

Construire un discours oral, oui ... mais comment? L'impact de la pragmatique de l'oral sur la didactique des langues étrangères

Radosław Kucharczyk
Université de Varsovie
Pologne

1. INTRODUCTION

Le présent article se concentre sur l'oral en tant qu'objet de recherche. Dans la première partie nous décrivons les recherches en linguistique qui ont permis de traiter l'oral comme un objet de recherche autonome. Comme la didactique des langues étrangères est une science largement interdisciplinaire qui adapte à ses besoins de nombreuses recherches parmi lesquelles figure, et au premier rang, la linguistique, il nous semble important de souligner, dans la seconde partie de l'article l'influence des recherches en linguistiques sur les démarches didactiques visant l'enseignement/apprentissage de l'interaction verbale à l'orale en classe de FLE. D'autant plus que cette dernière, suite à la parution du *Cadre européen de référence*, constitue une compétence à plein titre autonome dans le processus d'acquisition des langues. Il va donc de soi que l'interaction verbale à l'oral devrait être enseignée/apprise en fonction des modalités qui régissent son fonctionnement et qui sont décrites en détails par les linguistes.

2. L'ORAL EN TANT QU'OBJET DE RECHERCHES

La communication, on le sait bien, peut se faire soit à l'oral soit à l'écrit. Cependant, ces deux codes ne préoccupent pas les linguistes au même degré d'intensité suivant les époques. Si dans la pensée structuraliste l'oral a été traité de façon marginale et par la suite exclu du champ d'investigation linguistique, il a sa place légitime dans les recherches en linguistique avec l'arrivée de la théorie des actes de langage et la sociolinguistique. Pour cette dernière, c'est le parlé qui constitue la source la plus fiable de données linguistiques, parce qu'il fait preuve de l'usage de la langue dans les situations de communication sociale concrètes. Ainsi, on met en relief le caractère particulier de l'oral et par conséquent, les variations qui en découlent (Bernstein, 1975 ; Guy, 1980 ; Hymes, 1984 ; Regan, 2002). Quant à la théorie des actes de langage, qui s'est métamorphosée de façon considérable au cours de son évolution¹, l'accent est mis sur les règles sociales qui régissent les actes de langage dans une société donnée (par exemple Kerbrat-Orecchioni, 1998) ce qui impose comme nécessaire l'analyse des actes de langage dans leur contexte d'actualisation, car celui-ci est le seul à permettre son interprétation exacte. La sociolinguistique et la théorie des actes de langage ne sont pas les seules à contribuer aux recherches sur le parlé. Le développement des recherches en question est également dû à l'analyse des discours, qui prend en considération les genres discursifs qu'adopte le parlé, de même que ses traits définitoires qui le distinguent nettement de l'écrit et en font un objet d'études linguistiques. Il est notamment question de l'école anglo-saxonne d'analyse de discours qui, en privilégiant le travail sur les textes oraux, a balisé les recherches sur le parlé. Quant à l'école française, elle focalisait son attention sur les textes écrits avant d'intégrer le discours oral dans son champ d'investigation (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

2.1 Les traits définitoires du parlé

Différents courants qui viennent d'être brièvement caractérisés dans le passage ci-dessus ont démontré l'autonomie de l'oral qui fonctionne désormais en tant que canal autonome de la communication et auquel les linguistes portent une attention particulière à l'heure actuelle. Les chercheurs en la matière soulignent que la spécificité de l'oral se manifeste à tous les niveaux de son organisation : à commencer par le côté phonétique et en finissant par le côté pragmatique et discursif (Wilczyńska, 1993 : 134).

2.1.1 La prosodie et les schémas intonatifs

Tout d'abord, l'oral se distingue par son caractère prosodique (Vaissière, 1999 : 9 - 16). Il est notamment question des variations acoustiques dans la réalisation des phonèmes qui ne découlent ni de leur identité ni de leur entourage immédiat (par exemple : les raccourcissements des unités phoniques par rapport à leur longueur généralement observée, les pauses, les variations d'intensité, les modifications de timbre, les ajouts ou les élisions). Ces variations acoustiques, produites lors d'un échange oral, permettent à l'auditeur de dégager un certain nombre de traits renforçant les interprétations des énoncés soit d'une façon momentanée (accent d'insistance par exemple) soit continue (différents types d'accents prouvant par exemple l'origine géographique ou sociale). À la question de la prosodie, s'ajoute aussi celle des clichés mélodiques dont l'éventail est extrêmement riche en français. Si l'intonation, qui n'est propre qu'au langage parlé, se présente du premier coup comme un phénomène qui est très variable, il existe quand même un certain nombre de contours intonatifs qui sont peu variables dans des contextes donnés (Fagyal, 1999 : 18 ; Piot, 1999 : 26 - 34). Il s'ensuit que les échanges à l'oral sont déterminés par un certain nombre de traits prosodiques et intonatifs qui, suite à une interprétation auditive résultant d'une activité cognitive, permettent aux interlocuteurs d'instaurer un cadre convenable dans les paroles de leurs interlocuteurs et par la suite de s'entendre mutuellement (Piot, 1999 : 26 - 34). Il va donc de soi que l'oral est muni d'indices intonatifs qui sont spécialisés (Morel, 2004 : 15). De plus, les indices intonatifs diffèrent selon les genres discursifs qu'adopte le langage parlé. Il faut remarquer que ces genres sont différents de ceux qu'adopte l'écrit, au moins par le fait que l'oral est une activité d'improvisation collective qui exige, d'habitude, la participation active d'au moins deux individus qui élaborent leur discours en commun, ce qui différencie fortement les deux canaux de communication.

2.1.2 Le paragraphe oral

Ce ne sont pas seulement les aspects phonéto-prosodiques qui démontrent l'autonomie de l'oral en le distinguant nettement de l'écrit, mais c'est aussi le phénomène du paragraphe oral qui s'inscrit dans cette optique. Le paragraphe oral se définit par des traits de démarcation finale, c'est-à-dire par la chute de la mélodie et de l'intensité en même temps. Habituellement, le paragraphe oral est composé d'au moins un rhème ou « l'expression d'un point de vue différencié par rapport à la position que le parleur prête à l'écouteur » (Morel, 2004 : 16). Pourtant, il peut également être précédé par un préambule et terminé par un ponctuant tel que *hein, quoi, voilà*, etc. ou un postrhème dont la fonction est de toujours démarquer la fin du paragraphe. Il semble bien clair que les disparités entre l'oral et l'écrit résident avant tout dans les traits relevant de l'aspect prosodique et intonatif de ce premier.

2.1.3 La syntaxe de l'oral

La liste des éléments qui décrivent l'oral en le distinguant de l'écrit n'est pas pourtant close : la syntaxe du langage parlé diffère également de celle de l'écrit. C'est par exemple le cas des tournures syntaxiques telles que les participes détachés qui, employés souvent à l'écrit, apparaissent rarement dans le français, l'omission de « ne » de la négation, le remplacement du pronom *nous* par le pronom *on*, etc. (Blanche-Benveniste, 2000 cité par Kucharczyk, 2010 : 12). Par ailleurs, l'oral privilégie plus les verbes que les noms ce qui a de l'impact sur le caractère dynamique du code dont nous parlerons dans la suite du présent article. La façon d'exprimer des relations logiques entre les mots est aussi différente à l'oral : elle se présente sous la forme de parataxe et d'hypotaxe² (Wilczyńska, 1993 : 135).

2.1.4 Le caractère général de l'oral

À tout ce qui vient d'être dit s'ajoute encore le caractère flou et divergeant du parlé découlant du fait que ce dernier est défini en termes de processus, donc de phénomène dynamique alors que l'écrit se révèle être plutôt un phénomène statique (Wilczyńska, 1993 : 135)³. Le dynamisme de l'oral s'explique par un caractère fort affectif des échanges. C'est

visible grâce à des interjections, des suffixes et préfixes affectifs, à la variation de l'intonation et à la modulation du timbre de la voix. Le caractère émotif du langage parlé est encore renforcé par le gestuel intensif et la mimique explicitant ce qui est dit au cours de l'échange verbal. Il en découle que les participants d'un échange à l'oral s'influencent mutuellement, car comme le dit C. Kerbrat-Orecchioni (1990 : 17) « parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant ». Cela se reflète au niveau du langage : les interlocuteurs montrent leur engagement dans l'échange en recourant à des régulateurs qui peuvent se réaliser d'une façon non verbale (regard, hochements de tête, froncement des sourcils, sourire, changement corporel, etc.), verbale ou encore vocale (« mmh » ou autres vocalisations) (Sales-Chianca, 1999 : 73 - 75). Ce caractère dynamique, et par la suite peu touchable du parlé, résulte aussi des comportements des interlocuteurs qui, au cours de l'interaction, laissent certaines parties du discours inachevées, hésitent ou se corrigent (Blanche-Benveniste, cité par Kucharczyk, 2010 : 14). Il s'ensuit que les phrases courtes, inachevées, de même que les autocorrections, les faux départs constituent les marques les plus visibles de la langue parlée ce qui peut, par la suite, influencer négativement sur sa représentation sociale : le parlé est perçu comme un ensemble peu cohérent, voire incomplet, composé de « bribes de phrases » (Wilczyńska, 1993 : 135). Cependant, l'oral a sa propre cohérence et cohésion qui peuvent être moins explicites, parce que c'est le contexte extralinguistique de l'échange qui renforce l'interprétation des énoncés oraux. De plus, chaque activité orale exige la mise en jeu de facteurs différents tels que les rôles et les positions sociaux adoptés au cours de l'interaction par les interactants, les façons d'élaborer le discours, les conduites discursives qui varient selon les individus appartenant à différentes classes sociales, etc. (Kucharczyk, 2010 : 14).

2.2 Les genres discursifs du parlé

L'analyse du discours met en relief la notion de genres discursifs qui peuvent être variables en fonction du canal de communication adopté par les participants à une situation d'interlocution. Ainsi, l'autonomie de l'oral en tant qu'un des canaux de communication se voit balisée (Kucharczyk, 2010 : 36). Si le parlé se veut un code distinct et indépendant, il est censé se caractériser par des genres discursifs qui ne sont propres qu'à lui. Dans la section qui suit, nous en caractérisons quelques-uns, qui suscitent un vif intérêt de la part des chercheurs en analyse conversationnelle : la conversation, la discussion, le débat, l'entretien et l'interview.

2.2.1 La conversation

Dans la littérature touchant à ce domaine, l'accent est généralement mis sur le fait que la conversation balise la vie sociale des individus. L'une des caractéristiques de ce genre consiste dans le fait qu'il se fonde sur le principe d'égalité entre les participants qui, il en va de soi, ont les mêmes droits et devoirs lors de la conversation, ce même si leur statut interactionnel est différent. La symétrie des rapports des places entre les participants à la conversation a de l'impact sur son caractère : au cours de la conversation c'est la coopération qui l'emporte sur la compétitivité ce qui n'est pas le cas des genres tels que la discussion, la dispute ou le débat. On peut ajouter aussi que la conversation se distingue des autres genres discursifs à l'oral par son caractère léger se manifestant par des rires ou par différentes intonations au sein d'un même échange ainsi que par des indices d'harmonisation des propos des interlocuteurs (Traverso, 1999 : 85). Par ailleurs, la conversation n'est déterminée par aucun but formel, elle « comporte en elle-même sa propre finalité » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 114) parce qu'on parle pour parler, parfois pour se faire plaisir, parfois pour s'amuser. Ce but interne de la conversation n'est centré que sur « le contact et la réaffirmation des liens sociaux » (Vion, 1993 : 135). Bref, la conversation est la forme la plus courante de l'interaction verbale. Son trait définitoire principal réside dans le fait qu'elle se caractérise par une grande indépendance à tous ses niveaux : sujets abordés, participants, organisation des échanges.

2.2.2 La discussion

Tout en se déroulant selon le même schéma, la discussion est perçue comme un cas particulier de la conversation car elle est plus focalisée sur la fonction argumentative du discours. Son but principal consiste à imposer son point de vue à l'interlocuteur. Ainsi, quelles que soient les relations entre les interlocuteurs, la discussion se déroule comme si c'était une interaction symétrique (Vion, 1993 : 137). De plus, on distingue deux types de discussion. Le premier type, la discussion consensuelle, est orienté vers la coopération. Le second type, la discussion conflictuelle, est marqué par la compétitivité. La finalité de la discussion n'est pas non plus unilatérale, car elle est en même temps interne et externe. La discussion est interne si l'on confronte des idées juste pour les présenter, mais elle est même temps externe, car elle peut avoir de l'impact sur les actions postérieures des interactants (Vion, 1993 : 137).

2.2.3 Le débat

Le débat constitue un type de discours particulier. Il est plus formel et plus organisé que la discussion parce que, même s'il s'agit toujours de débattre une question, il se déroule dans un cadre défini plus précis (Vion, 1993 : 137). Sa longueur et sa durée, le nombre de participants, l'ordre des tours de rôles de même que le sujet de l'échange sont fixés à l'avance. De plus, le débat se déroule toujours devant un public qui influe sur le déroulement de l'interaction (Vion, 1993 : 139). Or, c'est le public que les participants au débat doivent convaincre à leurs arguments, pas leur(s) adversaire(s) qui est (sont) sûr(s) de ses (leurs) arguments. C'est pourquoi la présence du public influence et a de l'impact sur la structure de ce type d'échange. De plus, le débat comporte aussi un modérateur dont la fonction est comparable à celle d'un arbitre : il doit veiller au bon déroulement du débat, il est ainsi responsable du respect des rituels. Quant à la finalité du débat, elle n'est qu'externe parce qu'elle constitue l'objet d'enjeux : combattre son adversaire.

2.2.4 L'entretien et l'interview

L'entretien constitue en lui-même un enjeu et repose sur « *un contrat de sérieux* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 119) qui n'a rien à voir avec le caractère léger caractérisant la conversation. Les points de vue des chercheurs en la matière sur le statut des participants à l'entretien sont loin d'être homogènes. On leur accorde parfois un statut d'égalité, parfois d'enquêteur et de témoin. Ces divergences peuvent être expliquées par le caractère très hétérogène de la notion de l'entretien. Comme le remarque A. Trognon :

(...) la notion d'entretien est trompeuse. Elle suggère qu'on a affaire à un objet homogène alors qu'en réalité son domaine comprend des pratiques très diverses (...) Y a-t-il, par exemple, une commune mesure entre un entretien d'enquête et un entretien thérapeutique? Il semble que plutôt non. (cité par Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 119)

L'entretien peut être comparé à l'interview : les ressemblances entre les deux genres discursifs résident dans leur caractère hétérogène. Cependant, le problème principal réside dans le fait qu'il est difficile de définir le rapport de places qui s'instaure entre l'interviewé et l'intervieweur, car leurs relations mutuelles dépendent de facteurs très variés et diversifiés. Même si ces relations restent difficiles à examiner, il est sûr qu'elles sont basées sur une dissymétrie des rôles interactionnels entre les participants : l'intervieweur a pour tâche d'obtenir de l'interviewé certaines informations et ce dernier doit les lui fournir par ses réponses. Cela a de l'impact sur la structure de l'interview : elle est beaucoup mieux structurée que la conversation, car il y a moins de chevauchement de parole, moins de phatèmes, moins de phrases inachevées, etc. ce qui fait que l'ensemble est beaucoup plus cohérent.

Les études en analyse de discours mettent en relief le phénomène de genres discursifs, tout en soulignant le cadre extralinguistique dans lequel sont élaborées différentes formes linguistiques. Cela complète encore la description de l'oral basée sur ses traits définitoires.

Ainsi, le statut de l'oral en tant qu'objet de recherches se voit balisé, non seulement en linguistique mais aussi en didactique des langues étrangères (voir la section 4 du présent article).

3. L'INTERACTION ORALE EN TANT QU'OBJET DE RECHERCHES

Les recherches menées sur le parlé que nous venons de présenter dans la section précédente ont permis de distinguer l'interaction orale en tant qu'objet autonome de recherches. Cependant, le concept d'interaction n'est pas précisément défini, au contraire, ses définitions sont variables en fonction de la perspective adoptée. Au début, il appartenait uniquement au champ d'investigation des sciences de la nature et celles de la vie. Ensuite, il a été analysé par les sciences humaines (Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; cité par Kucharczyk, 2010 : 50). Si l'interaction est placée au centre d'études menées en linguistique, c'est parce qu'elle est perçue comme objet primaire d'études sur le langage (Bakhtine, 1977 ; cité par Kucharczyk, 2010 : 50). Autrement dit, le langage, noyau dur des études en linguistique, n'existe que dans un échange qui a lieu entre les sujets parlants, notamment dans les échanges à l'oral. Il faut souligner que les comportements des interlocuteurs sont toujours conditionnés par le respect d'un certain nombre de règles. Ainsi, l'interaction verbale à l'oral possède sa propre organisation interne et ses propres modalités de fonctionnement, ce qui permet de dresser sa définition opérationnelle du point de vue de la didactique des langues étrangères. Dans la section qui suit, nous caractérisons brièvement les composantes de la définition en question, à savoir : le cadre spatio-temporel, les buts, le cadre participatif, l'organisation de l'interaction verbale à l'oral et sa typologie.

3.1 Le cadre spatio-temporel

L'interaction verbale à l'oral ne se déroule jamais dans le vide. Au contraire, elle se passe dans un temps et un lieu qui conditionnent son déroulement. Le cadre temporel n'englobe pas seulement le moment concret où se fait l'échange, mais il concerne aussi l'organisation temporelle de l'interaction (Benoît, 1995 : 35 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 78). L'organisation temporelle assure le bon fonctionnement des échanges : elle demande aux interactants d'organiser leurs tours de paroles selon les principes imposés par le cadre culturel dans lequel se tient l'interaction, ce qui revient à dire « the right thing at the right time » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 78.). Quant au cadre spatial, il peut être également analysé dans deux perspectives : d'une part il est question des dimensions strictement physiques du déroulement de l'interaction, de l'autre il s'agit de ses dimensions sociales et institutionnelles (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 78) ce qui revient à prendre en considération les caractéristiques du lieu dans lequel se déroule l'échange analysé.

3.2 Les buts

Les buts, ou en d'autres termes les finalités, sont un autre trait pertinent de l'interaction orale qui permet de la traiter comme un objet d'analyse autonome. Il est question des intentions du locuteur concernant l'échange dans lequel il participe, la manière dont il atteint son objectif et comment cela influence le comportement de son partenaire interactionnel (Benoît, 1995 : 37). D'habitude, sont distingués deux types de buts (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 79 - 80 ; Vion, 1993 : 101 - 106) : le but global (*ang.* maxi-purpose) et le but ponctuel (*ang.* mini-purpose). Le premier détermine toute l'interaction. Le second régit différentes séquences de l'échange, donc il définit des tâches que les interlocuteurs ont à réaliser au cours de l'échange. Il faut remarquer que chaque interaction est soumise à un but. Les finalités de l'interaction ne doivent pas préexister, mais peuvent être co-construites ou modifiées au cours de l'échange comme d'autres composantes de ce processus dynamiques qu'est l'interaction.

3.3 Le cadre participatif

Il ressort de ce qui précède que le cadre participatif est le noyau central de l'interaction, car aucune interaction ne pourrait se passer de ses participants. Les interactants ne sont jamais suspendus dans le vide, mais ils ont toujours un statut interactionnel, une personnalité, leur propre système de valeurs, etc. De plus, les positions que les interlocuteurs adoptent au cours de l'interaction varient d'une séquence à l'autre au cours de la même interaction. Ce ne sont pas seulement leurs rôles interactionnels qui changent, mais aussi leurs statuts qui ne sont pas fixes. Par ailleurs, lors de l'interaction les participants à l'échange négocient aussi la relation interpersonnelle qui s'impose entre eux. Sont distinguées les relations verticales et les relations horizontales. Les premières sont basées sur une relation dissymétrique qui impose une sorte de hiérarchie entre les interlocuteurs (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 170). Par contre, les secondes se définissent non par le rapport des places existant entre les participants, mais par la distance établie entre eux au cours de l'échange. La distance entre les interactants résulte non seulement de leur relation cognitive, mais aussi de la nature du lien socioaffectif qui les unit, de même que du type de la situation communicative (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 75). À cela s'ajoute encore le caractère graduel et symétrique de la relation interpersonnelle (connaissance mutuelle) qui permet de décrire le phénomène en question. Par ailleurs, chacun des interactants a un rôle précis qui lui est imposé lors de l'interaction. Le rôle interactif résulte du statut dont l'individu est muni au cours de l'échange. Le rôle englobe donc des comportements qui sont inscrits dans le statut en question et c'est pourquoi on peut considérer le rôle en tant qu'aspect dynamique du statut (Vion, 1993 : 83). Il s'ensuit que le rôle est une catégorie inférieure à celle de statut : après avoir négocié leur statut, les interactants doivent se comporter en fonction de tous les attributs qui l'accompagnent. Il est également à noter que les rôles, comme d'autres composantes du phénomène d'interaction, sont négociables par les participants au cours de l'interaction et, par voie de conséquence, influent sur le déroulement de l'interaction :

L'accomplissement d'un rôle conduit généralement à occuper des places différentes : ainsi, dans une interaction comme la conférence, le conférencier peut, tout à tour exposer; expliquer, répondre à des questions de l'auditoire; il peut également construire l'image du chercheur difficile à suivre ou celle du pédagogue usant des métaphores, et de jouer sur des registres différents allant du grave au facétieux. (Vion, 1993 : 83)

3.4 L'organisation de l'interaction verbale à l'oral

Le caractère autonome de l'interaction verbale à l'oral est aussi souligné par le fait qu'elle possède, malgré son apparence chaotique et imprécise, une organisation fixe, régie par des règles précises. D'un côté sont distinguées des phases thématiquement cohérentes de l'interaction, de l'autre il est possible d'observer une structure hiérarchique qui régit l'échange verbal (Kucharczyk, 2010 : 74). Quant à l'**organisation thématique**, l'interaction contient toujours trois phases qui assurent sa cohérence : ouverture, corps et clôture. La situation où les interactants entrent en contact pour engager un échange constitue l'ouverture de l'interaction. Elle a un grand impact sur le déroulement de l'interaction : non seulement elle inaugure l'échange, mais aussi elle définit la situation de communication (Traverso, 1999 : 32). Le corps de l'interaction englobe tout ce qui se passe entre l'ouverture et la clôture. Il se compose de l'alternance des tours de paroles qui se succèdent, en constituant une organisation interne de l'interaction (Traverso, 1999 : 32). Il va sans dire que les tours de paroles ne se succèdent pas d'une façon idéale et régulière. On a donc affaire à des phénomènes tels que : les pauses intertours et les chevauchements (Kerbrat-Orecchioni, 1994 : 24 - 29). Vient finalement la fermeture de l'interaction ou le moment où l'interaction touche à sa fin, l'étape où les interactants se séparent (Traverso, 1999 : 32). Elle se fait d'habitude en deux étapes : la préclôture et la clôture au sens strict des mots. La fonction de préclôture est d'indiquer que l'interaction touche à sa fin ce qui peut être signalé à l'aide des moyens verbaux (signalement explicite : « Je dois m'en aller », « Il est temps que nous

finissions », etc.) ou non verbaux (signalement implicite : faire le geste de se lever, regarder sa montre, etc.). Il est intéressant de voir que la préclôture ne doit pas déboucher sur la fin de l'interaction. Au contraire, les interactants peuvent négocier le prolongement de l'échange. C'est à la clôture au sens strict des mots qu'on doit la fin de l'interaction. Elle contient au moins des salutations, mais aussi, notamment en français où les rituels de prise de congé sont extrêmement riches, des vœux, des remerciements, des projets à venir (pour maintenir le contact), etc. À côté de l'organisation thématique, l'interaction peut être analysée dans la linéarité de son déroulement, on parle donc de la **structure hiérarchique** de l'interaction. Ce modèle dit hiérarchique ou fonctionnel (Auchlin, 1988 : 33 - 43) part du principe que l'interaction est une unité d'analyse ayant sa propre organisation interne. Ainsi, l'interaction se compose de séquences qui contiennent des échanges. Ceux-ci se composent d'interventions construites sur la base des actes de langage ou des unités de rang inférieur de l'analyse. Chacune des composantes a ses propres modalités de fonctionnement et assure la cohérence du discours interactionnel.

3.5 Typologie de l'interaction verbale à l'oral

Il découle de ce qui précède que l'interaction verbale forme un ensemble complexe dont chacun des éléments doit être soumis à une analyse minutieuse. L'échange verbal peut être classifié dans une double perspective. D'un côté, il s'agit de la classification des genres discursifs propres aux échanges à l'oral que nous venons de présenter dans le présent article, de l'autre, il est question de dresser une typologie de l'interaction selon les relations s'établissant entre les participants. Ainsi, on a affaire :

- aux interactions s'appuyant sur le critère de symétrie et de complémentarité (interactions symétriques vs. interactions complémentaires) (Vion, 1993 : 124 - 125);
- aux interactions qui visent la coopération et la compétition (interactions coopératives vs. interactions compétitives) (Vion, 1993 : 125 - 126);
- aux interactions qui prennent pour critère de définition la nature de leurs finalités (interactions à finalité externe vs. interactions à finalité interne) (Vion, 1993 : 126 - 128);
- aux interactions dont le caractère est soit formel soit informel (interactions formelles vs. interactions informelles) (Vion, 1993 : 128 - 129).

Force est de constater que l'interaction verbale à l'oral possède sa propre organisation interne et ses propres modalités de fonctionnement. Ainsi, elle mérite, de même que l'oral, de constituer un champ d'investigation indépendant en linguistique. Cette dernière a un grand impact sur les recherches menées en didactique des langues étrangères qui tout en se réclamant une science interdisciplinaire puise avant tout dans les recherches linguistiques (Grucza, 2007 : 93 - 94). Ainsi, la question qui se pose est celle de savoir quelle est la place accordée à l'interaction verbale à l'oral en classe de langue.

4. L'INTERACTION ORALE EN TANT QU'OBJET D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

Les recherches menées en sociolinguistique, en théorie des actes de langage et en analyse de discours ont de l'impact sur l'enseignement/apprentissage des langues : le système linguistique n'est plus l'unique système de référence en didactique des langues, notamment en didactique de l'oral. Il doit être complété par des éléments pragmatiques qui rendent possible l'interprétation du discours, y compris le discours à l'oral. Cet aspect pragmatique devrait concerner aussi bien le travail sur les compétences réceptives que sur les compétences productives (Zajac, 2004 : 7 - 8). Il s'ensuit que ce tournant vers les aspects pragmatiques et discursifs doit se refléter dans les démarches didactiques en classe de langue étrangère. C'est justement l'approche actionnelle proposée par le Cadre européen commun de référence (2001) qui met en relief cette approche pragmatique de même que la notion d'interaction qui ont été jusqu'à présent sous-estimées en classe de langues.

4.1 La compétence pragmatique à l'oral

Le CECR met l'accent sur cette nouvelle perspective dans l'enseignement/apprentissage des langues qui met en exergue la compétence pragmatique faisant partie intégrante de la compétence à communiquer langagièrement. La composante pragmatique concerne la connaissance des règles selon lesquelles les textes sont « organisés, structurés et adaptés » (Conseil de l'Europe, 2001: 96). De plus, elle implique la prise en conscience de la fonction communicative des textes et leur segmentation par rapport aux schémas interactionnels et transactionnels. Ainsi, le CECR distingue dans la compétence pragmatique deux sous-compétences : fonctionnelle et discursive. La compétence fonctionnelle « recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnels particuliers » (*ibid.* : 98). Ainsi, l'apprenant doit maîtriser des formes linguistiques qui lui seront utiles pour donner/demander des informations, pour exprimer/découvrir des attitudes, pour faire des suggestions, pour établir des relations sociales, pour structurer le discours. Compte tenu de cela, la compétence fonctionnelle comprend aussi des schémas interactionnels, à savoir des modèles (ou des structures) d'échanges verbaux qui balisent la communication. Quant à la compétence discursive, elle permet à l'apprenant de structurer des phrases en ensembles cohérents : celui-ci est censé connaître les principes de l'organisation des phrases et de savoir les classer selon leurs rôles (thème/rhème, information nouvelle/information donnée). L'apprenant doit également savoir gérer et structurer le discours par rapport à son organisation thématique, sa cohérence et cohésion, ses relations logiques, son style et son registre. De plus, l'apprenant doit être conscient de l'existence de différents genres discursifs non seulement des genres comme la description, la narration, l'argumentation, réalisant différentes macrofonctions, mais aussi ceux qui réalisent des microfonctions comme l'histoire, l'anecdote ou la plaisanterie. Ces composantes de la compétence discursive sont précisément décrites dans le CECR et diffèrent en fonction du descripteur de la compétence. La compétence discursive concerne trois aspects (Zajac, 2004 : 101). Tout d'abord, il s'agit de savoir organiser des phrases et de maîtriser leurs composantes. Ensuite, il est question de savoir maîtriser ces phrases dans leur ensemble : rhème/thème, cause/conséquence, leur enchaînement naturel, etc. Finalement, la compétence discursive recouvre la capacité à gérer le discours en fonction de l'organisation thématique, de la cohérence et de la cohésion, du style et du registre, de l'efficacité thématique, etc. Pour bien gérer les échanges à l'oral, les interlocuteurs doivent reconnaître par exemple l'ironie ou bien savoir établir un contact avec le futur interlocuteur, ce qui exige l'enchaînement des actes de paroles suivant : ouvrir l'interaction - demander des informations - clore l'interaction, différemment en fonction du niveau. Ci-dessous, nous présentons un tableau qui montre les initiatives interactionnelles des participants des interactions orales, et les réponses possibles de leurs interlocuteurs, tout en détaillant les fonctions des tours de parole précis :

	Initiative	Réponse	Fonction
1.	Bonjour. Vous êtes deux personnes?		Ouvrir l'interaction, engager la conversation
2.		Non, nous sommes trois.	S'engager dans la conversation, donner une information
3.	Trois personnes ... Trois personnes. La table à gauche, à côté du fauteuil?		Demander une information
4.		Très bien, merci!	Donner une information, clore la séquence interactionnelle

Tableau 1. Initiatives interactionnelles (dialogue tiré de la méthode *Le Nouveau Taxi!* 1 p.116)

Ce tableau n'est qu'un des exemples qui illustre la façon d'aborder le travail sur l'interaction orale en classe de langue : il est nécessaire de montrer aux élèves comment repérer le schéma de l'interaction en question ou en d'autres termes envisager le cadre de l'échange avec les répliques possibles des interlocuteurs engagés dans l'interaction ce qui revient à prévoir les moyens linguistiques nécessaires pour l'échange de même que les rôles

interactionnels joués par ses participants. Cette optique met également l'accent sur les stratégies de compensation qui permettent aux apprenants de pallier leurs manques (non seulement de nature purement linguistique, mais aussi de nature sociolinguistique), afin d'assurer la continuité de l'interaction. Partant du principe que la construction de tous les types de compétences en langue maternelle a un impact sur le développement des compétences homologues en langue cible, le contexte de leur acquisition ressort au premier plan en tant que facteur de prime importance dans la construction de la compétence pragmatico-discursive. Néanmoins, il faudrait en même temps assurer aux élèves l'enseignement explicite des genres discursifs, ce qui revient à emplir les manuels scolaires non seulement de différents types de textes, mais aussi de leurs schémas discursifs et fonctionnels, tout en prenant en considération le canal de communication utilisé (Zajac, 2004 : 103). J. Zajac remarque à ce sujet que :

[...] l'oral et le scriptural s'imposent comme deux modes distincts qu'il faudrait envisager dans les cadres qui leur sont propres. Ces modèles sont souvent présentés en terme de dichotomies (par exemple : discours : planifié - non planifié, contextualisé - décontextualisé, formel - informel... (Zajac, 2004 : 104)

Il en découle de ce qui précède que l'objectif majeur de l'enseignement/apprentissage des langues à l'heure actuelle consiste à sensibiliser les apprenants dès le début à la différence entre l'oral et l'écrit et leurs différentes modalités de fonctionnement.

4.2 La compétence interactionnelle à l'oral

Nous venons de constater que l'enseignement/apprentissage des langues devrait adopter la perspective pragmatico-discursive, y compris pour le travail sur l'interaction orale. Cela s'inscrit dans la perspective actionnelle prônée par le CECR selon lequel l'interaction est investie d'étiquette de la compétence pleinement autonome (Brouté et Roussel, 2008 : 5). Si nous constatons que l'interaction est une compétence indépendante c'est parce que les auteurs en font l'une des activités langagières aux côtés des activités « classiques » telles que la réception ou la production écrite ou orale. En effet, exigeant la présence d'au moins deux interlocuteurs, l'interaction englobe la production et la réception : les interactants doivent non seulement se parler mutuellement, mais doivent également s'écouter en passant par l'anticipation de leurs paroles. Apprendre à interagir demande donc plus qu'une simple réception ou production des énoncés. L'interaction, activité complexe, joue un rôle central dans le processus de communication, c'est pourquoi elle doit être placée au cœur de l'enseignement/apprentissage des langues.

4.2.1 Les traits définitoires de l'interaction orale selon le CECR

Les auteurs du CECR mettent en relief les principaux traits définitoires du phénomène d'interaction sur lesquels les enseignants de langue devraient mettre l'accent dans leurs démarches didactiques. L'interaction recouvre non seulement les activités de réception et celles de production, mais aussi celles d'élaboration d'un discours commun pour les participants à l'interaction. Cette construction collective du sens lors de l'interaction souligne l'importance du contexte mental commun des interlocuteurs. Ce contexte est défini en tant qu'hypothèses sur l'origine des sujets parlants qui entraîne soit un rapprochement entre eux soit un maintien de la distance commune (Conseil de l'Europe, 2001 : 18). De plus, l'interaction a lieu en temps réel, les interlocuteurs communiquent face à face. Cela influe sur le caractère des échanges verbaux à l'oral : le degré de la redondance textuelle peut être plus ou moins élaboré selon le contrôle de l'interaction par ses participants. Les éléments linguistiques et les traits paralinguistiques, de même que les indices contextuels, peuvent être moins explicites que ceux de leurs homologues à l'écrit, car le niveau de leur explicitation résulte également de la négociation entre les interactants. L'approche actionnelle met également l'accent sur l'histoire conversationnelle commune des interlocuteurs : pour que les interactants communiquent de façon efficace, ils doivent se référer à leurs échanges communs antérieurs (Golopentja, 1998 : 69 - 81).

4.2.2 Les stratégies de l'interaction orale

Il en résulte que si l'interaction orale devient une compétence à plein titre autonome, des stratégies d'apprentissage spécifiques devraient être mises en place. Elles prendraient en considération les traits définitoires de l'interaction à l'oral, de même que les conditions dans lesquelles elle se réalise. Les auteurs du CECR distinguent 4 groupes de stratégies qui sont activées par les acteurs sociaux au cours de l'échange verbal à l'oral : planification, exécution, évaluation et remédiation. Les stratégies de **planification** demandent à l'interlocuteur de prévoir au préalable quels schémas d'interaction (ou « praxéogrammes » Conseil de l'Europe, 2001 : 69) peuvent apparaître au cours de l'échange. De plus, dans la phase de planification de l'interaction, les interlocuteurs sont censés prendre en considération la distance communicative existante entre les participants à la situation de communication (« repérer les lacunes d'information et d'opinion; estimer ce qui peut être considéré comme acquis » Conseil de l'Europe, 2001 : 69). Cette prise en compte des différences dans le savoir déclaratif et dans l'histoire conversationnelle commune des interlocuteurs permet aux interactants de préparer différents tours de parole de l'échange en question. Au cours de l'**exécution** de l'interaction, les interlocuteurs adoptent des stratégies de prise de parole (« prendre son tour » Conseil de l'Europe, 2001 : 69) afin d'assurer la cohérence de la tâche communicative, ce dans le but de la compréhension mutuelle et la continuité de l'interaction (« coopération interpersonnelle » Conseil de l'Europe, 2001 : 69). Si c'est nécessaire, ils demandent de l'aide pour formuler leurs pensées dans la langue cible. Quant à l'**évaluation** elle peut être envisagée à deux niveaux différents. D'un côté il est question de contrôler la cohérence réelle entre le schéma que l'on est censé appliquer avec ce qui se passe réellement au cours de l'échange (« Contrôler la cohérence du schéma et de l'action » Conseil de l'Europe, 2001 : 71-72). Mais de l'autre, il s'agit aussi de mesurer l'efficacité de ses actions interactionnelles : réussite ou échec du but d'interaction attendu (« Contrôler l'effet et le succès » Conseil de l'Europe, 2001 : 72). Arrive finalement la *remédiation* qui englobe les demandes de clarification de la part des interlocuteurs. Ces demandes arrivent au moment où l'incompréhension ou l'ambiguïté empêchent la compréhension mutuelle des participants à l'interaction. Dans ce cas-là, ils sont autorisés par le cadre socioculturel de l'échange à demander une explication pour pouvoir continuer l'échange et par la suite atteindre l'objectif interactionnel antérieurement fixé.

4.3 Enseigner l'interaction orale en classe de langue étrangère

Interagir oralement dans la langue cible résulte de la motivation à communiquer et celle à se mettre en relation avec d'autres (Brouté, 2008 : 29). Ainsi, l'enseignant devrait proposer des activités qui résolvent le principal problème pour communiquer à l'oral, celui du refus systématique de toute participation. Ces problèmes résultent non seulement de la timidité en situation d'interaction orale de face-à-face qui provoque par la suite les tentatives de fuite, mais aussi des problèmes relationnels existant entre l'enseignant et les apprenants ou entre les apprenants eux-mêmes. Après avoir franchi des obstacles d'ordre psychoémotionnel, l'enseignant doit faire réfléchir les apprenants sur le caractère des interactions orales. Cette sensibilisation doit se faire le plus tôt possible, dès le début de l'apprentissage. En effet, l'expérience antérieure que les élèves possèdent en interaction orale, soit dans leur langue maternelle soit dans une autre langue étrangère, joue un rôle capital dans le développement de la compétence interactionnelle à l'oral dans la langue cible. Le fait que les élèves soient exposés tous les jours à différents ensembles d'informations influence leur manière de penser, et, par la suite, la façon d'interagir. C'est pourquoi il est nécessaire de les confronter dès le début de l'apprentissage à différents genres discursifs qui sont propres au parlé, y rechercher des ressemblances de même que des différences par rapport aux genres discursifs qui sont présents dans la langue maternelle des apprenants. Cette approche de type comparatiste et en même temps conceptuel permettra le mieux, à notre avis, aux élèves de saisir l'essentiel de la question. À cela s'ajoute encore la question du cadre socioculturel dans lequel les apprenants communiquent en classe de langue étrangère. Pour communiquer, ils nécessitent un accès, au moins minimal, au cadre en question. Cet accès est lié aux

représentations que les élèves ont du pays cible et de ses habitants. Toutefois, il ne faut pas proposer aux apprenants les activités qui exigent une implication culturelle profonde au début de l'apprentissage, car on risque de les faire se réfugier dans des phrases toutes prêtes que les élèves avaient automatisées, et qui ne contribuent nullement au développement de la compétence interactionnelle.

Après avoir surmonté les obstacles de nature psychologique et déterminé le contenu socioculturel des activités ayant pour objectif de développer la compétence à communiquer oralement dans la langue cible, il semble important de savoir quelles sont les étapes à adopter en classe de langue pour entraîner les apprenants à interagir oralement à travers la langue cible. Constaté que préparer les élèves à interagir dans la langue cible ne se fait pas d'un jour à l'autre apparaît évident. Si ce travail nécessite du temps, il faut s'y prendre méthodiquement, ce qui revient à prendre en considération les étapes consécutives que nous présentons ci-dessous. Tout d'abord, il faut proposer aux apprenants des activités de conceptualisation durant lesquelles ils vont réfléchir sur la communication orale dans la langue cible (Brouté, 2008 : 21), donc sur les caractéristiques du genre discursif activé lors des jeux de rôle, de même que sur la spécificité du parlé. Pour ce faire, ils s'inspirent de l'expérience qu'ils possèdent déjà de même que des informations transmises en classe de langue à l'occasion d'un travail sur un document authentique. Ainsi préparés, les élèves effectuent un travail de formulation qui débouche sur l'élaboration en commun de la définition du genre discursif oral en question et de la mise en commun des caractéristiques de l'oral (phrases courtes, souvent inachevées, recours aux phatèmes, etc.). Vient ensuite le moment où les élèves commencent à interagir dans la langue cible. Pour ce faire, ils doivent remplir deux conditions *sine qua non*. D'un côté ils doivent accepter le cadre socioculturel de la langue de l'échange, de l'autre ils sont obligés d'interpréter ce cadre et la langue cible à travers les rôles joués par leurs interlocuteurs. Pour ce faire, la tâche de l'enseignant est de fournir aux apprenants des outils de pratique de l'interaction orale. Ces moyens englobent non seulement « les facettes dramatisées » (Brouté, 2008 : 20) ou des rôles interactionnels propres à un genre discursif, mais aussi des ressources qui permettent de maintenir le fil de l'interaction. Il est notamment question des procédés qui compensent le déficit cognitif des apprenants en communication orale dans la langue cible et permettent de poursuivre l'interaction, tout en gardant l'impression de continuité (les faux départs, les régulateurs, etc.). Ainsi, développer le langage dans l'interaction ne doit pas se limiter au travail sur la compétence linguistique *stricto sensu*, ce qui a souvent lieu en classe de langues où les enseignants ont du mal à s'ouvrir à d'autres compétences (sociolinguistique, socioculturelle ou pragmatique) qui forment ensemble la compétence de communication *sensu lato*. À cela s'ajoute encore, le travail conscient sur les modalités de fonctionnement de l'oral en tant que canal autonome de communication.

5. CONCLUSION

Il découle de ce qui précède que notre époque confronte l'enseignant de langues à un nouveau défi : il doit transformer l'interaction orale en objet autonome d'enseignement/apprentissage. Pour ce faire, il est nécessaire de le situer dans la perspective pragmatico-discursive, ce qui revient à prendre en considération des genres discursifs de l'interaction orale de face-à-face en temps réel, de même que les traits typiques pour le canal de communication tel que le parlé. Il s'ensuit donc que l'enseignant de langues devrait rejeter les méthodes traditionnelles qui limitent l'apprentissage/enseignement au développement des compétences : grammaticale et lexicale et par la voie de conséquence à la formulation des phrases grammaticalement correctes. L'enjeu à l'heure actuelle est de développer chez les apprenants la compétence discursive à l'oral qui englobe, entre autres, la capacité à co-construire le discours et qui met en relief toutes les caractéristiques de l'oral en tant que canal autonome de communication. Le tableau qui clôt le présent article oppose les caractéristiques de l'enseignement de l'oral qui datent de l'époque passée et celles qui devraient orienter le travail de l'enseignant aujourd'hui :

L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL	
<i>Hier</i>	<i>Aujourd'hui</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Compétence linguistique 	<ul style="list-style-type: none"> • Compétence discursive
<ul style="list-style-type: none"> • Formulation de phrases grammaticalement correctes 	<ul style="list-style-type: none"> • Expression des idées et des émotions
<ul style="list-style-type: none"> • Égocentrisme communicatif (l'essentiel, c'est de dire ce que je veux dire) 	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à négocier et à co-construire le discours oral
<ul style="list-style-type: none"> • Entraînement à l'oral imitatif 	<ul style="list-style-type: none"> • Entraînement à l'oral authentique
<ul style="list-style-type: none"> • Amalgame entre l'oral et l'écrit 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinction de traits spécifiques à l'oral

Tableau 2. Caractéristiques de l'enseignement de l'oral (d'après Kucharczyk, 2009 : 48)

Notes

¹ Si au début (les travaux de J. L. Austin et ceux de J. R. Searle) les actes de langage sont perçus comme des unités de base de communication et leur entourage étant le seul élément permettant d'interpréter leur sens (l'attention des chercheurs étant focalisé sur les règles logico-sémantiques qui régissent les énoncés du locuteur), avec l'arrivée de la sociolinguistique et la linguistique interactionniste ils sont situés dans leur contexte social, propre à une société donnée.

² La parataxe est une juxtaposition de propositions d'une façon implicite, sans mot de liaison qui exprimerait une relation logique, tandis que l'hypotaxe est un mode de construction de phrases complexes, composée d'une succession de propositions à l'aide des connecteurs logiques explicites. Si les deux modes d'enchaînement des propositions coexistent dans le langage parlé, ce n'est pas le cas pour l'écrit dit soigné où l'on n'observe que l'hypotaxe.

³ En prenant en considération le mode de fonctionnement et les finalités des deux codes, W. Wilczyńska (Wilczyńska, 1993 : 135) compare l'écrit à un tableau qui représente les résultats d'une action antérieure, alors que l'oral pourrait être perçu comme un film au déroulement duquel on assiste : les interlocuteurs co-construisent ici et maintenant leur discours, ce qui entraîne que l'oral ne se présente pas sous une forme soigneusement préparée comme c'est le cas de l'écrit.

BIBLIOGRAPHIE

Auchlin, A. 1988. « Dialogues et stratégies : propositions pour une analyse dynamique de la conversation », dans Cosnier, J. (et al.), *Échanges sur la conversation*. Paris : Éditions du CNRS, pp. 33 - 43.

Benoît, D. (éd.) 1995. *Introduction aux sciences de l'information et de la communication*. Paris : Les Éditions d'organisation.

Bernstein, B. 1975. *Langage et classes sociales*. Paris : Éditions de Minuit.

Broute, A., Russel, É. 2008. *Interactions orales en classe de FLE*. Madrid : PEARSON Longman.

Conseil de l'Europe 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues - apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Capelle, G., Menand, R. 2009. *Le nouveau Taxi !1. Méthode de français*. Paris : Hachette FLE.

Fagyal, Z. 1999. « L'inventaire des contours intonatifs stylisés en français ». *Faits de langue n°13, Oral-Ecrit : Formes et théories*, Paris : Éditions Ophrys, pp. 17 - 25.

Golopentja, S. 1988. «Interaction et histoire conversationnelle», dans Cosnier, Jacques (et al.) (éd.), *Échanges sur la conversation*, Paris : Éditions du CNRS. pp. 69 - 81.

Grucza, F. 2007. « Lingwistyka a glottodydaktyka » dans Komorowska, Hanna *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957 - 2007)*, Języki Obce w Szkole 6/2007, Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli. pp. 93 - 94.

Guy, G. 1980. « Variation in the group and in the individual: the case of final stop deletion », dans Labov, William (éd.), *Locating language in time and space*. New York: Academic Press. pp. 1 - 36.

Hymes, D. 1984 [1972]. *Vers la compétence de communication*. Paris : coll. LAL.

Kerbrat-Orrecchioni, C. 1990. *Les interactions verbales. vol. 1*. Paris : Armand Colin.

---. 1992. *Les interactions verbales vol. 2*. Paris : Armand Colin.

---. 1994. *Les interactions verbales, vol. 3*. Paris : Armand Colin.

---. 1998. *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement.*, Paris : Nathan.

---. 2005. *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

Kucharczyk, R. 2009. « Interactions orale en classe de langue: objet d'études, objet de recherches » dans Kieliszczyk, A., Pilecka, E., *La perspective interdisciplinaire des études françaises et francophone*. Łask : Oficyna Wydawnicza LEKSEM.

---. 2010. *Développer la compétence pragmatique à l'oral dans l'enseignement/apprentissage des langues (exemple du FLE)*, thèse de doctorat rédigée sous la direction de J. Zajac à l'Université de Varsovie.

Morel, M. 2004. « Intonation, regard et genres dans le dialogue à batons rompus » *Langages 153/mars 2004*. Paris : Larousse, pp. 15 - 27.

Piot, O. 1999. « Une théorie morphogénétique des « clichés mélodiques » du français standard ». *Faits de langue n°13, Oral-Ecrit : Formes et théories*, Paris : Éditions Ophrys, pp. 26 - 34.

Regan, V. 2002. « Le contexte d'acquisition : la variation du groupe et de l'individu », dans *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n°17, pp. 123-142.

Sales Chianca, R. M. 1999. « Interagir en langue étrangère : une affaire socio-culturelle » *Moara. Estudos Lingüísticos*, Universidade Federal do Pará, Belém, pp. 65-84.

Traverso, V. 1999. *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan.

Vaissière, J. 1999. « Utilisation de la prosodie dans les systèmes automatiques : un problème d'intégration des différentes composantes ». *Faits de langue n°13, Oral-Ecrit : Formes et théories*. Paris : Éditions Ophrys, pp. 9 - 16.

Vion, R. 1993. *La communication verbale*. Paris : Hachette.

Wilczyńska, W. 1993. *La compréhension orale en langue étrangère en tant que construction du sens*. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM.

Zajac, J. 2004. *Du communicatif au discursif. Apports de la pragmatique du discours à la didactique des langues étrangères (exemple FLE)*. Warszawa : Instytut Romanistyki / Uniwersytet Warszawski.