

Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives

Simona Pekarek Doehler

1. Petit regard sur le passé

Le développement de l'approche interactionniste de l'acquisition des langues secondes ou étrangères (L2) s'explique dans une double perspective : celle de la linguistique, et notamment de la linguistique interactionniste, et celle d'une évolution plus générale dans certains secteurs des sciences humaines concernés par le développement cognitif humain.

L'avènement des approches interactionnistes à l'intérieur de la recherche sur l'acquisition des L2 se fait au moment d'un véritable changement de paradigme qui affecte à la fois la conception du processus développemental et la définition de l'objet de l'acquisition, voire du sujet apprenant – un changement qui, loin d'être spécifique au domaine des apprentissages langagiers, marque plus nettement encore, depuis les années 70, la psychologie développementale et une partie des recherches en sciences de l'éducation.

Il s'agit en effet d'un moment où l'on observe, dans plusieurs disciplines, une décomposition radicale des dichotomies traditionnelles tracées non seulement entre l'individuel et le social, mais encore entre la compétence et la performance, entre le rationnel et le discursif, entre le savoir comme système stable et le savoir fluctuant, variable, contextuel. Dans une partie de la recherche, l'emphase quasi exclusive mise jusque-là dans une tradition largement générativiste sur les facteurs linguistiques, la compétence initiale, voire innée, de l'apprenant et les caractéristiques du système linguistique cède alors sa place à une focalisation nette sur l'activité sociale et réflexive de l'apprenant et sur les conditions situationnelles de l'élaboration des compétences ; la conception de l'apprenant comme individu intériorisant un système linguistique est abandonnée en faveur de l'idée d'un acteur social qui développe des compétences langagières variables à travers son interaction avec d'autres acteurs sociaux³.

Dans le domaine européen, cet abandon est fortement accompagné, voire étayé, dès les années 80, à la fois par les études sur les lectures d'apprenants et par les approches interactionnistes de la conversation exolingue⁴.

Les premières, tout en admettant que l'acquisition se fait dans et par l'interaction, étudient le discours comme produit à différents niveaux de l'apprentissage des L2, avec l'objectif d'identifier les grammaires d'apprenants – et donc les produits de l'apprentissage – et leurs itinéraires développementaux (Klein & Perdue, 1992 ; Perdue, 1993). Des études menées dans ce cadre montrent notamment que l'apprentissage d'une L2 ne se limite pas à l'intériorisation d'un système linguistique, mais implique des reconceptualisations des objets de discours, voire du monde (Caroll & Becker, 1993).

Contrairement aux premières, les approches interactionnistes⁵, dont les racines remontent à divers versants de l'interactionnisme social (Schutz, Goffman ; Garfinkel), se concentrent sur le fonctionnement interactionnel même – le processus discursif donc – comme lieu de mobilisation et de construction des compétences langagières. Largement inspirée ou directement issue des travaux sur la conversation exolingue entre locuteurs natifs et non natifs (Alber & Py, 1986 ; Gülich, 1986 ; de Pietro, Matthey & Py, 1989 ; Lüdi, 1989 ; Py, 1989 ; Dausendschön-Gay & Krafft, 1991), cette orientation de la recherche a progressivement contribué à nourrir, sur des bases empiriques, une perspective nouvelle sur l'acquisition des L2 en insistant sur le rôle constitutif de l'interaction et des conditions sociales qui la régissent pour les produits et les processus de l'apprentissage. S'inspirant des développements en sociolinguistique et en pragmatique, de l'analyse conversationnelle et des travaux du psychologue russe Vygotsky (1978), les études conduites dans cette lignée se proposent d'étudier les conditions et les mécanismes socio-interactifs (négociations interactives, tâches

communicatives, structures de participation etc.) qui cadrent les processus d'apprentissage. Dans une perspective proche, centrée plus spécifiquement sur la communication interculturelle et inspirée en partie de l'ethnographie de la communication, certains travaux abordent l'impact des conditions socio-institutionnelles sur l'élaboration et la mise en pratique des compétences langagières (Bremer et al., 1996 ; Roberts 1998).

Parallèlement se développe, dans le domaine américain et sous l'influence des travaux en anthropologie et en psychologie développementale sur le développement des langues premières (Ochs, 1988 ; Wertsch, 1991), la théorie socioculturelle de l'acquisition des L2. Les travaux conduits dans ce cadre⁶ s'intéressent, eux aussi, à l'interaction en face-à-face comme lieu potentiel d'apprentissage, mais mettent davantage l'accent sur la dimension socio historique des activités liées à l'apprentissage (voir les travaux réunis dans Lantolf & Appel, 1994, et Lantolf, 2000). Leur intérêt porte à la fois sur la nature socio historique, conventionnalisée des ressources communicatives que nous déployons dans les interactions et sur l'emploi situé de ces ressources au cours de la pratique même. Cela a pour conséquence de reconnaître, dans l'esprit de Vygotsky (1978) et de son entourage, que la mobilisation locale de ces ressources émerge en réponse à des forces sociohistoriques dépassant le cadre de la rencontre immédiate qui, en structurant des processus sociaux, influent sur les processus cognitifs. Les études menées dans ce contexte portent sur la nature à la fois émergente et conventionnalisée des tâches (Coughlan & Duff, 1994), des motivations pour apprendre (Lantolf & Genung, dans ce volume), des relations interlocutives et des expertises (Donato, 1994) ou se proposent d'analyser l'emploi situé de ressources communicatives dans les pratiques des communautés de la langue cible (voir Hall, 1993).

À travers les recherches interactionnistes et socioculturelles, et malgré l'absence quasi absolue d'un dialogue entre les deux courants, se dégage une idée de fond : le développement langagier (tout comme le développement cognitif) est foncièrement lié à des pratiques sociales. En tant qu'activité sociocognitive, l'apprentissage d'une langue étrangère est indissociable de l'établissement de relations interpersonnelles, de contextes d'action et de significations sociales. Cette conception, qui relève d'une position interactionniste 'forte', strictement opposée à d'autres approches de l'acquisition dans l'interaction (cf. ch. 2.1 infra), opère du même coup une redéfinition radicale de l'objet de l'acquisition : celle-ci ne peut être réduite à l'apprentissage ni d'un système ni de règles communicatives, mais apparaît comme le développement de la capacité même de participer à une pratique sociale – et doit par conséquent être étudiée à l'intérieur de cette pratique.

2. Concepts, procédures, héritage

2.1. L'interaction constitutive

Bien qu'en tant que participants au champ, la conception qui vient d'être esquissée puisse nous paraître répandue, elle ne l'est en réalité pas. Proposant une vision dialogale, sociale, et même sociocognitive du langage et de l'élaboration des compétences langagières, l'approche interactionniste se situe aux antipodes de « l'optique monogonale et monologique dominante » (Arditty & Vasseur, 1999 : 12) que représentent, à la fois dans le domaine global des sciences du langage et dans celui particulier de l'acquisition, le modèle chomskyen et l'approche fonctionnaliste textuelle.

Or, se situer dans une perspective interactionniste sur l'acquisition ne se résume pas à considérer comme liées les dimensions cognitive et interactive. Dans de nombreuses discussions qui traitent des phénomènes d'acquisition sur la base de données interactives, l'interaction reste limitée à fournir l'occasion pour l'intériorisation du système linguistique, l'apprentissage consistant en cette intériorisation. Le traitement appliqué à certains concepts courants dans le domaine en est tout à fait symptomatique. Tel est notamment le cas des notions d'input et d'intake qui sont dans le fond les reliques d'une vision systémique et foncièrement monogonale du langage (rappelons à ce sujet par exemple les travaux de Long, 1983 et récemment 1996, sur les négociations interactives ; voir aussi les études réunies dans Ellis, 1999). Tel est également le cas, dans certains travaux, de la notion de stratégie (Faerch &

Kasper, 1983) qui court le danger de focaliser l'activité psychologique intérieure de l'individu et de reléguer l'interaction au statut d'un simple déclencheur de cette activité.

L'approche interactionniste, par opposition à ces conceptualisations, se fonde sur l'idée que l'interaction sociale est constitutive des processus cognitifs, voire constructive des savoirs et des savoir-faire langagiers et de l'identité même de l'apprenant. L'interaction est comprise non pas comme un simple cadre qui fournirait des données langagières et permettrait de déclencher ou d'accélérer certains processus développementaux ; elle est un facteur structurant le processus même de ce développement (Bange, 1992 ; Py, 1991 ; Krafft & Dausendschön-Gay, 1994 ; voir Donato, 1994, et Lantolf & Pavlenko, 1995, pour cette même idée dans le cadre de la théorie socioculturelle).

Il ne suffit donc plus, dans cette optique, de dégager les régularités des productions d'un individu et d'en déduire les éléments d'un système linguistique ou d'un développement cognitif. Concevoir l'acquisition comme processus sociocognitif oblige à la penser comme phénomène situé dans des contextes sociaux variés et configuré par ces mêmes contextes, et à penser l'apprenant dans ses relations sociales, dans ses processus interprétatifs, dans ses représentations du monde.

2.2. De la diversité du champ

De façon très sommaire et sans doute non exhaustive, on peut identifier trois postulats de base qui forment le cœur de l'approche interactionniste (Pekarek, 1999a) :

- *le rôle constitutif de l'interaction pour le développement langagier* (voir 2.1 supra)
- *la sensibilité contextuelle des compétences langagières*
Les compétences en élaboration sont dépendantes des conditions discursives et socio-interactionnelles dans lesquelles elles sont mobilisées ; d'où à la fois l'efficacité variable de ces conditions et la variabilité même des compétences.
- *la nature située et réciproque de l'activité discursive (et cognitive)*
Le discours n'est pas réductible à une production individuelle à partir d'un fond de compétences et de connaissances, de savoirs et de savoir-faire ; il est une co-activité continue, située dans des cours d'action co-construites par les interlocuteurs sur l'arrière-fond de leur expérience communicative et de leurs interprétations du monde.

Aucun de ces points ne constitue en soi l'originalité de la perspective interactionniste sur l'acquisition. Le premier, relevant essentiellement de l'héritage vygotkien, est mis en avant à la fois à l'intérieur d'une approche interactionniste, dans le cadre de l'approche socioculturelle et dans une optique plus centrée sur les processus cognitifs (p. ex. Bialystok, 1993). Le second rappelle les versions variationnistes de l'interlangue (voir note 3). Le dernier, enfin, témoigne des racines de l'approche interactionniste dans la sociologie interprétative (voir la réciprocité des attentes normatives selon Schutz, 1967) et de ses affinités avec l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique (voir la notion d'accomplissement : Schegloff, 1982). Ce qui constitue l'originalité de l'approche interactionniste, c'est qu'elle réunit ces trois postulats dans une démarche interprétative et analytique rigoureuse qui cherche à comprendre le fonctionnement socio-interactionnel (et même sociocognitif) lié à différents processus, conditions et occasions d'apprentissage. C'est sur la base de ce triangle que se forge, en effet, la compréhension de l'apprentissage, des compétences et de l'apprenant qui a été esquissée plus haut.

C'est au sein de ce triangle aussi que se profile, derrière les principes communs qui viennent d'être évoqués, une certaine diversité des sources d'inspiration et de la rigueur d'attachement à ces sources, une diversité qui en fait amène à parler d'approches interactionnistes au pluriel. On rappellera à titre d'exemple que les concepts vygotkiens, alors qu'ils marquent profondément de nombreux travaux-clés dans le domaine (Bange, 1992 ; Krafft & Dausendschön-Gay, 1993), restent implicites ou absents dans d'autres études importantes ; que l'analyse conversationnelle sert d'instrument analytique aux uns (de Pietro, Matthey & Py, 1989 ; Py, 1989, 1991) alors qu'elle ne laisse pas de traces visibles chez d'autres ou, au contraire, sert de source à la fois conceptuelle, méthodologique et interprétative à ceux plus strictement attachés à sa 'mentalité analytique' (Krafft & Dausendschön-Gay, 1993 ; Dausendschön-Gay, 1995 ; Mondada, 2000). Depuis peu, la mosaïque du paysage théorique

se complexifie encore par les références plus ponctuelles à des modèles cognitifs variés, comme celui de la cognition située/distribuée (Krafft & Dausendschön-Gay, 1999 ; Mondada, 1999) ou le modèle de Levelt (Bange & Kern, 1998). Et le consensus est loin d'être établi quant au poids respectif des dimensions innées/biologiques et sociales/socioculturelles de l'apprentissage.

La diversité du champ ne se configure donc pas simplement sur le terrain des objets et des situations étudiées, mais, de façon plus marquante encore, s'établit sur un fondement épistémologique différencié qui s'exprime à travers l'attachement variable à l'idée de l'accomplissement local, à travers le respect plus ou moins rigoureux du point de vue des acteurs, à travers les postulats plus ou moins forts sur le lien entre interaction et acquisition et, enfin, à travers la conceptualisation même – pour la plupart restée implicite – des processus cognitifs sous-jacents aux processus interactifs. Malgré cette diversité – ou peut-être justement grâce à elle et à son enracinement dans les principes communs cités plus haut – le dialogue à l'intérieur du champ est plus intense que jamais⁷, ce dont témoigne par ailleurs la prolifération récente des volumes et colloques consacrés à la problématique de l'acquisition dans l'interaction (Calap 15, 1997 et 16/17, 1998 ; Langages 134, 1999).

2.3. L'héritage vygotkien

Derrière les différences, on discerne deux références-clés des approches interactionnistes : l'interactionnisme social et la psychologie vygotkienne. Arditty & Vasseur (1999) ayant récemment présenté un tableau détaillé de l'ancrage du courant dans l'interactionnisme social, je me limiterai ici à développer brièvement l'héritage vygotkien et renvoie le lecteur intéressé par les racines sociologiques et linguistiques à l'introduction succincte offerte par ces auteurs. Ce n'est pas par hasard que les concepts forgés par Vygotsky dans les années 20 par rapport au développement de l'enfant et de sa langue première, se soient prêtés à une réappropriation, au cours des années 90, par la recherche sur l'acquisition des L2. Sur le plan théorique, les parallèles entre la tradition socio-interactionniste et la psychologie vygotkienne vont bien au-delà du fait simple – mais essentiel – d'attribuer à l'activité humaine en tant qu'activité sociale une valeur à la fois conceptuelle et analytique centrale : les deux courants de pensée confèrent un rôle capital au processus de communication dans la constitution de la nature humaine et de la réalité sociale (Schutz, 1967), et proposent par là une vision foncièrement sociale de l'individu (que l'on retrouve chez Dewey tout autant que chez Mead ou Durkheim). C'est d'ailleurs dans le cadre de ce même changement de paradigme au sein duquel prend corps l'approche interactionniste des L2 (voir point 1 supra) que l'œuvre de Vygotsky est redécouverte par le monde occidental.

En soulignant le rôle central de l'activité dans le développement cognitif, Vygotsky (1978) postule que le fonctionnement mental est intrinsèquement lié aux structures et aux processus des pratiques sociales, et subit des transformations liées à l'intériorisation de ces processus sociaux⁸. Par cette conception de la nature située du fonctionnement cognitif, Vygotsky fournit une base théorique pour l'idée de capacités variables, émergentes à partir de pratiques locales et dépendantes de contextes situationnels.

La conception vygotkienne présente par là même un repère pour analyser le rapport entre le discursif et le cognitif. Postuler le développement comme produit d'une activité est en effet particulièrement intéressant pour une approche qui traite le discours comme une activité sociale qui configure les ressources mêmes mises en œuvre pour sa gestion. Comme l'ont notamment mis en évidence Frawley & Lantolf (1985 : 20), cette conception ouvre la possibilité de penser les choix discursifs des sujets interagissants à la fois comme des traces de processus cognitifs et comme moyens pertinents dans l'accomplissement de tâches discursives. Autrement dit, le tissu discursif peut être analysé comme contenant des manifestations de traitements cognitifs et d'accomplissements de tâches sociales.

À côté de ces apports précieux, le modèle vygotkien a également posé un certain nombre de difficultés, à la fois méthodologiques et conceptuelles. Parmi celles-ci, on nommera avant tout l'interprétation, toujours problématique, du rapport entre le plan discursif et le plan cognitif et l'opérationnalisation des concepts de référence développés sous l'influence vygotkienne. De

façon plus générale, on doit reconnaître qu'il n'est pas évident dans quelle mesure les concepts vygotskiens (notamment la notion de médiation sociale), provenant d'une interrogation sur le développement de l'enfant, sont directement applicables au type d'interaction qui a lieu entre un apprenant adulte et son interlocuteur expert, voire entre un étudiant et son professeur en classe.

Malgré ces difficultés, les travaux de Vygotsky offrent une base théorique forte pour conceptualiser le lien entre l'interaction, en tant qu'activité sociale, et l'acquisition, en tant qu'activité sociocognitive. Et on peut peut-être regretter que ses concepts, trop souvent repris de façon ponctuelle, n'aient pas été davantage explicités et explorés dans leurs tenants et aboutissants théoriques et pratiques (voir Mondada & Pekarek Doehler dans ce volume).

2.4. Les principes d'analyse

À partir de l'idée selon laquelle les compétences s'élaborent à travers l'ensemble des tâches communicatives, des positionnements interactifs, des contraintes situationnelles que l'apprenant gère dans sa pratique de la L2, la recherche interactionniste se concentre sur l'identification et la description de certains processus (sollicitations, reformulations, etc.) et conditions (rapports de rôles, tâches, etc.) interactifs des rencontres exolingues. Sur le plan méthodologique, cela implique en premier lieu l'observation et la description détaillée des pratiques locales comme lieux possibles de la construction des savoirs et des savoir-faire⁹.

La méthodologie est strictement empirique et procède essentiellement par des micro-analyses d'interactions entre locuteurs non natifs et locuteurs natifs ou plus 'experts'. Des enquêtes par questionnaires sont utilisées dans l'investigation sur les représentations sociales. Plus récemment, des démarches peu traditionnelles pour le domaine font l'objet d'expérimentations ponctuelles, combinant par exemple des procédures qualitatives et quantitatives (Matthey, 1996 ; Pekarek, 1999a) ou ayant recours à des dispositifs expérimentaux ou semi-expérimentaux (Bange & Kern, 1998 ; Arditty & Prodeau, 1999 ; Krafft & Dausendschön-Gay, 1999). Ces démarches et d'autres (p. ex. l'étude longitudinale des pratiques communicatives) ouvrent d'intéressantes pistes de recherche, tout en maintenant le principe interactionniste de base selon lequel le discours est abordé comme un processus dynamique qui se déploie séquentiellement dans l'activité sociale et qui présente différentes contraintes situationnelles et micro-tâches communicatives à l'apprenant.

Or, postuler en ce sens la coordination même des activités comme une composante centrale des capacités de communication (Pekarek, 1999a) attire notre attention sur l'importance capitale, non pas de ce que l'apprenant est capable de produire seul, mais de ce qu'il arrive à faire avec autrui et, surtout, de ce que la situation lui demande de faire. Cette conception non seulement met radicalement en question la distinction entre compétence et performance, mais nous éloigne également de la notion d'erreur : les 'lacunes' dans le répertoire de l'apprenant apparaissent dès lors non simplement comme des déficiences par rapport à un système idéal, mais comme occasions de mise en œuvre pratique des capacités de résolution collaborative des problèmes, et comme lieux potentiels de l'élaboration d'un répertoire variable et adapté aux besoins communicatifs pratiques.

Enfin, les façons dont sont interactivement configurées et gérées les contraintes situationnelles par l'apprenant et son interlocuteur sont autant de traces (certains diront des indices de contextualisation, d'autres parleront de méthodes) qui non seulement nous renseignent sur l'interprétation que les locuteurs font de leur relation interlocutive, du statut de l'apprenant, des conditions de l'apprentissage, mais qui nous indiquent aussi comment, à travers la multiplicité des pratiques exolingues, se forment les compétences langagières et les processus de socialisation et de (re)configuration identitaires liés à l'exercice du langage.

3. Domaines de la recherche

La préoccupation centrale qui caractérise le domaine dès l'abord est donc celle du lien entre mécanismes interactifs et conditions d'apprentissage. La réflexion est menée sur deux axes indissociables : l'un porte sur les schémas communicatifs qui sont susceptibles de servir de support à l'apprentissage et l'autre sur les conditions socio-interactives plus générales qui cadrent cet apprentissage dans différents contextes socio-institutionnels.

3.1. Schémas pour communiquer - schémas pour apprendre ?

Dès la fin des années 80, plusieurs travaux s'efforcent de décrire les méthodes interactives d'organisation de la communication exolingue qui à la fois servent à assurer l'intercompréhension et sont susceptibles de servir de support à l'apprentissage (d'où la notion de double focalisation forgée par Bange 1987). En redéfinissant l'input dans la perspective de l'interaction, Py (1989) souligne, par la notion de prise, que certaines négociations interactives offrent à l'apprenant l'occasion de sélectionner et de restructurer les données de l'input. De Pietro, Matthey & Py (1989) développent à ce sujet l'hypothèse des séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA). Et Dausendschön-Gay & Krafft (p. ex. 1993) décrivent dans leurs travaux, par le concept plus général du SLASS (second language acquisition support system) et en s'inspirant de la notion de LASS développée par Jérôme Bruner, des formats interactifs susceptibles de faciliter l'acquisition.

Ces schémas communicatifs, supposés constituer des lieux où convergent le travail communicatif d'intercompréhension et le travail cognitif d'apprentissage, sont explorés par de nombreuses études au cours des années 90, donnant lieu à des élaborations détaillées (voir la notion de séquence analytique, Krafft & Dausendschön-Gay, 1993) tout autant qu'à des réserves. Plusieurs auteurs soulignent que l'effet acquisitionnel des négociations est difficilement vérifiable (Vasseur, 1991 ; Py, 1994 ; Matthey, 1997), qu'elles n'occupent qu'une place réduite dans l'activité discursive des apprenants (surtout au niveau avancé de l'apprentissage ; voir Pekarek, 1999b ; Vasseur, 1999) et qu'elles sont largement limitées à la résolution de difficultés au niveau lexical et éventuellement grammatical, et donc à la compétence linguistique.

On peut de plus se demander si l'emphase mise sur la dimension linguistique ne risque pas de réduire le rôle d'autrui à un rôle ponctuel de soutien linguistique, et ainsi de dissimuler le rôle global que joue l'autre, par sa contribution à une dynamique interactive adaptée aux capacités de l'apprenant, dans l'élaboration des compétences de communication par ce dernier. Or, une telle compréhension de son rôle présuppose une définition plus large des mécanismes interactifs constitutifs, dans leur ensemble et non pas ponctuellement, de la création conjointe des pratiques communicatives et des conditions d'apprentissage.

L'ensemble de ces réserves ne met pas en question l'intérêt des travaux sur les négociations interactives, qui ont notamment contribué à comprendre certaines des façons concrètes dont l'interaction peut offrir un contrôle cognitif spécifique sur les données langagières (voir Krafft & Dausendschön-Gay, 1994) et à éclairer la dépendance de ce type de contrôle (et du travail interactif auquel il est associé) des contrats communicatifs entre les interlocuteurs. Ce que l'on peut par contre regretter, c'est que d'autres pistes de recherche pour comprendre le lien entre le discursif et le cognitif sont largement restées inexplorées pendant un temps.

3.2. Les conditions interactives de l'acquisition

Parallèlement à l'étude des schémas communicatifs pour apprendre se poursuit, au sein de la recherche interactionniste et sous l'influence de courants plus cognitivistes, une réflexion plus générale sur les conditions interactives susceptibles de favoriser l'acquisition. Bange (1992) propose de classer les stratégies de communication de l'apprenant selon leur probabilité d'aboutir à un élargissement de son répertoire linguistique, et donc à l'acquisition. Les cas les plus favorables semblent être ceux où les objectifs communicatifs de l'apprenant sont tels qu'ils l'amènent non à éviter les obstacles mais à chercher des moyens pour les gérer interactivement (stratégies de réalisation des buts). Le développement des compétences langagières dépendrait donc non d'une centration sur la langue, mais de son utilisation instrumentale à des fins sociales (Vygotsky, 1978) et de la prise de responsabilité, de la part de l'apprenant, dans la gestion du discours (Bialystok, 1993). Et le respect des besoins et des possibilités de l'apprenant – une interaction, donc, qui ne le surestime, ni le sous-estime – est définie comme la clé de voûte pour l'acquisition dans l'interaction (voir la notion de 'zone de proche développement' ; Vygotsky, 1978 : 86). Force est toutefois de constater que l'on manque de résultats empiriques qui corroborent ces hypothèses (comme par ailleurs l'hypothèse des SPA) par rapport à l'apprentissage à court, moyen ou long terme.

L'intérêt pour les conditions interactives de l'acquisition s'accompagne de tout un programme de recherche qui est loin d'être achevé. Ce programme se traduit notamment par une importante diversification des lieux et objets étudiés, dont les éléments les plus marquants sont l'attention prêtée aux divers types d'interaction en classe et au rôle des représentations sociales.

3.3. L'interaction en milieu guidé

En réponse à une demande sociale accrue pour des études empiriques dans le cadre de la classe, l'intérêt porté initialement à la conversation exolingue en milieu naturel s'est progressivement élargi vers l'étude de dispositifs d'enseignement variés, dont Arditty (1987) a très tôt présenté une étude exemplaire. Les travaux menés actuellement sur les dyades (Nussbaum, 1999), sur l'immersion (Gajo & Serra, 2000) ou sur l'enseignement traditionnel au secondaire inférieur (Gajo & Mondada, 2000) ou supérieur (Pekarek, 1999a) permettent de mieux comprendre et de mieux différencier les diverses formes d'interaction liées à l'apprentissage guidé, tout en alimentant par là même la réflexion théorique sur les liens possibles entre interaction et acquisition. Certaines études portant sur le rôle de la L1 dans l'acquisition d'une L2, par exemple, soulignent l'importance, tant pour la pratique éducative que pour la recherche, de traiter l'alternance codique non pas simplement comme signe de déficit, mais comme élément fonctionnel dans le développement d'un répertoire langagier diversifié (Py, 1997 ; Lüdi, 1998 ; Pekarek, 1999b ; voir également Moore, 1996).

Plus généralement, les travaux sur la classe de langue menés dans une perspective interactionniste, qui enchaînent sur une tradition ethnographique plus ancienne, fournissent des bases empiriques pour relativiser la distinction longtemps perpétuée entre l'acquisition en milieu naturel et celle qui a lieu en milieu guidé. Elles mettent en doute l'idée que l'interaction en classe suivrait des déroulements monolithiques foncièrement standardisés et présentent une image plus différenciée de la réalité scolaire. Et elles ont eu le grand mérite d'ouvrir la recherche acquisitionniste vers le dialogue avec les didacticiens. Cependant, pour que ce type d'apport puisse aboutir à l'élaboration d'instruments d'observation et d'analyse utiles aux responsables de l'enseignement, un travail poussé d'opérationnalisation pratique reste à faire.

3.4. Les représentations sociales

Une autre préoccupation actuelle de la recherche interactionniste est l'étude des représentations sociales, inspirée des travaux en psychologie sociale. Alors que les représentations métalinguistiques ont joui depuis longtemps d'une attention aiguë dans différents domaines de la recherche acquisitionniste (voir Vasseur & Arditty, 1996, pour une présentation), leur rapport aux représentations sociales plus larges n'a commencé que récemment à être étudié de façon systématique (voir par exemple de Pietro, 1994, et les articles rassemblés dans Matthey éd., 1997). Dans ce cadre, on a pu mettre en évidence entre autres l'importance, pour leurs conduites interactives, pour la variabilité de leurs productions et pour la diversité de leurs acquis, des images que se font les apprenants et leurs interlocuteurs des contrats de communication (Nussbaum, 1998), des tâches et des buts pertinents dans une situation donnée. On a également pu identifier certains décalages qui traversent le domaine éducatif tant sur le plan des représentations entre élèves et enseignants que sur le plan des besoins pratiques et des normes d'évaluation (Pekarek, 1997). On a enfin pu soulever des questions capitales par rapport à la nature de la conscience langagière (à base formelle vs. fonctionnelle, etc.) qui se configure à travers les interactions et les apprentissages les plus divers et qui est nourrie par des histoires communicatives variées (Nussbaum, 1999).

Bien que l'on puisse se demander si certaines discussions sur les représentations sociales ne risquent pas de retomber dans une vision déterministe cachée qui ferait des représentations les déterminants, voire les motifs pour l'action, l'étude des représentations sociales opère une ouverture prometteuse pour concevoir les conditions interactives d'acquisition, l'acquisition elle-même et ses produits comme allant au-delà de la contingence locale et momentanée de l'interaction en face-à-face ; elle permet la prise en compte, du point de vue des acteurs, des systèmes de valeurs, des rapports de force, des biens symboliques qui circulent dans les communautés de pratiques, qui structurent les apprentissages et qui sont structurés par les pratiques et les apprentissages.

Alors que ces éléments ont jusqu'ici été étudiés pour la plupart sur la base d'une procédure par questionnaire ou par interview – une procédure, donc, qui donne accès aux déclarations des acteurs concernés – on peut imaginer une démarche alternative qui consisterait en l'analyse de la construction interactive des représentations sociales. Un exemple en est fourni par les travaux de Mondada (1999 et 2000) sur la catégorisation de l'apprenant et de ses ressources linguistiques, inspirés de l'analyse conversationnelle (mais voir également Nussbaum 1999). Une telle démarche qualitative semble particulièrement intéressante, car savoir comment les images de la langue, de l'autre, de soi-même naissent et se transforment dans l'interaction sociale pourrait contribuer à mieux comprendre les divers lieux d'interaction et les cultures communicatives qui les caractérisent en tant que lieux où se forment les compétences, les conditions de l'apprentissage, les identités d'apprenant ou de locuteur compétent et les images de ce qu'est une langue et de ce que représente son acquisition.

3.5. Vers de nouveaux horizons : réflexion conceptuelle et diversification des objets étudiés

Dans la poursuite des travaux interactionnistes sur l'acquisition, et sans doute en chevauchement plus ou moins important avec les développements cités jusqu'ici, on observe une diversification des objets étudiés. Certains chercheurs commencent à s'interroger sur le rôle de l'interaction non seulement pour apprendre un système à l'oral, mais aussi pour apprendre à écrire ou à rédiger un texte (Krafft & Dausendschön-Gay, 1999). Un des apports particulièrement intéressants de ces travaux est qu'ils permettent de révéler, à travers l'observation des interactions, certaines procédures de planification et de résolution de difficultés qui sont appliquées par les apprenants à la production écrite. Plus généralement, l'interprétation de la production monologale dans une perspective interactive (Arditty & Prodeau, 1999 ; Vasseur, 1999) contribue non seulement à rappeler l'importance des processus d'autorégulation liées à l'acquisition, mais encore à relativiser certaines frontières tissées depuis longtemps entre la régulation autonome et la gestion collaborative du discours (voir Egli & Pekarek, 1996 ; Bange & Kern, 1998).

Parallèlement à ce développement, on constate une intensification de la réflexion portée sur certaines notions courantes dans le champ, qui n'est pas restée sans amener d'importantes reconceptualisations. Comme nous l'avons vu plus haut, la discussion sur les SPA s'est dès l'abord trouvée accompagnée par une réappropriation des notions d'input et de saisie dans une perspective interactionniste. Plus tard, certains travaux empiriques opèrent une redéfinition de la notion d'étayage (Hudelot & Vasseur, 1997), longtemps réduite à l'aide linguistique fournie à l'apprenant par le locuteur expert, en faveur d'une conception pluridimensionnelle, plus proche d'ailleurs de la conception proposée à l'origine par Wood, Ross & Bruner (1976) (voir Mondada & Pekarek Doehler dans ce volume). Enfin, chez certains chercheurs se désigne de façon particulièrement prononcée une attitude plus constructiviste que jamais : l'interaction est comprise et analysée comme lieu potentiel de construction non seulement de savoirs et de savoir-faire, mais aussi d'attitudes et de normes (Py, dans ce volume), de motivations (Lantolf & Genung, dans ce volume), de conceptualisations de l'apprenant et de l'apprentissage (Mondada, 2000).

4. Questions ouvertes et perspectives : les contributions à ce volume

Si l'affirmation du caractère social du langage qui marque la tradition interactionniste se trouve complétée, aujourd'hui, par l'affirmation de l'enracinement social de la cognition, il ne s'agit pas d'un postulat qui poserait un parallélisme strict entre les deux plans. Tout le problème est là. Et tout le défi pour la recherche est là aussi. L'état des lieux très sommaire et forcément partiel qui vient d'être présenté ne peut donc s'achever ici ; tout au contraire, il s'ouvre vers un vaste domaine d'interrogations à explorer.

Si la recherche interactionniste veut véritablement dépasser la primauté souvent accordée à l'aspect linguistique, cela présuppose qu'elle commence à aborder l'interaction non seulement comme lieu, mais aussi comme objet d'acquisition. Quelle est cette capacité dont il faut

disposer, à côté de savoirs et savoir-faire linguistiques et socioculturels spécifiques, pour communiquer efficacement en face-à-face ? Il s'agit d'une question fortement discutée à l'heure actuelle, à la fois dans la recherche et dans la politique éducative¹⁰. Le courant interactionniste dispose d'instruments conceptuels et méthodologiques qui pourraient s'avérer particulièrement précieux pour la définition des compétences d'interaction. Les lignes d'investigation poursuivies dans ce volume par Nussbaum & Unamuno et par Vasseur présentent des pistes possibles en cette direction. Le travail qui permettrait d'y parvenir, cependant, reste à faire.

D'autres questions, encore, s'imposent. Peut-on, comme on le fait d'un point de vue linguistique (voir Klein & Perdue, 1992), dégager des stades ou des paliers éventuels dans l'acquisition de la compétence communicationnelle ? Y a-t-il homologie de ces deux aspects, dans quelle mesure sont-ils interdépendants, ayant des relations variables selon les individus, selon les conditions interactives de leur élaboration ? Alors que des observations particulièrement intéressantes ont été faites sur les conditions d'élaboration des dimensions lexicales et grammaticales des compétences langagières, dont la contribution de Py propose, ici même, un prolongement intéressant, nous savons peu de concret sur les conditions du développement des compétences d'interaction. Et par rapport aux deux types de compétence, il est besoin de tester, sur des bases empiriques, les hypothèses qui ont été avancées, ce qui présuppose de développer des procédures d'investigation (notamment longitudinales) appropriées.

Enfin, où s'arrêtent, voire où nous amènent les conséquences d'une conception sociocognitive de l'apprentissage ? L'un des débats essentiels tourne autour de l'articulation à opérer entre l'interactivité comme accomplissement local et l'activité des interactants comme processus sociohistorique et socioculturel. Si l'intégration de ces deux aspects dans un modèle cohérent peut sembler un objectif lointain, les études présentées dans ce volume par Lantolf & Genung et Lehnen, Dausendschön-Gay & Krafft en montrent, à partir d'horizons distincts, l'importance sur le plan empirique, alors que la discussion proposée par Mondada & Pekarek Doehler en interroge les fondements et enjeux théoriques.

La diversification des lieux et des objets étudiés et des méthodologies, tout comme la réflexion conceptuelle menée en ce moment semblent offrir un terrain fertile pour la poursuite de ces pistes et d'autres, dont les contributions réunies dans ce volume d'AILE nous présentent un échantillon riche en observations empiriques et en conséquences théoriques.

L'étude de **Nussbaum et Unamuno** propose une redéfinition interactionnelle de la complexité et de la fluidité en L2, rejetant la dichotomie souvent tracée entre les deux selon laquelle plus le discours de l'apprenant est fluide, moins la production est complexe. Dans leur analyse d'interactions entre six dyades, d'âges et de niveaux de compétence différents, les auteures traitent la fluidité non pas en termes de rapidité de formulation, mais en termes d'efficacité dans la poursuite de buts communicatifs. Sur cette base, elles proposent une définition interactionnelle de la complexité, qui, selon elles, ne se réduit pas au traitement de formes linguistiques, mais implique un travail de formulation des énoncés, de construction du sens, d'établissement de rôles interactifs et de coordination des activités : la complexité « ne réside pas dans les énoncés isolés, mais dans leur variété et dans la manière de les coordonner avec l'autre pour réussir la tâche ».

La coordination des rôles et des places interactifs est au centre de l'investigation de **Vasseur** qui porte sur les (re)configurations de l'inégalité dans la conversation exolingue. L'analyse d'une rencontre entre un francophone et une apprenante taiwanaise du français, organisée autour d'une séance de tarot, montre comment l'inégalité se construit et se reconstruit sur un croisement complexe de compétences langagières, de savoirs encyclopédiques et de ressources socioculturelles plus larges. Cette reconfiguration dynamique s'accompagne d'un travail discursif varié de l'apprenante, favorisant selon le cas le soutien par autrui ou l'initiative de l'apprenante. Tout en maniant avec beaucoup de prudence d'éventuelles conclusions au sujet de l'acquisition, l'auteure met en évidence la complexité du fonctionnement dialogique qui présente pour l'apprenant la tâche difficile de gérer l'adaptation dynamique à l'autre.

S'appuyant sur une multiplicité de données (interactions entre apprenants et natifs et entre patients et orthophonistes, discussions entre enseignants), **Py** aborde la norme linguistique sur le double plan des processus discursifs et des représentations. À travers l'observation de « séquences d'évaluation normative », l'auteur montre les façons dont l'activité dialogique institue une expression linguistique en objet d'évaluation et devient ainsi un lieu de construction des repères normatifs pour l'apprenant. Soulignant le caractère à la fois variable et processuel de l'orientation des locuteurs vers la norme, Py propose d'une part de définir les normes de l'apprenant comme les produits des traitements discursifs divers auxquels l'apprenant assiste ; il met d'autre part en évidence que les différents modes de traitement peuvent nous renseigner sur certaines contraintes situationnelles qui régissent l'interaction.

Lantolf et Genung abordent la motivation pour apprendre en train de se faire, dans sa nature située et dynamique, et non pas comme un élément qui préexisterait aux pratiques de l'apprenant. Le journal établi par une étudiante de linguistique appliquée, elle-même co-auteur de cet article, au cours des neuf semaines d'un cours intensif de chinois sert de base pour l'étude. Au cours des neuf semaines, la motivation initiale de l'étudiante se détériore progressivement en raison du contraste entre ses attentes, voire son 'idéologie pédagogique' et la culture de communication en classe : l'étudiante finit par développer des conduites non pas d'apprentissage mais de conformité aux règles imposées en classe. En interprétant ces observations dans la perspective de la théorie socioculturelle de l'activité, les auteurs nous invitent à penser la motivation comme un processus dynamique, se forgeant et se reforgeant à travers l'activité pratique de l'apprenant, à travers son histoire communicative et sociale.

L'objet de la contribution de **Lehnen, Dausendschön-Gay et Krafft** est l'acquisition de la compétence rédactionnelle en L1. L'analyse des interactions entre différentes dyades de scripteurs qui rédigent de brefs textes scientifiques permet aux auteurs d'identifier à la fois les difficultés spécifiques que présente la rédaction scientifique et les stratégies mises en œuvre pour sa gestion. En traitant l'apprentissage de la compétence rédactionnelle comme « faisant partie d'apprentissages plus complexes, qui comprennent en particulier l'acquisition de connaissances d'une langue de spécialité et de façons de dire qui ont cours dans la communauté », les auteurs insistent sur un point essentiel pour l'apprentissage des L1 aussi bien que des L2, à savoir la coexistence, dans la production du discours et dans son apprentissage, des conventions liées d'une part au code et au genre textuel, et, d'autre part, à des communautés discursives spécifiques.

La notion même de communauté de pratiques est un des éléments centraux de la dernière contribution de ce volume (**Mondada et Pekarek Doehler**). Les auteures problématisent, dans une réflexion théorique, l'articulation des postulats interactionnistes à un modèle cohérent des processus cognitifs. En s'inspirant de l'analyse conversationnelle ethnométhodologique et de la psychologie vygotskienne, elles argumentent contre un traitement disjoint de ces traditions qui relèguerait la première à une ressource analytique et la seconde à un instrument d'interprétation ponctuel. Elles montrent que les deux courants, notamment dans leurs versions actuelles, convergent, chacun à sa manière, vers la définition d'une cognition située, se déployant de façon variable dans des activités sociales variées et structurée par ces mêmes activités. En estimant essentiel de penser la cognition et l'activité dans leur double caractère local et sociohistorique, les auteures discutent les conséquences qui en découlent pour l'approche interactionniste de l'acquisition.

Au lecteur de découvrir les interrogations critiques et les éléments de réponse que les études regroupées dans ce volume apportent aux questions qui traversent le domaine de l'acquisition dans l'interaction et de l'acquisition de l'interaction...

Bibliographie

ALBER, J.-L. & B. PY 1986. Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation. In *ELA* n° 61, 78-90.

ARDITTY, J. 1987. Une 'leçon de conversation'. In *Encrages* n° 18/19, 99-116.

- ARDITTY, J. & M. PRODEAU 1999. Donner des instructions en langue maternelle et en langue étrangère. In *Langages* n° 134, 68-84.
- ARDITTY, J. & M.-T. VASSEUR 1999. Interaction et langue étrangère : Présentation. In *Langages* n° 134, 2-19.
- BANGE, P. 1987. La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue. Contribution à la *Table ronde du Réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues*. La Baume les Aix, nov. 1987.
- BANGE, P. 1992. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2. In *AILE* n° 1, 53-85.
- BANGE, P. & S. KERN 1998. La régulation du discours en L1 et en L2. In *CALaP* n° 16-17, 107-141.
- BREMER, K. & al. 1996. *Achieving Understanding: Discourse in Intercultural Encounters*. Longman, London.
- BIALYSTOK, E. 1993. Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics*, 43-57, Oxford University Press, New York, Oxford.
- CARROLL, M. & A. BECKER et al. 1993. Reference to space in learner varieties. In C. Perdue (Ed.), p. 119-149.
- COUGHLAN, P. & P. DUFF 1994. Same task, different activities: analysis of a SLA task from an activity theory perspective. In J. Lantolf & G. Appel, (Eds.) p. 173-193.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. & U. KRAFFT 1991. Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en situation de contact. In C. Russier et al. (Eds.), *Interactions en langue étrangère*, 37-48, Publications de l'Université de Provence, Aix en Provence.
- DE PIETRO, J.-F. 1994. Une variable négligée : les attitudes. *Education et recherche* n° 18, 89-111.
- DE PIETRO, J.-F., M. MATTHEY & B. PY 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*, 99-124, Strasbourg 28-29 avril 1988.
- DONATO, R. 1994. Collective scaffolding in second language learning. In J.P. Lantolf & G. Appel (Eds.), 93-56.
- ELLIS, R. 1999. *Learning a second language through interaction*. Studies in Bilingualism, 17. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- EGLI, M. & S. PEKAREK 1996. Régulations du discours : des activités mono- et polygérées dans le contexte de l'acquisition langagière. In M. Riegel (Ed.), *Sémantique et cognition*. Numéro spécial SCOLIA n° 9, 37-62.
- FAERCH, C. & G. KASPER 1983. Plans and strategies in foreign language communication. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication*, 20-60, Longman, London.
- FRAWLEY, W. & J. P. LANTOLF 1985. Second language discourse: a vygotskian perspective. In *Applied Linguistics* n° 6, 19-44.
- GAJO, L. & L. MONDADA 2000. *Acquisition et interaction en contextes*. Éditions Universitaires, Fribourg.
- GAJO, L. & SERRA, C. 2000. Enseignement bilingue, didactique des langues et des disciplines : une expérience valdôtaine. In P. Martinez & S. Pekarek Doehler (Eds.), *Notions en question : les contacts de langues en didactique*. Didier Erudition, Paris. (sous presse)
- GÜLICH, E. 1986. L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact'. In DRLAV, *Revue de linguistique* n° 34/35, 161-182.
- 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. In *Applied Linguistics* n° 14/2, 145-167.
- HATCH, E. Ed. 1978. *Second language acquisition - a book of readings*. Newbury House, Rowley, Massachusetts.
- HUDELOT, C. & M.-T. VASSEUR 1997. Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et en L2 ? In *CALaP* n° 15, 109-135.
- KLEIN, W. & C. PERDUE 1992. *Utterance structure. Developing grammars again*. Benjamins, Amsterdam.
- KRAFFT, U. & U. DAUSENDSCHÖN-GAY 1993. La séquence analytique. In *Bulletin CILA* n° 57, 137-157.

- KRAFFT, U. & U. DAUSENDSCHÖN-GAY 1994. Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. In *Bulletin VALS/ASLA* n° 59, 127-158.
- KRAFFT, U. & U. DAUSENDSCHÖN-GAY 1999. Système écrivant et processus de mise en mots dans les rédactions interactionnelles. In *Langages* n° 134, 51-67.
- LANTOLF, J.P. (Ed.) 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press, Oxford.
- LANTOLF, J.P. & G. APPEL (Eds.) 1994. *Vygotskian approaches to second language research*. Ablex, Nordwood, N.J.
- LANTOLF, J.P. & A. PAVLENKO 1995. Sociocultural theory and second language acquisition. In *Annual Review of Applied Linguistics* n° 15, 108-124.
- LONG, M.H. 1983. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. In *Applied Linguistics* n° 4, 126-141.
- LONG, M.H. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bahia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, 413-467, Academic Press, San Diego.
- LÜDI, G. 1989. Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques. *Actes du XVIIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*. Université de Trèves, 1986, tome VII : 405-424.
- LÜDI, G. 1998. L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? In *ARBA (Acta Romanica Basiliensa)* n° 8, 13-30.
- MATTHEY, M. 1996. *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Lang, Bern.
- MATTHEY, M. (Ed.) 1997. *Les langues et leurs images*. IRDP, AELPL, Neuchâtel.
- MONDADA, L. 1999. L'accomplissement de l'étrangéité dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs. In *Langages* n° 134, 20-34.
- MONDADA, L. 2000. La compétence de catégorisation : procédés situés de catégorisation des ressources linguistiques. In P. Martinez & S. Pekarek Doehler (Eds.), *Notions en question : les contacts de langues en didactique*. Didier Erudition, Paris. (sous presse)
- MOORE, D. 1996. Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. In *AILE* n° 7, 95-121.
- NUSSBAUM, L. 1998. Profils sociaux et places dans les tandems exolingues. In Souchon, M. (Ed.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, 225-126, Université de Franche-Comté, Besançon.
- NUSSBAUM, L. 1999. Emergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. In *Langages* n° 134, 35-50.
- OCHS, E. 1988. *Culture and Language Development: Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*. Cambridge University Press, Cambridge.
- PEKAREK, S. 1997. Images contrastées en classe de français L2 : compétences et besoins langagiers des élèves-apprenants. In M. Matthey (Ed.), 203-210.
- PEKAREK, S. 1999a. *Leçons de conversation : Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Éditions Universitaires, Fribourg.
- PEKAREK, S. 1999b. Stratégies de communication bilingues en classe de L2 ? Enjeux acquisitionnels et enjeux communicatifs. In *AILE*, n° spécial : Actes du Colloque EUROSLA, Paris, 10-12 Sept. 1998, vol. I, 127-141.
- PERDUE, C. (Ed.) 1993. *Adult language acquisition : crosslinguistic perspectives. II The results*. Cambridge University Press, Cambridge.
- PY, B. 1989. L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. In *DRLAV Revue de Linguistique* n° 41, 83-100.
- PY, B. 1994. Place des approches interactionnistes dans l'étude des situations de contacts et d'acquisition. In D. Véronique (Ed.), *Créolisation et acquisition des langues*, 137-150, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence.
- PY, B. 1997. Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. In *ELA* n° 108, 495-504.
- ROBERTS, C. 1998. Interaction and bureaucracy: conditions for language use and learning in intercultural encounters. In *CALaP* n° 16/17, 198-224.

- SCHEGLOFF, E.A. 1982. Discourse as an interactional achievement: some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences. In D. Tannen (Ed.), *Analysing discourse: text and talk*, 71-93, Georgetown University Press, Washington D. C.
- SCHUTZ, A. 1967 [1962]. *Collected papers I: The problem of social reality*. Nijhoff, The Hague.
- VASSEUR, M.-T. 1991. Solliciter n'est pas apprendre (initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère). In C. Russier et al. (Eds.), *Interactions en langue étrangère*, 49-59, Publications de l'Université de Provence, Aix en Provence.
- VASSEUR, M.-T. 1999. Dialogues, soliloques et projet d'apprenant chez une étudiante avancée. In *Langages* n° 134, 85-100.
- VASSEUR, M.-T. & J. ARDITTY (1996). Les activités réflexives en situation de collaboration exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche. In *AILE* n° 8, 57-87.
- VYGOTSKY, L.S. 1978. *Mind in Society*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- WERTSCH, J.V. 1991. *Voices of the mind: a socio-cultural approach to mediated action*. Harvester Wheatsheat, London.
- WOOD, D., J. S. BRUNER & G. ROSS 1976. The role of tutoring in problem solving. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry* n° 17, 89-100.

Notes

- 1 Je remercie Jo Arditty et Laurent Gajo pour leurs commentaires extrêmement précieux et enrichissants.
- 2 Romanisches Seminar, Universität Basel, Stapfelberg 7/9, CH-4051 Basel. Simona.Pekarek@unibas.ch
- 3 Différents courants sont à l'origine de ce développement. La discussion sur l'interlangue a montré que l'acquisition d'une langue consiste en une construction progressive de règles et en leur restructuration et non pas en la simple intériorisation d'un système ; les versions variationnistes de la théorie de l'interlangue ont souligné la nature contextuelle et variable des répertoires en développement. Parallèlement, et à partir d'horizons théoriques distincts, des études telles que celles regroupées dans Hatch (1978), celles de Faerch & Kasper (1983) ou de Long (1983) inaugurent l'exploration, sur des bases empiriques, des liens possibles entre interaction et acquisition d'une L2.
- 4 Le numéro 16/17 de la revue *Calap* (1998) cherche à faire entrer en dialogue ces deux courants – un dialogue dont les éditeurs, Perdue & Vasseur, soulignent à la fois la nécessité et les difficultés.
- 5 Pour des présentations voir Krafft & Dausendschön-Gay, 1994 ; Py, 1994 et Arditty & Vasseur, 1999.
- 6 Pour une discussion plus détaillée voir Mondada & Pekarek Doehler, dans ce volume.
- 7 On peut à ce sujet regretter que ce dialogue soit jusqu'ici virtuellement inexistant entre l'approche interactionniste et la théorie socio-culturelle, malgré leurs affinités.
- 8 D'où le rôle central de la médiation sociale : l'enfant/l'apprenant élabore ses compétences supérieures à travers l'interaction avec un expert (l'adulte, un enseignant) qui l'aide à gérer une tâche. La notion de zone de proche développement délimite les conditions d'efficacité de la médiation en soulignant le fait que l'aide doit être adaptée au niveau des compétences de l'apprenant/enfant (voir Vygotsky, 1978 : 86).
- 9 Ce point encore est traité de façon différenciée au sein même du courant interactionniste : la question de savoir dans quelle mesure la prise en compte de l'expérience communicative des acteurs et des cadres institutionnels plus larges peut ou doit alimenter l'interprétation du chercheur est loin de faire l'objet d'un consensus (un recours au savoir que le chercheur a de ces éléments contraste notamment avec les principes de l'analyse conversationnelle et son emphase sur ce qui est 'manifeste' dans le déroulement séquentiel du discours).
- 10 Mis à part les considérations sur l'automatisation et la procéduralisation relevant d'une perspective cognitiviste, peu a été dit sur cet objet spécifique que sont les compétences discursives/interactives. Et la définition de la « compétence conversationnelle » proposée dans le cadre du Conseil de l'Europe a besoin d'être élaborée plus en détail.

À propos de l'auteur

Simona Pekarek Doehler
Université de Bâle

Résumés

Quels travaux peut-on regrouper sous le titre de ce volume « approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères » ? La réponse ne va pas de soi ; et la question elle-même soulève le problème de la délimitation d'un champ diversifié. Disons-le d'emblée : si c'est bien le postulat du rôle constitutif de l'interaction sociale pour l'apprentissage des langues qui est au cœur de l'approche interactionniste de l'acquisition, ce n'est pas sur la base d'une stricte unicité de fondement théorique que ce postulat s'est établi. Un tel fondement supposerait une définition commune, non seulement de ce qu'est le fonctionnement socio-interactif et des principes méthodologiques qui permettent de le décrire, mais aussi de ce qu'est un apprenant, de ce qui constitue des conditions de réalisation d'un apprentissage, de la nature de ce processus, et donc du fonctionnement cognitif humain. Et si l'accord semble grand quant à la conception de l'interaction, il l'est beaucoup moins sur les autres points, en particulier sur la cognition. L'interactionnisme dans le domaine de l'acquisition ne constitue donc pas une 'école' unifiée dont les travaux seraient cumulatifs ; la diversité des approches qu'il regroupe présente une richesse qui a permis le développement du champ, le défrichage de nouveaux horizons et l'instauration d'un dialogue constructif.

Ce sont ce développement, ces expansions, ce dialogue et leur arrière-fond épistémologique que je me propose brièvement d'esquisser dans l'introduction à ce volume¹. Il ne peut évidemment s'agir de présenter un tableau exhaustif des études interactionnistes sur l'acquisition. Mon objectif est bien plus modeste : il s'agira de dégager les préoccupations centrales qui traversent le domaine et de soulever certaines pistes de recherche qui commencent à se profiler à l'heure actuelle. Cela permettra, je l'espère, de mettre en relief l'originalité du regard que les travaux réunis dans ce volume apportent à ce vaste champ d'investigation qu'est l'acquisition dans l'interaction.

Social-interactionist approaches to second language learning: concepts, studies and perspectives

The introductory paper to this volume presents an overview of social-interactionist approaches to second language learning. A brief sketch of the historical development of this line of research, its basic theoretical assumptions as well as its fields of study and results are presented and future perspectives are discussed. It is suggested that, while interactionist studies share an understanding of the workings of social interaction (including methodological implications) and its constitutive role in language learning, they are far from forming a unified 'school'; this openness of the field has proven to provide a rich ground for investigation and leads on to a number of intriguing questions yet to be explored.

Entrées d'index

Keywords : L2 learning, social interaction, L2 research, interactionist approach

Notes de la rédaction Simona Pekarek Doehler²