



HAL
open science

PRATIQUES LANGAGIÈRES SCOLAIRE D'APPRENANTS GABONAIS DE 4E : QUELLES TRACES DU CONTEXTE ?

Hawa Al Hassane

► **To cite this version:**

Hawa Al Hassane. PRATIQUES LANGAGIÈRES SCOLAIRE D'APPRENANTS GABONAIS DE 4E : QUELLES TRACES DU CONTEXTE?. Colloque international des Etudiants chercheurs en Didactique des langues et en Linguistique, Lidilem, Jun 2014, Grenoble, France. hal-01252042

HAL Id: hal-01252042

<https://hal.science/hal-01252042v1>

Submitted on 7 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

PRATIQUES LANGAGIERES SCOLAIRE D'APPRENANTS GABONAIS DE 4^E : QUELLES TRACES DU CONTEXTE ?

Hawa AL HASSANE

alhassah@yahoo.fr

LIDILEM, Université Grenoble Alpes

F-38040 Grenoble

France

Abstract : Cet article vise à montrer à partir de l'analyse des formes de l'interaction d'une part, et de celle des formes linguistiques d'autre part, que la variété de français mobilisée par des élèves de 4^e (13 ans environ), scolarisés dans un quartier populaire de Libreville, capitale du Gabon où le français est la langue majoritaire, s'apparente dans les grandes lignes à la norme standard. Pour ce faire, nous mettrons premièrement l'accent sur les caractéristiques de l'activité pédagogique proposée (l'exposé oral), dans la perspective développée par les didacticiens De Pietro & Schneuwly (2003). Puis nous aborderons, dans une perspective sociolinguistique, l'étude des pratiques langagières des apprenants, ainsi que la qualité des interactions entre l'enseignante et ses élèves (une soixantaine).

1. Introduction

Chercher à comprendre un phénomène par l'étude conjointe de celui-ci et de son contexte d'apparition représente l'objectif fondamental de cette réflexion qui s'inscrit dans le cadre de notre travail de thèse¹. Ainsi, la présente contribution examinera, à partir des pratiques linguistiques déployées au sein du groupe classe par les apprenants et l'enseignante, les relations qu'entretiennent le français et les langues ethniques locales, telles qu'elles apparaissent dans un genre de discours traditionnel à l'école (l'exposé oral) et dans un contexte² plurilingue où les gouvernants ont fait le choix d'un système éducatif en langue française.

En centrant notre étude sur les compétences discursives des apprenants, sur les processus interactionnels mis en œuvre entre l'enseignante et ses élèves, par le biais du genre didactique travaillé (l'exposé), nous essayerons de voir dans quelle mesure ces éléments discursifs et interactionnels s'inscrivent dans le contexte socioculturel d'enseignement/apprentissage.

En fin de compte, notre analyse montrera que la variété de français mobilisée par les apprenants contient finalement peu de traces du contact des langues et s'apparente dans les grandes lignes à la norme standard.

¹ Dans le cadre de notre travail de thèse, nous avons entre autres enregistré ce groupe d'élèves produisant un exposé oral à plusieurs, exposé qu'ils avaient préparé à la maison. Cet exposé d'une quinzaine de minutes a été transcrit selon les conventions de l'analyse conversationnelle.

² « Le contexte étant l'ensemble des circonstances qui accompagnent un évènement, il représente "un élément incontournable des recherches de type qualitatif qui insistent sur le fait que les sujets ne sont pas réduits à des variables mais sont considérés comme un tout. Le chercheur qualitatif doit étudier et décrire le contexte écologique dans lequel évoluent les personnes ainsi que le passé de ces derniers (contexte temporel) s'il veut aboutir à des conclusions crédibles et transférables" » (Pourtois & Desmet, 2004a :36, cité par Le Gal, 2010).

2. Cadre conceptuel et théorique de l'étude

On « ne peut isoler en termes de questionnement scientifique, les mécanismes d'acquisition d'une langue du contexte de cette acquisition » (Rispaïl, 2006 : 7). Cette affirmation entre en résonance d'une certaine façon, avec les propos de Véronique (2002, cité par Njeh, 2006) qui considère que l'appropriation d'une langue, quelle qu'elle soit, diffère selon le contexte dans lequel elle se fait. Dans un contexte plurilingue, il est établi en effet que lorsque des langues sont en contact, leurs systèmes ne restent pas isolés, ils s'interpénètrent.

S'agissant précisément de l'apprentissage de la langue française en Afrique francophone, Queffelec (1998) écrit que la plupart des emprunts intégrés dans le système morphosyntaxique des français régionaux d'Afrique conservent une mémoire assez forte de leur sémantisme dans leur langue d'origine. Une analyse que proposait déjà Dumont (1991 : 161) :

« des usages langagiers, des schémas communicationnels, des modes d'élaboration du discours fondés sur la compétence communicative acquise à travers la pratique des langues (et cultures) premières des apprenants sont transférées dans l'usage du français ».

Pour étudier de manière approfondie les pratiques communicatives institutionnelles observées, il nous a paru pertinent de mettre en parallèle cette approche sociolinguistique avec celle dite interactionniste et socioculturelle en sciences humaines, « qui articule la triade (inter)action, langue et cognition (cf. Godwin, 2000, Mondada, 2006) dans une sphère commune » (Steinbach Köhler, 2008 : 25) et postulant ainsi l'origine sociale de la cognition et des compétences (*ibid.*).

Pour ce qui est de l'exposé oral, en tant que genre didactique, De Pietro et Schneuwly (2003) proposent de cerner cet objet mal défini qu'est l'oral par la notion de genre. De manière générale, les locuteurs ont toujours accès à la langue non pas directement mais par l'intermédiaire d'un genre qui s'inscrit dans les activités narratives, explicatives, argumentatives, descriptives ou prescriptives. L'enjeu de l'enseignement de la langue repose selon eux sur l'élaboration d'un modèle didactique du genre qui permet de décomposer la complexité des activités pour en travailler séparément différents aspects.

À la suite de De Pietro et Schneuwly (2003), nous dirons que l'exposé oral est un genre lié au monde scientifique, culturel et scolaire et qu'il ne saurait être universel. En tant que modèle didactique du genre, l'exposé se structure autour d'un ensemble d'éléments qui lui sont constitutifs, qui donnent lieu à des activités langagières diverses susceptibles d'être travaillées indépendamment (ouvrir l'exposé en confortant l'expertise des orateurs, présenter le plan qu'on va suivre, adopter tout au long de l'exposé des pratiques langagières qui expliquent, reformulent les termes difficiles, se baser éventuellement sur des notes...).

Par ailleurs, il convient de préciser que l'exposé oral peut donner lieu à des « prises de contrôle interactif et discursif de la part des apprenants » (Moore & Simon, 2000 : 3). C'est-à-dire que c'est une activité didactique qui vise à faire de l'apprenant un locuteur à part entière, il participe donc activement au processus d'apprentissage. L'orientation générale de l'exposé oral est ainsi clairement de type communicatif (Moore & Simon, 2002) dans la mesure où ce type d'activité n'est pas purement scolaire mais trouve des échos dans la vie sociale au-delà de l'école.

3. Les paramètres culturels³ du contexte d'enseignement/apprentissage

Afin de délimiter le contexte sociolinguistique et culturel dans lequel s'effectue l'apprentissage du/et en français au Gabon, il convient de souligner que c'est un pays à haute potentialité culturelle et linguistique (Spaëth, 2005), si l'on considère que se côtoient près d'une quarantaine de groupes ethniques, de tradition orale pour la plupart, et ayant chacun sa langue. Cette réalité sociolinguistique peut en partie expliquer la prééminence de la langue française dans l'aire linguistique gabonaise : ses privilèges viendraient de son statut de langue véhiculaire prévenant les tensions interethniques de par son caractère « hors sol ».

Héritage de la colonisation, le français est l'unique langue au Gabon qui jouit d'un statut formel clairement défini par la Constitution du pays. Il occupe une place privilégiée et rarement observée dans les autres États de l'Afrique francophone (Moussirou Mouyama et De Samie, 1996). Il assume le rôle de langue véhiculaire sur presque l'ensemble du territoire national, exception faite dans le nord du pays où il est en concurrence avec le fang (une des langues ethniques locales).

À Libreville, la capitale du pays où se mène notre étude, et dans les autres grands centres urbains que compte le pays, le français est présent dans tous les secteurs d'activités, au point qu'il est devenu la langue première d'une majorité de citoyens. Une constatation que confirment les recherches de Boucher (1998, 2001), Sanogo (2006), Zuè Ellibiyo (2008) et plus récemment Italia (2011), pour ne citer que celles-ci.

4. Présentation des données

L'exposé oral⁴ que nous analysons et qui a lieu dans une classe de 65 élèves (dont 7 étaient absents) porte sur le thème du gangstérisme et fait suite à l'étude intégrale du roman *Les Matitis*⁵ de l'écrivain gabonais Hubert Freddy Ndong, inscrit dans le programme de français de la classe de 4^e. Le gangstérisme est l'un des thèmes abordés par le roman, c'est également un thème récurrent dans les discours de la société gabonaise (notamment à Libreville). Des thèmes d'exposés ont été distribués aux groupes d'apprenants constitués au préalable par l'enseignante lors d'une précédente séance. Ce groupe était le dernier dont la présentation des travaux coïncidait avec notre arrivée au sein de l'établissement pour la recherche de terrain.

Les élèves se sont répartis les différents points du plan développés au préalable en groupe, afin de permettre à chacun d'eux de prendre la parole. L'élève E1 est le modérateur du groupe et procède à la séquence d'ouverture de l'exposé : il souligne au tour de parole 1 la thématique développée. Il conforte l'expertise de ses camarades de classe qui exposent avec lui, et présente à l'auditoire les différents points qui seront abordés. C'est également lui qui, à l'issue de l'exposé, ouvre la phase interactionnelle et répond la plupart du temps aux questions posées à l'ensemble du groupe.

³ La culture comprend l'ensemble des « représentations et principes qui organisent consciemment les différents domaines de la vie sociale, ainsi que les valeurs attachées à ces manières d'agir » (Godelier, 2007).

⁴ Les données qui sont jointes en annexe ont été transcrites selon les conventions de transcriptions en vigueur en didactique des langues. L'analyse intègre à la fois l'aspect discursif et interactionnel des pratiques de classes observées.

⁵ Le mot « matiti » est un emprunt au lingala de la République démocratique du Congo (Pambou, 2003). Le terme désigne la brousse dans la langue véhiculaire locale. Il renvoie dans le français populaire gabonais aux quartiers périphériques défavorisés de Libreville.

5. Analyse des processus interactionnels et des pratiques langagières

Ce sont les apprenants qui exposent qui sont au cœur du processus interactionnel : ils engagent les échanges avec les autres apprenants, une fois la présentation de leur exposé terminée. Pour ce faire, l'enseignante s'est mise momentanément hors du « champ interactionnel » en s'asseyant au fond de la salle de classe. Pour autant, ce « repositionnement des rôles et des contrats interactifs » (Pekarek, 1999, cité par Moore & Simon, 2002 : 2), inhérent à l'activité pédagogique en cours, n'empêche pas l'enseignante de jouer son rôle de « régulatrice des échanges ». C'est ainsi qu'au tour de parole 7, elle intervient pour anticiper un éventuel problème de compréhension pour le public en demandant à l'élève E4 de reformuler son propos. Au tour de parole 24, c'est elle qui met fin à l'activité en annonçant la fin de la séquence « question du public » :

24 Prof : dernière question XXX

En fait, l'enseignante est préoccupée par la gestion de l'horaire du cours et tient à introduire la deuxième activité pédagogique qu'elle a prévu de mener (la séance s'étend sur deux heures : la première étant consacrée à l'exposé et la deuxième à l'orthographe). Elle laisse se déployer la compétence communicative des apprenants en ne se focalisant pas outre mesure sur des questions de forme. À cet effet, aux tours de paroles 17-21, on note une séquence latérale d'explicitation (tp 17-21) :

17 E2: un gang c'est un groupe de malfaiteurs que l'on retrouve le plus souvent dans les quartiers et souvent dans les rues en train de faire des choses un peu pénibles comme comme nous avons dit dans nos matitis la sogachom société gabonaise des des chômeurs donc c'est un peu ça le gang que l'on retrouve le plus souvent

18 E6 : vous avez dit un peu pénible :

19 E1 : pardon

20 E6 : un peu pénible/

Le qualificatif « pénible » utilisé par l'élève E2 dans un sens non standard, est expliqué par son camarade E1 à E6 (un apprenant du public) :

21 E1 : c'est une expression qu'il a utilisée un peu pour dire que ce qu'ils font n'est pas bien/ alors ils sont considérés comme des hors-la loi/ les hors-la loi ce sont des gens qui ne respectent pas la loi/

La séquence se clôt par un commentaire de l'enseignante sur la qualité de l'exposé, qui contient néanmoins une nouvelle phase interactionnelle puisqu'elle pose une nouvelle question et enchaîne sur les réponses des élèves ayant exposé en donnant son opinion :

29 Prof : votre exposé était limpide c'est bien/ vous avez parlé des causes des conséquences et de quelques solutions (2 sec) qui doit apporter des solutions aux problèmes du gangstérisme ? pas seulement dans les matitis mais en général parce que c'est un problème que nous connaissons tous : vraiment à Awendjé je vois ça tout le temps on vous arrache tout votre argent / ils savent ils ont un de ces flairs ils savent que tel à telle somme sur lui pour le lui subtiliser\ on a une collègue ici en prenant le clando on lui a pris 300 mille francs dans son sac/ elle s'en est rendu compte elle était déjà ici\ (2 sec.) qui doit trouver les solutions ?

Comme on le voit, l'enseignante n'est pas entièrement comblée par les « quelques solutions » données par les apprenants et relance la discussion.

E1, modérateur du groupe, propose une réponse : il pense qu'il est du devoir de l'Etat de venir à bout du grand banditisme (tp 30), l'apprenant E2 prend alors l'initiative de compléter cette opinion au tour de parole 31 en avançant l'éducation comme facteur préventif. La fluidité discursive de l'apprenant E2 redonne une certaine dynamique à l'échange et l'enseignante ne s'adresse plus aux élèves en tant qu'apprenants, mais en tant que « sujet-personne », en mettant en avant des détails ayants traits à leur vie personnelle (tp 32) :

30 E1 : c'est l'état qui devra trouver des solutions à ce type de problème

31 E2 : madame je voudrais aussi dire que les solutions doivent venir de l'état et même aussi de la population/ les solutions doivent venir de l'état c'est-à-dire que le ministre de la Défense doit mettre un service de sécurité des biens publics et des personnes et et si je dis aussi que ça doit venir de nous-mêmes c'est-à-dire que chacun d'entre nous devons apprendre à nous éduquer à éduquer nos camarades et à suivre les conseils de certains de nos aînés qui sont positifs

32 Prof : maintenant si malgré le fait que moi là/ je viens vous enseigner que le gangstérisme CE N'EST PAS BON mais vous allez au quartier papa et maman ont fini de parler/ ils se démènent à vous envoyer à l'école mais vous vous plaisez dans ça\ QU'EST-CE-QUE NOUS DEVONS FAIRE/ Parce qu'ils choisissent délibérément de faire du gangstérisme (l'enseignante s'adresse aux autres élèves de la classe)

33 La classe : oui madame

34 Prof : que devons-nous faire ?

35 E1 : madame je dirais qu'à ce niveau l'état doit prendre des précautions/ c'est-à-dire euh renforcer les du moins agrandir ou élargir les prisons parce que ...

La classe : (rires des autres élèves)

36 E1 : madame nous constatons que y a trop de bandits il faut le dire/ ils doivent être punis madame/ lorsqu'on parle de punition on voit la prison/ on voit la correction comme on le fait à la pj madame/

37 Prof : ah ...pour toi la meilleure des solutions c'est la construction des prisons/

38 E1 : mais oui madame/ madame c'est une des solutions/ [...]

39 Prof : centre de formation, centre de recueillement pour les jeunes désœuvrés [...] mais il faut motiver ces jeunes-là qui se plaisent là-dedans/ il faut motiver ces jeunes-là [...] c'est pour cela qu'il ne faut chercher des solutions que dans le public/ mais il faut aller au-delà [...] (3 sec.) allez-vous asseoir (l'enseignante s'adresse aux apprenants qui exposent)

Les nombreux déictiques de personnes montrent l'implication énonciative des participants et la subjectivité de l'enseignante est manifeste (tp 32). Il en va de même des « bribes de discours⁶ » nombreuses dans ce tour de parole et dans celles qui suivent (tp 34-39), et qui montrent que les intervenants participent activement à la construction du discours. Dans l'énoncé du tp 32 : « mais vous vous plaisez dans ça », on note au niveau de la réaction verbale que le gangstérisme, thème de l'exposé « est inclus [sous-entendu] sémantiquement » (Blanche-Benveniste et al., 1990 : 83) dans le syntagme prépositionnel « dans ça ». Aux tours de paroles 34 à 39, on relève les amorces et reprises suivantes : « que devons-nous faire » (tp 34) ; « renforcer les du moins agrandir » (tp 35) ; « mais il faut

⁶ Selon Blanche-Benveniste (*op.cit.* : 289), il faut entendre par bribes de discours des fragments de syntagmes produits par le locuteur intentionnellement ou non. Il peut s'agir d'amorces, de corrections, de reprises ou d'effets de rhétoriques.

motiver ces jeunes-là qui se plaisent là-dedans/ il faut motiver ces jeunes-là » (tp 39). Dans cet énoncé, on retrouve comme précédemment, la même relation sémantique sous-entendue entre le thème de l'exposé et le syntagme « là-dedans ». De plus, on relève la présence des répétitions à valeur rhétorique : « il faut motiver ces jeunes-là ». Cette forme prosodique nous amène à nous intéresser aux formes linguistiques et à leur lien éventuel avec le contexte socioculturel d'enseignement/apprentissage.

Il convient de noter qu'en classe de langue de façon générale, la langue est à la fois objet de l'interaction aussi bien que ressource pour l'interaction (Steinbach Kohler, 2008). En focalisant notre attention sur « les processus de co-construction au niveau du discours et des formes linguistiques » (*ibid.*) mis en œuvre tout au long de cet échange par les apprenants de même que par la formatrice, on remarque que la langue « n'est pas une entité isolée, mais qu'elle est imbriquée dans les activités situées et localement accomplies des participants » (*ibid.*). En d'autres termes, le matériau verbal est riche et porte les traces des pratiques adoptées par les uns et les autres, en même temps qu'il montre les traces du contexte (Dufour, 2007). Ainsi, l'emploi du déictique « là » en position post-nominale (*cf.* tp 32) documente un usage courant en français d'Afrique. Il s'agit précisément d'un procédé emphatique qui permet la mise en valeur d'un nom, mais également d'autres catégories lexicales et grammaticales (adverbes, pronoms et verbes). Les traces du contexte socioculturel apparaissent aussi dans quelques expressions non immédiatement interprétables par des locuteurs du français non gabonais. Il s'agit des néologismes suivants : « matitis »(tp1), « clando » (taxi clandestin, tp 29) et l'expression « sogachom » (société gabonaise de chômeurs, tp17) qui est également utilisée dans le français populaire local pour désigner un groupe de personnes sans emploi et qui se complaisent dans l'assistanat, tout en s'adonnant à des activités délictueuses ; c'est l'un des gangs décrits dans le roman.

Ces quelques formes linguistiques indexent le contexte sociolinguistique et culturel spécifique du Gabon. Elles permettent également l'accomplissement de l'activité pédagogique en lui donnant un sens. Et, au-delà, elles permettent de penser la capacité discursive des apprenants en tant que participant à une communauté de pratiques (Mondada & Pekarek Doehler, 2000). En cela, elles mettent en évidence la compétence communicative des élèves dans un cadre socioculturel et linguistique particulier, et en dehors duquel, elles ne peuvent être pleinement comprises.

Enfin, les productions discursives des apprenants au cours de cet échange font apparaître peu d'erreurs. En dehors de l'adjectif « pénible » employé dans un sens non standard que nous avons évoqué plus haut, on note une variante de construction verbale : les verbes « condamner » et « exposer » sont régis de manière indirecte aux tours de parole 2 et 10, ce qui s'explique par la variation systémique importante du français dans le domaine des prépositions :

02 E2 : [...] ce qui pousse ces jeunes à prendre part au gangstérisme est souvent dû au fait de la galère/ à la dure vie qui leur condamne et pour ceux qui-pour eux c'est une injustice/ y a un manque d'éducation/ manque de suivi par les parents/ XXX

10 E4 : le gangstérisme est dû au manque de moyens/ à l'abandon des enfants par leurs parents\ qui leur expose à de mauvaises circonstances dans les matitis/ ce fléau augmente le taux de mortalité dans les matitis et dans le pays (2 sec.)

Conclusion

Pour clore l'analyse de cette séquence, on dira que l'exposé oral en tant que genre didactique est parfaitement adapté à l'école gabonaise. On le retrouve dans la société de façon générale, où l'oralité occupe une place centrale. Comme on peut le noter, l'enseignante se sert de cet

exercice oral pour donner aux apprenants une leçon de morale. Cette démarche pédagogique qui mêle étroitement apprentissage d'un savoir-faire langagier et « leçon de morale » a toute sa place dans la société traditionnelle africaine en général et gabonaise en particulier, où les missions éducatives de l'école et de la famille convergent sur de nombreux points. En effet, dans la tradition orale africaine (et gabonaise notamment), l'individu reste très lié au groupe social. Ainsi, l'éducation d'un enfant est l'affaire de tous.

S'agissant des pratiques linguistiques, mis à part les particularités lexicales relevées, cette variété gabonaise du français s'apparente dans les grandes lignes, à la norme standard.

Références bibliographiques

- BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1990). *Le français parlé – études grammaticales*. Paris : Edition du CNRS, Collection Sciences du langage.
- DE PIETRO, Jean-François & SCHNEUWLY, Bernard (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique, *Les cahiers Théodile*, 3 : 27-52.
- DUFOUR, SOPHIE (2007). *Singularité des cours particuliers de langue : analyse cognitivo-interactionnelle et pistes didactiques*. Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon II.
- DUMONT, Pierre (1991). Norme endogène et normes pédagogiques en Afrique noire francophone, éléments de réflexion, *Travaux de didactique du FLE, numéro spécial*, 28 : 157-167.
- GODELIER, Maurice (2007). *Au fondement des sociétés humaines. Ce que nous apprend l'anthropologie*. Paris : Albin Michel.
- MOORE, Danièle & SIMON, Diana-Lee (2002), Déritualisation et identité d'apprenants, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, <http://aile.revues.org/1374>, 2005. Consulté en août 2012
- MOUSSIROU MOUYAMA, Auguste & DE SAMIE, Thierry (1996). La situation sociolinguistique du Gabon, in *Le français dans l'espace francophone : description linguistique et sociolinguistique de la francophonie*, De Robillard, Didier, Beniamino, Michel & Bavoux, Claudine (dir), Paris : H. Champion, 601-613.
- LE GAL, Damien (2010). *Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Étrangère au Brésil*. Thèse de doctorat, Université européenne de Bretagne.
- ONDO MENDAME ONDO NDONG, Ted Marcus Gabin, (2012). *La transmission linguistique intergénérationnelle au Gabon : étude qualitative auprès de 12 familles gabonaises*. Thèse de Doctorat, Université Grenoble III.
- QUEFFELEC, Ambroise, (1998). Les emprunts : les mots qui se souviennent, *Le français en Afrique*, 12 : 363-377.
- QUEFFELEC, Ambroise (2004). Variabilité morphosyntaxique des français parlé en Afrique noire, *Revue internationale des arts, des lettres et sciences sociales (RIALSS)*, 1 : 93-111.
- PAMBOU, Jean-Aimé, (2003). *Les constructions prépositionnelles chez les apprenants de français langue seconde au Gabon : étude didactique*. Thèse de Doctorat, Université Aix-Marseille 1-Université de Provence.
- SPAËTH, Valérie (2005). Le français langue seconde et sa fonction d'enseignement en Afrique francophone : problèmes et perspectives, in *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Beacco, Jean-Claude, Chiss Jean-Louis, Cicurel, Francine & Véronique, Daniel (Eds). Paris : PUF, 183-203.
- STEINBACH KOHLER, Fee (2008). Co-construction dans l'interaction en classe de FLE : De la dialogicité du langage vers la dialogicité de l'apprentissage, *TRANEL*, 48 : 25-42.