

« CA FOR SLA » : ANALYSE CONVERSATIONNELLE ET RECHERCHE SUR L'ACQUISITION DES LANGUES

Simona Pekarek Doehler

Pub. linguistiques | *Revue française de linguistique appliquée*

2006/2 - Vol. XI
pages 123 à 137

ISSN 1386-1204

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2006-2-page-123.htm>

Pour citer cet article :

Pekarek Doehler Simona, « « CA for SLA » : Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues », *Revue française de linguistique appliquée*, 2006/2 Vol. XI, p. 123-137.

Distribution électronique Cairn.info pour Pub. linguistiques.

© Pub. linguistiques. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

« CA for SLA » :
Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues

Simona Pekarek Doehler
Université de Neuchâtel

Résumé : *Cet article discute l'analyse conversationnelle (AC) dans le domaine de l'acquisition des langues secondes. Il retrace d'abord l'enracinement de ce courant de recherche dans l'ethnométhodologie et l'AC classique. Il expose ensuite les postulats de base et les principes méthodologiques du courant, qui défient les conceptions dominantes du langage et de l'acquisition. Il discute enfin les grands thèmes de la recherche, en soulevant tant les apports pratiques de l'AC dans le domaine de l'acquisition que les défis, notamment méthodologiques, qui se présentent à l'heure actuelle.*

Abstract: *This article presents the line of research that has recently come to be called CA for SLA - conversation analysis for second language acquisition. In a first step, roots of CA for SLA in ethnomethodology and in the classical CA work are sketched. In a second step, key-concepts and methodological underpinnings are discussed, which radically challenge received conceptions of language and language learning. In a third step, the major research themes are presented. The article concludes with a brief note on practical implications of the findings as well as the (mainly methodological) challenges the field is currently confronting.*

Learning, thinking and knowing are relations among people engaged in activity in, with and arising from the socially and culturally structured worl. (Lave & Wenger 1991).

1. Un regard à partir des marges

L'avènement de l'analyse conversationnelle (AC) dans le domaine des recherches sur l'acquisition des langues déstabilise foncièrement les conceptions traditionnelles de ce qu'est l'acquisition d'une langue et de ce qu'est l'objet même de cette acquisition. Réfutant le double postulat - dominant dans la recherche en acquisition - selon lequel la langue serait prioritairement un système de formes et l'acquisition relèverait prioritairement de la cognition individuelle (cf. Firth & Wagner 1997 ; Gardner & Wagner 2004), les recherches menées actuellement en analyse conversationnelle dans le domaine de l'acquisition proposent une conception praxéologique de la langue, conçue non pas comme langue-forme mais comme langue-action : la langue n'est pas un système stable et autonome de formes et de structures linguistiques, déposé dans le cerveau de l'individu, mais un ensemble de ressources hautement flexible, adaptatif, contingent aux conditions socio-

interactives de sa mise en opération - un système, donc, qui est fait non simplement pour dire, mais pour accomplir des activités sociales.

L'objet même de l'acquisition se trouve ainsi radicalement redéfini, et avec lui le processus de son appropriation : les processus d'acquisition ne sont pas enfermés dans nos cerveaux individuels, mais se déploient et s'organisent dans et à travers l'action sociale. En tant que tels, ces processus sont configurés en réponse à la réciprocité des activités sociales et en fonction des contingences locales des actions en cours. La langue émerge en réponse aux contraintes émanant des activités conjointes.

Ces postulats positionnent l'AC clairement aux antipodes de la position cognitiviste et monologique dominante en matière d'acquisition. Il s'agit de comprendre l'appropriation d'une langue à la lumière de la dynamique de l'utilisation du langage dans son milieu naturel, c'est-à-dire l'action sociale, dont la forme de réalisation typique est l'interaction.

A l'inverse, et de manière non moins intéressante, l'avènement d'une interrogation sur l'acquisition des langues en AC confronte cette dernière à de nouveaux objets d'étude - dont le langage, pour ne pas dire le système linguistique - et à des données empiriques longtemps sous-explorées : l'interaction en langue seconde et l'interaction avec ou entre enfants développant leur langue première.

Dans cet article, je me propose de discuter les postulats de base, les procédures méthodologiques et les applications concrètes de l'analyse conversationnelle dans le domaine de l'acquisition des langues secondes (L2). Depuis une vingtaine d'années, l'AC est mise à profit, souvent comme instrument d'analyse, de manière fructueuse au sein de plusieurs courants de recherche en ce domaine. Cela est le cas notamment pour la longue et riche tradition interactionniste francophone (de Pietro, Matthey & Py 1989 ; Nussbaum & Unamuno 2000 ; Py 1989, 2000 ; Vasseur 2005) dont certains travaux sont plus strictement attachés à la mentalité analytique de l'AC (Bange 1992 ; Dausendschön-Gay 2003 ; Krafft & Dausendschön-Gay 1993 ; Mondada 1999). Issues à l'origine de l'étude de la migration, et s'inspirant de développements en sociolinguistique, les recherches menées dans ce cadre se consacrent aux conditions et aux mécanismes socio-interactifs (négociations interactives, tâches communicatives, rôle des identités personnelles, etc.) qui cadrent les processus d'acquisition et sont à leur tour structurés par eux (pour un panorama des travaux, voir Arditty & Vasseur 1999, Pekarek Doehler 2000).

Plus récemment, l'AC a été mobilisée en tant qu'instrument méthodologique dans de nombreux travaux émanant de la théorie socioculturelle issue d'une tradition psychologique (sous l'influence de Vygotsky) et développée depuis une quinzaine d'années dans le domaine américain (Donato 1994 ; Hall 1993 ; Young & Miller 2004 ; et les travaux réunis dans Lantolf 2000). La méthodologie de l'AC est également mobilisée dans le cadre de travaux s'intéressant à la socialisation langagière (p. ex. Ohta 2001).

Grâce à ces développements, l'AC a pu avoir un impact bien au-delà des délimitations paradigmatiques strictes, au risque, toutefois, de se heurter à des questions de compatibilité entre les approches mobilisées et, parfois, d'être réduite à un instrument technique dans des cadres qui sont difficilement conciliables avec la mentalité analytique de l'approche (cf. Mondada & Pekarek Doehler 2000).

Dans cet article, je me concentrerai sur des travaux relevant de l'analyse

conversationnelle au sens strict, qui sont peut-être moins connus des lecteurs francophones. Communément subsumé sous le terme « CA for SLA » - *conversation analysis for second language acquisition* -, ce courant est en pleine expansion depuis une dizaine d'années. Les numéros récents de nombreuses revues qui y sont consacrées (*Annual Review of Applied Linguistics* 2002 ; *Applied Linguistics* 2002, 23-3 ; *Modern Language Journal* 2004, 88-4) en témoignent. Ils dessinent un paysage marqué par une diversité tout à fait productive, mais complexe.

2. Langage et cognition : des objets d'étude insolites pour l'analyse conversationnelle ?

2.1. Ethnométhodologie, analyse conversationnelle et « CA for SLA »

Etudier l'acquisition d'une langue présuppose de s'intéresser de manière centrale à deux objets d'étude qui peuvent paraître insolites pour l'AC : le langage et la cognition. Issue d'une tradition sociologique - l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967), sur l'arrière-fond plus général de la sociologie interprétative - l'AC prend pour objet d'étude déclaré non pas la langue ou l'usage de la langue, mais les actions sociales et leur organisation séquentielle. Si elle s'intéresse spécifiquement aux interactions verbales, l'enjeu central est d'étudier les 'méthodes' dont se servent les membres d'un groupe pour organiser leurs pratiques, et qui relèvent donc des raisonnements pratiques des membres.

A partir de là, il peut être intéressant de développer quelques éléments épistémologiques qui mènent d'une préoccupation pour l'action sociale à une conception spécifique du langage, et d'une préoccupation pour les raisonnements pratiques des membres à une interrogation sur l'acquisition des langues.

Si l'ethnométhodologie affirme la primauté de l'activité pratique - en tant qu'accomplissement situé et collectif - pour concevoir l'ordre social et les raisonnements pratiques, elle se démarque par là même nettement d'une position qui considérerait que la conduite humaine - par exemple langagière - ainsi que son développement sont déterminés par des règles préexistantes, voire innées. La conduite humaine est, au contraire, conçue comme organisée de manière locale par les activités réciproques des participants. Cela offre une base pour penser, dans un même esprit praxéologique, la primauté de l'activité pratique par rapport au langage et à la cognition.

En effet, alors que dans leurs travaux classiques ni l'analyse conversationnelle ni l'ethnométhodologie n'ont explicitement thématiqué la cognition (mais voir Schegloff, 1991), ils ont néanmoins contribué à inspirer nombre de recherches qui depuis une vingtaine d'années profilent une conception alternative des processus cognitifs (p. ex. Suchmann 1987 ; Lave & Wenger 1991). La notion de 'méthode' joue un rôle-clé dans cette conception. Selon Garfinkel (1967), les 'méthodes' sont des procédures systématiques (récurrentes, régulières) par lesquelles les acteurs orientent, structurent, ajustent, coordonnent leurs conduites et les rendent mutuellement reconnaissables. Comprises de la sorte, les méthodes relèvent de raisonnements pratiques définissant la cognition humaine non pas comme un dispositif décontextualisé, intérieur, voire universel, mais comme une dimension située, sensible aux contingences de l'action sociale localement accomplie (voir Mondada & Pekarek Doehler 2000, pour une discussion de la validité de cette conception de la cognition pour l'approche interactionniste de l'acquisition).

2.2. Un exemple empirique : la cognition imbriquée dans l'action

L'importance de cette notion de cognition imbriquée dans l'action pour la recherche en acquisition se profile de manière exemplaire à travers un phénomène empirique abondamment étudié en AC, à savoir les séquences de réparation :

Ex. 1 : The pickup truck - A

- 1 J j'ai une chambre (.) eh en
((en regardant P))
- 2 Washington. (.)
- 3 P mhm
- 4 J °encore° (.) ehm pas une: eh workst- workst-
((se tournant vers S))
- 5 werkstatt ehm (.) [(un) menuisier
((se tournant vers P))
- 6 S [pas d'atelier °pas vraiment un atelier°
- 7 J pas une atelier °oui° (.) une chambre un bureau(.)
((se retourne vers S))
- 8 P °mhm°
- 9 J et
- 10 S un mini bureau he((en riant))
- 11 J et une pickup truck.

Cet extrait est tiré d'une discussion entre John, anglophone vivant en région germanophone, Sandra, trilingue allemand (langue dominante)-français-anglais, et Paul, francophone qui parle un peu l'allemand et l'anglais. John, qui vit avec Sandra, est en train de raconter à Paul son départ des Etats-Unis.

L'extrait montre une hétéro-réparation (l. 6) auto-initiée (l. 4-5), forme typique attestée pour les réparations dans la conversation quotidienne entre locuteurs natifs (cf. Schegloff & al. 1977) et qui ont été étudiées dans la recherche interactionniste sous le terme de « séquence potentiellement acquisitionnelle » (de Pietro, Matthey & Py 1989 ; Matthey 1996). Une micro-analyse de l'extrait montre comment l'orientation des participants vers le problème linguistique est configurée de manière interactive.

À la ligne 4 John engage une recherche de mots, articulée par de nombreux phénomènes d'hésitation (micro-pauses, 'ehm', allongement syllabique), des faux-départs (workst- workst-) et le recours à l'allemand (werkstatt). Ces éléments sont interprétés par Sandra comme des *repair initiators*, et donc comme une demande d'aide. Sandra propose le terme 'atelier' (l. 6), en l'intégrant dans un format qui reprend partiellement celui du tour précédent de John : son « pas d'atelier pas vraiment d'atelier » se présente ainsi tant sur le plan syntaxique que sur le plan pragmatique comme la poursuite du tour précédent. Dans un troisième pas, John reprend (l. 7) à la fois la forme linguistique et le format de l'énoncé, avec modification du déterminant. L'affirmation de John selon laquelle il n'a plus d'atelier à Washington mais une chambre et un bureau est ensuite ratifiée et par Paul (l. 8) et par Sandra (l. 10), et complétée par l'ajout d'un troisième élément à la liste (l. 11).

Les modalités de ce déroulement séquentiel illustrent comment l'orientation cognitive et interactive vers la langue s'organise dans et à travers l'interaction : les hésitations et les faux départs de John sont les indices manifestes du centrage de son attention sur une forme recherchée et sur un obstacle de communication à résoudre.

La présentation de l'item recherché par Sandra est ainsi occasionnée interactivement par le tour précédent de John. Elle se trouve à son tour interactivement ratifiée par le tour suivant de John. De cette manière, le travail cognitif et le travail interactif sont inséparablement liés.

Ce déploiement des processus sociocognitifs et leur observabilité sont liés à « l'infrastructure procédurale » (Schegloff 1992, 1338) des interactions sociales : le tour de parole projette des pertinences sur le tour suivant et manifeste une interprétation du tour précédent. Cela structure et traduit en même temps la nature prospective et rétrospective des processus d'interprétation appliqués par les acteurs dans leurs activités pratiques. C'est en ce sens que cette infrastructure nous renseigne sur la manière dont les participants s'orientent à la fois interactivement et cognitivement vers le langage, et éventuellement vers le processus d'apprentissage du langage. Ainsi, les préoccupations sociocognitives de John dans l'extrait cité (dont la recherche d'un mot et sa ratification) sont configurées d'une manière qui est sensible aux contingences locales des interactions, telles les actions des autres et l'organisation séquentielle du discours-dans-l'interaction. Par là, ces préoccupations sont rendues du moins partiellement disponibles pour l'analyse par le chercheur. Une cognition en action, structurée séquentiellement, est ainsi rendue observable.

Des observations de ce type donnent corps à une vision praxéologique de la cognition qui conçoit celle-ci non pas comme étant enfermée dans une boîte noire, mais comme déployée, structurée et rendue publiquement reconnaissable dans et à travers l'interaction. Cette idée a été magnifiquement saisie par Coulter (1989) dans l'expression *mind-in-action*. La citation de Lave & Wenger, notée en exergue de cet article, en dessine elle aussi les contours. Pour ce qui concerne l'acquisition des langues, cette conception implique que le processus d'acquisition est vu comme se configurant dans et à travers le processus d'utilisation du langage au sein des pratiques sociales les plus diverses.

L'exemple cité profile en même temps quelques éléments empiriques qui fondent une conception praxéologique de la langue. Celle-ci n'est pas réductible à une production individuelle, à partir d'un fond de compétences acquises une fois pour toutes, mais constitue une co-activité située dans le cours de l'action (cf. pt. 3).

Or, par là même l'exemple est symptomatique de l'énorme difficulté qui se pose quand on souhaite non seulement observer des orientations locales vers la langue, mais aussi dire quelque chose sur l'acquisition de celle-ci. D'une part, nous ne savons pas si quelque chose est acquis dans les séquences du type observé (voir Vasseur 1991, pour une critique). D'autre part, l'objet même de telles séquences est extrêmement limité, concernant exclusivement le lexique, et quelques éléments de morphosyntaxe (mais voir Kraft & Dausendschön-Gay 1993, pour un autre type de séquence). La question se pose donc de savoir comment observer l'acquisition dans d'autres domaines. Et surtout : comment le faire si l'on considère que la langue est bien plus qu'un inventaire de règles et de formes et qu'elle relève de façons d'agir (cf. pt. 5) ?

3. Postulats de base et principes méthodologiques

3.1. Postulats de base

Contrairement à un malentendu courant, la « CA for SLA » ne postule pas que

l'interaction sociale est le seul lieu de l'acquisition. Elle assume par contre que les processus cognitifs, et avec eux l'acquisition d'une langue, sont médiatisés par les pratiques sociales, dont typiquement l'interaction verbale, mais aussi la lecture, l'écriture, l'interaction avec un ordinateur et la manipulation d'objets les plus divers (tableaux, papier, etc.) :

Even [when] it does not appear so, learning is interactional because it is always rooted in activities, in language games, in forms of experience (Mondada & Pekarek Doehler 2004, 505).

Cette position défie considérablement les conceptions classiques de ce qu'est l'apprentissage, de ce qu'est l'objet de cet apprentissage et des procédures et observables pertinents pour son analyse.

Le langage

Les travaux menés en « CA for SLA » présentent une perspective praxéologique sur le langage qui insiste sur le caractère mutuellement constitutif du langage et de l'activité sociale, et donc sur le caractère constitutivement indexical du langage. Les formulations les plus explicites de cette conception (Firth & Wagner 1997 ; Mondada & Pekarek Doehler 2004) se démarquent strictement des interprétations phrastiques du fonctionnement du langage comme système autonome, clos, déposé dans le cerveau des individus, et définissent le langage comme un ensemble adaptatif, émergent de ressources sémiotiques situées dans l'action sociale : les formes du langage sont inséparables de l'accomplissement de pratiques sociales, telles qu'établir un rapport interlocutif, initier une histoire, clore une conversation, introduire un désaccord, changer un thème de conversation ; ces formes se déploient de manière contingente aux pratiques et se structurent à travers elles.

L'acquisition

L'acquisition d'une langue, dans cette optique, n'est plus définie comme un processus purement intra-psychologique, cognitif, enfermé dans le cerveau de l'apprenant, mais est ancrée et configurée dans et à travers la participation de l'apprenant aux pratiques sociales (cf. Mondada & Pekarek Doehler 2004 ; Mori, 2004 ; Pekarek Doehler, 2005) :

learning behaviors may usefully be understood as a conversational process that observably occurs in the intersubjective space between participants, not just in the mind/brain of individuals (Markee & Kasper, 2004, 496).

C'est une *acquisition-dans-l'action* qui est ainsi conceptualisée, une acquisition du langage inséparablement liée à l'accomplissement d'autres choses, comme raconter une histoire, participer à des échanges verbaux, se catégoriser mutuellement comme membres d'un groupe. Elle n'est pas vue comme l'appropriation progressive de catégories définies *a priori*, telles les unités et les règles du langage dans l'abstrait, mais comme le développement de façons de dire et d'agir. D'où l'idée que ni les produits ni les processus de l'apprentissage ne peuvent être compris s'ils sont abstraits de leur écologie naturelle, et donc de formes d'action et d'interaction, de méthodes d'organisation de ces actions, de formes de participation et d'appartenance.

Cette conception ne nie pas l'existence de contraintes cognitives et de prédispositions biologiques chez l'être humain, mais elle souligne que le langage et les processus de son acquisition se déploient et se configurent au sein d'activités

sociales localement accomplies, et typiquement réciproquement orientées.

La compétence

Cette conception débouche sur une définition alternative de la notion de compétence. D'une part, elle a pour effet de déconstruire la dichotomie entre compétence et performance pour mettre au premier plan la construction d'une compétence à travers l'usage du langage (cf. Firth & Wagner 1997). D'autre part, elle définit la compétence comme une ressource socialement - et donc collectivement - déployée, une compétence dite 'située' (Pekarek Doehler 2005) qui est à la fois sensible aux contingences locales des cours d'action au sein desquels elle est mobilisée, voire reconfigurée, et contingente par rapport à d'autres types de compétences. La compétence en langue ne peut par conséquent être vue comme étant homogène à travers des situations, c'est-à-dire disponible universellement et transférable telle quelle d'un contexte à un autre, d'une pratique à une autre.

3.2. Un arrière-plan plus large

Les re-spécifications ainsi opérées défient les conceptions classiques du langage et de la grammaire, tant au sein de la recherche en acquisition qu'en dehors d'elle. Ces re-spécifications se trouvent corroborées par un corps de plus en plus grand de recherches.

D'une part, des travaux d'orientation socioculturelle (cf. 1 supra) ont montré que l'expertise linguistique est hautement co-constructible (p. ex. Hall 1993 ; Young & Miller 2004). Donato (1994), par exemple, dans une étude sur l'étayage collectif en classe, démontre comment un groupe d'élèves, dans une tâche d'écriture collective, réussit à produire une structure linguistique qu'aucun des participants n'a été capable de produire seul.

A partir d'un horizon différent, les travaux émanant du courant récent de la linguistique interactionnelle (*interactional linguistics* : Ford, Fox & Thompson 2002 ; Mondada 2001 ; Ochs, Schegloff & Thompson 1996 ; Pekarek Doehler 2004 ; Selting & Couper-Kuhlen 2001) formulent une conception du langage comme ressource ancrée dans la pratique et mobilisée de manière méthodique à toutes fins pratiques. S'inspirant de l'analyse conversationnelle et d'une approche fonctionnelle discursive, ces travaux démontrent que la structuration linguistique des énoncés est sensible à leur contexte interactif, et plus spécifiquement au mécanisme de changement de tours de parole et à l'organisation séquentielle des actions accomplies par les participants.

Cette observation rejoint en plusieurs points des arguments récents émanant d'une approche fonctionnelle et cognitive de la grammaire selon laquelle celle-ci constitue non pas un système statique, renfermé sur lui-même, mais variable, adaptatif (Tomasello 2003 ; Hopper 2001). Dans ce cadre, les systématiquités de la grammaire sont vues comme émergentes - et cela du moins en partie à partir de l'utilisation contextualisée du langage.

Tous ces travaux ont en commun de problématiser une notion stable, décontextualisée du savoir linguistique et de son usage.

3.3. Principes analytiques

L'activité comme point de départ

Une série de principes méthodologiques sous-tendent les postulats évoqués plus haut. Le focus analytique général est porté sur la manière dont les participants utilisent le langage pour accomplir des activités situées (telles que négocier l'intercompréhension, enchaîner sur autrui, introduire une tâche, clore un récit, etc.) et au sein desquelles ils s'orientent simultanément vers les normes et régularités des pratiques sociales, les contraintes du système linguistique et la coordination mutuelle des cours d'action. Une importance centrale est ainsi donnée à l'observation non pas de ce que l'apprenant sait faire seul, mais de ce qu'il arrive à faire avec autrui (cf. Pekarek Doehler 2000, 2005).

La perspective émique

Cette orientation relève d'une perspective émique sur la construction de savoirs et savoir-faire dont les conséquences pour la recherche sur l'acquisition des langues ont été discutées en détail par Firth & Wagner (1997) et, plus récemment, Markee & Kasper (2004). Ici encore, on retrouve un principe analytique de base de l'analyse conversationnelle qui met au premier plan la manière dont les participants eux-mêmes manifestent leur orientation vers différents types d'actions, vers le langage, vers l'apprentissage, vers leurs statuts d'apprenants ou d'experts. Sur cette base, les notions d'apprenant, de locuteur non-natif ou natif et d'expert ont fortement été critiquées comme attribuant des caractéristiques stables, a-prioristes à des participants qui en réalité configurent leurs identités, leurs appartenances, leurs compétences de manière locale à toutes fins pratiques (Firth & Wagner 1997 ; Hosoda 2006 ; Kurhila 2001 ; Mondada 1999 ; Wagner 1998).

Des données authentiques

Les données étudiées (données vidéo, mais aussi audio) proviennent souvent de la classe de langue (voir p. ex. les articles réunis dans le *Modern Language Journal*, 2004-88 ; cf. Seedhouse ici même), mais aussi d'une diversité d'autres contextes (cf. Gardner & Wagner 2004). L'observation porte sur les activités de langage, mais aussi sur les regards, les gestes, les mouvements du corps (p. ex. Dausendschön-Gay 2003 ; Mori 2004). De manière générale, deux types d'analyse courants en AC sont pratiqués : d'une part, l'étude de cas, qui d'après Schegloff (1987, 101) permet d'identifier comment « the resources of past work on a range of phenomena and organizational domains in talk are brought to bear on a single fragment of talk » ; d'autre part, l'analyse fondée sur des collections de cas, qui fait ressortir les régularités des conduites en L2.

4. Les grands thèmes de la recherche

L'un des grands apports de l'AC pour la recherche en acquisition des langues est qu'elle permet de ré-examiner des sites familiers d'acquisition et de pratique langagière.

Les réparations

Les études consacrées aux réparations et corrections interactives sont tout à fait

significatives à cet égard (p. ex. Brouwer, Rasmussen & Wagner 2004 ; Hosoda 2006 ; Kurhila 2001 ; Wong 2000). Enchaînant sur les études classiques (Schegloff & al. 1977 ; Jefferson 1972), ces travaux permettent de spécifier des mécanismes généraux des séquences de réparation, valables pour les interactions tant en L1 qu'en L2, mais identifient également quelques spécificités relatives aux interactions en L2. La préférence pour l'auto-correction se retrouve dans les conversations (non-scolaires) en L2 tant qu'en L1 ; la structuration séquentielle des réparations en L2 est parallèle à celle en L1 ; les corrections enchâssées (qui ne suspendent pas le cours des activités) se retrouvent dans les contextes les plus variés en L2 tant qu'en L1, allant de conversations quotidiennes aux interactions institutionnelles, du face-à-face aux échanges téléphoniques (cf. Brouwer, Rasmussen & Wagner 2004 ; Kurhila 2001). Par contre, la classe des items linguistiques se présentant comme *trouble source* peut différer (cf. Hosoda 2006 pour le Japonais L1 et L2) et il semble y avoir du moins une forme de réparation qui est spécifique aux interactions en L2 et que Brouwer (2004) identifie comme « *doing pronunciation* ».

Plusieurs des études citées soulignent, dans la lignée de Schegloff & al. (1977), que la gestion de problèmes linguistiques n'est qu'une des dimensions des réparations, celles-ci mettant également en jeu - et parfois de manière prioritaire - la gestion de l'intersubjectivité. Brouwer, Rasmussen & Wagner (2004), par exemple, trouvent des corrections enchâssées notamment à des moments où l'intersubjectivité est en jeu, et attestent ainsi d'une sensibilité contextuelle et sociale du travail de réparation.

Travail sur la langue et travail sur l'intersubjectivité

Ce dernier point rejoint plusieurs autres études qui ont démontré que la manipulation d'objets linguistiques dans l'interaction en L2 ne s'explique pas simplement en termes de lacunes dans le système linguistique ou de gestion de l'intercompréhension. Régulièrement, elle contribue à organiser des structures de participation et/ou à établir le statut de membre (Kasper 2004 ; Mondada 1999 ; Wagner 1998) ; elle sert aux participants pour exhiber leurs compétences et pour adopter les rôles d'expert et de novice (Hosoda 2006), ou encore elle structure l'organisation séquentielle des activités en cours (Pekarek Doehler & Ziegler à paraître). Dans une étude longitudinale d'une apprenante de l'italien, Pallotti (2005), par exemple, montre comment des auto-répétitions d'items linguistiques qui, d'un point de vue cognitif, pourraient être interprétés comme un manque de fluidité verbale, servent à solliciter le tour de parole et à attirer l'attention d'autrui.

Catégorisations des participants et de leurs expertises

Les observations de ce type attirent notre attention de manière centrale, et dans une perspective émique, sur le fait que la manifestation des compétences langagières est indissociablement liée à la mobilisation de différentes faces identitaires, d'appartenances sociales, de positionnements mutuels. Quand Schegloff (2000) parle de « *doing being a non-native* », il souligne l'importance d'une analyse portant sur les catégorisations des membres pour l'analyse des interactions en L2 (voir également Mondada 1999 ; Py 2000 ; Wagner 1998).

La suite de l'extrait 1 cité plus haut permet d'étayer ce point :

Ex. 2 : The pickup truck - B

10 S un mini bureau he ((en riant))
 11 J et une pickup truck.
 12 S and a pickup truck ((rit)) [oui
 13 J [c'est tout.
 14 P ehm (.) un camion quoi (.) eh [une camionnette=
 15 J [camion
 16 P [=oui oui
 17 J [camion
 18 S [je pense] que là il faut vraiment dire pickup
 19 truck [eh:=
 20 J [°c'est une°
 21 S =parce que ((en riant))=
 22 P mhm
 23 S [=camion ça fait différent.
 24 P [(oui c'est vrai) oui oui ça fait x [camionnettes des=
 25 J [c'est c-
 26 P =films américains quoi
 27 J donc un peu plus grand (.) [qu'ici
 ((vers P)) ((geste indiquant la grandeur))
 28 P [ouais non je vois
 29 c'est grand hein

A la ligne 11, John complète sa liste de ce qui lui reste à Washington en ajoutant « et un pickup truck ». Le terme anglais est inséré dans un énoncé en français, sans hésitation. Il est présenté non pas comme une sollicitation, mais comme renvoyant à une réalité spécifique, américaine en l'occurrence. Cette interprétation, toutefois, n'est pas unique : les participants analysent de manières différentes, voire divergentes, le recours à l'anglais. Ce faisant, ils manifestent des évaluations différentes des compétences de John et de son statut de locuteur expert ou novice.

A la ligne 12, Sandra traite John comme un locuteur compétent : dans un mouvement confirmatif en enchaînement immédiat, elle reprend le tour 11 à la lettre, mais en anglais, et le fait suivre d'un oui confirmatif. Son rire renvoie possiblement, lui aussi dans un mouvement confirmatif, à la reconnaissance d'une réalité qui fait sourire de nombreux Européens : ces grosses bagnoles américaines ! Paul, par contre, s'oriente différemment vers le tour 11 : en proposant l'alternative « un camion ; une camionnette » (l. 14), il formule une correction et traite John ainsi comme un 'étranger', voire un locuteur non compétent. Le fait que son enchaînement vienne tardivement peut être interprété comme symptomatique de son non-alignement.

Par la suite, John reprend « camion » (l. 15 et 17), ratifie ainsi la proposition de Paul et se positionne par là même comme non-expert, voire apprenant. Sandra, par contre, refuse explicitement « camion » en faveur de 'pickup truck' (l. 18-23) ; elle rétablit ainsi à la fois la légitimité du choix linguistique de John et son statut de locuteur compétent. Deux orientations sensiblement distinctes vers la forme linguistique utilisée s'accompagnent de deux catégorisations distinctes du locuteur.

Suite à cette intervention de Sandra, tant Paul que John lui-même se repositionnent. Paul s'aligne complètement avec Sandra en révisant son interprétation (l. 24/26/28-29). En acceptant le terme 'pickup truck', Paul réinstalle John comme locuteur compétent et se réinstalle lui-même comme participant

informé sur la culture américaine. Quant à John, il s'aligne à ce mouvement en affirmant que les *pickup trucks* sont plus grands que les camionnettes que l'on connaît « ici » (l. 27).

A travers l'enchaînement séquentiel de ces actions, tant l'appropriété des formes de langue que les expertises (langagières et culturelles) des participants sont progressivement restructurées. Le traitement interactif d'un objet linguistique représente ici le terrain sur lequel se configurent trois dimensions constitutives de l'échange : la définition des compétences des interlocuteurs, leur catégorisation en tant que locuteurs compétents ou non, et la définition de la situation comme conversation du moins partiellement bilingue.

L'extrait montre par ailleurs que cette catégorisation se fait tant par l'activité verbale que par l'activité non-verbale : au début de la séquence (cf. ex. 1), John détourne son regard de Paul et regarde Sandra quand il s'agit de solliciter une forme (l. 5) et de la ratifier (l. 7). Il s'oriente ainsi vers Sandra comme 'experte' et 'institutrice potentielle', et se positionne face à elle comme 'demandeur d'aide', voire 'apprenant potentiel'.

En somme, tant l'appréciation des compétences mutuelles que le statut d'apprenant et d'expert et la pertinence de ces statuts sont construits de façon locale à travers le traitement interactif des participants. Ceci est symptomatique de l'inséparabilité du langage et des enjeux socio-interactifs plus larges.

La configuration locale des situations d'apprentissage et d'utilisation de L2

L'une des conséquences qui résultent des observations qui précèdent est que les situations d'apprentissage (et avec elles p. ex. les tâches d'apprentissage scolaires) sont foncièrement dynamiques, se configurant pas à pas dans et à travers les cours d'actions conjointes (cf. Kasper 2004 ; Mondada & Pekarek Doehler 2004).

Le formatage grammatical des énoncés

Un dernier point, plutôt prospectif, mérite d'être soulevé. Il a souvent été reproché à l'analyse conversationnelle dans le domaine de l'acquisition de ne pas s'occuper des détails linguistiques des actions qu'elle étudie. Il est sans doute vrai que les travaux existants mettent l'accent sur la compréhension des conduites d'apprenants comme une condition *sine qua non* pour la compréhension de l'apprentissage même. Mais il est peut-être également vrai qu'une attention plus ciblée prêtée aux formatages grammaticaux des interactions en L2 ouvre de nouveaux horizons pour ce courant, dans la perspective d'une meilleure compréhension de l'acquisition des L2.

Un exemple en est fourni par l'étude de Koshik (2002), qui montre comment la structuration des énoncés dans des situations institutionnelles crée des occasions pour apprendre. L'auteure constate que les enseignants qu'elle étudie utilisent une technique spécifique de construction de leurs énoncés qui consiste à laisser leur tour en suspens à partir d'un point de projection spécifique, et ainsi de construire des énoncés incomplets qui puissent ensuite être complétés par les étudiants.

L'extrait suivant, pris d'une interaction en classe de L2, illustre une autre piste qui s'ouvre par l'étude du formatage grammatical des interactions en L2 :

Ex. 3 : la balance (SPD25/26:29; l. 249)

7 G euh (0.3) la: (0.3) je pense que euh la b- (.) la b- (.)
 8 la ba- [bilance
 9 ? [(toux)
 10 (0.4)
 12 P pardon?
 13 G la bilance (.) °la balance°
 14 P la balance oui
 15 G la balance (.) ça: montre (..) s- euh si on était juste
 16 (.) ou pas ?

On notera que la reprise, à la ligne 15, de l'élément proposé à la ligne 14, se fait ici au sein d'une construction grammaticale disloquée à gauche, prononcée avec un seul contour intonatif cohérent. De manière intéressante, cette construction permet au locuteur d'accomplir deux choses à la fois : reprendre l'item linguistique qui lui a été suggéré et ainsi le ratifier, et intégrer cet élément sur le plan à la fois linguistique et pragmatique dans le reste de l'énoncé (et ainsi de présenter l'énoncé comme une continuation du tour 7). De cette manière, l'orientation vers la forme linguistique et la poursuite du projet communicatif sont amalgamées dans l'utilisation d'une construction grammaticale spécifique ; celle-ci répond à des contingences tout à fait locales de l'interaction, relevant notamment de l'enchaînement des tours de parole. Or, cette utilisation de la structure disloquée n'a pas été attestée pour des locuteurs natifs, alors qu'elle se retrouve avec une certaine récurrence chez les apprenants avancés dans les données scolaires et non-scolaires dont nous disposons (cf. Pekarek Doehler 2004). Dans cette optique, ce que les apprenants font avec les structures disloquées représente possiblement un micro-phénomène témoignant de la nature flexible, adaptative, localement contingente de la grammaire – de la grammaire comme ressource utilisée de manière méthodique dans l'interaction en L2.

5. Perspectives : apports et défis

Dans l'état actuel de la recherche « CA for SLA » se montre riche en apports, mais aussi riche en défis.

Parmi les apports, on notera en premier lieu une meilleure compréhension des situations d'utilisation, d'acquisition et d'instruction des langues secondes. L'identification des méthodes dont se servent les locuteurs pour gérer les interactions avec des moyens linguistiques restreints a beaucoup contribué à rétablir l'utilisateur d'une L2 comme un interlocuteur capable, développant des méthodes sensibles pour agir et interagir. Une meilleure connaissance des pratiques en L2 a fourni des bases importantes pour réfléchir aux potentiels d'acquisition de différentes pratiques localement accomplies en classe de langue, tout en relativisant l'impact des méthodes, consignes, dispositifs préétablis. De manière plus générale, les travaux menés « CA for SLA » contribuent à nous sensibiliser à l'imbrication des processus d'apprentissage aux processus plus généraux de socialisation, telles qu'ils se traduisent à travers les manières méthodiques des participants d'organiser leurs pratiques en langue seconde.

Parmi les défis, le plus important à l'heure actuelle est la question de savoir comment documenter l'acquisition. Certes, comprendre les pratiques en L2 est essentiel pour comprendre l'acquisition de celle-ci, mais ne suffit pas. Cet objectif

présuppose de mobiliser l'axe temporel : comment un participant élabore-t-il à travers le temps ses ressources interactives, dont le langage ? Cette question demande des études longitudinales - et donc la micro-analyse à travers le temps - pourtant peu pratiquées dans le domaine (cf. Kasper 2004). C'est néanmoins la piste qui se dessine actuellement. Il s'agit dans cette optique d'étudier comment, à travers le temps, les activités pratiques spécifiques (c'est-à-dire bien délimitées) en L2 impliquent des ressources communicatives plus élaborées et comment ces activités contribuent à leur tour à configurer les ressources qu'elles mobilisent. C'est là un des grands défis méthodologiques actuels.

Conventions de transcription :

les transcriptions sont effectuées en suivant le système jeffersonien.

Simona Pekarek Doehler
Centre de Linguistique Appliquée, Institut de Linguistique
FLSH, Université de Neuchâtel
Espace Louis Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel, Suisse
Tel. : +41 32 718 18 34
e-mail : <Simona.Pekarek@unine.ch>

Références

- Arditty, J. & Vasseur, M.T. (1999). Interaction et langue étrangère : Présentation. *Langages*, 134, 2-19.
- Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage de L2. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère-AILE*, 1, 53-85.
- Brouwer, C. (2004). Doing pronunciation : a specific type of repair sequence. In Gardner & Wagner, 93-113.
- Brouwer, C, Rasmussen G. & Wagner J. (2004). Embedded Corrections in Second Language Talk. In R. Gardner & J. Wagner, 75-92.
- Coulter, J. (1989). *Mind in Action*. London, Polity Press.
- Dausendschön-Gay, U. (2003). Producing and learning to produce utterances in social interaction. In S. Foster-Cohen & S. Pekarek Doehler (eds.), *EuroSLA Yearbook*, vol 3, 207-228.
- De Pietro, J.F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fougier (eds.), *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg 28-29 avril 1988, 99-124.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J.P. Lantolf & G. Appel (eds.), *Vygotskian approaches to second language research*, Nordwood, N.J., Ablex, 33-56.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and some fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81 (3), 285-300.
- Ford, C., Fox, B. & Thompson S. (2002). *The language of turn and sequence*. Oxford, OUP.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Gardner, R. & Wagner, J. (eds.) (2004). *Second Language Conversations*. New-York, Continuum.
- Hall, J. K. (1993). The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: The

- sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. *Applied Linguistics*, 14-2, 145-167.
- Hopper, P.J. (2001). Grammatical constructions and their discourse origins: prototype or family resemblance? In M. Pütz, S. Niemeier & R. Dirven (eds), *Applied cognitive linguistics I: theory and language acquisition*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter, 109-129.
- Hosoda, Y. (2006). Repair and relevance of differential language expertise in second language conversations. *Applied Linguistics*, 27-1, 25-50
- Jefferson, G. (1972). Side sequences. In D. Sudnow (ed.), *Studies in social interaction*. New-York, Free Press, 294-338.
- Kasper, G. (2004). Participant orientations in conversation-for-learning. *Modern Language Journal*, 88-4, 551-567.
- Koshik, I. (2002). Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 35, 277-309.
- Kurhila, S. (2001). Correction in talk between native and non-native speakers. *Journal of Pragmatics*, 33, 1083-1110.
- Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1993). La séquence analytique. *Bulletin CILA*, 57, 137-157.
- Lantolf, J.P. (ed.) (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, OUP.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New-York, CUP.
- Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Markee, N. & Kasper, G. (2004). Classroom Talks: an introduction. *Modern Language Journal*, 88-4, 491-500.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern, Lang.
- Mondada, L. (1999). L'accomplissement de l'« étrangeté » dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs. *Langages*, 134, 20-34.
- Mondada, L. (2001). Pour une linguistique interactionnelle. *Marges linguistiques*, 1, <http://www.marges-linguistiques.com>
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *AILE* 12, 147-174. <http://aile.revues.org/document947.html>
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice. *Modern Language Journal*, 88-4, 501-518.
- Mori, J. (2004). Negotiating sequential boundaries and learning opportunities. A case from a Japanese language classroom. *Modern Language Journal*, 88-4, 536-550.
- Nussbaum, L. & Unamuno, V. (2000). Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères. *AILE* 12, 27-50. <http://aile.revues.org/document1448.html>
- Ochs, E., Schegloff, E.A. & Thompson, S. (eds) (1996). *Interaction and grammar*. Cambridge CUP.
- Ohta, A. (2001). *Second Language Acquisition Process in the Classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ., Lawrence Erlbaum.
- Pallotti, G. (2005). Variations situationnelles dans la construction des énoncés en L2 : le cas des autorépétitions, *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*. <http://aile.revues.org/>
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *AILE* 12, 3-26. <http://aile.revues.org/document934.html>

- Pekarek Doehler, S. (2002). Mediation revisited: the socio-interactional organization of mediation in learning environments. *Mind, Culture and Activity*, 9-1, 22-42.
- Pekarek Doehler, S. (2004). Une approche interactionniste de la grammaire : réflexions autour du codage grammatical de la référence et des topics chez l'apprenant avancé d'une L2. *Aile*, 21, 123-166.
- Pekarek Doehler, S. (2005). De la nature située des compétences en langue. In J.P. Bronckart & al. (eds.), *Repenser l'enseignement des langues. Comment identifier et exploiter les compétences*, Paris, Septentrion, 41-68.
- Pekarek Doehler, S. & Ziegler, G. (à paraître). Doing science, doing language and the sequential organization of activities in the immersion classroom. In Z.Hua, P. Seedhouse, L. Wei & V. Cook (eds.), *Language Learning and Teaching as Social Interaction*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Py, B. (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. In *DRLAV Revue de Linguistique*, 41, 83-100.
- Py, B. (2000). La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation. *AILE*, 12, 77-98.
- Selting, M. & Couper-Kuhlen, E. (2001). *Studies in interactional linguistics*. Amsterdam, Benjamins.
- Schegloff, E.A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53, 361-382.
- Schegloff, E.A. (1987). Analyzing single episodes of interaction: an exercise in conversation analysis. *Social Psychology Quarterly*, 50, 101-14.
- Schegloff, E. A. (1991). Conversation analysis and socially shared cognition. In L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (eds.), *Perspectives on socially shared cognition*, Washington, DC, American Psychological Association, 150-171.
- Schegloff, E.A. (1992). Repair after next turn: the last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, 98, 1295-1345.
- Schegloff, E.A. (2000). When 'others' initiate repair. *Applied Linguistics*, 21-2, 205-243.
- Schegloff, E.A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-82.
- Suchman, L. (1987). *Plans as Situated Actions*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Vasseur, M.T. (1991). Solliciter n'est pas apprendre (initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère). In C. Russier & al. (eds.), *Interactions en langue étrangère*, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence, 49-59.
- Vasseur, M.T. (2005). *Rencontres de langues : question(s) d'interaction*. Paris, Didier.
- Wong, J. (2000). Delayed next turn repair initiation in native/nonnative speaker English conversation. *Applied Linguistics*, 21, 244-267.
- Young, R.F. & Miller, E.R. (2004). Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. *Modern Language Journal*, 88-4, 519-535.