Le guidage du dialogue en classe de langue

Analyse d'extraits de classe

Monique Waendendries

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/429>

DOI : 10.4000/cediscor.429

ISBN : 2-87854-122-7

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1996

Pagination : 173-187

ISBN : 2-87854-122-7

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Monique Waendendries, « Le guidage du dialogue en classe de langue », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 07 juin 2010, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/429> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.429>

Ce document a été généré automatiquement le 12 septembre 2020.

Les carnets du Cediscor

Le guidage du dialogue en classe de langue

Analyse d'extraits de classe

Monique Waendendries

- 1 Dans le cadre de situations d'observation de classes de français langue étrangère, différents types de perception des dialogues peuvent se croiser : celle du futur professeur en formation, celle du formateur et celle du chercheur. À la lumière des recherches qui sont faites dans le domaine de l'étude des interactions verbales et dans celui des discours de la classe de langue, le formateur en charge de la formation des futurs professeurs peut attirer leur attention sur certains faits caractéristiques du discours didactique. En effet, il n'est pas toujours aisé d'isoler les phénomènes observés, de les nommer et d'en comprendre la dynamique interne.
- 2 Un observateur « non initié » perçoit d'abord le dialogue dans son déroulement temporel. Mais, généralement, ce qui lui échappe (et c'est là que les outils d'analyse du chercheur peuvent être précieux pour le formateur), c'est la perception de ce que C. Hudelot appelle le « processus dialogique » et ses « modes d'enchaînement » (1984, p. 65 et 1980, pp. 169 et suivantes). Or, ce processus est particulièrement intéressant à observer lorsqu'il y a un questionnement du professeur qui guide le dialogue pour amener les apprenants à construire progressivement une explication ou à effectuer une correction. Le chercheur, lui, nous semble-t-il, a principalement deux formes de perception de l'objet d'analyse : l'une, inévitablement *linéaire*, et l'autre, *transversale*¹.
- 3 L'objet de cet article est de montrer comment on peut, à travers une *disposition* de la transcription d'extraits de classes, mettre en évidence des phénomènes qui échapperaient à l'œil ou à l'oreille d'un observateur « non averti ». Deux extraits de classes de français langue étrangère sont analysés de manières différentes : l'une est linéaire et les deux autres passent par un découpage en colonnes, afin de mieux montrer la continuité dialogique des documents étudiés. Ce que nous montrerons à travers l'étude de ces deux extraits, c'est que « non seulement il existe dans le discours de chaque locuteur une continuité discursive interne à chaque prise de parole (voire interne aux prises de parole successives d'un même locuteur), mais surtout une

continuité que l'on pourrait qualifier d'interdiscursive, qui lie les prises de parole successives des divers participants du dialogue » (C. Hudelot, 1984, p. 65²).

- 4 L'analyse transversale proprement dite des extraits portera sur :
- les prises de parole du professeur face à celles des apprenants : la *continuité interdiscursive* (celle qui relie la parole des apprenants à celle du professeur) et la *continuité intradiscursive* (celle qui relie les différentes prises de parole du professeur et qui permet de faire émerger son « projet pédagogique³ »),
 - les stratégies d'enseignement (ici les sollicitations et les réactions du professeur aux propositions des apprenants).

1. Rôle de la stratégie de sollicitation dans le guidage du dialogue

- 5 Le premier extrait étudié se situe dans le contexte d'un cours de français langue étrangère où, après l'activité de compréhension d'un document authentique (un test psychologique : « La femme infidèle⁴ ») et la recherche des responsables de la mort de cette femme suivie d'un débat, le professeur propose une mise en situation afin d'amener les étudiants à exprimer le « regret » à l'aide de phrases commençant par « si ». Il veut faire dire le verbe « regretter », séquence que nous analysons sur transcription.

1.1. Regard sur l'extrait pris linéairement⁵

01	P. :	(...) alors/ qu'est-ce qu'on fait après la mort d'une personne ? /// qu'est-ce qu'on fait ?
02	Diane :	on pleure
03	P. :	on/ on pleure / et qu'est-ce qu'on fait encore quand on dit tout ça ? ah si...
04	Marcia :	les personnes après qu'elles sont mortes/ les autres disent que c'était très/ très/ très bonne personne et très gentille
05	P. :	oui // et qu'est-ce qu'on fait encore ?
06	Marcia :	on se lamente
07	P. :	on se lamente / on se lamente/ on fait quoi encore ?
08	Diane :	on pleure
09	P. :	on pleure/ et quoi encore ?
10	Diane :	ah/ on prie
11	P. :	oui (nuancé)/ on/on prie/bien sûr/et qu'est-ce qu'on fait...
12	José :	on pardonne

13	P. :	<i>on pardonne/ et qu'est-ce qu'on fait lorsqu'on dit ah, si elle avait été fidèle, elle serait restée chez elle !</i>
14	Eric :	on est désolé
15	P. :	<i>on est désolé/on... dites-moi encore un autre verbe</i>
16	David :	on est triste
17	P. :	<i>on est triste/ on re...</i>
18	José :	on regrette !
19	P. :	<i>oui ?</i>
20	José :	on regrette
21	P. :	<i>vous êtes sûr ?</i>
22	Diane :	oui
23	P. :	<i>oui/on regrette/hein (...)</i>

- 6 Dans cette séquence de cours où le professeur cherche à faire produire le mot « regretter », cinq étudiants différents interviennent à plusieurs reprises, pendant la minute que dure la séquence. Le rôle du professeur consiste alors à gérer la dimension aléatoire de leurs propositions tout en poursuivant son projet, qui est de faire dire le mot en question.
- 7 Le professeur se trouve donc pris dans un double *enjeu* : il est à l'écoute de l'autre, tout en restant centré sur son objectif. Pour mieux observer ce phénomène qui concerne d'une part l'*autocontinuité* dans le discours du professeur et d'autre part l'*hétérocontinuité* dans les reprises du discours des apprenants par le professeur, l'extrait sera disposé en deux colonnes.

1.2. Analyse de la séquence en deux colonnes

Professeur	Apprenants
01 (...) <i>alors/ qu'est-ce qu'on fait après la mort d'une personne ? ///</i> <i>qu'est-ce qu'on fait ?</i>	
	02 Diane on pleure
03 <i>on/ on pleure/ et qu'est-ce qu'on fait encore quand on dit tout ça ?</i> <i>ah si...</i>	
	04 Marciales personnes après qu'elles sont mortes/ les autres disent que c'était très/ très/ très bonne personne et très gentille
05 <i>oui // et qu'est-ce qu'on fait encore ?</i>	
	06 Marcia on se lamente
07 <i>on se lamente/ on se lamente/ on fait quoi encore ?</i>	

Professeur	Apprenants
	08 Diane on pleure
09 <i>on pleure/ et quoi encore ?</i>	
	10 Diane ah/ on prie
11 <i>oui (nuancé)/ on/ on prie/ bien sûr/ et qu'est-ce qu'on fait...</i>	
	12 José on pardonne
13 <i>on pardonne/ et qu'est-ce qu'on fait lorsqu'on dit Ah, si elle avait été fidèle, elle serait restée chez elle !</i>	
	14 Eric on est désolé
15 <i>on est désolé/ on... dites-moi un autre verbe</i>	
	16 David on est triste
17 <i>on est triste/ on re...</i>	
	18 José on regrette !
19 <i>oui ?</i>	
	20 José on regrette
21 <i>vous êtes sûr ?</i>	
	22 Diane oui
23 <i>oui/ on regrette/ hein...</i>	

- 8 La disposition en deux colonnes permet de présenter le dialogue en deux « camps » : celui du professeur et celui des apprenants. Elle met ainsi en évidence les points cités précédemment :
- D'abord *les échanges* : on constate qu'il y a une alternance absolument régulière entre les prises de parole professeur / apprenants. Le professeur intervient une fois sur deux.
 - Ensuite, le professeur est à l'écoute des apprenants et reprend ou commente systématiquement leurs productions. Cela crée une *continuité interdiscursive*, qui est particulièrement évidente ici, car elle est basée essentiellement sur la *répétition* de l'énoncé proposé par l'apprenant. Rappelons que ce procédé de reprise crée pour C. Hudelot (1980) une « continuité formelle » dans le discours.
 - Enfin, le professeur reste en même temps centré sur son propre projet — faire dire le mot « regretter » — comme le montrent les reprises de la question de départ : *Qu'est-ce qu'on fait après la mort d'une personne ?* Ces questions récurrentes créent une forte *continuité intradiscursive* dans le « camp » du professeur.
- 9 En observant les tours de parole du professeur, on constate qu'il existe une deuxième forme de régularité. Tant que dure la recherche du mot (tours 3 à 17), les stratégies d'enseignement restent les mêmes : chaque prise de parole débute par une réaction à la réponse de l'apprenant et comporte une sollicitation incitant les apprenants à poursuivre leur recherche. Ce qui devient encore plus probant lorsqu'on dispose l'extrait en trois colonnes.

1.3. Analyse de la séquence en trois colonnes

- 10 Les tours de parole des étudiants apparaissent dans cette version comme prises « en sandwich » entre les sollicitations et les réactions du professeur. Nous proposons cette disposition selon la structure ternaire de l'échange (*sollicitation du professeur/ réponse de l'apprenant/ réaction du professeur*), étudiée par J. McH. Sinclair et R.M. Coulthard (1975).

Professeur	Apprenants	Professeur
01 (...) <i>alors/ qu'est-ce qu'on fait après la mort d'une personne ?</i> /// <i>qu'est-ce qu'on fait ?</i>	02 on pleure	03 <i>on/ on pleure/—></i>

Professeur	Apprenants	Professeur
03 <-/ et qu'est-ce qu'on fait encore quand on dit tout ça ? ah, si...	04 les personnes après qu'elles sont mortes, les autres disent que c'était très/ très/ très bonne personne et très gentille	05 oui // /->
05 <- et qu'est-ce qu'on fait encore ?	06 on se lamente	07 on se lamente/ on se lamente/->
07 <-/ on fait quoi encore ?	08 on pleure	09 on pleure/->
09 <-/ et quoi encore ?	10 ah/ on prie	11 oui (nuancé) on/ on prie bien sûr/ ->
11 <-/ et qu'est-ce qu'on fait...	12 on pardonne	13 on pardonne/ ->
13 <- et qu'est-ce qu'on fait lorsqu'on dit ah, si elle avait été fidèle, elle serait restée chez elle !	14 on est désolé	15 on est désolé/
15 <-/ on... dites-moi un autre verbe	16 on est triste	17 on est triste/ ->
17 <- on re...	18 on regrette !	
19 oui ?	20 on regrette	
21 vous êtes sûr ?	22 oui	23 oui/ on regrette/ hein (...)

- 11 Dans cet extrait, « les étudiants se trouvent dans un cadre communicatif tel que leur parole vient se glisser, comme si elle était supportée par des tuteurs » (F. Cicurel, 1994, p. 114). Le même auteur parle aussi de « balises » (*op. cit.*) qui faciliteraient la production langagière des apprenants.
- 12 On remarque alors plus facilement que les réponses des apprenants forment (à l'exception du tour 4) un véritable paradigme, ce qui prouve qu'ils comprennent ce qu'on attend d'eux mais qu'ils « tâtonnent » encore, ne trouvant pas le mot souhaité.
- 13 Observons à présent les colonnes concernant le professeur et ses stratégies d'enseignement :

- *Les sollicitations* : quand elles sont isolées, on s'aperçoit que le guidage prospectif, déclencheur de productions, est essentiellement basé sur un paradigme formé par des reprises de l'énoncé de départ. Ce paradigme laisse dans le dialogue des traces visibles de continuité intradiscursive. Au tour 15, après sept réponses qui ne le satisfont pas, le professeur change de technique : il fait une demande explicite (*dites-moi un autre verbe*) et au tour 19 il décide d'amorcer le verbe souhaité (*On re...*), stratégie qui porte immédiatement ses fruits.
- *Les réactions* : comme on l'a vu, elles sont pour la plupart des répétitions de l'énoncé de l'apprenant. Ce type de technique, couramment utilisé par les professeurs, a deux fonctions : évaluer la production de l'apprenant et amplifier pour le reste de la classe ce qui a été dit « dans un coin ». Là encore, les traces de continuité – interdiscursive cette fois – sont présentes. Il est intéressant de noter que cette continuité formelle est rompue justement lorsqu'un apprenant donne le mot recherché (tour 18). Là, le professeur ne répète pas sa réponse mais la fait répéter. Comportement à première vue étonnant... En réalité, le professeur applique une stratégie qu'il utilise souvent dans ses cours et que d'autres professeurs observés pratiquent également. Après un travail de recherche particulièrement ardu, il fait répéter par l'apprenant la bonne réponse que celui-ci a (enfin) trouvée. De manière valorisante pour l'étudiant, il attire l'attention de la classe sur la bonne réponse, ce

qui se confirme dans cet extrait au tour 21. L'évaluation finale, faite par le professeur, arrivera au tour 23 (*oui/ on regrette/ hein*) : elle est suivie de la vérification de la compréhension du terme par la classe (qui n'apparaît pas dans l'extrait analysé).

- 14 Imaginons à nouveau la colonne des sollicitations et celle des réactions comme des tuteurs balisant le parcours linguistique des apprenants. Etant donné que le professeur accepte toutes les propositions des étudiants et qu'il les reprend (elles sont en effet toutes pertinentes, même si elles ne correspondent pas à son attente), on peut dire que l'essentiel du guidage se fait du côté des sollicitations.

2. Le rôle structurant des réactions du professeur

2.1. Une continuité dialogique plus complexe

- 15 Dans un second extrait, intitulé « Une part de ma vie⁶ », le professeur corrige à l'aide du rétroprojecteur des productions écrites par les apprenants répartis en sous-groupes. Dans l'extrait considéré, il juge que le mot *part* ne convient pas dans l'énoncé proposé (*la meilleure part de ma vie avec toi*) et il souhaite obtenir le terme *partie*.
- 16 Dans cette classe de quinze apprenants, quatre étudiants prennent alors à plusieurs reprises la parole pendant une séquence d'une durée de l'30" afin de trouver le mot recherché. Ils proposent *parte*, *tranche*, *morceau*, *section*, *coin*, *parté* et enfin *partie*. Ces propositions ont pour eux une signification commune (« élément d'un tout »), formant ainsi un paradigme « sémantique », mais une seule proposition sera retenue par le professeur dans le contexte de l'énoncé à corriger : *une partie*.
- 17 En disposant l'extrait en deux colonnes, on remarque plus facilement ce paradigme formé par les propositions des apprenants :

Professeur	Apprenants
01 (il lit) <i>La meilleure part de ma vie avec toi /// la meilleure part ? pas la totalité mais seulement une par...</i>	
	02 Léonard <i>part</i>
	03 Carlotta <i>part...</i>
	04 Martha <i>part avec "e" ? parte</i>

Professeur	Apprenants
05 <i>parte ? pas la totalité mais...</i>	
	06 Carlotta <i>tranche/une tranche !</i>
07 <i>une tranche ? une tranche de ma vie ? pour la viande ou le jambon/ oui !</i>	
	08 Renata <i>un morceau</i>
09 <i>un morceau ? un morceau de vie ? non/ une... une...</i>	
	10 Léonard <i>une section !</i>
11 <i>c'est trop technique</i>	
	12 E <i>coin ?</i>
13 <i>ça ne va pas/ une... une... une par...</i>	
	14 Martha <i>parté ?</i>
15 <i>presque/ presque/ une par...</i>	
	16 Martha <i>partie ?</i>
17 <i>partiel/ oui c'est ça/ une partie/ la meilleure partie de ma vie/ une partie/</i>	

18 Observons comme précédemment :

- *Les échanges* : en dehors des deux premières propositions d'étudiants qui ne sont pas reprises par le professeur, toutes les autres se retrouvent « en sandwich » entre deux prises de parole de ce dernier. Comme dans l'autre extrait, il y a une alternance absolument régulière entre les prises de parole professeur / apprenants.
- *La continuité interdiscursive* : elle est beaucoup moins forte que dans l'extrait précédent, où elle était formelle, basée sur la répétition. Or ici nous ne retrouvons ce type de reprise que dans les tours 5, 7, 9 et 17 (ce qui représente néanmoins la moitié des reprises du professeur).

19 Nous observons en outre :

- le commentaire explicite, l'évaluation négative de la proposition de l'apprenant (tours 11,13 et, dans une moindre mesure, tour 15) ;
- l'absence de reprise après les tours 2 et 3, ce qui s'explique peut-être par le fait que la continuité interdiscursive existe ici « dans l'autre sens », puisque ce sont les étudiants qui reprennent ce qu'a dit le professeur, peut-être en réfléchissant tout haut.

20 Dans l'extrait « La femme infidèle », chaque prise de parole débute par une réaction à la réponse de l'apprenant et comporte une sollicitation incitant les étudiants à poursuivre leur recherche. Ce schéma reste valable dans le présent extrait pour la plupart des tours, tant que dure le questionnement (à l'exception des tours 7 et 11).

2.2. Analyse des stratégies de guidage

21 Nous retrouvons ici clairement le paradigme formé par les réponses des apprenants, situé entre les sollicitations et les réactions du professeur :

Professeur	Apprenants	Professeur
01. <i>la meilleure part de ma vie avec toi la meilleure part ? pas la totalité mais seulement une par...</i>		
	02. part	
	03. part...	
	04. part avec "e" ? parte	05. <i>parte ? / -></i>

Professeur	Apprenants	Professeur
05. <i><- / pas la totalité mais...</i>	06. tranche/ une tranche !	07. <i>une tranche ? une tranche de ma vie ? pour la viande ou le jambon/ oui</i>
	08. un morceau	09. <i>un morceau ? un morceau de vie ? non / -></i>
09. <i><- / une... une...</i>	10. une section !	11. <i>c'est trop technique</i>
	12. coin ?	13. <i>ça ne va pas / -></i>
13. <i><- / une... une... une par...</i>	14. parté ?	15. <i>presque/presque/-></i>
15. <i><- / une par...</i>	16. partie ?	17. <i>partie/ oui c'est ça/ une partie/ la meilleure partie de ma vie/ une partie</i>

- 22 Comment s'effectue le guidage du dialogue ?
- 23 ● *Les sollicitations*, tout d'abord. Comme dans le premier extrait, l'auto-continuité est nettement visible. Le professeur, tout au long de son questionnement qui se fait majoritairement par amorces, n'ajoute aucun mot qui n'existe déjà dans sa première demande. Comme dans le premier extrait, les moyens utilisés pour « faire dire » sont économiques et facilitateurs.
- 24 Regardées sous cet angle, on observe que les amorces du professeur balisent, « pré-façonnent » la parole de l'apprenant (Cicurel, 1994, p.112). Certes, le guidage du dialogue est très « serré », mais le discours est-il pour autant « sans surprise », l'apprenant reproduisant la parole du professeur comme dans beaucoup d'extraits analysés par ailleurs ? Cela ne semble pas être le cas. Car nous n'avons pas ici une suite d'échanges ternaires pratiquement indépendants (*Qu'est-ce que c'est ? / Une table / C'est bien ; Qu'est-ce que c'est ? / Une chaise / Bien*) ; nous voyons une véritable recherche de la

part des apprenants, qui parlent non pas pour pratiquer des structures, mais pour tester leurs hypothèses. Le professeur a un projet et les apprenants y participent activement : cette co-opération crée une *dynamique interactive* qui traverse tout le discours.

- 25 Le professeur sait ce qu'il souhaite obtenir, mais il ne peut prévoir les propositions qui seront faites. D'où l'intérêt d'observer de quelle façon il gère la dimension quelque peu imprévisible des propositions. En effet, aucune réponse — sauf une, *partie* — ne correspond à son attente.
- 26 ● *Les réactions* : nous avons vu qu'elles sont soit des reprises textuelles, soit des commentaires explicites (tour 13 : *ça ne va pas*). Il nous semble à présent intéressant de souligner leur rôle structurant. En effet, dans un extrait comme celui-ci, nous avons un véritable échantillon de l'interlangue des apprenants : si l'on met de côté les mots inexistant en français (*parte, parté*), les apprenants ont tous partiellement raison, car *tranche, morceau* et *section* signifient bien « élément d'un tout ». La difficulté se situe pour eux au niveau de la valeur de ces termes en français. Que fait le professeur pour aider les apprenants ?
1. il recontextualise le mot en le remplaçant dans l'énoncé de départ : *une tranche de ma vie ? un morceau de vie ?* (tour 9) ;
 2. il donne un complément d'information : *une tranche ? pour la viande ou le jambon, oui !* (tour 7) ;
 3. il dit de manière explicite pourquoi le mot ne convient pas : *c'est trop technique* (tour 11).
- 27 Regardons à nouveau les deux colonnes qui concernent le professeur, les deux « tuteurs ». Du côté de l'*apprentissage de la langue*, nul doute que les réactions ont un rôle primordial, qui dépasse de loin la simple recherche du terme approprié dans cette situation donnée. Du côté du *guidage* de ce dialogue, de cette recherche d'un mot en particulier, il nous semble que les feed-back et les compléments d'information du professeur amènent les apprenants tout autant, voire plus, que les sollicitations à poursuivre leur quête. C'est le cas des moments où les apprenants interviennent spontanément, sans attendre d'être sollicités (tours 8 et 12). Ce double caractère — à la fois *structurant* et *déclencheur* — que peuvent avoir les réactions du professeur constitue une piste de recherche que nous aimerions développer dans le cadre de recherches ultérieures.

Conclusion

- 28 L'analyse de ces deux extraits et la lecture de l'article de J. Peytard (1993) « De l'altération et de l'évaluation des discours » nous amènent à réfléchir au guidage du dialogue en termes de rapport au *temps* et à *l'autre*. Le rapport au temps apparaît dans les stratégies du professeur qui, en « posant ses tuteurs », procède à la fois par prospection et par rétrospection. Dans la plupart des échanges, on percevra les sollicitations comme des mouvements « prospectifs », en fonction du projet du professeur (qui concerne l'objet d'apprentissage), et les réactions comme des mouvements rétroactifs, concernant la parole de l'autre. Ce qui exige de la part du professeur une « double vigilance » (Peytard, 1993, p. 75). Entre ce qui est « à dire » (le discours « à venir ») et le « retour sur le "dit" » (le discours accompli) se trouverait la parole de l'autre, sujet-apprenant qui vit l'instant présent, qui tâtonne et qui cherche « parmi les paradigmes de son propre capital langagier » (*op. cit.*, p. 80). Et c'est dans

cette recherche que l'acte d'enseigner / apprendre prend tout son sens, bien plus que dans l'instant fugace où l'on obtient enfin la réponse souhaitée.

BIBLIOGRAPHIE

- CICUREL, F. (1985) : *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*, collection DLE, Clé International, Paris.
- CICUREL, F. (1994) : « Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère » dans *Cahiers du français contemporain 1 : simple-simplification* (coord. F. Lapeyre), Crédif/Distribution Didier Érudition, Paris.
- HUDELOT, C. (1980) : « Organisation linguistique d'échanges verbaux chez des enfants de maternelle » dans *Langages* 59, Larousse, Paris.
- HUDELOT, C. (1984) : « La conduite du dialogue », dans FRANCOIS, F.,
- HUDELOT, C., SABEAU-JOUANNET, E. : *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, PUF, Paris.
- PEYTARD, J., MOIRAND, S. (1992) : *Discours et enseignement du français : les lieux d'une rencontre*, Hachette, Paris.
- PEYTARD, J. (1993) : « De l'altération et de l'évaluation des discours », dans Moirand, S. et autres (éds) : *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Peter Lang, Berne.
- SINCLAIR, J.McH., COULTHARD, R.M. (1975) : *Towards an analysis of discourse*, Oxford University Press, Oxford.
- WAENDENDRIES, M. (1987) : *Des deux côtés du miroir ; une approche dialogique de l'activité de reformulation dans la classe de langue*, mémoire de DEA, Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III, multigraph.

NOTES

1. J'appelle *linéaire* la lecture « en continu » du dialogue selon son déroulement temporel et j'appelle *transversale* la lecture qui effectue des découpages, des déconstructions guidées par la recherche d'outils d'observation, de mise en forme...
2. C. Hudelot (1980, p. 162) parle aussi d'*autocontinuité* et d'*hétérocontinuité*.
3. À l'instar de C. Hudelot (1984, p. 66), « nous entendons par prise de parole l'ensemble des énoncés émis par l'un des locuteurs non interrompu par une émission vocale d'un au moins des autres participants du dialogue ».
4. Cette activité a été filmée à l'Alliance Française de Paris. J'ai intitulé l'extrait analysé « La femme infidèle ».
5. Le code de transcription est le suivant :
P. : professeur
A : apprenant non-identifié.
Les barres obliques indiquent une pause brève (/), moyennement longue (//) ou longue (///).
Les caractères en italiques indiquent les tours de parole de l'enseignant.

Les caractères gras indiquent l'insistance du locuteur sur une syllabe ou sur un mot.

Les points de suspension apparaissent à la fin d'une réplique lorsque le locuteur attend que l'un des interlocuteurs complète la phrase qu'il a amorcée.

6. Cet extrait a été enregistré à l'Alliance Française de Paris.

RÉSUMÉS

Dans l'enseignement d'une langue étrangère, nombreux sont les moments où l'enseignant guide les apprenants dans la recherche d'un mot, d'une explication, d'une correction, tout en ayant à gérer leurs propositions langagières. A partir de deux extraits de classe de français langue étrangère (transcriptions de classes filmées et / ou enregistrées), est proposée une analyse portant d'une part sur la continuité dialogique et d'autre part sur les stratégies de l'enseignant (essentiellement le questionnement et la réaction).

Teaching a foreign language gives the teacher many opportunities to direct the students in their search for a word, explanation or repair while at the same time he has to manage their contributions. Based on two extracts from a course of French as a foreign language (transcripts of filmed and recorded classes), this analysis examines both dialogue continuity and teaching strategy (principally questioning and reacting).

INDEX

Mots-clés : continuité dialogique, continuité interdiscursive, continuité intradiscursive, guidage du dialogue, réaction, sollicitation

Keywords : dialogue continuity, guiding dialogue, inter-discursive continuity, intra-discursive continuity, questioning, reacting

AUTEUR

MONIQUE WAENDENDRIES

Alliance française de Paris et Université Paris III