

THE LANGUAGE CLASS - A PEDAGOGICAL SPACE FOR / OF INTERACTION

Mirela Socol (Pisaltu), doctorante à Université « Ovidius » de Constanța,
Roumanie

The class is a pedagogical space in which there is a permanent oscillation among three poles: teacher - student - knowledge.

As a prototype of the interaction, the course involves an “expert” participant (the teacher) to share his knowledge with a less knowledgeable interlocutor (the student), through a well-regulated cognitive intervention. In fact, the whole activity in the classroom is based on the teaching contract between teacher and student, which regulates the obligations and expectations of every and each of them as well as the rules according to which the didactic interaction takes place.

Recently introduced in the educational context, the term “mediation” (cognitive, linguistic or relational) aims to facilitate students' access to knowledge, the shaping of skills, attitudes, behaviors.

Keywords: interaction, teaching triangle, contract, mediation, language class

Le cours de langues – un espace pédagogique de l’interaction

1. La relation instaurée entre les pôles de l’interaction didactique

Ayant un historique assez riche, de quelques siècles, la didactique est une discipline des sciences de l'éducation qui se propose de réfléchir sur les phénomènes, les conditions de l'acquisition l'enseignement de la culture propre à une institution et sur les conditions de connaissances par un apprenant.

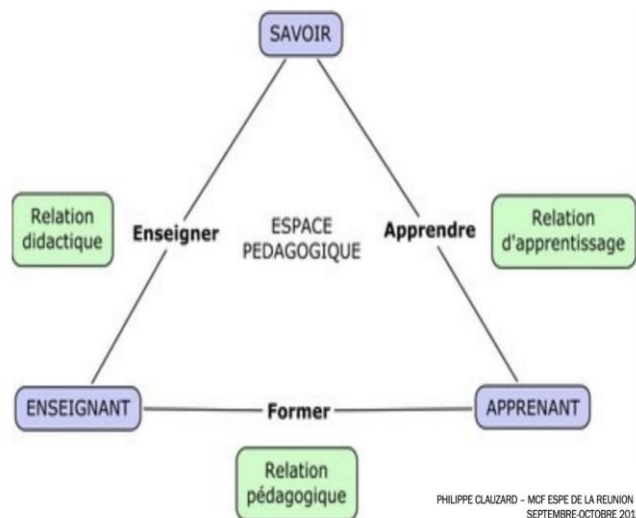
Dans son ouvrage intitulé “La didactique des langues étrangères”, Pierre Martinez (2017: 3-4) nous offre une définition assez précise de la didactique: “un ensemble de moyens, techniques et procédés qui concordent à l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments nouveaux de tous ordres”, c'est-à-dire des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Mais pour que la définition soit complète, l'auteur ajoute, à côté de ces trois outils mentionnés, les méthodologies sous-jacentes (la construction des savoirs enseignés, les principes directeurs) et surtout l'interaction instaurée entre l'enseignement et l'apprentissage, qui conduisent ensemble à un processus complexe de transformation de nature culturelle, sociale et historique des participants.

Dans notre démarche, nous allons regarder cette interaction entre l'enseignement et l'apprentissage en classe dans une perspective largement pédagogique, car l'espace pédagogique de la classe est conçu comme une interaction enseignant - apprenant - savoir, en vertu d'un contrat didactique.

Les recherches pédagogiques ont montré qu'en situation d'enseignement-apprentissage, il y a toujours un va-et-vient entre trois pôles, disposés dans un *triangle pédagogique*: l'enseignant (le locuteur compétent), l'apprenant (son interlocuteur, moins savant, en situation d'apprentissage) et le savoir (les programmes, les contenus à apprendre, en fonction de certains objectifs), dont les relations sont très étroites.

Après quelques années de recherches, les didacticiens ont transformé le *triangle pédagogique* en *triangle didactique*, en gardant les trois pôles, mais en développant les relations entre eux, sur trois axes d'analyse: l'axe épistémologique (entre l'enseignant et le savoir), l'axe pédagogique (entre l'enseignant et l'apprenant) et l'axe psychologique (entre l'apprenant et le savoir à apprendre).

Dans ce qui suit, nous allons reprendre le célèbre triangle didactique proposé par le didacticien des mathématiques Yves Chevallard, en 1985, repris et détaillé ensuite par Philippe Clauzard, en 2015:



En regardant ce schéma, nous nous arrêtons sur l'analyse des relations instaurées entre les trois pôles.

a) Tout d'abord, entre l'enseignant et le pôle "savoir" il y a une relation didactique, qui suppose un *processus de transposition* des savoirs à enseigner (les contenus stipulés dans les programmes scolaires) en savoirs enseignés (transformés et mis en œuvre dans la classe). Ce processus interne¹ est défini synthétiquement par Yves Chevallard (1985: 39):

"Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement."

En analysant ces adaptations, ces régulations et ces stratégies conçues pour rendre les contenus plus accessibles, Philippe Clauzard (2020: 13) reprend l'idée de Chevallard:

"L'enseignant construit des situations artificielles pour que les élèves s'emparent du problème et entreprennent de nouveaux apprentissages. Il s'agit de donner du sens au savoir, de tisser des liens entre les savoirs."

Il faut préciser que la transposition didactique faite par l'enseignant se réalise à l'occasion de la planification, de la préparation avant le cours, mais elle continue pendant le cours et même après, car toute démarche didactique se déroule, en grandes lignes, en trois étapes:

1. *une planification*, antérieure à l'interaction en classe, qui envisage les objectifs, les contenus à enseigner (selon le programme) et les stratégies d'enseignement-apprentissage;

¹ Chevallard montre que le processus de transposition didactique interne, réalisé par l'enseignant, est précédé d'une transposition externe, faite par les institutions, en vue de transformer *le savoir savant* en *savoir à enseigner* (le curriculum).

2. *une mise en place* de cette planification (le déroulement effectif de l'activité d'enseignement-apprentissage);
3. *une évaluation* sur ce qui a bien fonctionné / moins bien fonctionné, suivie de la révision des pratiques ou des stratégies.

b) Ensuite, entre l'enseignant et l'apprenant il y a une relation pédagogique, qui est surtout de nature psycho-socio-affective. Dans cet entre-deux, en utilisant toute une série de stratégies didactiques, le premier transfère les savoirs à enseigner chez l'autre (l'apprenant), afin de le rendre plus savant, plus compétent, plus habilité à résoudre tel au tel problème.

Dans son ouvrage intitulé *Les interactions dans l'enseignement des langues*, Francine Cicurel parle de la communication enseignant-apprenant pendant la classe, en la définissant comme:

"une *intervention cognitive réglée* pendant laquelle le participant expert (le professeur) a pour obligation de mettre en discours son savoir et de le faire partager à autrui" (Cicurel, 2011: 21).

Certes, les obligations de l'enseignant sont assez claires, mais, en réalité, le déroulement du processus d'enseignement-apprentissage engage une responsabilité partagée: entre les deux protagonistes – enseignant et apprenant – il y a une sorte de contrat qui établit les rôles, la place, les fonctions et les attentes de chacun, liés aux objets de savoir.

Utilisé pour la première fois dans les années 80, par Guy Brousseau, développé ensuite par Yves Chevallard, au niveau de la didactique des mathématiques, le concept de *contrat didactique* est conçu comme un système d'obligations réciproques:

"Alors se noue une relation qui détermine - explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement - ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre." (Brousseau, 1986: 51).

Mais pour que ce contrat fonctionne, il est important que les partenaires connaissent non seulement leurs obligations, mais aussi les attentes de l'autre. Dans son article intitulé "Qu'est-ce qui se négocie dans les interactions didactiques quand le savoir n'est pas en cause?", Pierre Peroz (1999: 39) explique clairement ces attentes:

"[...] l'élève sait que les travaux proposés ont toujours pour but un savoir à venir et le maître attend, à cause de cet objectif terminal, que les élèves acceptent la part d'incertitude que comporte toujours un processus d'apprentissage".

De même, les règles du contrat ne se présentent pas en forme unique et figée dans le temps, mais elles sont le résultat d'une négociation toujours renouvelées: au fur et à mesure des acquisitions à propos d'objets de savoir, elles changent, se rompent et se renouent.

c) Enfin, entre l'apprenant et le contenu (le pôle "savoir") on a à faire avec une relation d'apprentissage, qui englobe toutes les opérations mises en jeu pour apprendre (l'inférence, la répétition, la mémorisation, l'association, l'analogie, le transfert, l'induction, la déduction, la généralisation, etc.), mais aussi ses représentations pré-scientifiques ou son évolution psychologique.

Jadis considéré comme un récepteur passif de l'information fournie par l'enseignant, l'apprenant est traité maintenant comme un acteur social ayant une identité personnelle, qui construit son savoir et ses compétences dans le discours en interaction avec autrui.

Selon Oscar Valenzuela (2010: 77), "l'apprenant est un locuteur pourvu de certaines stratégies qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication [...]".

À travers les activités langagières réalisées en classe, l'apprenant met en œuvre toutes les compétences dont il dispose: en respectant certaines contraintes (le contrat didactique, les consignes), il mobilise certaines stratégies (fournies comme modèle de la part de l'enseignant ou construites par lui-même) et accomplit des tâches afin de répondre aux exigences de la communication en divers contextes.

À différence de la communication réelle, hors-classe, dans le discours construit en classe la résolution des tâches, les conversations sont toujours soumises au contrôle des interlocuteurs (enseignant, collègues), le rôle de ce feed-back étant celui de confirmer, de renforcer ou de modifier les compétences acquises.

2. L'interaction en classe de langue

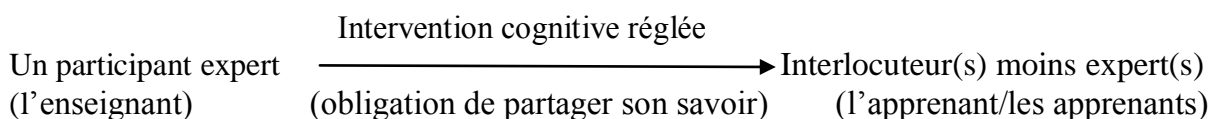
Beaucoup de travaux dans le domaine de la didactique ont tenté de décrire les échanges langagiers en classe, à tous les niveaux du système d'enseignement: à la maternelle (Claire Martinot), à l'école primaire (Stéphanie Volteau) ou au collège (Stéphanie Volteau et Claudine Garcia-Debanc, Hugues Constantin de C.).

La revue "Pratiques: linguistique, littérature, didactique", par exemple, a consacré deux numéros entiers aux interactions langagières, en présentant les résultats d'une recherche ambitieuse ayant comme point de départ l'hypothèse que "l'activité langagière est constitutive de l'apprentissage" (Halté, 1999: 4)

Quelques années après, la revue "Aster", a consacré deux numéros consécutifs aux interactions langagières en sciences (les numéros 37, 38 / 2003).

Selon la nature de la finalité, René Vion (1992) distingue deux types d'interaction: une interaction à finalité externe (où le but est préétabli, par exemple: la transmission d'un savoir ou d'un savoir-faire) et une interaction à finalité interne (où le but naît pendant l'échange).

Le cours, comme prototype de l'interaction en classe, se déroule selon le schéma suivant:



Dans notre courte analyse sur l'interaction en classe, nous prenons comme repère le point de vue de Francine Cicurel, auteur qui a accordé une attention à part aux interactions en classe de langues dans ses recherches, surtout dans le célèbre ouvrage "Les interactions dans l'enseignement des langues", paru en 2011.

Ainsi, selon Francine Cicurel (2011: 23), la logique interactionnelle présuppose trois conditions:

- 1) l'existence d'un thème commun (initié, en général, par l'enseignant et construit par la collaboration de plusieurs participants);
- 2) un certain format et des règles d'organisation (selon le contrat didactique, dont nous avons parlé dans le sous-chapitre précédent);
- 3) le respect d'un type d'activité didactique (lecture, jeu de rôles, projet collectif, exercice).

Parfois le thème se confond avec l'activité didactique, parfois il n'est qu'un prétexte pour servir un certain objectif didactique, mais la finalité de l'interaction reste la même: faire acquérir des savoirs, en général, ou des compétences langagières, dans la classe de langues.

A différence des autres disciplines, dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant doit utiliser une langue qu'il ne maîtrise pas encore pour l'apprendre. On peut dire que la langue est, en même temps, contenu, moyen et objet de négociation.

Cuq et Gruca (2005: 134) montrent que "dans la classe, la langue se trouve dans cette situation spécifique et quelque peu paradoxale d'être à la fois objet et moyen d'apprentissage".

Pour cette raison, l'interaction didactique en classe de langue est perçue comme "un observatoire qui permet de découvrir de quelle manière les données langagières sont maniées par les uns et les autres" (Cicurel, 2011: 25)

Francine Cicurel énumère les traits d'une telle interaction particulière:

- le cadre spatio-temporel (fixé du point de vue institutionnel: la durée du cours; l'espace – la salle de classe, le laboratoire des langues; la fréquence: deux/ trois fois par semaine, etc.);
- les interactants et leur position dans l'interaction (celle d'expert ou celle d'apprenti);
- un but préétabli, selon les programmes, en vertu d'un contrat didactique;
- un objet du discours (un contenu);
- un déroulement ritualisé, selon la représentation sociale et les contraintes institutionnelles (par exemple, dans la succession des séquences: annonce du programme et des objectifs suivis, demande de faire une activité, consignes précises, vérification, commentaire, récapitulation; dans la régulation de la parole: l'alternance des tours de parole, les formules d'adresse, etc.);
- un canal (les formes de communication: orales et écrites);
- des stratégies discursives qui favorisent l'intercompréhension des participants (toute activité métalinguistique qui aide à la manipulation du système codique: des paraphrases, des répétitions, des définitions, des explications, des synthèses, des amplifications, etc.). (Cicurel, 2011: 26)

Dans la classe, les instances des interactions sont inégales, au moins du point de vue du statut et de l'âge, car la communication se réalise surtout entre l'enseignant (adulte, qui a la charge de transmettre des savoirs et de vérifier les acquisitions) et ses apprenants (enfants ou adolescents, qui doivent faire preuve de l'intégration de nouvelles connaissances).

Chaque participant à l'interaction a ses fonctions bien claires. Selon Louise Dabène ((Dabène, 1983), l'enseignant a un triple rôle: *informateur*, *animateur* et *évaluateur*. La perspective actuelle sur l'enseignement y ajoute les termes de *concepteur*, *conseiller*, *médiateur*, *tuteur* ou *administrateur* (Barbot, 2000).

Comme "vecteur d'information", il connaît la langue étrangère, dans notre cas - le français, et il le transmet aux apprenants.

En tant qu'animateur de l'interaction, il gère les séances de classe, en attribuant les tours de parole, en donnant des consignes.

Son rôle d'évaluateur consiste dans la vérification et le jugement des productions orales des apprenants.

À son tour, l'apprenant a un comportement interactionnel spécifique. Il prend la parole selon un "contrat de parole" (il répond aux questions de l'enseignant, s'il bénéficie d'une

appellation directe; sinon, il doit demander la permission d'y intervenir à l'intermède d'un geste - le levèrent du bras - ou par une courte question-demande de permission). En plus, il doit conformer sa production langagière à certaines contraintes: respecter une certaine forme, accepter la correction des autres, enseignant ou collègues (si le cas), à des fins d'apprentissage. Il faut qu'il respecte le temps de parole attribué, pour garder l'équilibre dans la distribution des tours de paroles entre tous les participants.

Il est important de préciser que le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant ne sont pas interchangeables, vu leurs statuts et leurs attributions assez différents. Francine Cicurel (2011: 32) en fait une remarque considérable: "la parole de l'enseignant constitue autant un contrôle qu'une aide pour les apprenants", mais la réciprocité n'est pas valable.

Contrairement à une conversation amicale ou familière, l'interaction en classe s'effectue en alternant les tours de parole de manière assez rigoureuse, du type P/A/P/A/P: le professeur demande quelque chose, l'apprenant y répond, le professeur fait une appréciation sur son travail langagier réalisé et ainsi de suite.

Dans cette structure ternaire de l'échange (solicitation de la part de l'enseignant – réponse de l'apprenant – réaction de l'enseignant à son dit), on peut dire que l'apprenant est "pris en sandwich" (Cicurel, 2011: 33) entre deux tours de parole de l'enseignant et sa prise de parole est assez courte, ponctuelle et prévisible.

Il est important de souligner qu'en classe, le but de l'enseignant n'est pas nécessairement d'obtenir des réponses sincères (ce qui, parmi les quatre maximes qu'il faut respecter dans une conversation ordinaire, s'appelle *maxime* ou *règle de qualité*), mais surtout de pousser l'apprenant de parler, de construire son discours dans la langue-cible.

De même, pour faire progresser le discours, l'enseignant fait appel à l'injonction "Parlez!", en la nuancant, en la transformant en: "parlez de" (invitation de parler sur un thème donné), "parlez mieux" (demande de reformulation ou de correction), "parlez encore" (demande d'informations supplémentaires ou d'approfondissement), "parlez comme" (demande de répéter un énoncé déjà validé) ou "ne parlez pas" (pour couper une intervention trop longue, afin de garder l'équilibre conversationnel ou d'encourager d'autres personnes à prendre la parole), selon le cas.

En ce qui concerne la dynamique de l'interaction en classe, Francine Cicurel considère que celle-ci se réalise sur trois plans: *le plan du contexte*, antérieur à l'interaction (en fonction du curriculum, des programmes, du projet didactique, même les préconceptions sur le déroulement de l'activité), *le plan de l'interaction* (selon la position asymétrique des participants, la direction de l'interaction, la mise en place de l'activité effective, la distribution de la parole, la gestion de l'imprévisible) et *le plan du futur* (le degré d'accomplissement du contrat didactique, la vérification des connaissances en vue de l'agrandissement des compétences visées). Selon le critère temporel, le contexte tient du passé, le plan de l'interaction se réfère au présent, c'est-à-dire à l'activité proprement dite dans la classe, tandis que le plan du futur envisage le développement des savoirs, des savoir-être, des savoir-faire et l'amélioration de la démarche, si le cas.

Mais, quelle que soit la planification du discours, il y a toujours de l'imprévu, des distorsions créées par la parole de l'apprenant (des erreurs, des questionnements, des ajustements, des demandes d'aide ou d'explications supplémentaires), ce qui rend l'interaction vivante.

”L'imprévu survient du fait que l'objet d'apprentissage est une langue et que les propositions des apprenants, leurs difficultés ou leurs idées se construisent et se développent au fil de l'interaction.” (Cicurel, 2011: 41).

Devant ces situations imprévues, l'enseignant doit avoir, lui-aussi, la capacité d'improviser, de prendre des décisions devant le risque de dérapage, de choisir entre *maintenir* son rôle interactionnel d'expert ou l'*abandonner* provisoirement, en situation de crise.

Dans ces circonstances, on assiste à une dynamique potentielle de l'interaction, qui se construit de façon unique, en fonction du contexte, des participants, même si on a à faire avec le même contenu à enseigner. Sur ce point, Francine Cicurel (2011: 51) conclut que ”la contribution de chacun, le copilotage de l'interaction, le phénomène d'association d'idées, les réactions des uns et des autres en font une *interaction vivante*”.

L'un des buts de l'enseignement actuel d'une langue étrangère est celui de fournir à l'apprenant la possibilité de s'exprimer dans la culture étrangère, en situations variées. Comme l'espace de la classe ne peut pas assurer ce bain de culture, l'enseignant doit apporter dans l'interaction des pratiques de fiction (appuyées sur la littérature, le film, les éléments ludiques).

Pour conclure, les traits définitoires de l'interaction en classe de langue sont les suivants:

- l'alternance des tours de parole;
- la relation asymétrique entre les participants (enseignant / apprenant) du point de vue du statut;
- un format interactionnel qui suit certains buts didactiques, en encourageant aussi la production;
- un important travail cognitif appuyé sur des reprises, des reformulations;
- l'alternance des codes (langue cible – langue maternelle);
- la présence de l'affectivité et de la créativité.

3. L'enseignement-apprentissage comme processus de médiation

Dans les nouvelles orientations de la didactique, qui mettent l'apprenant au centre, l'enseignant devient un médiateur professionnel qui comprend et accomplit son nouveau rôle, car ”être médiateur ne signifie pas transmettre mais bien créer de nouveaux réseaux de sens”. (Aden, 2012: 276)

En termes généraux, la *médiation*² se définit comme ”toute intervention visant à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre” (Coste et Cavalli, 2014: 108).

On peut observer que les termes de *médiation* et *médiateur*, ayant cette fonction d'intermédiaire ont pénétré aussi dans le champ de la didactique.

En fait, la première apparition de la notion de médiation dans le domaine de l'enseignement, assez timide, date depuis 1996, dans la première version du Cadre Européen Commun de Référence, où elle se rapporte surtout à la traduction et à l'interprétation.

La notion connaît un essor tout particulier depuis la publication du CECRL, en 2001, en devenant une forme d'activité langagière qui tient à la fois de la réception et de la production et qui permet ”par la traduction et l'interprétation, le résumé ou le compte rendu, de produire à

² Connu dès le XIII^e siècle, le terme de *médiation* vient du latin *mediare* et signifie ”être au milieu”.

l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct" (Conseil de l'Europe, 2001: 18). Cette fois, il faut remarquer la volonté des auteurs de ne plus cantonner cette pratique dans une activité précise (la traduction, l'interprétation), ni dans une relation hiérarchisante (expert / non-expert), mais de **la transformer en objet de réflexion didactique à part entière, qui vise même la formation d'une compétence de médiation.**

Une telle compétence de médiation chez les enseignants s'avère de plus en plus nécessaire, surtout en contexte plurilingue et pluriculturel, car ceux-ci doivent accomplir un triple rôle: de "médiateur entre les langues (langue étrangère; langue de scolarisation et au-delà), médiateur entre la (les) langue(s) et les disciplines scolaires, médiateur entre les cultures (didactique, pédagogique, méthodologique)" (Causa, 2019: 31).

Aujourd'hui, le champ de la médiation s'est élargi, étant applicable à la *mobilité*, comprise comme "le fait de changer de position dans un espace réel ou virtuel, qui peut être physique, social, axiologique, culturel, affectif, cognitif" (Bourdin, 2004: 92).

En contexte éducatif, le rôle de la médiation est analysé largement par Daniel Coste et Marissa Cavalli, dans l'article "Extension du champ de la médiation", où ils montrent que l'école réalise plusieurs types de médiation: une *médiation cognitive* (entre le savoir et l'enseignant et entre le savoir et l'apprenant), une *médiation langagière* et une *médiation relationnelle* (toutes les deux dernières, soit entre l'enseignant et les apprenants, soit entre les apprenants).

La médiation cognitive a pour fonction de faciliter le chemin des apprenants vers le savoir, savoir-faire et savoir-être qu'ils doivent s'approprier. Toutes les opérations mises en œuvre pour la transmission et la co-construction des connaissances sont envisagées en termes de médiation cognitive. Coste et Cavalli les considèrent "des processus de réduction de la distance entre l'apprenant et les éléments de connaissance à maîtriser".

En tant que *médiateur professionnel*, l'enseignant réalise une *médiation langagière formelle* par toutes ses interventions: il explique, questionne, reformule, répète, confirme, corrige, etc. En plus, il y a parfois une *médiation langagière informelle*, réalisée par le verbal et le co-verbal des apprenants, entre eux, quand ils s'apportent des informations qui aident le déroulement des activités communes ou le non verbal de tous les participants - enseignant ou apprenants.

La médiation relationnelle a pour but de créer un climat scolaire où les relations interpersonnelles favorisent l'instruction des élèves, mais aussi la formation personnelle de chaque élève en contexte social, en rapport avec d'autres individus, groupes ou communautés.

Ainsi, l'enseignant, par son langage (verbal ou non verbal) et par ses actions, doit toujours faire preuve de sa disponibilité, de son soutien, de son aide, de son encouragement vers les apprenants. À côté de la transmission des connaissances, il a pour mission de cultiver, chez ses apprenants, la confiance dans la sécurité de leurs actions, dans la possibilité de réussite, l'ouverture vers le nouveau, la prise de risque, l'envie de collaboration, l'amitié, l'esprit compétitif constructif, etc.

Selon Coste et Cavalli, au niveau de l'école, il y a toute une série de facteurs qui concourent à la médiation:

- l'enseignant (comme *médiateur professionnel*);
- les manuels, les moyens pédagogiques (comme *instruments de médiation*);
- les contributions des pairs dans le travail de groupe (comme *acteurs informels de médiation*);

- le soutien scolaire pour les élèves en difficulté, les stages d'étude à l'étranger (comme *dispositifs particuliers de médiation*).

En termes de médiation, les deux auteurs concluent: "[...] l'ensemble du dispositif de l'école a pour fonction majeure d'offrir aux élèves une médiation vers les savoirs, savoir-faire, dispositions et attitudes qu'ils doivent s'approprier" (Coste et Cavalli, 2014: 108-109).

En guise de conclusion, le cours, en général, se définit comme un espace pédagogique réglé par un contrat didactique, où l'interaction entre l'enseignant et les apprenants s'appuie sur une médiation permanente entre les trois pôles du triangle didactique: l'enseignant – le savoir – l'apprenant, mais le cours de langue représente un espace pédagogique à part, où la langue est, en même temps, objet et moyen d'apprentissage.

Bibliographie:

- DEN, Joëlle (2012): "La médiation linguistique au fondement du sens partagé: vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues", in *Etudes de linguistique appliquée*, n° 167, p. 267-284
- BARBOT, Marie-José (2000): "Les auto-apprentissages, Collection Didactique des Langues Étrangères, CLE International
- BROUSSEAU, Guy (1986): "Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques", in *Recherches en didactique des mathématiques*, 7.2, Grenoble: La Pensée sauvage, p. 164-198
- CAUSA, Mariella (2019): "La compétence de médiation en formation initiale à l'enseignement de/en langues: entre problématisation et réflexivité", in *Lenguaje y Textos*, [S.l.], n. 49, p. 29-39, jun. 2019. ISSN 2530-0075.
- Disponible en: <<https://polipapers.upv.es/index.php/lyt/article/view/11501>>. Fecha de acceso: 17 ene. 2021 doi:<https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11501>.
- CECRL (2001): "Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer", Paris: Didier
- CHEVALLARD, Yves (1985): "La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigner", Grenoble: La Pensée sauvage
- CICUREL, Francine, (2011): "Les interactions dans l'enseignement des langues", Paris: Les Éditions Didier
- CLAUZARD, Philippe (2020): "Principaux concepts de la didactique, complément du cours Les didactiques", publié le 27 Octobre 2020, <https://www.philippeclauzard.fr/2020/10/principaux-concepts-de-la-didactique-complement-du-cours-les-didactique>
- COSTE, Daniel et CAVALLI, Marissa. (2014): "Extension du domaine de la médiation", in *Lingue Culture Mediazioni - Languages Cultures Mediation (LCM Journal)*, <http://www.ledonline.it/LCM-Journal/>
- CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle (2005): "Cours de didactique du français langue étrangère et seconde", Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 454 p
- DABÈNE, Louise (1983): "Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue", in *Étude de linguistique appliquée* 55, p. 39-46
- HALTÉ, J.-F. (1999): "Introduction", in *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, n° 103-104, p. 3-8

MARTINEZ, Pierre (2017): "La didactique des langues étrangères", Paris: Presses Universitaires de France, p. 3-4

PEROZ, Pierre (1999): "Qu'est-ce qui se négocie dans les interactions didactiques quand le savoir n'est pas en cause ?" in *Pratiques: théorie, pratique, pédagogie*, N°. 103-104, pp. 39-52

VALENZUELA, Oscar (2010): "La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/ apprentissage" in *Synergies Chili* n°6, pp. 71-86

VION, René. (1992): *La communication verbale, analyse des interactions*, Paris: Hachette supérieur