orecchioni (1991, p. 319-349) qui déterminent, au sein même de l'échange communicatif, les rapports de places. Ainsi, l'analyse a permis d'établir que cette gestion différenciée de la relation interpersonnelle a bien des incidences

quant à la gestion des principaux taxèmes de position haute des enseignantes. Conformément à la relation complémentaire classique, la position haute des enseignantes en milieu dit favorisé détermine la relation dissymétrique qui unie enseignantes/élèves et repose sur une stricte distance institutionnelle. Cette position haute dominante est entretenue par le recours à des outils linguistiques que sont les déictiques « je », « tu » et « vous », renforcée par le recours à l'impératif et aux prénoms des élèves, mais aussi par des formulations autoritaires voire agressives et ironiques – sans même que la situation ne le justifie forcément – et ce plus encore en activité littéraire. Ce mode de relation interpersonnelle pédagogique est par conséquent divergent avec celui recueilli en milieu dit défavorisé, où la position haute est peu sollicitée et de fait n'entretient pas une distance synonyme de relation interpersonnelle dissymétrique entre enseignantes et élèves. Ainsi, alors que les commentaires et les contestations jalonnent la séance de cours, et ce plus fréquemment encore à l'occasion d'activités métalinguistiques, la position haute n'est pas ou ne parvient pas à être utilisée pour rétablir la relation complémentaire, c'est-à-dire que les élèves ne sont que rarement sanctionnés d'avoir transgressé la distance institutionnelle, bien au contraire. En effet, la position haute est peu utilisée par les enseignantes, puisqu'elles tolèrent les interruptions et les chevauchements réactifs – alors même qu'ils sont constitutifs de commentaires et de contestations sans nécessairement avoir un lien avec la séquence de travail, et qu'en milieu facile les enseignantes ne tolèrent que les interruptions et les chevauchements induits, en ce qu'ils font progresser l'échange considéré –, et ont plus souvent recours aux pronoms d'allocution consensuels « nous » et « on » porteurs d'une réduction de distance. Toutefois, si la position haute se manifeste peu à l'occasion de séquences de travail, elle tend à apparaître un peu plus à l'occasion de séquences de régulation. Ainsi, face à des adolescents difficiles les déictiques de personne sont moins consensuels dans le cadre de séquences parasitaires, qu'ils ne le sont dans le cadre de séquences de travail, mais ils peinent à s'imposer. Cette différence souligne donc bien un mode de relation interpersonnelle ou à tout le moins un mode de choix énonciatif différent suivant la population d'élèves considérée. Autrement dit on assiste en milieu difficile à une relation interpersonnelle bien plus coopérative qu'elle ne l'est en milieu dit favorisé. Enfin, notre étude a permis d'obtenir des résultats discordant avec ceux obtenus par Mondada (1995) qui a observé que la technique de prise de parole des élèves est déterminée par le maître – qui prend en charge toutes les phases d'initiation et de clôture des échanges (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1978 ; Sprenguer-Charolles, 1983) – et exclut donc toute prise de parole spontanée par les élèves. L'interprétation des résultats établi par le traitement de notre corpus a montré que cette prise de parole spontanée était le mode

de sélection des élèves le plus fréquent et ce sans distinction du milieu socioculturel d'origine. Toutefois, si ce mode de sélection est prédominant, il est toujours orienté vers l'exercice en cours en milieu facile, ce qui n'est pas toujours le cas en milieu difficile. Dans ce dernier contexte, apparaissent des dialogues entre élèves en réaction ou pas avec les propos du maître qui vont faire l'objet, comme cela a été observé par Ricci (1996), de lutte pour le pouvoir mettant en jeu les faces de chacun et perturbant peu ou prou le fonctionnement de l'interaction didactique et donc de la classe.

4. Relation interpersonnelle et séquence interrogative-informationnelle

Enfin, l'analyse a permis de mettre en évidence l'effet d'une gestion différenciée de la relation interpersonnelle, en fonction du milieu socioculturel des élèves, sur les composants de l'échange interrogatif-informationnel. Pour cette étude nous nous sommes servie des indicateurs utilisés par Sprenger-Charolles dans son étude d'un échange didactique en séance d'explication de texte (1983, p. 68-72). Concrètement, le registre discursif de type coopératif observé en milieu dit défavorisé a un effet direct sur les stratégies d'évaluation de réponses non concluantes puisque parmi les stratégies les plus sollicitées figurent celles formées en tout ou partie d'un concessif, qui a une valeur indicielle et lénifiante, et qui présente l'avantage de ne pas remettre en cause la valeur de vérité du contenu de l'intervention de l'élève, mais aussi celles correspondant à des reformulations informationnelles constitutives d'indices pour les élèves afin de mener à bien la recherche de la réponse attendue. Au contraire, en milieu dit favorisé, la gestion de la relation interpersonnelle laisse également des traces dans la structure de l'échange interrogatif-informationnel puisque parmi les stratégies les plus utilisées figurent les réfutatifs, qui contestent la valeur argumentative de l'énoncé produit par l'élève ; la reformulation des questions, qui ignore la valeur tant argumentative que de vérité de l'énoncé de l'élève ; et la sollicitation de structures pré-établies quant à la forme des réponses qui est demandée aux élèves en activité métalinguistique. On voit bien en quoi ces différentes stratégies font échos à une gestion stricte de la relation complémentaire maître/élèves où les élèves sont très largement maintenus et perçus dans une position basse.

Cependant, cette gestion différenciée des stratégies d'obtention de réponse concluante, ne modifie pas pour autant la taxinomie de ces procédés qui est commune aux enseignantes quel que soit le milieu considéré. Toutefois, on ne peut éluder le fait que, si la démarche est la même pour tous les élèves, les élèves de milieu difficile éprouvent des difficultés plus grandes à produire une réponse concluante ce qui pousse les enseignantes à utiliser un plus

grand nombre de stratégies afin d'obtenir une réponse pertinente et donc à poser moins de questions. Contrairement à notre hypothèse de départ, l'analyse montre que si ces élèves peuvent générer des relations conflictuelles et les enseignantes gérer ces mêmes situations, le traitement strict de la tâche interrogative-informationnelle ne s'est jamais révélé altéré par des comportements conflictuels, c'est-à-dire qu'ils s'impliquent concrètement dans le traitement d'une question portant sur la compréhension. De même, les séquences conversationnelles élève(s)/élève(s), les séquences réactives et les séquences régulatrices qui sont caractéristiques à titre principal du collègue à milieu socioculturel dit défavorisé n'interviennent que très peu durant les échanges question/réponse/évaluation conclusive, puisqu'elles interviennent à des moments de relâchement pédagogique (les enseignantes tournant le dos à la classe pour écrire au tableau, distribution de copies et de photocopies, travail individuel/par groupe, avant et après les séquences composant le corps de l'interaction début de séance). Ceci conforte d'une part le fait que les élèves réputés difficiles s'impliquent concrètement et activement au traitement strict de la tâche qui leur est impartie et d'autre part suggère que la relation complémentaire de type positionnement haut/positionnement bas est à son paroxysme dans ce type d'échange mais aussi et surtout que ces mêmes élèves satisfont au traitement de la tâche tout comme les élèves issus de milieux socioculturels dits plus favorisés.

5. Synthèse

Si les places institutionnelles sont prédéterminées par la relation interpersonnelle de type scolaire (position haute/position basse), leur transgression/non-reconnaissance introduit une menace potentielle pour les enseignants par une modification consécutive des places modulaires (correspondant à des moments interactionnels subordonnés au type dominant) mais aussi des places discursives. Cette situation conduit donc les enseignants de A à avoir recours principalement à leur place institutionnelle (position haute) mais aussi à leur place subjective (expert, autorité) pour repositionner l'élève en position basse. Alors que cette même situation conduit les enseignants de B à jouer sur les places subjectives (mise en scène de soi au travers de stratégies de conciliation/d'ignorance par les enseignants) afin de maintenir les places modulaires initiées par eux-mêmes. Simultanément, les places énonciatives (au travers d'une atténuation de l'intensité des pronoms d'allocution et des temps choisis par les enseignants) mais aussi les places discursives (présence de séquences latérales de négociation secondaire permettant de gérer les moments conflictuels) vont être des moyens au service des enseignants afin de restaurer leur place institutionnelle et de facto la place subjek-

tive qui en découle (expert/consultant) mais aussi leurs places modulaire et discursive. Ces faits discursifs sont accompagnés de faits prosodiques renforçant le registre discursif offensif des enseignants en A (accentuation didactique, intonation montante et/ou implicative, des pauses très brèves ou brèves et des ruptures sans pause) alors que le registre discursif plus consensuel/négociatif des enseignants de B est accompagné de faits prosodiques didactiques plus atténués (accentuation didactique et rupture sans pause). Les enseignants de B semblent donc contraints ou à tout le moins résolus à mettre en scène une image d'eux-mêmes qui n'est pas toujours conforme à celle que leur confère leur place institutionnelle, d'effectuer ou de non-effectuer des tâches langagières, d'adopter divers modes d'implication vis-à-vis des direx échangés mais aussi d'initier localement des types d'interaction particuliers pouvant aller à la non-reconnaissance de la place institutionnelle mais aussi subjective qui leur a été imputée. Mais, comme l'analyse a pu également le montrer (Romain, 2007a, 2007b ; Schultz-Romain, 2003), si ce type de relation interpersonnelle se réalise au détriment de la face des enseignants, elle contribue surtout au bon déroulement intradiscursif mais aussi interdiscursif du cours et semble être la clef d'une communication réussie tout au moins à court terme dans ce type de milieu, car elle maintient la communication : dans le cas contraire on en viendrait peut-être à une rupture communicationnelle sur le moyen voire le long terme entre enseignant et élève(s).

Références bibliographiques

- Aubergé, V. (2002). « Prosodie et émotion ». Dans J. Le Maître (Éd.), *Information, interaction, intelligence : actes des deuxièmes assises du GdR I³*. (p. 263-273). Toulouse : Cépaduès.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1978). « Universals in Language Use: Politeness Phenomena ». Dans E. N. Goody (Éd.), *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. (p. 56-289). Cambridge university press.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge university press.
- Cicurel, F. (1986). « Le discours en classe de langue : un discours sur mesure ? ». *Études de linguistique appliquée* (61), 103-116. Paris : Didier Érudition.

- Cicurel, F. (1996). « L'instabilité énonciative en classe de langue : du statut didactique au statut fictionnel du discours ». *Les carnets du Cediscor* (4), 77-92. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Delais-Roussarie, É. (2007). *Interface illocution, syntaxe et prosodie. Intonation, illocution et type de phrase (Séminaire du 28 mars 2007)*, [En ligne]. <http://www.linguist.jussieu.fr/~marandin/seminaire2007/index.html> (Page consultée le 23 septembre 2007)
- Duez, D. (1987). *Contribution à l'étude de la structuration temporelle de la parole en français*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Provence.
- Faraco, M. & Kida, T. (2003). « Interaction entre prosodie didactique et prise de notes en L2 ». *Arob@se*, 1-2, 167-179.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). « La mise en places ». Dans J. Cosnier & C. Kerbrat-Orecchioni (Éd.), *Décrire la conversation*. (p. 319-353). Presses universitaires de Lyon.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- Lacheret-Dujour, A. & Beaugendre, F. (1999). *La prosodie du français*. Paris : Centre national de la recherche scientifique.
- Léon, P. (1971). « La joncture externe en français : nature et fonctions linguistiques et expressives ». Dans P. Léon (Éd.), *Essais de phonostylistique*. (p. 57-66). Paris : Didier.
- Lucci, V. (1979). « L'accent didactique ». *Studia Phonetica* (15), 107-121. Montréal : Didier.
- Mondada, L. (1995). « Analyser les interactions en classe: quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques ». *Tranel* (22), 55-89. Université de Neuchâtel.
- Ricci, L. (1996). « Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique ». *Les carnets du Cediscor* (4), 131-151. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Romain, C. (2007a). « Faits prosodiques et faits discursifs dans la construction de la relation interpersonnelle enseignant/élève(s) au collège ». *Nouveaux cahiers de linguistique française* (28), 137-145. Université de Genève.

- Romain, C. (2007b). « Vers un contenu sociodifférencié de l'échange interrogatif-informationnel ? ». Dans É. Vargas, V. Rey & A. Giacomi (Éd.), *Pratiques sociales et didactiques des langues*. (p. 75-97). Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1978). « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation ». Dans J. Schenkein (Éd.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. (p. 7-55). Academic press of New-York. (Republié de *Language*, 50, 696-735, 1974).
- Schultz-Romain, C. (2003). *Gestion du positionnement des places discursives dans une interaction didactique en milieux socioculturellement différenciés*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université de Provence I.
- Sprenguer-Charolles, L. (1983). « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte ». *Pratiques* (40), 51-76.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- Vion, R. (1999). « Linguistique et communication verbale ». Dans M. Gilly, A. Trognon & J.-P. Roux (Éd.), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques*. Presses universitaires de Nancy et de l'Université de Provence.