

## POURQUOI AMENER LES ÉLÈVES À INTERAGIR À L'ORAL ?

**Simona Pekarek Doehler**

*Professeure, Université de Neuchâtel*

**\*\*A noter :** dans ce texte, l'expression '**L2**' renvoie à langue seconde/étrangère sans distinction *a priori* entre les deux ; l'expression '**acquisition**' renvoie à l'appropriation d'une langue sans différenciation *a priori* entre appropriation en contexte scolaire vs non-scolaire\*\*

### **A. Prélude : La compétence d'interaction – une zone de résistance pour l'enseignement/ acquisition des langues étrangères ?**

Lorsque nous discutons autour d'un café, participons à des réunions professionnelles ou achetons un ticket à la gare, nous le faisons en adaptant nos conduites à celles de nos interlocuteurs, en coordonnant nos actions avec les leurs et en rendant nos conduites mutuellement reconnaissables, et donc interprétables. La participation à l'interaction verbale – quelle que soit sa nature – présuppose une « compétence d'interaction ». Celle-ci se développe dès la toute petite enfance et est continuellement élaborée au cours de la vie. *Mais qu'en est-il lorsque nous apprenons une langue seconde ou étrangère (L2) ? Notre compétence d'interaction est-elle simplement transférée de la langue première à la L2 ? Ou bien est-elle élaborée, recalibrée, réadaptée afin de nous permettre de participer de manière efficace à la communication en L2 ? Et si c'est le cas, comment le développement de la compétence d'interaction en L2 peut-il être étayé par l'enseignement ?*

Le fait est que la compétence d'interaction représente l'une des zones de résistance principales pour l'acquisition en contexte scolaire, et donc un défi particulier pour l'enseignement. Dans les cadres de référence, comme le CECRL, les descripteurs correspondants restent notablement sous-spécifiés. Après 5, 6 ou 7 ans d'enseignement scolaire, l'apprenant – même celui qui sait écrire une rédaction, lire un roman ou faire un exposé en L2 – se retrouve souvent démuné quand il s'agit de participer à des interactions spontanées, surtout avec plusieurs interlocuteurs. De plus, la notion de compétence d'interaction est souvent confondue avec celle de compétence de communication, ce qui a pour conséquence une compréhension parfois vague de la première.

### **B. De la compétence de communication à la compétence d'interaction**

La notion de compétence d'interaction diffère de celle de compétence de communication. Alors que la distinction entre les deux (conceptuelle, épistémologique) est largement établie dans le domaine de la recherche, elle est loin d'être acquise dans le domaine éducatif et dans les cadres de références plus larges. Voici donc quelques clarifications.

L'intérêt actuel pour la compétence d'interaction peut être considéré comme un élargissement des préoccupations issues des recherches sur la notion de compétence de communication, introduite par Dell Hymes dans les années 70 (Hymes, 1972). Celle-ci représentait un premier pas vers une conceptualisation contextualisée et davantage holistique des compétences impliquées dans la communication humaine, allant au-delà de la vision formaliste dominante de l'époque, focalisée sur la grammaire et le lexique. Les recherches portant sur la compétence de communication sont

toutefois, pour la plupart, restées attachées à une vision monologique de l'activité de discours, centrée sur la réalisation d'actes de langage, les formules de politesse et la cohérence discursive (par ex. dans la narration), sans tenir compte des processus de co-construction et d'adaptation mutuelle caractérisant l'interaction verbale. Déjà en 1986, Kramsch constatait à cet égard une « *oversimplified view of human interaction* » – une vision trop simplifiée de l'interaction humaine. Dans le domaine francophone, les travaux d'Arditty, Bange, Py, Vasseur et d'autres ont attiré notre attention sur la dynamique et la complexité de l'interaction en L2, et sur la dimension co-construite de celle-ci. Toutefois, c'est seulement récemment que le *développement* de la compétence d'interaction en L2 a commencé à être étudié systématiquement, de manière longitudinale (en retraçant le processus d'acquisition à travers le temps) et transversale (en comparant des groupes d'apprenants de différents niveaux de compétence). *D'après les résultats de travaux existants (voir ci-dessous), les locuteurs d'une L2 développent non seulement des savoir et des savoir-faire liés à des conventions (socio)linguistiques ou discursives, mais ils recalibrent également toute une panoplie de procédures interactionnelles leur permettant de synchroniser leurs conduites mutuelles et de les adapter aux besoins de l'interaction en L2.*

Dans les travaux acquisitionnels actuels, la compétence d'interaction se conçoit en termes de « méthodes » pour l'action, c'est-à-dire de *procédés interactionnels routinisés* pour gérer la dynamique des interactions verbales : des procédés pour ouvrir et clore des interactions, pour prendre le tour de parole, pour réparer des troubles conversationnels, pour initier un récit ou encore pour accomplir un désaccord avec autrui. Ces « méthodes » relèvent de routines conversationnelles largement partagées par la communauté des locuteurs, qui sont donc mutuellement reconnaissables et permettent de fait l'intelligibilité des échanges verbaux. Le *développement* de cette compétence d'interaction en L2 désigne par conséquent l'évolution, au fil du temps, des méthodes ou procédés interactionnels déployés par les locuteurs. Il est important de noter qu'il s'agit ici d'une compétence *d'agir conjointement avec autrui*, et donc de co-construire l'interaction (Hellermann, 2008, p. 85).

### C. Les résultats des recherches développementales : quelques exemples

En accord avec la conception de la compétence d'interaction esquissée plus haut, les études développementales (Brouwer et Wagner, 2004 ; Hellermann, 2008, 2011 ; Pekarek Doehler et Pochon-Berger, 2011, 2015, 2018 ; Skogmy Marian *et al.*, 2017 ; Watanabe 2017 ; voir aussi les études réunies dans Hall *et al.*, 2011) interrogent la capacité croissante des locuteurs d'une L2 à accomplir conjointement avec leurs interlocuteurs des actions verbales précises, comme initier un récit ou produire un désaccord. De façon cumulative, ces études contribuent à une meilleure compréhension de la capacité des locuteurs de L2 à gérer des aspects fondamentaux de l'organisation des interactions sociales, tels que l'organisation de l'alternance des tours de parole et des réparations ou encore l'organisation de l'interaction en séquences plus étendues (ouverture, clôture, etc.). Leurs résultats empiriques montrent de manière convergente que le développement de la compétence d'interaction consiste en une diversification progressive des procédures pour l'action qui donne lieu à une adaptabilité croissante des conduites des locuteurs de L2 aux circonstances locales de l'interaction et à leurs interlocuteurs. Adaptabilité et sensibilité contextuelle accrues, permettant une efficacité locale plus importante, sont ainsi les ingrédients de base de la trajectoire acquisitionnelle de la compétence d'interaction en L2.

Les études longitudinales menées sur la prise des tours de parole (Cekaite, 2007 ; Pallotti, 2001, inter alia), par exemple, montrent comment des locuteurs de différentes L2, d'âges variés et dans des contextes divers, affinent progressivement leur capacité à synchroniser leurs prises de tour avec les tours des interlocuteurs, à construire des tours complexes et à produire des tours de différents types (d'abord uniquement des tours réactifs tels que des réponses, puis également des tours initiatifs, tels que des invitations ou des requêtes). La gestion des prises de tours en L2 se développe donc à travers le temps comme une partie intégrante de la compétence d'interaction en L2 : ce développement permet une participation plus active des apprenants aux échanges verbaux. Or, ce développement n'est pas indépendant du développement proprement linguistique : pour synchroniser ses tours de parole avec autrui, il faut non seulement suivre la trajectoire syntaxique (et prosodique) du tour d'autrui afin d'anticiper sa fin possible, mais aussi planifier le formatage linguistique de son propre tour.

Un autre exemple : les études menées sur le développement des pratiques de réparation lors de problèmes de production (Hellermann, 2009, 2011 ; Siegel, 2015) démontrent que des locuteurs de différentes L2 s'appuient de plus en plus, au fur à mesure de leur acquisition, sur des auto-réparations au lieu d'hétéro-réparations (c'est-à-dire qu'ils gèrent de manière de plus en plus autonome les problèmes de production rencontrés). De plus, ils diversifient progressivement leurs pratiques de réparation, qui entravent de moins en moins la progression de l'interaction tout en permettant le maintien de l'intercompréhension.

Une illustration : dans nos propres recherches, nous avons analysé ce phénomène dans une étude de cas portant sur Julie (JUL), une fille au pair âgée de 18 ans de niveau intermédiaire de français L2 (B2), qui avait auparavant suivi des cours de français à l'école pendant 12 ans en région germanophone. En début de son séjour en région francophone, Julie recourt systématiquement à des questions métalinguistiques et à sa L2 pour solliciter de l'aide lorsqu'elle rencontre des problèmes de production dues à des lacunes lexicales. Cela a pour effet de suspendre la progression de l'interaction en faveur de négociations lexicales, parfois étendues (« x » signale un mot incompréhensible ; « : » signale un allongement syllabique ; un chiffre entre parenthèses signale un pause mesurée en secondes) :

**Ex. (1)**

02 MAR: tu veux quoi comme x?

03 MAR: comme thé?

04 JUL: **eh::m eh::m c(h)omment on dit en français hagebutten ((allemand))?**

05 MAR: cynorhodon.

06 JUL: cynorho:don

07 MAR: celui-là?

08 JUL: oui.

Deux mois plus tard déjà, Julie commence à diversifier ses pratiques d'appel à l'aide, et à recourir de manière routinière à la L2 (au lieu de la L1) pour solliciter l'aide d'autrui, par exemple en utilisant des paraphrases :

**Ex. (2)**

- 01 JUL: et le soir euh:: (1.1) le:: l-  
02 **l'homme (0.2) l- qui: qui a la maison?**  
03 MAR: ouais  
04 (0.5)  
05 JUL: il euh:m cuisine pour toute la:: groupe,

Ces nouvelles techniques, telles que la paraphrase illustrée ci-dessus, permettent à Julie de gérer les troubles de production d'une manière moins disruptive. Dans l'exemple cité, la compréhension est immédiatement signalée par Marie à la ligne 03, ce qui permet à Julie de poursuivre le cours d'action à la ligne 05. La gestion du problème lexical est accomplie de manière à favoriser la progressivité tout en garantissant l'intercompréhension. Le développement observé fait partie d'un éventail de nouvelles procédures interactives émergent au fil du temps, liées par exemple à l'ouverture de récits conversationnels, par lesquelles Julie devient de plus en plus efficace sur le plan interactionnel. De manière intéressante, ce développement interactif explose littéralement en cours de séjour en région francophone, alors que Julie avait auparavant suivi 12 ans d'enseignement de français, et qu'elle avait atteint un bon niveau de compétences lexicales et grammaticales. Ces éléments convergent pour mettre en relief deux points importants : (i) le développement de la compétence d'interaction n'est pas le corollaire d'un développement au niveau lexical ou grammatical ; (ii) une participation régulière à des interactions en L2, par exemple dans le cadre d'un séjour linguistique, a un effet très bénéfique sur le développement de la compétence d'interaction en la langue concernée.

Dans une étude transversale en Suisse germanophone sur la capacité croissante des apprenants du français L2 en contexte scolaire à *exprimer des désaccords*, nous avons comparé des apprenants du secondaire inférieur, âgés de 13 à 14 ans, et du secondaire supérieur, âgés de 16 à 18 ans (Pekarek Doehler et Pochon-Berger, 2011). Les résultats montrent que les apprenants du secondaire inférieur énoncent typiquement un désaccord sous la forme de marqueurs de polarité ('non', 'si') en début de leurs tours de parole, sans aucune marque de modalisation. Par contre, les apprenants du secondaire II, plus avancés en L2, formatent leurs désaccords selon un schéma de type 'oui-mais' ; ainsi, ils repoussent le désaccord plus tard dans leurs tours en le faisant ce qui a pour effet de modérer le désaccord. De façon intéressante, ces dernières pratiques se rapprochent de celles observées chez les locuteurs d'une L1 :

**Ex. (3)**

- 01 TOM: l'armée de suisse est très petit.  
02 (1.8)  
03 EMI: **oui elle est (0.2) très petit,**  
04 **mais nous avons un système parfait souterrain,**  
05 **par exemple sous le gotthard existe un (xx)**  
06 **et on ne peut pas nous conquérir.**

Il est à noter qu'il s'agit ici non pas d'un développement dû à l'élargissement de ressources linguistiques (des énoncés de type « oui-mais » sont déjà observables régulièrement chez les apprenants du secondaire I) ; il s'agit par contre d'un développement proprement interactif, en direction d'une convergence croissante avec les pratiques routinières des locuteurs du français L1. Contrairement à ce que nous avons relevé plus haut pour le changement des tours de parole, ce résultat montre une certaine indépendance du développement interactif par rapport au développement de ressources grammaticales et/ou lexicales.

D'autres études se sont intéressées à l'organisation de l'interaction en *épisodes conversationnels plus étendus*. Par exemple, Hellermann (2008) observe dans une étude classique que, en classe d'anglais L2, des apprenants de niveau intermédiaire-inférieur ouvrent systématiquement leurs récits *in medias res*, de manière abrupte, alors que les apprenants plus avancés montrent l'émergence progressive de préfaces aux récits du type 'you know what happened' ('tu sais ce qui est arrivé') ou bien 'oh, that reminds me of John' ('ah, cela me rappelle l'histoire de Jean'). Ils utilisent d'autres techniques leur permettant d'insérer leurs récits dans l'interaction en cours de manière plus cohérente (par ex. justement en signalant un nouvel épisode conversationnel) et de mieux adapter leurs ouvertures à la situation et à la conduite de leurs partenaires.

L'interaction entre les développements observés au niveau des pratiques interactives, d'une part, et le développement de la grammaire ou du lexique, d'autre part, est de nature complexe. L'*articulation entre compétence d'interaction et compétence linguistique* n'est pas réductible à un rapport unidirectionnel, du type 'plus on maîtrise la grammaire et le lexique, plus on est capable d'interagir'. Il suffit de se rappeler ces élèves qui écrivent sans grande difficulté mais rencontrent toutefois des obstacles à participer à une conversation spontanée.

En résumé, la recherche sur le développement de la compétence d'interaction en L2 a connu un essor remarquable durant la dernière décennie. Les études existantes mettent en lumière différentes facettes de la compétence d'interaction dans des contextes variés. Les résultats empiriques convergent vers le constat suivant (voir Pekarek Doehler et Berger, 2015 et Pekarek Doehler, 2018 pour des discussions détaillées) : *le développement de la compétence d'interaction en L2 consiste en une diversification des procédés pour accomplir des actions sociales et les coordonner mutuellement, tels que prendre la parole, initier un récit, accomplir un désaccord, clore une conversation ou passer à un nouvel épisode conversationnel. Bien qu'au départ les apprenants disposent d'un nombre limité de procédures pour gérer de telles tâches interactives, ils diversifient au fil du temps leur inventaire, notamment en développant de nouvelles routines interactionnelles, qu'ils adoptent au détriment d'autres, qu'ils abandonnent. Ces changements permettent aux apprenants d'une L2 de mieux s'adapter aux conduites de leurs partenaires et aux contraintes situationnelles, et ainsi de participer de manière plus efficace et localement pertinente aux échanges verbaux. Ce développement est compris comme étant le produit cumulatif d'expériences interactives des apprenants concernés. Cette conception est en accord avec les résultats des travaux dits « usage-based », qui montrent que l'utilisation de la langue est le moteur central de son acquisition.*

## D. Implications pour l'enseignement des LE

Les résultats susmentionnés ont une série d'implications pour l'enseignement des langues secondes.

**(a) Les possibilités et les limites des interactions en classe de langue.** L'un des grands défis qui se cristallise à la lumière des recherches actuelles est la nécessité de faire le tri entre les facettes de la compétence d'interaction qui peuvent raisonnablement et efficacement faire l'objet d'instructions ou de pratiques ciblées en classe, et celles qui ne s'y prêtent pas ou qui s'y prêtent moins. Par exemple, selon l'un des résultats cités plus haut, entre le secondaire inférieur (le collège en France) et le secondaire supérieur (le lycée), les élèves développent au fil du temps des procédés pour gérer le désaccord en L2 de manière similaire à ce que font les locuteurs de L1 (Pekarek Doehler et Pochon-Berger, 2011). Alors que la gestion du désaccord n'avait pas fait l'objet d'instructions explicites, les fréquents débats en classe sur des sujets controversés offraient aux apprenants d'amples occasions pour pratiquer le désaccord, et c'est cette pratique qui semble avoir favorisé l'évolution de leur compétence d'interaction en L2. On peut aisément imaginer que la gestion du désaccord, de même que l'ouverture de récits, la clôture de conversations ou les transitions entre épisodes conversationnels, puisse faire l'objet d'une pratique ciblée, voire d'instructions explicites – ce qui est sans doute plus difficile pour la gestion des mécanismes d'alternance des tours de parole. Afin de pouvoir implémenter des mesures en vue de favoriser d'avantage le développement des compétences d'interaction, il apparaît comme central de non seulement faire participer les apprenants à des interactions en classe, mais aussi de mieux comprendre quelles facettes de la compétence d'interaction peuvent être développées en classe et au travers de quels types de pratiques.

**(b) L'articulation entre les expériences scolaires et extra-scolaires.** Étant donné d'une part l'importance centrale de la participation à l'interaction verbale pour le développement de la compétence d'interaction, mais d'autre part également le temps limité qui peut raisonnablement être consacré à la pratique interactive en classe, il s'agit de mieux exploiter les possibilités d'intégrer, dans les programmes scolaires, les expériences interactives des apprenants en dehors des murs de l'école. Cela se fait dans de nombreux pays européens par des échanges scolaires ou des séjours prolongés dans la région de la L2, par l'accomplissement de tâches en ligne hors de la classe - par exemple des échanges Skype avec des locuteurs (ou d'autres apprenants de L1 distincts) de la L2- , ou par la réalisation plus ponctuelle d'opportunités de conversations naturelles spontanées, dans le cadre de tâches assignées par l'école, comme faire des achats dans le petit magasin italien du coin, demander des renseignements par téléphone auprès d'un organisme anglophone, faire une interview avec des personnes (immigrés) parlant la langue cible, planifier un voyage d'étude auprès d'une agence de tourisme étrangère, etc. Actuellement, le mouvement '*language learning in the wild*' (Hellermann *et al.*, à paraître ; Wagner, 2015) travaille exactement dans cette direction, en testant divers dispositifs d'encadrement, par l'école, d'expériences interactives hors de la classe ('in the wild'). Cela permet d'une part à mettre à profit la complémentarité des expériences interactives relevant des deux contextes ; cela permet d'autre part de capitaliser le pouvoir qu'a la classe de transformer les expériences hors classe en objets de réflexion ou d'enseignement.

**(c) L'évaluation des compétences d'interaction.** Étant donné l'effet de l'évaluation des compétences en L2 sur les pratiques d'enseignement (évaluation à l'échelle locale, régionale ou nationale), le développement et l'implémentation de dispositifs et de descripteurs permettant de tester la compétence d'interaction apparaissent comme un *desideratum* central. Or, cela présuppose de modérer le focus exclusif sur l'individu apprenant pour rendre compte de la nature co-construite des conduites interactives et, *in fine*, de la nature adaptative et située de la compétence d'interaction. Alors que la compétence d'interaction est aujourd'hui largement reconnue comme faisant partie de la compétence de production orale (*'ability for speaking'*, CECRL), le domaine de l'évaluation des langues peine à trouver les moyens pour tenir compte du fait que la compétence d'interaction consiste en ce que l'apprenant arrive à faire *conjointement avec autrui*, et que la conduite de l'apprenant est donc foncièrement influencée par celle de son interlocuteur (Roever et Kasper, 2018 ; Taguchi et Roever, 2017). Se pose également la question de l'opérationnalisation des critères pour évaluer les compétences d'interaction et celle de l'implémentation de dispositifs d'évaluation réalistes et donc pas trop onéreux. L'un des défis majeurs pour l'évaluation des compétences en L2 est donc de trouver un équilibre entre la validité et faisabilité.

**(d) Les cadres de références tels que le CECRL.** Un dernier point important concerne l'épistémologie dominante des cadres de référence pour les langues. Celle-ci est typiquement centrée sur l'apprenant isolé et sa production individuelle, ce qui soulève des questions de compatibilité avec une vision du langage et de la compétence comme étant contingents par rapport aux contextes de leur utilisation et objets d'adaptation mutuelle, localement accomplie dans et à travers l'interaction. Le fait que le CECRL réduise l'interaction à l'une des cinq sous-compétences du langage parlé et que les descriptifs correspondants restent globalement vagues est symptomatique à cet égard. Étant donné l'impact du CECRL sur les programmes au niveau national et à plus petite échelle, incorporer les résultats les plus récents de la recherche sur l'acquisition des L2 apparaît comme une priorité centrale. À court terme, une spécification des descripteurs relatifs à l'interaction devra être visée. Et à long terme, une conceptualisation qui est plus en adéquation avec une conception *usage-based* et interactionnelle du langage et de son acquisition semble indispensable. S'il s'agit là d'un objectif ambitieux, il n'en reste pas moins que les cadres de référence ne peuvent pas, à terme, contraster avec les études empiriques, qui démontrent que les constructions linguistiques évoluent à travers leur usage (*usage-based*), que l'acquisition des compétences d'interaction est ancrée dans la pratique interactive, et que devenir interactionnellement compétent signifie être capable de s'engager dans l'action conjointement avec autrui.

## Bibliographie

- Brouwer, C.E. & Wagner, J. (2004). Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics*, 1, 29–47.
- Cekaite, A. (2007). A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom. *The Modern Language Journal*, 91(1), 45–62.
- Hall, J.K., Hellermann, J. & Pekarek Doehler, S. (eds.) (2011). *L2 Interactional Competence and Development*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hellermann, J. (2008). *Social Actions for Classroom Language Learning*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Hellermann, J. (2009). Looking for evidence of language learning in practices for repair: A case study of selfinitiated self-repair by an adult learner of English. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(2), 113–132.
- Hellermann, J. (2011). Members' methods, members' competencies: Looking for evidence of language learning in longitudinal investigations of other-initiated repair. In J. K. Hall, J. Hellermann, & S. Pekarek Doehler (eds.), *L2 Interactional Competence and Development*. Bristol, Multilingual Matters, 124–172.
- Hellermann, J. et al. (eds.) (à paraître). *Changing Practices for L2 Use and Development "in the Wild": Evidence from CA Research*. New York: Springer.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In Pride, J.B. & Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*. London, Penguin, 269-293.
- Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366-372.
- Pallotti, G. (2001). External appropriations as a strategy for participating in intercultural multi-party conversations. In A. Di Luzio, S. Günthner, & F. Orletti (eds.), *Culture in Communication Analysis of Intercultural Situations*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 295–334.
- Pekarek Doehler, S. (2018). Elaborations on L2 interactional competence: the development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse*, 9:1, 3-24.
- Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2011). Developing 'methods' for interaction: a cross-sectional study of disagreement sequences in French L2. In J.K. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (eds), *L2 Interactional Competence and Development*. Clevedon, Multilingual Matters, 206-243.
- Pekarek Doehler, S. & Pochon-Berger, E. (2015). The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. In Cadierno, T. & Eskildsen, S. W. (eds.), *Usage-based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin, Mouton De Gruyter, 233-268.
- Pekarek Doehler, S. & Berger, E. (2018). L2 interactional competence as increased ability for context-sensitive conduct: a longitudinal study of story-openings. *Applied Linguistics*, 39 (4), 555-578.
- Roever, C. & G. Kasper (2018). Speaking in turns and sequences: Interactional competence as a target construct in testing speaking." *Language Testing*, 35(3), 331-355
- Siegel, A. (2015). Social epistemics for analyzing longitudinal language learner development. *International Journal of Applied Linguistics*, 25(1), 83-104.



Skogmy Marian, K., Petitjean, C. & Pekarek Doehler, S. (2017). Le développement de la compétence d'interaction en langue seconde : état des lieux et illustrations empiriques. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XXII-2, 127-145.

Taguchi, N. & Roever, C. (2017). *Second Language Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Wagner, J. (2015). Designing for language learning in the wild: creating social infrastructures for second language learning. In T. Cadierno & S.W. Eskildsen (eds.), *Usage-based Perspectives on Second Language Learning*. Mouton De Gruyter, 2017.

Watanabe, A. (2017). Developing L2 interactional competence: Increasing participation through self-selection in post-expansion sequences. *Classroom Discourse*, 8(3), 271–293.