



Les techniques d'explication grammaticale et lexicale de l'enseignant dans une classe de français à l'Université Burapha

เทคนิคอธิบายไวยากรณ์และคำศัพท์ของผู้สอนในชั้นเรียนภาษาฝรั่งเศส

กรณีศึกษา ชั้นเรียนภาษาฝรั่งเศส มหาวิทยาลัยบูรพา

ภาควิชามี ใจมีอารี*

บทคัดย่อ

จากการสังเกตการเรียนการสอนชั้นเรียนวิชาภาษาฝรั่งเศส มหาวิทยาลัยบูรพา พบร่วมกับผู้สอนเน้นการอธิบายเนื้อหาการเรียนการสอนเป็นหลัก แต่อย่างไรก็ตาม ปัญหาความไม่เข้าใจเนื้อหาสามารถเกิดขึ้นได้กับผู้เรียนภาษาฝรั่งเศส ซึ่งส่งผลกระทบต่อการจัดการเรียนการสอนให้มีประสิทธิภาพ เมื่อผู้เรียนประสบปัญหาความไม่เข้าใจเนื้อหา ผู้เรียนไม่สามารถโต้ตอบกับผู้สอนได้และไม่สามารถตอบคำถามได้อย่างถูกต้อง เพื่อแก้ไขปัญหาความไม่เข้าใจเนื้อหาของผู้เรียน ผู้สอนจึงต้องใช้เทคนิคอธิบายไวยากรณ์ฝรั่งเศสและการอธิบายคำศัพท์ที่หลากหลาย เช่น การอธิบายคำศัพท์ภาษาฝรั่งเศส โดยการแปลเป็นภาษาไทย การใช้ภาษาอธิบายภาษา (metalinguistics) หรือการสร้างสถานการณ์สมมุติในชั้นเรียนภาษาฝรั่งเศส (fiction in a French classroom) เป็นที่น่าสังเกตว่าการใช้เทคนิคอธิบายไวยากรณ์และคำศัพท์ของผู้สอน มีผลต่อกระบวนการจัดการเรียนการสอนในชั้นเรียนภาษาฝรั่งเศสอย่างหลีกเลี่ยงไม่ได้ กล่าวคือ เทคนิคอธิบายบางอย่างสามารถทำให้

บรรยายการเรียนการสอนน่าสนใจ แต่ในทางตรงกันข้าม เทคนิคบางอย่างไม่ส่งเสริมให้ผู้เรียนมีโอกาสได้แสดงความคิดเห็นในชั้นเรียน ทำให้ผู้เรียนภาษาฝรั่งเศสมีลักษณะที่เรียกว่า “ผู้รับ” มาเกินไป (passif students) ดังนั้น ผู้สอนจึงต้องระมัดระวังการใช้เทคนิคอธิบายไวยากรณ์ฝรั่งเศสและคำศัพท์ในชั้นเรียนเป็นอย่างสูง เทคนิคอธิบายที่ใช้ต้องมีความ “ยืดหยุ่น” และสามารถประยุกต์ให้ใช้การได้กับสถานการณ์การเรียนการสอนแบบต่าง ๆ อย่างมีประสิทธิภาพ ผู้สอนไม่สามารถใช้เทคนิคอธิบายไวยากรณ์ฝรั่งเศสและคำศัพท์อย่างใดอย่างหนึ่งได้กับทุกบริบทของการเรียนการสอน เพราะเทคนิคอธิบายแบบหนึ่งที่มีประสิทธิภาพในบริบทหนึ่งอาจไม่สามารถใช้ได้ในอีกบริบทหนึ่งที่แตกต่างกันออกไป ดังนั้น ผู้สอนจึงจำเป็นต้องมีเทคนิคอธิบายที่หลากหลาย เพื่อให้การเรียนการสอนบรรลุวัตถุประสงค์ที่ได้ตั้งเอาไว้ การถ่ายทอดความรู้จะไม่ประสบผลสำเร็จหากปัญหาความไม่เข้าใจเนื้อหาที่เรียนของผู้เรียนไม่ได้รับการแก้ไขอย่างทันท่วงที

La Problématique et la genèse du travail

Problématique

Notre hypothèse de départ part du fait que les apprenants thaïlandais éprouvent des difficultés à comprendre le contenu d'enseignement dans une classe de français. Les difficultés viennent certes de deux problèmes majeurs : la non compréhension de la grammaire de la langue cible et celle du vocabulaire de cette langue. Les questions se posent donc : comment l'enseignant transmet-il un savoir aux apprenants en difficulté ? Quels sont les obstacles les empêchant de comprendre le contenu ? Comment résolvent-ils ce genre de problèmes pour arriver aux buts prédéfinis ? Comment se produit-elle la non compréhension grammaticale et lexicale dans une classe de français ? La situation d'enseignement/apprentissage de cette langue est récemment enrichie par l'expérience professionnelle que nous avons vécue en tant qu'enseignant de français à l'Université Burapha en Thaïlande. Il est vrai que cet établissement n'est qu'un cas d'étude qui montre les difficultés de l'acquisition de la langue cible, ces problèmes se généralisent cependant un peu partout dans ce pays. Les difficultés de comprendre la grammaire et le vocabulaire constituent un problème sérieux de l'enseignement/apprentissage de la langue française et il faut que tous les secteurs concernés travaillent en coopération pour résoudre ces problèmes avant qu'il ne soit trop tard.

L'observation d'une classe de français à l'Université Burapha nous a permis de remarquer que les étudiants qui ont du mal à comprendre la grammaire française et à connaître le sens de mots de cette langue ont

besoin de stratégies d'explication variées, ce qui nous fait penser que l'enseignant doit chercher et trouver les techniques d'enseignement de la grammaire et du vocabulaire bien adaptées à leur besoins et notamment à la situation didactique dans laquelle ils se trouvent à un moment donné. On s'aperçoit en plus qu'une technique d'explication grammaticale et lexicale n'est pas valable pour tous les contextes didactiques : une technique qui correspond bien à une telle situation n'est peut-être pas adaptée à une autre situation. Il en résulte que la même technique peut susciter des explications ou des pratiques en classe de langue relativement différentes les unes des autres, et que ce que nous pouvons utiliser dans celle-ci ne relève pas nécessairement de celle-là. C'est pour cela que les stratégies d'explication grammaticale et lexicale auxquelles l'enseignant a recours doivent être diversifiées.

Il s'agit en fait de plusieurs pratiques grammaticales et lexicales en classe de français. H. Besse et R. Porquier (1999) proposent sur ce point trois grands types de techniques utilisés en classe de langue. Ce sont la grammaire explicitée, les exercices grammaticaux et la grammaire implicite. Selon ces deux auteurs, il s'agit pour le premier type de technique de l'enseignement/apprentissage, systématique ou ponctuel, d'une description de la grammaire de la cible et cette description est particulièrement explicitée par l'enseignant. Pour les exercices grammaticaux, G. Vigner les définit comme « l'exercice comme technique d'apprentissage traverse les modes et constitue une composante essentielle de toutes les méthodes de langues, quelles que soient par ailleurs leurs options linguistiques et méthodologiques. » (G. Vigner, 1982, p. 17). Ce qui veut dire que les exercices grammaticaux, qu'ils soient dits « explicite » ou « implicite » presuppose une description ou une explication présentée



par l'enseignant sous forme de tableaux. La grammaire implicite est, quant à elle, « le savoir grammatical plus ou moins méthodiquement « enfoui » dans la présentation de la langue étrangère et dans le travail qu'on demande aux étudiants de mener sur elle ». (H. Besse et R. Porquier, 1991, p. 148). L'apprenant intérieurise, ici, les règles grammaticales de la langue apprise.

Il en va de même pour l'explication lexicale en classe de français. Dans une classe de français, une grande partie d'une situation d'enseignement/apprentissage est essentiellement consacrée à l'explication du sens des mots ou du texte. Il arrive cependant que l'apprenant ont du mal à connaître le sens d'un mot et cette difficulté l'empêche de comprendre le contenu d'enseignement. De ce fait, l'enseignant doit résoudre ce problème en faisant appel à plusieurs techniques d'explication lexicale. L'activité métalinguistique joue dans ce cas un rôle important : la dénomination, la paraphrase, la définition, ou la fiction en classe de langue.

Notre recherche est donc basée sur les hypothèses ci-dessus. On recherche à décrire la situation d'enseignement/apprentissage de la langue française dans une classe observée et surtout à montrer les stratégies d'explication grammaticale et lexicale du professeur. À partir de cette description nous analyserons l'efficacité et les problèmes de ces techniques d'enseignement pour pouvoir trouver les vraies causes et les solutions adéquates.

Objectifs de la recherche et cadres théoriques

Notre travail répond principalement à deux objectifs. Le premier repose essentiellement sur la nature descriptive des problèmes d'enseignement/apprentissage de la langue française et des pratiques

grammaticales et lexicales en classe de français observée. La description que nous allons mener permet de trouver comment ces problèmes d'enseignement/apprentissage se produisent et notamment de comprendre comment ces difficultés prennent effets sur l'acquisition langagière des apprenants. C'est à travers cette description détaillée que nous pouvons étudier les pratiques grammaticales et lexicales auxquelles l'enseignant à recours. La question se pose donc : par quels moyens ces pratiques grammaticales et lexicales peuvent-elles résoudre les problèmes didactiques en classe de français.

La description et l'étude des pratiques utilisées par l'enseignant en classe de français relèvent de plusieurs courants méthodologiques donnant lieu à l'analyse des problèmes d'acquisition de la langue cible. Parmi ces courants, celui du modèle de Krashen (1982) est un ouvrage de référence important. Deux convictions opposées paraissent se partager l'histoire de la didactique des langues. En effet, certains croient que l'intériorisation d'une règle grammaticale d'une langue étrangère dans une classe peut se produire de la même manière que l'intériorisation de la grammaire de la langue maternelle. D'autres sont cependant convaincus que l'intériorisation d'une grammaire de la langue cible dans une classe se fait essentiellement selon des processus différents de ceux qui déterminent l'intériorisation dite naturelle des grammaires maternelles. De cette conviction opposée, S.D. Krashen propose la définition d'une dichotomie entre ce qu'il appelle *l'acquisition des langues étrangères* et ce qu'il appelle *leur apprentissage*. Pour lui, ces deux processus se font d'une manière différente l'un de l'autre. Sur ce point, H. Besse et R. Porquier le résument ainsi :

« L'acquisition est un processus subconscient (l'intériorisation des régularités se fait à l'insu de l'apprenant), l'implicite (l'apprenant n'acquiert pas un savoir sur la langue), et orienté vers la signification plus que vers les formes qui véhiculent. L'acquisition se développe, en contexte naturel ou institutionnel, (...) l'apprentissage, à l'opposé, est conscient (il suppose chez l'apprenant une connaissance réflexive de ce qu'il fait), explicite (en ce qu'il fait appel à des savoirs constitués sur la langue ou ses emplois), et plus orienté vers les formes que vers les significations, qu'elle véhicule (...) L'apprentissage développe une capacité de jugement grammatical par référence à des règles enseignées par le professeur(...) » (H. Besse et R. Pourquier, 1991, p. 75).

Pour décrire l'enseignement/apprentissage du vocabulaire en classe de français observée, on se réfère à des activités métalinguistiques utilisées par l'enseignant. Par métalangage, on entend « langage naturel ou formalisé) qui sert à décrire la langue naturelle ». (Dictionnaire *le Petit Robert* 2000, p. 1565). R. Jakobson (1963) indique, quant à lui, que le métalangage est la faculté de parler une langue donnée qui implique de parler de cette langue. Et pour parler de cette langue, il faut que l'attention des apprenants soit orientée vers le code plus que vers la communication, qu'on ait les moyens lexicaux pour le faire explicitement, et qu'on en ait donc une certaine conscience. C'est ainsi que dans la classe de français observée les activités métalinguistiques prédominent. F. Cicurel est d'accord avec R. Jakobson pour dire que « l'objet à apprendre est la langue et le moyen d'y parvenir est également la langue ». (F. Cicurel 1985, p. 15). C'est pour cela que tout objet extérieur introduit dans une classe de langue est susceptible de se transformer en objet métalinguistique. Les activités

métalinguistiques auxquelles l'enseignant fait appel sont donc considérées comme *une boîte d'outil* permettant aux apprenants en difficulté de mieux connaître le sens d'un mot inconnu.

Des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères s'avèrent également nécessaires pour la description et l'étude des pratiques grammaticales et lexicales dans la classe de français qu'on a observée. En effet, l'enseignant a recours à plusieurs méthodes (la méthode naturelle, la méthode grammaire-traduction ou la méthode directe) pour répondre aux besoins langagiers des apprenants variés. Certes, cet enseignant prépare son enseignement avant le cours, mais il doit adopter ses méthodes didactiques déjà préparées à une situation donnée à un moment donné, c'est ce qu'on appelle *la flexibilité de l'enseignement du professeur*.

Le second objectif de notre travail de recherche est de nature analytique. À partir de la description détaillée - l'étude des pratiques grammaticales et lexicales dans la classe de français observée - ce travail a pour but d'analyser ces pratiques ainsi que leur efficacité de l'enseignement/apprentissage de la langue française. Notre recherche se réfère principalement à l'analyse contrastive et à l'analyse d'erreurs, erreurs grammaticales commises par l'apprenant.

Dans une situation d'enseignement/apprentissage d'une langue, il arrive que l'apprenant commet une erreur grammaticale en produisant une phrase en langue cible. C'est un problème fondamental auquel l'apprenant étranger ne peut pas échapper. Cela tient à trois raisons principales. L'apprenant est d'abord défiché de tenir compte de ce qui a déjà existé. Il est ensuite difficile d'effacer et surtout de détruire cet acquis, ce qui permet enfin à l'apprenant de superposer de nouvelles habiletés et



connaissances à une autre langue apprise. Cette problématique de l'apprentissage d'une langue seconde renvoie évidemment à ce que l'on appelle *l'analyse contrastive*, qui est largement connue dès 1945. Parlons-en brièvement. C.C. Fries (1945) affirme que la méthode la plus efficace est celle qui est basée sur une description de la langue cible, comparée avec une description de la langue seconde de l'apprenant. C'est avec cette idée que R. Lado (1957) propose une description constative à des fins pédagogiques. Sa proposition qui renvoie sans aucun doute à une théorie de l'interférence réside dans le fait que l'apprenant a tendance à transférer dans la langue cible les caractéristiques formelles et sémantiques de sa langue de départ. Cet auteur indique en outre que les éléments linguistiques à caractère similaire entre la L1 et la L2 sont facile à transférer, donc facile à apprendre. C'est pour cela que l'analyse contrastive s'avère indispensable pour notre analyse des pratiques langagières en classe de français observée.

On ne peut pas parler de l'analyse contrastive sans se référer à l'analyse des erreurs, considérée comme un complément ou substitut à l'analyse contrastive. Développée à partir des années 1960, l'analyse des erreurs montre les difficultés rencontrées par l'apprenant dans l'enseignement/apprentissage de la langue cible. Dans une classe de langue, les erreurs sont considérées comme un phénomène naturel et inévitable parce qu'elles peuvent se produire systématiquement ou/et non systématiquement. C'est avec les erreurs que l'enseignant doit trouver une/des pratique(s) adéquate(s).

Les erreurs commises par l'apprenant en difficulté renvoient évidemment à ce que l'on appelle ici *interlangue*. Par interlangue, on entend « la connaissance et l'utilisation

« non-natives » d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes ». (H. Besse et R. Porquier 1991, p. 216)

Constitution des corpus

Notre réflexion descriptive et analytique est principalement basée sur l'observation d'une classe de français à l'Université Burapha en Thaïlande. Il s'agit plus précisément d'un cours de français VII destinés aux étudiants thaïlandais qui ont choisi le français comme matière majeure. Il faut cependant remarquer que la plupart de ces apprenants sont au niveau intermédiaire en quatrième année de licence. C'est une classe de français qui est composée par un enseignant thaïlandais et une trentaine d'apprenants thaïlandais.

Ce cours de français dure trois heures d'enseignement/apprentissage et *Festival 3* est le manuel de français utilisé dans la classe. L'enseignant explique aux apprenants le complément d'objet direct et indirect (désormais le COD et le COI) et le subjonctif. Après l'explication, l'enseignant évalue leur connaissance grammaticale en leur proposant deux exercices à faire : l'un vise à tester la compréhension des COD et des COI, l'autre teste leur connaissance sur le subjonctif. *Festival 3* propose d'ailleurs aux apprenants une partie intitulée *La civilisation* destinée à faire mieux comprendre la France et les Français, ce qui renvoie à l'enseignement/apprentissage de la langue française à des fins communicative. L'approche communicative, développée très largement dans l'Amérique du Nord à partir des années 1960, met l'accent sur la

compétence de communication. Cette compétence est d'après S.Moirand (1990) composée de quatre composantes comme suite :

- une composante linguistique
- une composante discursive
- une composante référentielle
- une composante socioculturelle

Si nous regardons de plus près ce que propose S. Moirand, nous trouverons que la partie *La civilisation* insérée dans tous les chapitres du manuel *Festival 3* a un double objectifs : *Festival 3* ne vise pas seulement à faire apprendre la grammaire de la langue cible, mais à apprendre sa culture. On peut dire dans ce cas que la compétence linguistique ne suffit pas à communiquer avec les natifs. Il faut en revanche que l'apprenant possède la compétence socioculturelle. C'est ainsi qu'on ne peut pas apprendre une langue sans connaître sa culture.

La partie *La civilisation* que propose *Festival 3* correspond à la conception-clé de l'approche communicative. L'intérêt de cette partie n'est pas seulement de faire mieux connaître une culture française, mais de faire lire un texte. Et c'est la lecture du texte sur laquelle l'enseignant met l'accent que nous pouvons observer les stratégies de lecture des apprenants et surtout les difficultés qu'ils rencontrent. Ces difficultés proviennent principalement des mots inconnus, difficultés qui les empêchent de comprendre clairement le contenu du texte. Pour résoudre ce genre de problème, l'enseignant fait appel à des pratiques du vocabulaire diversifiées. Et c'est à travers cela que l'on trouve les techniques d'explication des mots inconnus permettant aux apprenants en difficulté d'accéder au sens.

Conclusion

Il faut tout d'abord rappeler que cette conclusion n'a pas pour objectif de reprendre toutes les observations descriptives et analytiques proposées dans les chapitres précédents parce que celles-ci ont déjà fait l'objet de bilan dans les parties conclusives intermédiaires de notre travail de recherche. Notre démarche est de rappeler et de synthétiser les points importants que nous avons relevés dans ce travail. Cette conclusion est donc considérée comme une «vue d'ensemble» permettant de mieux comprendre une situation d'enseignement/apprentissage de la grammaire française et du vocabulaire en milieu thaïlandais.

Notre travail de recherche répond à deux objectifs principaux. Le premier est de nature descriptive : nous avons retracé l'histoire de l'enseignement/apprentissage de la langue française en Thaïlande. La mise en lumière de cet aperçu historique s'avère productive parce qu'elle a permis de constater comment la didactique du français évolue dans ce pays. Cela nous autorise à dresser l'état des lieux concernant l'engagement de cette langue en Thaïlande. Cet éclairage nous a également permis de mieux comprendre la pensée et les idéologies dites pédagogiques des Thaïlandais.

Le deuxième objectif est de nature analytique. À l'issue de l'analyse et de notre observation d'une classe de français à l'Université Burapha, il nous est possible de décrire les techniques d'explication grammaticale dans la classe de français observée. On remarque par là que l'enseignant a fait appel à plusieurs techniques explicatives – la grammaire explicite, la grammaire implicite ou l'exercice de conceptualisation – pour réussir son cours. Lors qu'un problème d'enseignement/apprentissage se produit,



l'enseignant doit adapter ces stratégies de résolution de problèmes rencontrés à la situation didactique. L'explication explicite à laquelle l'enseignant a recours joue un rôle essentiel dans la méthodologie traditionnelle parce qu'elle permet aux apprenants de comprendre facilement et rapidement les règles de grammaire. Cependant, cette technique explicative semble «inappropriée» en ce sens qu'elle ne leur apprend pas à agir et à penser : les apprenants intérieurisent les règles de grammaire à l'aide du tableau de grammaire de la L2 et de la description explicitée par l'enseignant. Pour surmonter cet obstacle, l'enseignant a la possibilité d'utiliser un exercice de conceptualisation permettant aux apprenants de jouer un rôle plus actif ; c'est-à-dire que l'enseignant ne cherche pas à amener les apprenants à la règle ou à la conceptualisation qui est la sienne ou celle de la description grammaticale à laquelle il se réfère.

Par ailleurs, l'observation d'une classe de français à l'Université Burapha nous a permis de découvrir que la conquête du sens d'un mot inconnu constitue une démarche pédagogique non négligeable dans la compréhension d'un contenu d'enseignement. Malgré les techniques explicatives de la grammaire française souvent bien adaptées à une situation didactique, la non compréhension des apprenants peut se produire. Autrement dit, la transmission d'un savoir grammatical ne peut pas atteindre au but prévu si les apprenants éprouvent des difficultés à comprendre le sens d'un mot dans un texte. C'est pour cette raison que l'enseignant a besoin de techniques explicatives du vocabulaire permettant aux étudiants en difficulté de mieux saisir le sens recherché. Plusieurs pratiques d'explication lexicale ont été mises en œuvre dans la classe que nous avons observée : le recours à la langue

maternelle, le recours à des opérations métalinguistiques ou l'utilisation de la fiction en classe de français. Tous les moyens sont bons pour amener les apprenants à accéder au sens d'un mot incompris.

Toutefois, il ne faut pas oublier que certaines techniques d'explication grammaticale et lexicale ne leur permettent ni de s'exprimer et ni de jouer un rôle plus actif dans la classe. Les apprenants *passifs* ne font preuve aucune initiative: ils se contentent d'accepter les directives professorales que l'enseignant leur impose. Cette attitude *passive* des apprenants thaïlandais renvoie incontestablement à la culture éducative, voire collectiviste de la Thaïlande. Cela se traduit manifestement par une faible participation en classe et par le manque d'initiative des apprenants. Il faut cependant savoir que pour ces apprenants il ne s'agit pas d'une *passivité*, mais d'une attitude *légitime* vécue et partagée par l'ensemble des apprenants dans la société thaïlandaise. Nous constatons que cette attitude *réservée* relève des habitudes d'enseignement/apprentissage des participants thaïlandais – l'enseignant et les apprenants.

Pour conclure, pour que la transmission d'un savoir grammatical et lexical soit efficace, les pratiques explicatives de l'enseignant doivent être *flexibles*. «Flexible» signifie ici que l'enseignant, face à des problèmes d'enseignement inattendus, a la possibilité de les adapter à une situation didactique et surtout aux besoins langagiers des apprenants. Toutes les techniques explicatives utilisées par l'enseignant ne sont pas applicables dans toutes les situations d'enseignement/apprentissage. Ce qui est demandé et accepté dans un contexte peut être refusé ou contesté dans un autre. Une technique explicative qui est théoriquement

intéressante et profitable peut être inefficace et inutile dans la pratique.

Nous espérons que les résultats de notre travail de recherche contribueront à améliorer la situation d'enseignement/apprentissage de la grammaire française et du vocabulaire en Thaïlande. Nous espérons

également que cela permettra aux enseignants intéressés par ce travail de mieux comprendre les difficultés des apprenants et notamment de mieux préparer leurs techniques explicatives de la grammaire française et du vocabulaire.



Références

- Bateson, G. (1977) : *Vers une écologie de l'esprit*, Tome I, Paris, Seuil.
- Beacco, J.-C. et al. (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des Langues*, Paris, PUF.
- Besse, H. (1975) : *Pratiques de classe audio-visuelle au niveau 1*, Paris, Didier/Crédif.
- Besse, H. (1980) : «Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère» in *Langue française*, numéro 47, Paris, Larousse, pp. 115-128.
- Besse, H. (2002) : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Crédif/Didier.
- Besse, H. et Porquier, R. (1991) : *Grammaires et didactiques des langues*, Paris, Hatier.
- Borillo, A. (1985) : «Discours ou métadiscours ?» in *Revue de linguistique*, numéro 32, Paris, Centre de recherche de l'Université Paris VIII-Vincennes, pp. 47-61.
- Byram, M. (1997), «Cultural Studies and foreign language Teaching» in *Studying British Cultures*, Bassnette, S. (ed), London, Routledge.
- Cadet, L. et Causa, M. (2005), «Culture (s) éducative (s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale » in *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Beacco, J.-C. et al. (éds), Paris, P.U.F., pp. 159-181.
- Chotibut, A. (1983) : *Le statut de l'enseignement du français dans les universités Thaïlandaises*, Thèse de doctorat de l'Université Paris III – Sorbonne nouvelle, Paris.
- Cicurel, F. (1985) : *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Paris, Clé International.
- Cicurel, F. (1999) : «Littérature, fiction, apprentissage : le monde fictionnel du discours» in *Études de Linguistique Appliquée*, numéro 115, Paris, Didier, pp. 291-304.
- Cicurel, F. (2003), «L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ?» in *Congrès REF*, Université de Genève, 18-21 septembre 2003.
- Colleta, J'-M. (2004) : «Kinésie et variation : comment les enfants bougent au fil des discours» in *Interactions orales en contexte didactique*, Rabatel, A. (ed), Lyon, Presse Universitaire de Lyon, pp. 311-333.
- Cosnier, J. et Brossard, A. (1984) : *La communication non verbale*, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé.
- Coste, D. et al. (1994) : *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Hatier/Didier.



- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presse Universitaire de Grenoble.
- Dabène, L. et al. (1990) : *Variation et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier/Crédif.
- Dictionnaire Le Petit Robert* (2000), Paris.
- Dubois, J. et al. (2001): *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.
- Frauenfelder, U. et Porquier, R. (1979) : «Les voies d'apprentissage en langue étrangère» in *Travaux de recherche sur le bilinguisme*, numéro 17, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Canada, pp. 37-64.
- Fries, C.-C. (1945): *Teaching and learning English as a foreign language*, Anne Arbor, University of Michigan Press.
- Fuchs, C. (1982): «La paraphrase entre la langue et le discours» in *Langue française*, Numéro 52, pp. 22-23.
- Galisson, R. (1979): «Compétence communicative et acquisition des vocabulaires» in *Travaux de didactique du français langue étrangère*, numéro 3, Université Paul-Valéry, Montpellier III, pp. 1-33.
- Gaulmyn, de M.-M. (1986): «Reformulation métadiscursive et genèse du discours» in *Études de Linguistique Appliquée*, numéro 62, Paris, Didier, pp. 98-117.
- Goffman, E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- Gonin, D. (1976), *Thailande*, Paris, Seuil.
- Gülich, E. et Kotschi, T. (1983) : «Les remarques de reformulation paraphrastique» in *Cahiers de linguistiques française*, numéro 5, Genève, Université de Genève, Suisse, pp. 305-351.
- Hall, E.-T. (1971), *La dimension cachée*, Paris, Seuil.
- Jakobson, R. (1963) : *Essai de Linguistique générale*, Paris, Minuit.
- Jumsai, M. (1951) : *L'obligation scolaire en Thailande*, UNESCO, Cassman, Suisse.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990), *Les interactions verbales*, Tome I, Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992), *Les interactions verbales*, Tome II, Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005), *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.
- Kerdiles, Y. (1981) : «La transparence des gestes du discours» in *Réflexions Méthodologiques sur l'enseignement des langues*, numéro 1, novembre 1981, Université de Nantes.
- Krashen, S.-D. (1982) : *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, New-York, Pergamon Press.
- Lado, R. (1957) : *Linguistics across cultures*, Anne Arbor, University of Michigan Press.
- Léon, R. (2008): *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*, Paris. Hachette.
- Malikul, S. (1984) : *Problèmes culturels posés par l'enseignement du français en contexte thailandais*, Thèse de doctorat de l'Université de Grenoble III. Grenoble, France.
- Moirand, S. (1990): *Enseigner à communiqué en langue étrangère*, Paris. Hachette.
- Morfaux, L.-M. (1980) : *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Paris, Amand Colin.
- Mortureux, M.-F. (1982): «Paraphrase et métalangage dans le dialogue de vulgarisation» in *Langue française*, numéro 53, pp. 48-61.
- Poisson-Quinton, S., Mahéo-Le Coadic, M. et Vergne-Sirieys, A. (2007) : *Festival 3*, Paris, Clé International.

- Perle de Thaïlande* (1981), Section de français, Département des langues occidentales, Faculté des lettres, Université Chulalongkorn, septembre 1981, Bangkok, pp. 12-13.
- Simon, D.-L. (1988), *Enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en milieu exolingue thaïlandais : Aspects socioculturels et didactiques*, Thèse de doctorat de l'Université de Grenoble III, Grenoble.
- Thipkong, P. (1994): *Pour une méthodologie renouvée de l'enseignement du français Langue étrangère en Thaïlande : Analyse de stratégie de lecture et propositions didactiques*, Thèse de doctorat de l'Université de Franche-Comté, Besançon.
- Vigner, G. (1982): «L'exercice en français langue étrangère» in *Études de Linguistiques Appliquée*, numéro 48, Oct-déc, Paris.

