

Des apprenants face aux textes : « c'est plus scientifique le conditionnel »

ANICK GIROUD

*Université de Lausanne
École de français moderne*

En préambule : pour Daniel

Mon point de départ est le terrain de la pratique de classe : enseignante de FLE débutante au milieu des années 1980, j'ai pris le train du communicatif en marche, et j'en ai intégré les grands principes méthodologiques. Au début des années 1990, ma rencontre avec Daniel Coste m'a fait plonger dans les eaux théoriques de la didactique des langues, dans lesquelles j'ai nagé pendant une dizaine d'années. Aujourd'hui, je me retrouve amphibie : les années 2000 sont propices à la recherche-action. Je déambule ou je rame, c'est selon.

DANS CET ARTICLE, mon objectif est de traiter la tâche de rédaction collaborative en classe de français langue étrangère (FLE) dans une double perspective : comme lieu d'observation des processus d'écriture, et comme outil didactique favorisant l'apprentissage.

1. Enseigner à écrire

Comment enseigner à écrire ? De nombreux enseignants de FLE se plaignent d'être démunis devant la difficulté d'enseigner l'expression écrite¹, et cela constitue pour beaucoup un défi permanent. Ce questionnement partagé est aujourd'hui plus présent que jamais, en lien avec le développement des travaux du Conseil de l'Europe ; il s'agit d'enseigner un contenu de l'ordre du savoir-faire : écrire est une activité langagière dont

¹ Notion qui recouvre évidemment de multiples représentations chez les enseignants.

il ne suffit pas d'enseigner le résultat (les textes dans la langue-cible) pour en acquérir la maîtrise².

À cet égard, le développement de la linguistique textuelle, dont les résultats ont été largement exploités en didactique du FLE sur le plan des contenus, n'a rien apporté : si l'on enseigne aujourd'hui couramment les textes et leurs règles d'organisation, en tant que produits langagiers, on fait toujours plus ou moins l'impasse sur l'enseignement du savoir écrire, en tant que mise en œuvre d'un ensemble de processus cognitivo-langagiers adaptés à la situation. Dans ce sens, l'intérêt des travaux théoriques sur l'activité d'écriture *on line* apparaît évident : ils peuvent apporter aux enseignants une meilleure connaissance des phénomènes impliqués, et fonder ainsi un questionnement méthodologique plus éclairé sur les moyens didactiques appropriés.

C'est dans le cadre de cette problématique que je me suis intéressée à l'écriture collaborative (deux ou plusieurs rédacteurs écrivent un texte ensemble), entendue comme une tâche communicative exploitable en classe de FLE (français langue étrangère), et comme un lieu d'acquisition potentielle. Après un très bref compte-rendu de ma recherche, j'en commenterai les résultats face à deux enjeux didactiques : l'écriture (les opérations à mettre en œuvre, les stratégies de résolution de problèmes), et la collaborativité (les interactions dans le travail en binôme). Je tenterai enfin de montrer comment, dans le cadre de l'évolution désormais historique de l'approche communicative, les tâches langagières (et/ou praxéologiques) collaboratives constituent un outil pertinent, voire privilégié, pour la construction progressive des compétences.

2. L'écriture collaborative

Un objet multidimensionnel

Cet objet d'étude présente de multiples facettes : on observe des apprenants en train d'écrire un texte ensemble, et l'on peut exploiter les informations recueillies avec des perspectives variées. C'est aujourd'hui un paradigme de recherche répandu³, que l'on utilise par exemple pour observer les différents états du texte (propositions orales, brouillons, corrections...), mais aussi pour étudier le rapport oral/écrit. Pour ma part, j'ai choisi d'analyser mon corpus pour y repérer les processus cognitifs et langagiers explicites dans l'interaction entre les deux partenaires. Il m'a semblé important de considérer d'abord l'écriture collaborative

comme une modalité de travail, un outil praxéologique, dont il fallait observer le fonctionnement (en termes interactionnels, linguistiques et processuels) et interroger la pertinence (en termes didactiques).

Description du projet

L'observation d'apprenants en interaction a été mise en place au moyen d'un dispositif d'enregistrement qui a permis l'élaboration d'un corpus composé de deux types d'objets : d'une part, les dialogues produits par les binômes (traces du processus d'écriture), et d'autre part, les textes effectivement rédigés par eux⁴.

Le corpus a fait l'objet d'analyses détaillées sur plusieurs aspects des processus mis en œuvre ; les observables définis (les commentaires « méta » des apprenants et les variations du texte virtuels – voir plus loin) visaient à observer la construction progressive d'un objet textuel, et les fonctions d'étayage que générerait l'interaction. Ces échanges, pouvant porter sur n'importe quel aspect du texte à écrire (ou de la tâche à accomplir), explicitent les problèmes rencontrés et les stratégies utilisées par les apprenants pour les résoudre ; ils mettent à jour les représentations individuelles sur les différents paramètres de la situation de production (l'idée que l'on se fait du destinataire du texte par exemple, ou du genre de texte à écrire). Ils valent donc la peine d'être analysés.

Si l'on considère que les verbalisations observées sont les traces d'opérations mentales ou langagières mises en œuvre, il devient alors possible de pister les différents processus. Le corpus représente une vingtaine de binômes d'apprenants de FLE, d'origines linguistique et culturelle hétérogènes, de niveau avancé, écrivant un texte argumentatif. Des comparaisons qualitatives ont ainsi permis de contraster les procédures employées.

Résultats

Écriture

Je présente très rapidement quelques pistes me semblant intéressantes. Par exemple, on constate :

– Une explicitation très dense des stratégies à utiliser pour atteindre le but du texte (convaincre le lecteur) avec, en général, un souci récurrent d'adaptation au contexte (public visé, lieu de production, genre de texte, etc.).

– Un repérage stable de trois niveaux d'opérations de production⁵ : référentialisation au contexte (création d'une base d'orientation), gestion

2 Voir l'emploi systématique du terme de « utilisateur » dans le Cadre européen commun de référence.

3 Voir par exemple Arditty et Vasseur (1999), De Gaulmyn *et al.* (2001), ou Giroud (2001) pour une revue d'ensemble.

discursive (élaboration et organisation des contenus, choix d'un modèle discursif, etc.) et le niveau de la textualisation (syntaxmatisation, modalisation, cohésion, etc.).

— Des mouvements récurrents chez les apprenants les plus efficaces⁶, qui passent brutalement d'un niveau à l'autre, ajoutant la rédaction d'une phrase pour s'interroger sur le mode énonciatif par exemple, en remontant à la base d'orientation, c'est-à-dire aux paramètres de la situation⁷, pour revenir ensuite à leur point de départ (voir l'exemple traité plus bas).

— On observe ainsi une « volatilité » des opérations, dans le sens où les apprenants passent sans cesse et rapidement de l'une à l'autre, enchaînant dans une même intervention un commentaire sur le lexique approprié et sur l'organisation des paragraphes, par exemple. On peut ainsi repérer la récursivité des processus à travers les passages d'un niveau à l'autre, mais aussi leur mode relationnel : une opération en entraîne une autre qui modifie à son tour les conditions et justifie de nouveaux choix.

— Les conflits récurrents, générés dans certains binômes par des divergences de vue portant le plus souvent sur les stratégies argumentatives⁸, mettent en lumière les représentations hétérogènes des apprenants.

En tout état de cause, les données confirment l'inadéquation des modèles classiques sous-jacents à l'enseignement de l'écrit. Les opérations à effectuer (d'abord trouver les idées, ensuite les organiser, etc.), loin de constituer des étapes chronologiquement distribuées, s'entremêlent dans un va-et-vient constant, s'emboîtant les unes dans les autres, et interagissant l'une sur l'autre.

L'enseignement pourrait donc bénéficier d'une vision dynamique des opérations à traiter, pour favoriser l'émergence d'une véritable compétence à produire des textes écrits : si l'entraînement aux étapes intermédiaires (entre le mot et le texte) est bien incontestablement nécessaire en classe, pourquoi ne pas imaginer des exercices demandant l'accomplissement de procédures intermédiaires, que l'on pourrait ensuite intégrer graduellement ? En termes de facilitation procédurale, il s'agirait, non pas de simplifier les tâches, mais bien d'entraîner l'apprenant à la mise en œuvre de processus, certes isolés au départ, mais progressivement intégrés. D'après le corpus étudié, c'est bien l'articulation qui pose problème : la gestion des différentes opérations nécessaires à la production écrite est particulièrement coûteuse (en termes de ressources attentionnelles), parce qu'elle « part dans tous les sens »⁹.

6 La place me manque pour définir ce terme...

7 Je n'ai pas non plus le temps de rappeler la complexité énonciative de la situation semi-expérimentale étudiée...

8 Mais rarement sur le sujet controversé servant de support à l'argumentation : les paires ont été constituées avec des partenaires d'accord sur l'orientation argumentative.

9 Propos d'un des apprenants.

Les commentaires qui précèdent s'inscrivent dans la problématique des contenus de l'enseignement de la production écrite ; je proposerais d'enrichir ce champ en y intégrant la notion de contenus processuels (ou opérationnels).

On rejoint ici la dimension interactionnelle de la tâche, que je vais commenter à présent.

Collaborer

Le deuxième enjeu de ma recherche était de mesurer comment, dans l'interaction, se construisent les éléments constitutifs de l'écriture collaborative :

— la tâche, qui se structure et se régule en permanence ;

— le texte, qui se construit au travers des propositions de formulation des partenaires ;

— les compétences langagières des apprenants, mobilisées « en direct » et interagissantes ;

— les « séquences didactiques »¹⁰, générées par les facteurs exolingue et praxologique de l'interaction, dans les échanges « méta ».

Deux séries d'observables, évoqués plus haut, ont été choisies : d'une part, les commentaires « méta » qui se réfèrent à la « langue » et foisonnent dans le corpus oral¹¹ ; d'autre part, le texte virtuel, constitué de l'ensemble des variations (du texte à écrire) formulées par les partenaires, oralement ou par écrit. Je laisse de côté ce deuxième aspect, pour détailler davantage le premier.

a) De quoi parle-t-on ?

On peut dégager plusieurs types de commentaires, selon le référent explicite (de quoi l'on parle) : la production (la tâche à accomplir), le produit (le texte), le contexte (dans toute sa complexité énonciative).

— Un type métaprocedural : l'échange peut porter sur l'organisation matérielle de la tâche et des opérations à accomplir (qui va rédiger, combien de temps il reste, est-ce qu'on commence par prendre des notes...), il relève du métacognitif.

— Un type métalinguistique : l'échange commente le texte à écrire, en train de s'écrire, ou déjà écrit, dans ses aspects linguistiques, textuels, énonciatifs, sémantiques, etc.

— Un type métadiscursif : l'échange peut porter sur les différents paramètres du contexte de production supposé (lecteur, genre, finalité communicative, consigne, etc.) et sur l'adéquation de leur texte à ces paramètres.

10 Ou latéraux.

11 Voir les notions de bifocalisation (Bange 1992) et trifocalisation (Bouchard 1991).

En interprétant¹² ces trois types de séquences « méta » en termes fonctionnels et interactionnels, on peut notamment repérer certaines des stratégies organisationnelles, argumentatives et énonciatives, verbalisées par les partenaires quand ils sont face à un problème et soumis à l'obligation de se mettre d'accord.

J'ai, pour ma part, approfondi la question des stratégies énonciatives, en montrant comment certains sujets se trouvent en difficulté par manque d'outils énonciatifs (les verbes introducteurs et le fonctionnement du discours rapporté, par exemple, mais aussi les subtilités des modalisations), et non pas par manque de traitement de l'information, en termes de stratégies à utiliser¹³.

Ces commentaires sont aussi riches en informations sur les représentations des partenaires, explicitées par la nécessité de trouver des compromis par la négociation. On va discuter du choix des contenus, du bien-fondé d'un terme lexical, par exemple, en faisant référence à l'intention communicative, ou aux conventions du genre. On assiste le plus souvent à un ajustement (plus ou moins rapide, plus ou moins stable) de ces représentations, comme lorsqu'on se met d'accord sur l'emploi des temps verbaux. J'en donnerai un seul exemple, dont je laisse au lecteur le soin d'évaluer la pertinence.

b) Un choix épineux : quel temps, quel mode choisir ?

Un binôme, parmi d'autres, présente un conflit de représentations sur la valeur des temps, repérable tout au long du dialogue durant la phase de mise en texte (rédaction) dans des échanges « méta » particulièrement « didactiques ». Les partenaires montrent une hésitation récurrente sur certains temps verbaux (mais pas n'importe lesquels : un paradigme discursif indicatif/conditionnel, monde réel contre monde possible) : présent, futur, futur proche, conditionnel présent et passé, futur antérieur. Les formulations proposées sont récurrentes, par exemple¹⁴ :

- trouve/trouvera (parce que c'est une hypothèse)
- on ouvre/ouvrira / non on ouvre (ca le fait plus vivant hein)
- non on aura ouvert (c'est comme une hypothèse d'accord / on aurait ouvert / ouais

Les justifications qui verbalisent les stratégies énonciatives choisies sont dépendantes des stratégies argumentatives, mais également des valeurs que les apprenants associent aux temps verbaux. On le constate par exemple dans le cas suivant : après une suite de variations *devrait/deurait*, qui ont interrompu la rédaction, l'un des partenaires (G) donne un argument pour justifier sa formulation (celle au conditionnel présent).

Le conflit met ainsi à jour une séquence qui montre, à l'occasion d'un problème encore trop souvent considéré comme d'ordre morphosyntaxique, une forte préoccupation argumentative :

- G elle devrait
 E devrait ... ou devra non ?
 G mais on mettrait au conditionnel je crois que c'est mieux tu crois pas ? parce qu'elle est pas obligée de...
 E parce que si tu mets au futur, ça fera plus fort, si on met au conditionnel, ça sera moins fort
 G ça c'est vrai ouais
 E mais alors comme nous voulons faire de la force avec notre lettre...
 G (rigole)
 E bon, ça, on le laisse pour la fin
 G mais là on a déjà mis tous les verbes au conditionnel, là au début
 E oui voilà, alors on va continuer comme ça ?
 G c'est plus scientifique le conditionnel
 E oui
 G en plus elle devrait s'occuper (G recommence à écrire)

On discute ici de la valeur scientifique associée aux deux modes (indicatif et conditionnel) : plus ou moins fort, plus ou moins scientifique, plus ou moins « rhétorique » ; ces représentations, sur lesquelles s'entendent (plus ou moins) les partenaires¹⁵, sont extrêmement poreuses, me semble-t-il, d'implications didactiques encore à développer (voir plus bas).

La négociation, allant presque jusqu'à l'impasse (*ie.* la remontée de G à un niveau métacognitif : « on le laisse pour la fin »), se dénoue finalement sur une justification coterminale (les autres verbes du texte sont déjà au conditionnel).

Se révèle ainsi clairement la forte intégration des opérations cognitivo-langagières impliquées dans un détail de la rédaction.

Pour conclure, ce qui me frappe, dans cet extrait, c'est sa ressemblance avec une situation de classe : dans les activités grammaticales, on s'interroge sur la fonction des modes et des temps, on produit et commente des exemples, etc. Mais dans une interaction en binôme, d'autres dimensions enrichissent le tableau de la « leçon de grammaire ».

La séquence naît d'un besoin, dans un certain contexte¹⁶ ; le problème langagier qui se pose est alors thématisé, les partenaires explicitent leurs représentations des modes, évaluent les solutions, puis tombent d'accord sur une des options discutées. Les phénomènes de décontextualisation et de recontextualisation délimitent une pause de la rédaction qui prend la forme d'une mini-séquence d'apprentissage. Si l'on se rappelle que le

¹² À la lumière des travaux des acquisitionnistes et des ethnométhodologues.

¹³ Voir la question du transfert des compétences de la langue 1.

¹⁴ Les propositions de formulation sont soulignées, les commentaires « méta » sont en italiques.

¹⁵ Probablement d'origine scolaire.

¹⁶ Voir Mondada et Pekarek (2001) pour l'importance de la cognition située, ou Pekarek éd. (2000).

confit court tout au long du dialogue, multipliant ainsi les occasions de « faire de la grammaire », on peut imaginer l'intérêt de cet étayage mutuel sur le plan de l'acquisition sociolinguistique.

Aussi, je terminerai ma réflexion par un retour au terrain, en montrant comment les tâches collaboratives en binôme peuvent et devraient, à mon avis, se développer dans les pratiques de classe.

3. Écriture collaborative et approche communicative

L'appellation de « rédaction conversationnelle », également utilisée pour désigner l'écriture collaborative, met l'accent sur la dimension interactionnelle de la tâche. Les chercheurs en ont fait un « observatoire des pratiques d'écriture et de l'apprentissage par l'interaction » (De Gaulmyn, Bouchard, Rabatel 2001, p. 3111), et il semble qu'il y ait aujourd'hui, sur le plan théorique, un large consensus sur l'intérêt du travail en groupes. Pourtant, en pratique, dans le cadre de l'approche communicative, les enseignants éprouvent crainte ou paresse face à cette option de travail en classe. Je vais à présent me demander pourquoi l'écriture collaborative est tellement sous-exploitée.

Je propose d'abord d'établir un bilan des années 1980-1990 (forcément subjectif et partiel).

Un premier bilan de l'approche communicative

Dans les différents milieux auxquels j'ai affaire (formation initiale et continue en didactique du FLE, enseignement du FLE), quelques principes généraux sont bien stabilisés :

- les objectifs sont communicatifs;
- les contenus sont d'abord pragmatiques : actes de parole, conversations, présentations, types de textes, savoir-faire socioculturels, etc.;
- les activités sont communicatives avant tout, mais cette qualification reste vague et peu mise en question;
- on apprend la langue orale en communiquant : simulations globales, jeux de rôle, conversations, etc. On apprend la langue écrite en écrivant : phrases, textes de différents genres, exercices de grammaire, etc.;
- la structuration linguistique est soumise au bon vouloir des objectifs communicatifs; la grammaire est travaillée dans des moments bien délimités de « conceptualisation ».

La distinction de Stephen Krashen (1985), qui oppose l'acquisition à l'apprentissage (en privilégiant la première) est très répandue et elle a renforcé une représentation dichotomique simpliste entre le « milieu naturel » et le « milieu guidé » : il faut imiter la communication en « milieu naturel » dans la classe de langue, ne plus parler la langue mais parler de la langue.

Ces ensembles de représentations, courantes chez les enseignants dans les années 1990, ont eu des conséquences importantes sur l'activité en classe :

- on fait semblant, on reproduit la communication « authentique » (entendue comme « naturelle », « hors institution », « sur le tas », ou tout autre vocable aussi flou);
- on utilise des supports « authentiques », censés introduire le « naturel » en classe;
- on isole les activités grammaticales et métalinguistiques dans des exercices de conceptualisation, ce qui contribue à négliger l'activité « méta » à d'autres moments de la classe. D'autre part, les enseignants n'exploitent pas souvent la potentialité interactionnelle de ces exercices de réflexion formelle.

Finalement, les enseignants considéraient l'interaction exolingue surtout comme un contenu d'apprentissage (les interactions verbales, assez bien décrites par les sciences du langage). Si le travail en petits groupes était une modalité de travail fréquemment choisie pour entraîner la production orale (en imitant une supposée « vraie » communication), voire la lecture, il n'avait pas droit de cité pour enseigner à écrire (sans doute à cause du mythe de l'écriture solitaire véhiculée par l'école).

La contribution de la RAL (Recherche en acquisition des langues) à la didactique des années 1990 et suivantes

Pourtant, du côté de la recherche en didactique des langues, dès le début des années 1980, on commence à s'intéresser à la situation de classe en tant que lieu social habité par différents discours. On analyse ces discours de la classe¹⁷ en montrant la complexité et l'intérêt des échanges produits (notamment en sous-groupes). Ce courant de recherche va intégrer la problématique acquisitionniste, qui s'est constituée en discipline autonome au sein des sciences du langage. Cela va apporter un éclairage nouveau sur ces questions.

J'en rappellerai seulement quelques aspects qui me paraissent importants :

- Cela a contribué à remettre en cause la distinction de Krashen entre acquisition et apprentissage, en montrant comment, dans l'interaction exolingue en milieu naturel, les interlocuteurs développent des stratégies d'intercompréhension qui se matérialisent notamment dans des échanges métalinguistiques (au sens large) : autrement dit, les enseignants ont commencé à prendre conscience « qu'on fait de la grammaire dans la communication authentique »¹⁸.

¹⁷ Coste (1980), Kramsch (1984), Cicurel (1984), Bouchard (1984), etc.

¹⁸ Propos « authentique » d'un enseignant.

– Cela a remis en cause les questions de progression dans l'acquisition linguistique, en montrant comment les apprenants, adultes ou enfants, structuraient leurs compétences sur le long terme.

– Cela a montré comment l'interaction exolingue génère des potentialités d'acquisition langagière, au travers de ce que j'ai appelé plus haut des « moments didactiques », ces décrochages énonciatifs où l'on se met à parler de la langue (les Séquences potentiellement acquisitionnelles du groupe de Neuchâtel¹⁹), aussi bien en classe que hors classe.

– Cela a mis en lumière des stratégies de communication²⁰ bien souvent négligées dans la pratique enseignante du FLE (reformulations, étayages, évitements, simplification, etc.) et pourtant largement attestées par les verbalisations de mon corpus, par exemple.

Ainsi, on commence à voir timidement apparaître dans les dialogues oraux des méthodes de FLE²¹, des moments de régulation de l'interaction, autrefois réservés au niveau débutant (avec le basique « pardon, vous pouvez répéter ? »).

En somme, on réhabilite la classe comme lieu « naturel » d'interactions exolingues (il serait temps...). L'appellation « authentique », appliquée au concept de communication, n'a plus de pertinence. Les échanges produits lors d'une tâche d'écriture collaborative sont tout ce qu'il y a de plus authentiques, à tous les points de vue. À ce titre, ils participent à la construction de l'interlangue des apprenants²².

* * *

Aujourd'hui, dans un cadre didactique devenu sociocognitif, l'écriture collaborative s'avère un outil pédagogique bien adapté à plusieurs exigences théoriques : elle offre, entre autres :

- une démultiplication des occasions d'apprendre ;
- une activité autoréflexive sur les processus d'écriture et de collaboration ;
- une intensification de l'activité métalangagière et métacognitive ;
- une thématisation massive de caractéristiques du texte à produire ;
- une prise en charge plus autonome des opérations à accomplir et à organiser ;
- un espace d'étayage réciproque continu.

19 Voir par exemple De Pietro, Matthey, Py (1989), Matthey (1996), Porquier et Py (2004).

20 Stratégies dont l'importance a été démontrée par les ethno-méthodologues.

21 À l'exception notable de la méthode *Cartes sur Table* (Reichenich et Suter, 1983), très en avance sur son temps.

22 On pourrait citer de nombreux travaux récents qui soulignent l'intérêt du travail de groupes : par exemple Nussbaum (1999), Cambra Giné (2003).

De la fameuse « centration sur l'apprenant », on doit s'acheminer dans les pratiques de classe vers une « centration sur l'apprentissage », dont le concept est déjà bien défriché par les recherches théoriques en didactique du FLE. À cet égard, les phénomènes d'acquisition, générés par la dimension interactionnelle de la tâche collaborative, méritent d'être mieux pris en charge par les enseignants, praticiens du communicatif.

Références bibliographiques

- ARDITTY J., VASSEUR M.-T. éd., 1999, « Interaction et langue étrangère », *Langages*, 134.
- BANGE P., 1992, « À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles », *Aile*, 1, p. 53-86.
- BOUCHARD R., 1991, « Interactions exolingues et production écrite : "trifocalisation" de la conversation et potentialités acquisitionnelles », Russier C., Stoeffel E., Veronique D. éd., *Interactions et acquisition*, Aix en Provence, université de Provence, p. 11-20.
- BRONCKART J.-P., BAIN D., SCHNEUWLY B., DAVAUD C., PASQUER A., 1985, *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- CAMBRA GINÉ M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Hatier (LAL).
- COUREL F., 1985, *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*, Paris, CLE International.
- 1990, « Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement », Dabène L. et al. éd., *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier (LAL), p. 22-54.
- COLLECTIF, 1996, *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle.
- COSTE D., 1984, « Les discours naturels de la classe », *Le français dans le Monde*, 183, 60-63.
- éd., 1984, « Interaction et enseignement/apprentissage des langues étrangères », *Études de linguistique appliquée (ELA)*, 55.
- 1985, « Métalangages, activités métalinguistiques et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère », *DRLAV*, 32, p. 63-92.
- 1991, « Le fictionnel ordinaire des discours d'apprenants », Russier C., Stoeffel E., Veronique D. éd., *Interactions et acquisition*, Aix-en-Provence, université de Provence, p. 245-248.
- 1994, *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*, Paris, Crédiff Hatier-Didier.
- DE GAUMYUN M.-M., BOUCHARD R., RABATTEL A., 2001, *Le processus rédactionnel. Écriture à plusieurs voix*, Paris, L'Harmattan.
- DE PIETRO J.-F., MATTHEY M., PY B., « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue »,

- Weil D., Fougier H. éd., Actes du 3^e colloque régional de linguistique, Strasbourg, université des sciences humaines et université Pasteur, p. 99-124.
- GAIO L., 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier (LAL).
- GROUD A., 2001, *Au fil de l'écriture; Étude du processus de production de textes argumentatifs en français langue étrangère à travers l'écriture à deux*, thèse de doctorat, Genève.
- KRAMSCH C., 1984, *Interactions et discours dans la classe de langue*, Paris, Cédific/Hatier-Didier.
- KRASHEN S. D., 1985, *The input hypothesis: issues and implications*, New York, Longman.
- MATHEY M., 1996, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Berne, Peter Lang (Exploration).
- MONDADA L., PEKAREK S., 2001, « Interactions acquisitionnelles en contexte », *Le français dans le Monde. Recherches et applications*, numéro spécial, juillet 2001.
- NUSSBAUM L., 1999, « Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère », *Langages*, 134, 35-50.
- PEKAREK S. éd., 2000, « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères », *Aile*, 12.
- PORQUIER R., PY B., 2004, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Cédific/Hatier-Didier (Essais).
- RICHTERICH R., SUTER B., 1983, *Cartes sur Table*, Paris, Hachette Français langue étrangère.
- SCHNEUWLY B., 1988, *Le langage écrit chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.