

La fiction de classe:
Jeu de langage et contrôle dans le cours de langue vivante

Anne-Marie O'CONNELL

MCF en anglais du droit, Université Toulouse 1 Capitole
Laboratoire LAIRDIL



© ND 2012

Introduction

Dans le contexte général d'un cours, la tâche de l'enseignant présuppose l'élaboration ainsi que la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques à l'attention d'apprenants, dans le but de leur faire acquérir des compétences langagières, culturelles et sociales. Cette démarche s'inscrit dans le cadre d'une pédagogie actionnelle telle que la préconise le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais désigné par son acronyme CECRL)¹.

Dans cette perspective, la notion de "dispositif" intègre celle de "contrôle", et cette dernière intervient à plusieurs stades du processus de mise en œuvre par l'enseignant, recouvrant ainsi la diversité sémantique du terme. Le contrôle, dans sa dimension conceptrice, est souvent associé au champ de l'expérimentation scientifique dans ses aspects de conception, d'application, de mesure et d'évaluation: c'est la définition que l'on donne du "scénario pédagogique", qui s'est établie grâce à l'apport des supports audio-visuels dans

1

"Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification". <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf>, 15 (consulté le 7/01/13).

la pratique pédagogique². D'autre part, la notion de contrôle intègre une dimension institutionnelle qui se rapporte davantage à l'autorité de l'enseignant et à la hiérarchie scolaire et administrative, notamment dans le choix des programmes et des approches pédagogiques proposées par les instances que sont le Ministère, l'inspection et les chefs d'établissements. La définition comporte, en outre, la caractéristique sémantique de la "maîtrise" des processus de mise en œuvre du cours et de l'humain, au sens de gestion du groupe-classe. Mais à cela s'ajoute l'idée que les apprenants exercent aussi une sorte de contrôle sur le dispositif pédagogique, dans la mesure où, pour que le cours "fonctionne", ils doivent adhérer au scénario. A contrario, ils posent un regard souvent critique sur le contenu et l'application, sur les qualités pédagogiques de l'enseignant, sur la finalité et l'efficacité des tâches qu'il leur faut accomplir, et sur le degré d'acquisition des compétences, tel qu'ils le perçoivent. Le scénario d'encadrement élaboré par l'enseignant se double d'un scénario d'apprentissage, mais une partie du succès ou de l'échec du dispositif réside dans quelque chose d'indéfinissable et de multi-factoriel que l'on pourrait résumer dans la dichotomie de l'enseignement et de l'acquisition des compétences langagières. Le cours est le lieu où s'exercent deux sortes de contrôle, qui, dans l'idéal, convergent, mais dont la synergie est en soi difficile à définir en dehors de l'expérience que les acteurs en font.

Didacticiens et pédagogues ont montré à quel point la motivation conjointe de l'enseignant et de l'apprenant joue un rôle capital dans cette dynamique. A cela s'ajoute, dans le cadre d'un enseignement de langue de spécialité, la nécessité, pour l'enseignant, de concevoir un scénario de cours reflétant une ou plusieurs situations vraisemblables dans le contexte socio-professionnel qui solliciterait les compétences langagières de l'apprenant. Il lui appartient également de convaincre l'apprenant que ce scénario est pertinent. A son tour, l'apprenant sera en mesure de constater si le cours lui aura été de quelque profit, du point de vue de l'acquisition des compétences et de la connaissance socio-culturelle du milieu appréhendé.

Cependant, il est clair que le cours ne constitue qu'une imitation de situations réelles, tant du point de vue de la communication interpersonnelle que de celui des tâches à accomplir. Et pourtant, cet effet de réel est un ingrédient capital de la motivation, **et ce**, d'autant plus que l'apprenant aura, par ailleurs, pu vérifier auprès de l'enseignant que le scénario, la démarche didactique et pédagogique **sont** en adéquation avec les objectifs affichés du cours, ce qui en constitue la facette rationnelle. Si l'on décide d'examiner ce contrôle qu'exercent conjointement enseignant et apprenant dans l'expérience du cours, il faut le considérer comme le résultat, davantage que la cause, de l'acte

d'enseignement et d'apprentissage dans l'unité de temps et de lieu du cours de langue. Le point de vue adopté dans la présente contribution veut insister sur la caractère déduit et intrinsèque de cette notion de "contrôle", qui fonctionne selon les modalités du "jeu de langage" tel que le définit le philosophe Ludwig Wittgenstein dans ses *Recherches philosophiques*³. Nous nous pencherons, en particulier, sur ce qu'il entend par "règles du jeu" qui sont, pour Wittgenstein, immanentes à l'expérience même du jeu. Ces règles fonctionnent dans le cours de langue à la manière d'un pacte de lecture, par lequel le lecteur d'un récit romanesque souscrit à un certain nombre de contraintes et de conventions proposées par l'auteur, et cela inclut un certain degré d'identification au récit et aux personnages. Sur cette base, nous proposerons de définir l'ensemble formé par la motivation, le scénario pédagogique et les jeux de langage que le respect des règles génère comme "fiction de classe", analyse qui sera développée en deux temps.

En un premier temps, nous définirons ce qu'est un "jeu de langage", comment il se rapporte au "contrôle" et ses possibles implications pour la didactique des langues.

Puis, nous tâcherons de montrer que la situation de classe (contexte et contenu d'enseignement) est construite sur un paradoxe: elle est, d'une part, artificielle, mais elle tente, d'autre part, d'imiter le monde réel et les situations d'énonciation ou les contextes d'action les plus vraisemblables possibles, à l'instar de ce qui se passe dans la relation d'un lecteur et d'un récit de fiction (ou d'un spectateur face à une pièce de théâtre ou de film). Nous verrons que, du coup, s'instaure une mise en abyme entre situation de classe et contenu d'enseignement de nature à influencer sur les activités dans une perspective actionnelle (enseignement par tâches), en termes de motivation et d'application des règles (du jeu) à la fois pour l'apprenant et l'enseignant.

I - Jeu de langage: définition et application didactique

1. Contexte: Wittgenstein et la philosophie du langage

Le philosophe Ludwig Wittgenstein, né en Autriche en 1889 dans une famille bourgeoise cultivée, a suivi des études d'ingénieur à Berlin puis Manchester où il obtint son doctorat en 1908. Il se rendit ensuite en 1912 à Cambridge où il assista aux cours de logique mathématique dispensés par Bertrand Russell. Il s'engagea en 1914 dans l'armée austro-hongroise, et tint un journal où il nota une série de réflexions philosophiques sur la nature des liens

3

L'ouvrage est paru en 1953 en édition bilingue sous le titre *Philosophische Untersuchungen/ Philosophical Investigations*. Nous nous appuyons sur la traduction française du texte allemand parue en 2004, sous le titre *Recherches philosophiques* (abrégé en *RP*), dirigée par Élisabeth Rigal. Voir bibliographie en fin d'article.

logiques et éthiques entre le langage et le monde qu'il décrit. Ces notes furent le point de départ de son premier grand ouvrage, le *Tractatus logico-philosophicus*, publié en Angleterre en 1922 en version bilingue allemand-anglais. Bien qu'associé aux philosophes du Cercle de Vienne et à Russell, qui a rédigé la préface de son ouvrage, Wittgenstein propose des thèses qui s'écartent sensiblement de ces deux courants de pensée. Le *Tractatus* se présente comme une série de propositions dont sept principales. Le but de la philosophie est, selon lui, de pouvoir distinguer ce qui peut être dit, donc pensé, et ce qui ne le peut point. L'expression de la pensée est la proposition, elle-même une image de la réalité, car elles ont en commun une structure logique identique. Aussi, pour qu'une proposition ait du sens, il faut que l'on puisse dire qu'elle est vraie ou fausse. Toutes celles qui ne correspondent à aucun de ces critères, les "pseudo-propositions", sont totalement dénuées de sens. Dans cette catégorie Wittgenstein inclut la quasi-totalité des propositions de la philosophie. Pour lui, les problèmes dont débat la tradition philosophique depuis la nuit des temps sont de faux problèmes parce que les propositions qu'elle suscite sont mal formulées. L'entreprise du *Tractatus* est de clarifier les propositions du langage, dans la mesure où un langage "parfait" serait purement logique. En revanche, si l'éthique ou la métaphysique ne peuvent rien dire de la réalité, elles évaluent les choses. Aussi Wittgenstein distingue ce qui peut être dit (parce que le langage peut le décrire) de ce qui ne peut l'être. Selon lui, tout ce qui relève de l'indicible peut être néanmoins montré, par exemple, dans une attitude ou un mode de vie.

Après la publication du *Tractatus*, Wittgenstein obtint en 1939 une chaire de philosophie à Cambridge, mais ne publia plus de livres, tout en noircissant bon nombre de cahiers. Son second ouvrage, les *Recherches philosophiques*, ne parut que tardivement en 1953, deux ans après le décès du philosophe, toujours en version bilingue allemand-anglais. Il s'agit là du seul autre ouvrage entièrement rédigé et construit par l'auteur⁴. Il marque, par ailleurs, un tournant important dans sa pensée, à telle enseigne que l'on a coutume de l'associer à ce que les spécialistes nomment le "second Wittgenstein".

Les *Recherches* expriment la prise de distance croissante de l'auteur vis-à-vis de son précédent ouvrage sur certains points très importants.

Wittgenstein n'a pas abandonné l'idée que la tâche de la philosophie est de réformer l'usage que l'on fait du langage, mais, au lieu de chercher dans la logique la solution à cette entreprise de clarification, il soutient désormais qu'elle n'existe pas en dehors du langage ordinaire (Hadot, 2010: 68). Composé d'aphorismes et de paragraphes dont la longueur excède rarement une page,

4

Bien que la bibliographie du philosophe soit plus étoffée, les autres publications ont été établies à partir de manuscrits plus ou moins structurés ou de notes d'étudiants. Du reste, Wittgenstein n'envisageait pas de les faire publier.

l'ouvrage examine plusieurs aspects en rapport avec la manière dont le langage saisit le monde et exprime les pensées, comme la signification, le jeu de langage, la compréhension, l'expression des processus mentaux (*ibid.*, 69). Pour Wittgenstein, il est illusoire de prétendre que le langage repose sur un hiatus fondamental entre, d'une part, le langage ordinaire, celui de la vie quotidienne, et le langage élevé du philosophe perdu dans ses considérations métaphysiques, d'autre part. Le langage quotidien est insurmontable, et les spéculations cherchant à aller au-delà de ce mur ne sont que des "châteaux de cartes que nous détruisons (pour) mettre à l'air libre le fond du langage, sur lequel ils avaient été élevés" (*RP*, §118). Les faits qui constituent le monde peuvent se décrire, mais pas s'expliquer, du seul fait qu'ils s'exposent, se déroulent sous nos yeux. Ce qui est caché, comme, par exemple, la structure, le fonctionnement du langage ordinaire, ne doit pas (ne peut pas) être expliqué: ce n'est pas la tâche de la philosophie. Selon Wittgenstein, le langage est une activité consistant en la *description* d'objets du monde, d'activités ou d'états de choses⁵ auxquels correspond la *dénomination*, ou attribution d'un mot à une chose au sein de l'énoncé. Les activités, ou états de choses, sont les énoncés verbaux de la langue, selon le §49 des *RP*:

Dénommer et décrire ne se situent pas sur le même plan. La dénomination (= *Sinn*) est une préparation à la description. Elle n'est pas encore un coup dans le jeu de langage – pas plus que placer une pièce sur l'échiquier n'est un coup dans une partie d'échecs. On peut dire qu'en dénommant une chose on n'a encore rien fait [...] C'est aussi ce que voulait dire Frege en affirmant qu'un mot n'a de signification (= *Bedeutung*) que dans le contexte d'une phrase.

Les paragraphes qui suivent ont pour but de décrire les concepts-clés mis en œuvre dans cet ouvrage, et dans quelle mesure ils sont de nature à éclairer la problématique de la présente contribution.

2. Jeu de langage: activité ou tâche?

Selon Wittgenstein, toute activité humaine peut être décrite par le langage ordinaire parce qu'elle s'inscrit dans une forme de vie (*Lebensform*). Cette dernière est une notion bio-anthropologique regroupant les comportements propres à l'espèce humaine, à la culture, la vie sociale qui nous paraît d'autant plus naturelle qu'elle est fondée sur la constance et la régularité de faits, de conventions, de règles (Chauviré, 2003a: 29-30). Le concept de "jeu de langage" est comparable à celui de "tâche", si l'on entend par là toute activité nécessitant le recours au langage dans des contextes disparates et infiniment nombreux:

Représente-toi la diversité des jeux de langages à partir des exemples suivants, et d'autres encore:
Donner des ordres, et agir d'après des ordres -
Décrire un objet en fonction de ce qu'on en voit, ou à partir de mesures que l'on

À la notion de "monde" correspond, chez les linguistes, celle de "référence" (Benvéniste 1974: 226).

prend -
 Produire un objet d'après une description (un dessin) -
 Rapporter un événement -
 Faire des conjectures au sujet d'un événement -
 Établir une hypothèse et l'examiner -
 Représenter par des tableaux et des diagrammes les résultats d'une expérience -
 Inventer une histoire; et la lire -
 Faire du théâtre -
 Chanter des comptines -
 Résoudre des énigmes -
 Faire une plaisanterie; la raconter -
 Résoudre un problème d'arithmétique appliquée -
 Traduire d'une langue dans une autre -
 Solliciter, remercier, jurer, saluer, prier.
 - Il est intéressant de comparer la diversité des outils du langage et de leurs modes d'emploi, la diversité des catégories de mots et de phrases, à ce que les logiciens (Y compris l'auteur du *Tractatus logico-philosophicus*) ont dit de la structure du langage (RP §23).

Si les exemples donnés par Wittgenstein n'ont d'autre finalité qu'eux-mêmes, il est certain que l'apprentissage du langage, ou d'une langue étrangère, prend aussi la forme d'un jeu, en particulier dans une perspective actionnelle:

Nous pouvons aussi penser que l'ensemble du processus d'emploi des mots... est l'un de ces jeux par lesquels les enfants apprennent leur langue maternelle. Ces jeux, je les appellerai des "jeux de langage", et je parlerai parfois d'un langage primitif comme d'un jeu de langage. Et l'on pourrait également appeler "jeux de langage" les processus qui consistent à donner un nom aux pierres et à répéter les mots du maître. Pense aux nombreux emplois que l'on fait des mots dans les comptines. J'appellerai aussi "jeu de langage" l'ensemble formé par le langage et les activités avec lesquelles il est entrelacé (RP §7).

Si Wittgenstein ne donne aucune définition précise du "jeu de langage", la "tâche", associée à l'action, est une notion aux contours indécis, et dont la variabilité dépend de la perspective didactique adoptée (Ellis, 2003: 2):

- "Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé" (CECRL 2001: 15);
- "La tâche est un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier" (CECRL 2001: 121);
- La tâche se définit différemment selon que l'apprenant se comporte plutôt comme un "language user" ou comme un "language learner" (Ellis, 2003: 5): certains didacticiens (Nunan, 1989) distinguent la "tâche" de l'"exercice", ce dernier visant davantage la correction langagière, la première privilégiant la communication, ou l'interaction entre apprenants.

Ce qui différencie Wittgenstein de toute théorie didactique est la manière dont il intègre la notion de "règle" dans le jeu de langage. Pour le didacticien, la règle est édictée par l'enseignant sous forme de consigne; elle est explicitée avant toute réalisation de tâche, et l'apprenant peut s'y référer sous sa forme

écrite ou oralement s'il interroge l'enseignant ou d'autres apprenants de la classe. La tâche est source d'apprentissage et de contrôle, par référence à la consigne qui l'a suscitée. Pour Wittgenstein, le jeu de langage est un concept purement opératoire, dont les règles sont immanentes à l'activité qu'il suscite:

Savoir ce qu'est un jeu, qu'est-ce que cela signifie? Ce savoir est-il, d'une certaine façon, l'équivalent d'une définition non formulée? [...] Mon savoir, mon concept de jeu, n'est-il pas intégralement exprimé dans les explications que je pourrais en donner? (*RP* §75)

Mais cette immanence de la règle à l'activité n'empêche en rien le jeu d'être ce qu'il est; elle crée les conditions nécessaires à son appropriation par le(s) "joueur(s)". Un concept flottant est, selon Wittgenstein, infiniment plus riche de possibilités d'application, même s'il ne l'exprime pas exactement en ces termes:

On peut dire que le concept de "jeu" est un concept aux contours flous. - "Mais un concept flou est-il vraiment un concept? - Une photographie qui manque de netteté est-elle vraiment l'image de quelqu'un? Est-ce même toujours un avantage de remplacer une image indistincte par une image nette? L'image indistincte n'est-elle pas justement celle dont nous avons besoin?" (*RP* §71).

L'analyse oscille entre clarté et imprécision, une combinaison déroutante mais non contradictoire. Tout se passe comme si ce qui était à l'œuvre dans l'acte de langage n'avait pas besoin d'être défini d'une façon précise, que ce soit dans sa visée comme dans sa constitution même.

Une telle absence de clarté conceptuelle s'applique également à ce qui se passe concrètement dans une salle de cours de langue, où rien de ce qui en constitue l'essence n'est quantifiable, ni vérifiable, ni mesurable, tant les paramètres à prendre en compte seraient infinis (Ellis, 2003: 8-9) ou bien pourraient être interprétés très différemment (Anderson, 1999: 287). On pourrait ici filer une métaphore scientifique et comparer notre entreprise à l'expérience du chat de Schrödinger dans sa boîte: en effet, comment décider si la motivation favorise ou non l'acquisition de compétence, par exemple? Les deux ou l'un ou aucun des deux, tout est possible à ce niveau soustrait à l'examen conscient, qui fonctionne un peu à la manière de la superposition quantique.

Et cela a une grande incidence sur les règles qui régissent le jeu de langage, tout comme la manière dont elles sont mises en place et interprétées dans le cours de langue.

3. Les règles du jeu, entre contrôle et réappropriation

Suivre une règle c'est se soumettre au principe d'incertitude. Cela n'a pas grand-chose à voir avec sa formulation, mais bien plutôt sur la possible divergence des attentes des acteurs du cours. L'enseignant a échafaudé un scénario de cours, une séquence, établi ses objectifs, et conduit son cours parce qu'il s'attend à obtenir certains résultats: soit que l'activité prévue devra susciter l'intérêt des apprenants, soit qu'il y a lieu de prévoir un certain résultat après exécution des tâches, ou bien que l'enseignant se fasse une idée précise des

attentes et motivations du groupe-classe, ou qu'il agisse en fonction de ses préjugés. L'apprenant aborde l'activité pédagogique selon des critères assez différents, comme le degré d'investissement psychologique ou affectif dans le cours ou dans la relation à l'enseignant, l'estime de soi, ses acquis antérieurs, son histoire familiale, ses préjugés, ses projets personnels. La combinaison de ces facteurs est quasi-infinie, et il n'est pas facile de décider à l'avance, ou de contrôler, ce qui va se passer en cours. Établir une règle du jeu ne va pas de soi, parce qu'il n'existe pas de règle absolument transparente et intelligible, et que l'analyse d'une situation ne produit pas toujours de résultat clair:

Le fait fondamental est que nous établissons des règles, une technique pour un jeu, et qu'ensuite, quand nous suivons ces règles, les choses ne se passent pas comme nous l'avions supposé; que par conséquent, nous sommes pour ainsi dire empêtrés dans nos règles (§125).

La règle n'est donc pas univoque: non seulement elle repose sur une série de malentendus, celui de la clarté, celui de l'acceptation, celui de l'application dont elle doit faire l'objet, mais elle donne l'illusion de représenter un certain degré de contrôle dans la conduite des activités en classe. Wittgenstein soutient que la règle demeure intrinsèquement générale, mais aussi qu'elle porte en elle les germes de sa transformation par appropriation, au fur et à mesure que se déroule le "jeu":

Et n'y a-t-il pas aussi le cas où nous jouons et - "*make up the rules as we go along*"? Et également celui où nous les modifions- "*as we go along*"? (RP §83),
ou encore:

Il n'existe pas non plus de règles déterminant à quelle hauteur, par exemple, on est autorisé à lancer la balle au tennis ou avec quelle force; pourtant le tennis est lui aussi un jeu, et il a lui aussi des règles (RP §68).

Le "*as we go along*" témoigne de l'intuition qu'a Wittgenstein du caractère spontané du processus d'appropriation des règles et de leur intériorisation par l'apprenant, ce qui constitue tout le paradoxe pédagogique: l'acquisition de compétences par l'apprenant n'obéit à aucun schéma pré-établi, elle peut se faire spontanément mais seulement si l'environnement rend cela possible (Meirieu, 1996: 16). Or le milieu, c'est-à-dire l'environnement du cours, est ce qui rend possible l'expérience du jeu et de ses règles. Que ces dernières reçoivent une formulation explicite (sous forme de consigne) ne contredit en rien l'idée qu'apprendre **quelque chose**, c'est en faire l'expérience. En réalité, la signification d'un mot ou d'une phrase n'est perçue que dans la pratique que l'on en fait (Chauviré, 2003b: 114) Pour Wittgenstein, tout métalangage, tout "discours sur..." est dénué de sens: que l'on apprenne ou non, il est difficile de se voir "en train d'apprendre". Cela tient à ce que le langage peut dire un certain nombre de choses, que l'on peut décrire au moyen de propositions, mais que ce qui existe au-delà des objets du monde, on ne peut que les montrer, et ce n'est pas du ressort du langage.

4. “Dire” et “montrer”: accepter les règles en détournant le contrôle

Selon Wittgenstein, la différence entre proposition et pseudo-proposition se fait relativement à leur objet. Une proposition est vraie si elle décrit un objet du monde ou un état de fait dont l’existence est corroborée par un processus de vérification; dans le cas contraire elle sera fausse. En revanche, la pseudo-proposition est synonyme de métalangage, ou de tout autre type de discours général sur des catégories, des concepts universels, des valeurs. De telles “propositions” sont dépourvues de sens parce qu’elles posent des faux problèmes. Dans cette perspective, le concept de “signification”, bien qu’il ne se limite pas à l’usage, est associé à la pratique du langage, à nos faits et gestes. La signification est bien liée aux règles du langage, mais elle n’en est pas la source, on la déduit (Chauviré, 2003b: 115). En outre, du langage en général on ne peut rien dire, parce qu’il faudrait, pour ce faire, pouvoir se situer en dehors de lui, ce qui est un non-sens, de la même façon que l’on ne peut rien dire du monde, sauf à s’en extraire pour le considérer comme un objet extérieur:

Les résultats de la philosophie consistent dans la découverte d’un quelconque simple non-sens, et dans les bosses que l’entendement s’est faites en se cognant contre les limites du langage. Ce sont ces bosses qui nous font reconnaître la valeur de cette découverte (*RP* §119).

Cela ne signifie pas que l’on n’ait aucun accès aux règles des jeux de langage, parce que toute proposition logique, tout énoncé du langage, montre nécessairement la forme de ce qu’il représente⁶. La règle est saisie dès lors qu’un énoncé grammaticalement⁷ correct est formé dans le contexte du jeu de langage. Ce qui relève de la monstration (ostentation, ancrage indexical) dans le langage tient à ce qu’il est “disant”, c’est-à-dire descriptif. Il est frappant de voir à quel point Wittgenstein ramène son argumentation à la situation d’enseignement *et* d’apprentissage, dès lors qu’il affirme le caractère immanent des règles au jeu. On voit bien comment cette approche peut s’inscrire dans une pédagogie qui tendrait à faire deviner les règles plutôt qu’en les exposant, comme c’est le cas de la PRL⁸. Mais le lieu où la monstration supplante l’explication est celui qui

6

Le fait que l’on “montre” sans “dire” une forme est particulièrement bien exposé dans le §35 des *RP*.

7

Dans le *Tractatus*, la “grammaire” désigne la syntaxe des propositions, ensemble de règle permettant la formulation de propositions sensées, un peu à la manière dont Chomsky (1965) entend l’expression “structure profonde”. Par la suite, Wittgenstein continue d’utiliser ce terme, mais il lui attribue un sens plus diffus: règle d’usage, explication, définition ou explication du sens d’un mot (Chauviré 2003a: 31).

8

donne naissance à la narration, qui fonctionne, dans le cours, comme la matière d'un jeu de langage didactique et paradoxal. En effet, ce dernier se nourrit de la relation dialectique qu'entretiennent le caractère artificiel de la mise en situation dans la classe de langue et l'approche de la réalité (linguistique, culturelle et sociale) qui se veut imitative de cette référence, comme c'est le cas pour le récit de fiction.

II - La fiction de classe comme dispositif d'enseignement: le contrôle comme "soft power"?

En préambule, quelques définitions s'imposent. Certains mots, bien que polysémiques, sont fortement connotés: ainsi du "contrôle" et de la "fiction". Si nous avons pu attribuer au premier une signification qui déborde largement du champ sémantique de la contrainte et de la hiérarchie, il est vrai qu'il n'en évoque pas moins la structure, l'agencement inhérent à tout processus. En ce sens, on doit pouvoir donner droit au travail d'élaboration effectué par l'enseignant en amont du cours, ainsi qu'à la réflexion postérieure engendrée par ce même cours. Quant à la fiction, on ne la voit, le plus souvent dans le langage courant, qu'en relation avec son antonyme, la "réalité". Le terme est soit déprécié, soit confiné à la littérature, qui, comme on le sait, est tout ce que la science n'est pas. Nous postulons, quant à nous, qu'aucune activité de l'esprit n'a le monopole de la connaissance, et que le concept de "fiction", par sa plasticité même, est de nature à enrichir le débat en didactique des langues. Nous avancerons l'hypothèse que le cours de langue est une construction fictionnelle, qui implique un certain degré d'adhésion de la part des apprenants, et que son artificialité même la rapproche du "jeu de langage". Le paradoxe de la fiction de classe est qu'elle donne à voir une image, parfois biaisée, de la culture par l'entremise de la langue⁹, tout en restant ce qu'elle est, une construction, une vue de l'esprit de l'enseignant concepteur du cours. A l'instar du récit de fiction, du roman, il est possible d'obtenir de l'apprenant, comme du lecteur, la motivation qui va lui faire parcourir, pour l'un, les pages du livre, pour l'autre, les tâches et activités pédagogiques s'inscrivant dans un projet structuré un peu à la manière d'une diégèse, dont l'enseignant est le narrateur.

Par ailleurs, la "fiction" est un concept englobant et *opérateur*, qui intervient à tous les niveaux, et à toutes les étapes du cours, en répétant chaque fois le même paradoxe d'une approche mimétique de la langue-culture dans un contexte d'artificialité. Ainsi la trouve-t-on à l'œuvre dans la situation de classe, lieu où sont en présence les acteurs du cours, dans la conduite du cours dès lors

Ou "Pratique Raisonnée de la Langue" (Galissou & Coste, 1976).

qu'il y a consigne, guidage et explication, puis dans le contenu même des activités et tâches proposées au groupe-classe, trois niveaux qui feront successivement l'objet de notre discussion.

1. La situation de classe

L'entrée dans la salle de cours marque la limite entre le monde de la vie ordinaire, *réelle* pourrait-on dire, et celui de l'apprentissage. Il s'agit d'un espace régi par des codes scénographiques (disposition du mobilier, conditions de prise de parole, matériel scolaire) et des relations hiérarchiques (enseignant-apprenants). Tout comme au théâtre, les acteurs du cours jouent un rôle paradoxal: celui du "professeur", de l' "élève" ou de la "classe", sans que ne soit abolis les traits qui font de chacun des personnes, des individus ne se réduisant pas à ce rôle. Le caractère artificiel de cette situation est absolument évident à tous les acteurs du jeu, et pourtant il doit pouvoir fonctionner selon une règle non-écrite mais établie et respectée par consensus. C'est vrai de bien des disciplines, mais c'est d'autant plus clair pour les langues vivantes. En voici quelques exemples:

- sauf exception, l'enseignant et les apprenants parlent la même langue maternelle, ou, si ce n'est pas le cas, ils se comprennent dans cette langue. Or, dès la porte franchie, il est de rigueur (du moins en théorie!) de s'exprimer dans la langue-cible, et donc de "faire comme si..."¹⁰. En abolissant la situation réelle de départ, tout se passe comme si l'on entrait dans une fiction en commençant par ce que Philippe Lejeune (1975: 29) nomme un "pacte" entre le lecteur et l'auteur du récit de fiction. D'un point de vue indexical, ce passage fonctionne à la manière d'un "il était une fois" mais éloigné d'un degré de la réalité: les codes sont respectés, mais le contenu est purement hypothétique...
- l'apprenant est bien conscient qu'il va entreprendre une tâche pour laquelle il aura reçu des consignes, ou effectuer des exercices, chose dont, si tout se passe bien il va faire abstraction pour se concentrer sur le but de l'exercice, ou s'absorber dans l'exercice lui-même, en dehors de tout autre finalité ou justification, pour peu qu'il soit motivé, et quelle qu'en soit la raison.

La situation de classe est une mise en condition, en soi marquée du sceau de l'artificiel, mais qui prépare à la mise en place des activités pédagogiques, tout comme un cadre délimite le "jeu" du "non-jeu".

2. La consigne, l'explication

La consigne fonctionne également sur un mode paradoxal: d'une part elle rappelle, au fur et à mesure que l'activité se déroule, qu'il s'agit d'un exercice,

10

Coleridge avait, en son temps, décrit ce phénomène comme "temporary suspension of disbelief", mais appliqué au théâtre.

un peu à la manière dont Brecht concevait la distanciation nécessaire au spectateur afin qu'il ne tombe pas dans le piège de l'identification; d'autre part, elle est un guide dans l'action tout en délimitant les bornes du jeu. Ce sont des règles explicites et directives qui contrôlent la bonne marche du cours. Par ailleurs, la consigne fonctionne comme une mise en condition de l'apprenant, ou du groupe d'apprenants, un peu comme si l'enseignant leur disait "imaginez que (vous êtes avocat dans un cabinet new-yorkais, et que votre client, etc.)": elle est l'ouverture et le jalon du scénario. Par l'implication qu'elle exige dans la réalisation de l'activité et des tâches qui la composent, elle se tient en équilibre entre l'identification fictionnelle et le rappel à la réalité. D'ailleurs, le travail de groupe est propice à la fictionalisation et l'investissement (de là l'expression "jouer le jeu". La consigne fonctionne comme l'indice dans un jeu de piste, ou une chasse au trésor; elle rend possible un transfert plus souple de la référence "classe" à la référence imaginée de la "réalité".

Mais le rôle de la consigne ne se limite pas à orienter l'action de l'apprenant dans le processus de réalisation de la tâche et de ses objectifs pédagogiques. Elle transforme la relation interpersonnelle entre enseignant et apprenants pendant que le cours se déroule car il y a également transfert de rôle: l'enseignant revêt les habits du "coordinateur", de la "personne ressource" à laquelle on s'adresse pour demander des informations propres à l'accomplissement de l'activité ("comment faire dans ce cas?" au lieu de "pourquoi devrais-je faire cela?"). Ainsi les différents acteurs du cours se trouvent-ils inclus dans le processus opératoire du "jeu de langage" de la réalisation de l'activité et de son guidage, et cela ne repose que sur l'accord préalable relatif à sa mise en œuvre. Ainsi instaure-t-on un climat d'enseignement qui relève davantage de la "maîtrise" partagée que de la "compétition" (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006: 151). Il y a modification des rapports interpersonnels: de la relation d'autorité "verticale" au rapport de collaboration "horizontal" ou, au mieux, au passage de l'enseignant du meneur de jeu à celui d'arbitre¹¹. Cela fonctionne aussi entre apprenants si l'enseignant privilégie le travail de groupe au sens de la classe, et ce, d'autant plus qu'il maintiendra des groupes stables, et qu'il prolongera la "fiction" d'un cours à l'autre et en dehors des cours¹². Cela n'est pas sans incidence sur le concept de "contrôle", qui revêt, dès lors, un caractère plus partagé, synonyme de "maîtrise" qui ne s'en superpose pas moins à la notion de "fiction": lire un récit ne signifie

11

La gamme des compétences de l'enseignant est assez étendue: on en dénombre jusqu'à 30. <<http://francois.muller.free.fr/diversifier/30compet.htm>> (consulté le 10/12/2012).

12

Voir notamment <<http://master2cml.u-strasbg.fr/realisations/0304/projet01/html/centrappr-roleens.htm>> (consulté le 20/01/2013). (un peu "étiré")

pas pour autant que l'identification abolisse le jugement ou la maîtrise qu'a le lecteur de sa lecture. Il en est de même pour la fiction, prise dans sa dimension didactique d'activité, de projet.

3. Activité, séquence, projet: mise en œuvre du récit de fiction

Ce qui caractérise le travail d'élaboration du cours (objectifs, séquençage, agencement et alternance des activités), c'est qu'il est d'autant plus efficace qu'il s'efface au profit de l'effet de réel; on peut le mettre en parallèle avec le style de l'auteur de récit¹³ qui guide la lecture et s'impose discrètement.

Le contrôle est d'autant plus efficace qu'il n'apparaît pas comme tel, ou comme détaché de l'activité à laquelle il se rapporte, ce qui n'exclut pas, au contraire, la participation active de(s) apprenant(s), dans le processus d'élaboration de l'intrigue fictionnelle à visée pédagogique, comme nous l'avons vu ci-dessus.

En outre, si le terme "scénario" est de plus en plus présent dans la littérature didactique, ce n'est pas un hasard: en effet l'intérêt de la fiction est de stimuler la motivation, de faire que les apprenants se "prennent au jeu". Le caractère structuré, englobant, du scénario n'est pas sans rappeler le "jeu de langage" wittgensteinien, dans la mesure où les règles mêmes sont réinterprétées par les joueurs, assimilées "as they go along". On note d'ailleurs une série de correspondances entre le domaine du récit de fiction et celui de la didactique:

Structure et acteurs d'un récit de fiction	Structure et acteurs d'une fiction de classe
Auteur (niveau extra-diégétique)	Enseignant concepteur du cours
Narrateur (pas nécessairement omniscient)	Enseignant metteur en scène
Récit (niveau diégétique)	Séquence de cours
Intrigue	Projet et rôles
Péripétie et personnage(s)	Activité et acteur(s)
Lecteur (ou spectateur)	Apprenant(s): seul ou en groupe

Le rapprochement est d'autant plus pertinent que la valeur éducative du récit (dont il existe un genre appelé didactique) est depuis toujours connue et utilisée, tant dans sa relation avec la référence extralinguistique qu'en termes de valeurs véhiculées¹⁴. Pourtant, le rapport à la référence est purement artificiel, mais il constitue une visée quand, par exemple, on aborde la dimension

Ainsi que le notait L.-F. Céline, "Le lecteur n'est pas supposé voir le travail. Lui, c'est un passager. Il a payé sa place, il a acheté le livre. Il ne s'occupe pas de ce qui se passe dans les soutes, il ne s'occupe pas de ce qui se passe sur le pont, il ne sait pas comment on conduit le navire. Lui, il veut jouir. La délectation. Il a le livre, il doit se délecter" (*Le style contre les idées*, 1985: 68).

culturelle de la langue, que les apprenants **aient jamais eu** de contact direct avec le pays, la culture, les locuteurs de la langue cible, ou non. Dans ce cas, l'enseignant tâche de stimuler le registre de l'imagination en fournissant suffisamment d'éléments, de façon à ce que l'apprenant réalise sa tâche, son activité selon des critères de vraisemblance; sinon, il fait appel à la fiction (qui est une construction artificielle) pour réactiver des souvenirs, réels ou transformés par le travail de mémoire, pour les apprenants plus au fait des réalités du pays considéré.

Concrètement, la fiction de classe se constitue à partir d'un tissu où s'entrelacent les éléments du scénario qui articulent des documents authentiques. Ces derniers sont divers (textes, extraits sonores, sites web, extraits visuels pour la forme; documents de presse, films, documents professionnels, formulaires, littérature, etc., pour le contenu), mais ils s'agencent dans un canevas qui, bien qu'artificiel, n'en vise pas moins l'imitation d'une situation réelle, par l'entremise de la langue-cible. Cette dernière est soit générale, soit spécialisée, et elle se contextualise par référence à un fond culturel, gestuel, situationnel; le scénario se doit, pour emporter l'adhésion de l'apprenant, d'être vraisemblable. De ce fait, l'ensemble ainsi conçu offre un double visage à l'apprenant et, plus largement, au groupe-classe: d'une part un aspect réaliste, susceptible de faire entrer l'apprenant de plain-pied dans la langue-culture en suscitant la motivation, et, d'autre part, une structure didactique qui régit l'agencement des activités de telle manière que l'acquisition des compétences puisse s'opérer, et s'évaluer. D'une certaine manière, la fiction de classe est une forme de contrôle qui s'adresse à l'apprenant à deux niveaux, celui de l'imagination et de la projection, et celui de la rationalité réflexive dont le but est de favoriser l'autonomie dans l'acte d'apprentissage en fournissant une justification du processus pédagogique tel qu'établi par l'enseignant. Mais le but ultime de ce processus est bien **d'aller** au-delà de l'espace limité du cours en donnant les moyens à l'apprenant de développer ses propres stratégies d'apprentissage¹⁵ tout en l'encourageant à aller vers la langue-culture pour faire l'expérience à grande échelle de ce "jeu de langage" auquel le cours l'a initié. La démarche n'est pas pour autant fermée: le guidage suppose l'appropriation du scénario par l'apprenant, qui, dans le meilleur des cas, dispose librement du contenu et de la forme du scénario, de l'activité; il l'évalue, trie, remet en cause, adopte,

14

Ainsi les contes de fées (Bettelheim 1976), les récits édifiants, les morales des fables.

15

C'est l'ambition du projet européen EQUAL qui se veut "Un projet européen ambitieux: des formateurs, accompagnés par une équipe projet, composée de spécialistes en pédagogie et multimédia, innovent en réalisant un outil pour apprendre à apprendre simple et efficace" disponible aux enseignants et aux apprenants de manière identique. Voir <<http://www.apprendre-a-apprendre.eu/>> (consulté le 21/11/2012).

retravaille. Ce dernier point est particulièrement important lors d'un travail de groupe où les activités sont suffisamment générales pour que le groupe puisse élaborer son propre scénario de recherche et sa mise en œuvre. Le fait est qu'à son tour, l'apprenant crée son scénario, sa propre fiction, qui est ainsi mise en regard du scénario initial élaboré par l'enseignant: la fiction génère la fiction, qui, grâce à son aspect mimétique, se constitue comme une métaphore du jeu de langage "grandeur nature" expérimenté dans la langue et la culture enseignée.

4. Fonction cognitive de la métaphore et mise en abyme de la fiction

Le dispositif décrit ci-dessus génère de multiples applications, et il ne conditionne en rien la forme que doit revêtir un cours de langue. En revanche, il met en évidence la valeur ajoutée du concept de fiction "contrôlée", "maîtrisée" par le binôme apprenant-enseignant dans le développement de la compréhension du système englobant que constitue la langue-culture. Acquérir des compétences langagières ne suffit pas pour communiquer, sauf si l'on s'en tient à un degré relativement simple. La culture, au-delà de son acception universitaire, est un rouage essentiel dans la conduite d'actions réputées pragmatiques, telles que l'insertion professionnelle ou la négociation. C'est si vrai que les spécialistes du management insistent sur l'extrême importance de la dimension interculturelle de la relation d'affaire ou de gestion humaine à l'ère de la mondialisation¹⁶. Or il est clair que l'acquisition de ce qu'il faut bien nommer des réflexes culturels (gestuelles, ton de voix, usage langagier) dans un cours de langue de spécialité doit tenir une place de choix, parallèlement au travail d'acquisition des compétences linguistiques elles-mêmes. Si les enseignants de langue sont unanimes à dire que seule l'immersion, le "bain linguistique" constitue le paradigme de l'acquisition de ces comportements essentiels, c'est bien parce qu'un tel apprentissage se fait par imitation et mise en situation non médiate, c'est-à-dire sans guidage de l'enseignant. A défaut, le recours à la fiction littéraire, filmique ou télévisuelle, offre des possibilités intéressantes dans ce processus de familiarisation. On peut ainsi justifier l'apport substantiel de la FASP (Fiction à Substrat Professionnel), concept mis à jour par Michel Petit (1999: 57-81) et désignant une fiction d'un genre populaire comme le "thriller" qui met en scène un milieu professionnel bien connu de l'auteur, en tant que praticien ou amateur éclairé. L'intérêt de recourir à ce genre fictionnel dans le cours de langue de spécialité est, entre autres, qu'il combine les procédés d'identification du genre à la mise en images (mentales ou visuelles) de situations sociales et professionnelles vraisemblables, donc imitatives de la "vie réelle" dans un contexte donné (O'Connell, 2012: 113-125). La fiction est donc doublement métaphorique: d'une part, parce qu'elle mime une réalité présentée

comme plausible, donc acceptable pour l'entendement du lecteur ou du spectateur, mais aussi, d'autre part, parce que cette image se superposerait à l'acte que constitue la compréhension, selon Wittgenstein. Pour ce dernier, le processus même de la compréhension, pour être immanent à la situation qui le suscite, n'en passe pas moins par un processus complexe mais néanmoins mystérieux: pense-t-on au moyen d'images mentales (§144)? Ne s'agit-il pas d'une construction que l'enseignant, en tant qu'observateur, projette sur l'apprenant qu'il voit accomplir, correctement ou non, une tâche? Est-ce un des effets déroutants du jeu de langage dans lequel il agit à ce moment précis, comme le souligne le §153 des *RP*:

Nous tentons ici de saisir le processus psychique de la compréhension qui se cache, semble-t-il, derrière ces phénomènes d'accompagnement d'autant plus visible qu'ils sont plus grossiers. Mais nous n'y parvenons pas. Ou, plutôt, nous ne parvenons même pas à tenter vraiment de le saisir. Car à supposer que je trouve quelque chose qui se produirait dans tous ces cas de compréhension, – pourquoi *cela* devrait-il être la compréhension? Comment le processus de la compréhension pouvait-il être caché, quand je disais: “Maintenant je comprends”, *parce que* j'avais compris? Et si je dis qu'il est caché, – comment saurais-je ce que j'ai à chercher? Je suis dans la confusion la plus totale.

On le voit, l'accès à ce qui fait l'essence et le processus de la compréhension demeure caché, et le langage ne peut le décrire, sauf à y faire allusion par métaphore interposée. D'une manière plus générale, Wittgenstein postule que le langage est inadéquat à décrire le phénomène de la compréhension parce qu'il est métaphorique; tout au plus peut-il décrire des phénomènes, des objets, mais il ne peut rien dire d'autre, et ce qu'il ne peut dire, la métaphore peut le montrer. Et c'est en cela qu'elle recèle une dimension cognitive très forte, ce qui en légitime le recours dans un contexte pédagogique et didactique. Si les travaux d'un linguiste comme Roman Jakobson (1960) ont permis de comprendre les opérations du langage comme autant de fonctions dans sa dimension communicationnelle, il n'est pas certain que les frontières qui les séparent soient aussi pertinentes qu'il n'y paraît, même si cette théorie admet parfaitement qu'elles puissent se combiner; reste tout de même le postulat que cette association est asymétrique, car une des fonctions domine largement l'autre, ce qui permet ensuite d'opérer une classification. Paul Ricœur (1975: 280-284) explique qu'il ne faut pas opposer la fonction poétique du langage à sa fonction référentielle, mais bien plutôt repenser la référence elle-même. La dimension poétique du langage n'est pas cantonnée à l'usage du langage pour lui-même, dans ce qu'il faut bien nommer sa dimension esthétique, rôle depuis longtemps dévolu à la littérature et à la poésie. En réalité, la référence est à la fois dédoublée et ambiguë dans sa relation avec la métaphore comme caractéristique de la fiction. Dans sa dimension dénotative, descriptive, la fiction applique des prédicats (langagiers) à un objet ou un état de chose; elle dénote, décrit des situations. Mais en elle s'opère un transfert de la référence attribuant la possession de prédicats à des objets ou des choses; autrement dit elle exprime,

exemplifie des sentiments, des tonalités et l'essence de rapports sociaux ou interpersonnels (Ricœur, 1975: 295)¹⁷. De la même manière, le cours de langue, considéré comme une fiction, dénote une ou des situations d'apprentissage, mais exemplifie, exprime un type de relation au sein du groupe concerné; le scénario comme fiction dénote des tâches à accomplir ou qui s'accomplissent, mais exemplifie l'expression d'une culture et d'une langue qui la sous-tend. Les trois dimensions peuvent ne pas coïncider. Aussi est-il difficile de dissocier les dimensions pédagogiques, didactiques et cognitives à l'œuvre dans le cours de langue, tout comme de concepts tels que la compréhension et l'acquisition, s'ils peuvent se constater, se "montrer", sont beaucoup plus délicats à décrire, à "dire", au sens où l'entend Wittgenstein.

Conclusion

Le contrôle, à travers la fiction de classe, s'exerce d'une manière oblique, mais réciproque: tout comme le lecteur, l'apprenant se fait juge et évaluateur du cours. En revanche, les critères de cette évaluation sont très diversifiés: juge-t-on un cours en fonction de la motivation qu'il génère, de l'intérêt qu'il suscite, du résultat en termes d'acquisition de compétence, de son adéquation entre objectifs et résultat? A cette incertitude s'ajoute la difficulté qu'il y a, pour l'observateur comme pour l'acteur du cours, à dire très clairement dans quelle mesure les objectifs ont été atteints, et dans quelle mesure les attentes de l'apprenant coïncident avec celles de l'enseignant. Dans bon nombre de cas, les constatations sur le succès ou l'échec du cours demeurent complètement empiriques, et ce, d'autant que les résultats produits sont parfois inattendus, en dépit du balisage imposé par l'enseignant dans la structuration de sa séance ou séquence de cours et des objectifs et règles instaurés.

Parce que le cours n'existe réellement que dans l'expérience que l'on en fait, quel que soit le rôle tenu, il est illusoire de parler de contrôle; pas plus que dans la fiction, où l'auteur est dépossédé de ses intentions au profit de l'investissement de l'intrigue par le lecteur, le cours ne peut imposer des parcours précis et des résultats escomptés. Comme dans tout jeu de langage, il contient des règles qui le structurent, mais elles ne valent que dans leur visée, pas dans la réalisation concrète de ce jeu. Il faut donc se résigner à "lâcher prise", et à trouver la voie "as we go along".

Références bibliographiques

ANDERSON, PATRICK. 1999. *La didactique des langues à l'épreuve du sujet*. Besançon: Presses Universitaires Franc-Comtoises.

- BENVÉNISTE, ÉMILE. 1974. *Problèmes de linguistique générale*, 2. Paris: Gallimard, coll. Tel.
- BETTELHEIM, BRUNO. 1976. *The Uses of Enchantment*. London: Penguin Books.
- CÉLINE, L.F. 1987. *Le style contre les idées: Rabelais, Zola, Sartre et les autres*. Paris: Éditions Complexes.
- CHAUVIRÉ, CHRISTIANE & JÉRÔME SACKUR. 2003a. *Le vocabulaire de Wittgenstein*. Paris: Ellipses.
- CHAUVIRÉ, CHRISTIANE. 2003b. *Voir le visible: la seconde philosophie de Wittgenstein*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CHOMSKY, NOAM. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- JAKOBSON, ROMAN. 1960. "Closing Statements: Linguistics and Poetics" in Sebeok, T. *Style in Language*. Cambridge Massachusetts: MIT Press. pp. 350-377.
- ELLIS, ROD. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- GALLISSON, ROBERT & DANIEL COSTE (dir.). 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- HADOT, PIERRE. 2010. *Wittgenstein et les limites du langage*. Paris: Vrin.
- LEJEUNE, PHILIPPE. 1975. *Le pacte autobiographique*. Paris: Éditions du Seuil.
- MEIRIEU, PHILIPPE. 1996. *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe – 2*. Lyon: Chronique Sociale.
- NUNAN, DAVID. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'CONNELL, ANNE-MARIE. 2012. Les séries télévisuelles américaines: représentations langagières et culturelles d'une communauté professionnelle. *Recherche et pratique pédagogique en langue de spécialité – Cahiers de l'APLIUT* 31: 2, 113-125.
- PETIT, MICHEL. 1999. La fiction à substrat professionnel: une autre voie d'accès à l'anglais de spécialité. *Asp*, 23/26, 57-81.
- RICŒUR, PAUL. 1975. *La métaphore vive*. Paris: Éditions du Seuil.
- SARRAZIN, PHILIPPE, DAMIEN TESSIER & DAVID TROUILLOUD. 2006. Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches. *Revue française de pédagogie* 157, 144-177.

WITTGENSTEIN, LUDWIG.2004. *Recherches philosophiques*. Paris: Gallimard.