

Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?

Lorenza Mondada et Simona Pekarek Doehler

1. Introduction

Lorsqu'on aborde les processus¹ acquisitionnels dans l'interaction sociale, le problème se pose de savoir quel modèle de la cognition peut être articulé de façon cohérente avec les présupposés interactionnistes. Cette question est centrale tout en demeurant souvent implicite² : mises à part les références, souvent rapides, aux idées vygotkiennes, les approches socio-interactionnistes du développement des langues secondes ou étrangères (L2) peinent à définir une conception de la cognition qui soit cohérente par rapport à leurs perspectives spécifiques. Sans une telle approche, il semble pourtant difficile de penser la complexité des dimensions interactives susceptibles de structurer certains processus cognitifs liés à l'acquisition langagière. La compréhension de ces dimensions serait au contraire considérablement enrichie par une modélisation théorique forte et cohérente de la cognition.

Afin de contribuer à une réflexion allant dans ce sens, nous allons développer ici la façon dont deux traditions distinctes – l'approche socio-culturelle du fonctionnement cognitif et l'approche ethnométhodologique de l'interaction sociale – offrent une définition située et distribuée de la cognition qui nous paraît compatible avec une approche interactionniste de l'acquisition. Pour en expliciter les présupposés et les enjeux, nous présenterons d'abord (2) une brève discussion critique de la réception des concepts vygotkiens (2.1) et de l'analyse conversationnelle (2.2) au sein de la recherche sur l'acquisition. Nous argumenterons que ces deux traditions ont été sous-estimées du point de vue de leurs apports à la définition d'une conception de la cognition utile pour appréhender les processus acquisitionnels. Nous discuterons ensuite en quoi elles peuvent alimenter une telle définition (3). Bien que les deux courants ne sauraient être confondus, ils partagent un certain nombre de préoccupations communes qui ouvrent de nombreuses perspectives pour la recherche sur l'acquisition.

2. Deux inspirations théoriques du courant 'interaction & acquisition' : une discussion critique

Au cours des deux dernières décennies, un changement de paradigme s'est profilé dans une partie importante de la recherche acquisitionniste. L'idée d'un individu intériorisant des compétences langagières spécifiques a laissé progressivement sa place à celle d'un locuteur interagissant avec d'autres interlocuteurs et s'appropriant ainsi progressivement des ressources communicatives variables et fonctionnelles. C'est dans ce cadre qu'a pris forme l'approche interactionniste de l'acquisition langagière³. Elle s'est fortement inspirée de deux horizons de référence, l'un issu de la psychologie et l'autre de la sociologie : les approches du développement cognitif proposées par le psychologue russe Vygotsky et les approches socio-interactionnistes des pratiques langagières inspirées de l'analyse conversationnelle. En cherchant à souligner les dimensions critiques de la réception de ces courants, nous en donnerons ici une présentation nécessairement sommaire.

2.1. La réception des concepts vygotkiens

Si le modèle vygotkien, traitant du développement de l'enfant et de sa langue première (Vygotsky, 1985), s'est avéré d'un attrait particulier pour l'approche interactionniste des processus d'acquisition en L2 (voir Bange, 1992 ; Kraff & Dausendschön-Gay, 1994 ; Krafft & Dausendschön-Gay, 1993 ; Py, 1991, inter alia), c'est parce qu'il offre une façon de penser le rapport entre l'interaction et l'acquisition sans pour autant postuler un isomorphisme entre les deux : l'acquisition d'une langue – qu'elle soit première ou seconde – est un processus socio-cognitif ancré dans l'emploi instrumental, c'est-à-dire finalisé, de la langue au sein

des interactions entre êtres humains. Vygotsky propose par là une conception radicalement constructiviste qui, loin de considérer l'interaction comme simple déclencheur des processus cognitifs, la comprend comme un facteur qui structure la forme et le contenu du développement cognitif aussi bien que langagier⁴.

L'application du modèle vygotkien à l'acquisition des L2 n'est pourtant pas sans poser un certain nombre de difficultés. On peut en particulier regretter que des notions vygotkiennes soient parfois reprises de façon trop immédiate et souvent dissociée d'un modèle plus global des processus socio-cognitifs liés à l'acquisition.

La façon dont a été abordée la notion de médiation sociale est symptomatique à cet égard. Cette notion renvoie en effet à l'idée que l'enfant/apprenant élabore ses compétences supérieures à travers l'interaction avec un expert (l'adulte, l'enseignant) qui l'aide à gérer sa tâche. Cette idée a été principalement appliquée, notamment sous le terme d'étayage (introduit par Wood, Bruner & Ross, 1976 à la suite de Vygotsky), à l'aide offerte par le locuteur expert lorsque l'apprenant rencontre des problèmes de compréhension ou de production dus à des lacunes dans son répertoire lexical ou éventuellement grammatical. La médiation sociale se trouve ainsi réduite à n'être qu'un support linguistique expert, réalisé dans un rapport certes interactif mais asymétrique et unidirectionnel. Or un tel traitement, s'il s'est avéré fructueux pour l'étude du développement des compétences linguistiques, ne peut satisfaire l'étude de compétences communicatives plus larges (voir Hudelot & Vasseur, 1997). Il ne peut pas non plus rendre compte du rôle global – et non pas ponctuel – que joue autrui dans le développement des compétences langagières (Pekarek, 1999b). Une telle définition, dont on peut se demander si elle ne repose pas au fond sur une vision essentiellement monologique de l'activité, est non seulement en décalage par rapport à la conception vygotkienne : elle n'est surtout pas en mesure de rendre compte des dimensions socio-interactionnelles et institutionnelles (voir 3.1.2 infra) dont la pertinence pour la définition des compétences communicatives, de leur variabilité et des conditions de leur appropriation est soulignée par l'approche interactionniste elle-même. Par opposition, une conception pluridimensionnelle des processus de médiation qui tienne compte des dimensions linguistiques, idéationnelles et sociales permet de penser à la fois les activités/tâches, leur complexité et les compétences dans une perspective foncièrement socio-interactionnelle (Pekarek, 1999a). Ces dimensions définissent non seulement les contraintes discursives qui se présentent à l'apprenant dans l'activité sociale, mais aussi sa capacité de communiquer en tant que participant à une communauté de pratiques. Elles sont par conséquent mieux aptes à rendre compte de processus cognitifs situés liés à la fois – et de façon indissociable – à la participation aux activités et au développement des capacités.

Mise à part la reprise ponctuelle et partielle de concepts vygotkiens, on peut plus généralement regretter l'absence, au sein du courant 'interaction & acquisition', de références aux modèles néo-vygotkiens. Notamment la mise en garde de psychologues (Cole, 1985 et 1994 ; Wertsch, 1985 et 1991a) contre une reprise à la lettre de certains concepts de Vygotsky reste pour la plupart ignorée. Or, c'est justement dans ce dernier cadre que se développe un modèle – dit socio-culturel – qui intègre une dimension dont l'importance a ouvertement été postulée, bien que non développée, par Vygotsky : la dimension socio-historique/socio-culturelle. Le modèle socio-culturel propose un prolongement intéressant des idées vygotkiennes en formulant une conception du fonctionnement mental qui reconnaît l'influence à la fois de l'interactivité localement accomplie et du cadre socio-culturel. Ce développement représente un intérêt évident pour une approche interactionniste de l'acquisition qui ne veut ni se confiner à une interactivité abstraite ni se réduire à un déterminisme contextuel (voir 3.1). Il offre un modèle théorique fort pour penser la variabilité des processus discursifs et la variabilité des compétences en tenant compte de la nature émergente et contingente des activités discursives et des processus cognitifs (par rapport à des contextes socio-culturels, des cadres institutionnels et des expériences communicatives des acteurs). Le fait est que ce développement n'a jusqu'à présent inspiré qu'une partie très marginale de la recherche, à savoir la théorie socio-culturelle de l'apprentissage des L2.

2.2. La réception de l'analyse conversationnelle

Comme l'héritage vygotkien, l'analyse conversationnelle subit elle aussi un traitement paradoxal, riche en possibilités mais aussi en risques de réduction. La réception de l'analyse conversationnelle dans le domaine de l'acquisition comme dans d'autres domaines relève en effet à la fois de l'engouement et du malentendu : si un certain nombre de notions qui en sont issues ont été reprises pour travailler sur la communication exolingue et sur les processus d'acquisition dans l'interaction, la 'mentalité analytique' qui a présidé à leur émergence tend à être sous-estimée.

Il en résulte des emprunts qui généralisent le terme d'analyse conversationnelle (dans cette formulation ou dans d'autres, le label lui-même subissant de fortes variations) à toutes les approches se penchant sur des données interactionnelles, indépendamment des différences souvent radicales entre elles ; ou bien des emprunts de notions qui sont traitées comme des outils techniques d'analyse combinables avec d'autres paradigmes – comme par exemple les actes de langage – alors même qu'elles sont incompatibles avec eux.

L'histoire de la réception de l'analyse conversationnelle se situe donc entre la reprise de notions isolées peu soucieuse de respecter le cadre théorique original et une réception qui tiendrait compte de sa 'mentalité' particulière pour développer une approche spécifique de l'acquisition. De ce point de vue, la façon dont les catégories de 'réparation' (Schegloff, Sacks & Jefferson, 1977) ou de 'séquence latérale' (Jefferson, 1972) ont été reprises dans la littérature acquisitionniste est significative.

Ces notions ont été utilisées de façon purement technique, par exemple dans des études quantitatives sur les interactions entre natifs et non natifs où les analyses reposent souvent sur l'identification et le comptage d'erreurs définies de façon exogène par les analystes – alors qu'une démarche conversationnelle considère que les 'réparables' sont pointés et définis par les participants eux-mêmes et que sans l'initiation de la réparation par l'un d'entre eux il n'y a pas de 'problème' descriptible comme tel dans l'interaction.

Par contre, un autre type de reprise des notions de 'réparation' et de 'séquence latérale' a inspiré la description de séquences plus larges et spécifiques à la communication exolingue, comme les 'séquences potentiellement acquisitionnelles' (de Pietro, Matthey & Py, 1989), les 'séquences analytiques' (Krafft & Dausendschön-Gay, 1993), les 'séquences explicatives' (Gulich, 1990), etc. Toutes ces séquences permettent d'identifier et de traiter un problème de communication, en suivant une certaine trajectoire interactionnelle : elles jouent donc un rôle fondamental dans l'accomplissement de la compréhension mutuelle en situation interculturelle et dans la mise à disposition d'objets de savoir pour l'apprenant. Cependant, comme le montre la modalisation incorporée dans la catégorie même de 'séquence potentiellement acquisitionnelle', le gros problème reste celui de savoir comment on passe de la résolution de problèmes de communication à l'acquisition de nouveaux savoirs communicationnels : ces séquences sont en effet des ressources interactionnelles disponibles pouvant intervenir dans un processus d'appropriation acquisitionnelle mais aussi au sein d'autres visées, pouvant être exploitées à toutes fins pratiques, indexicalement, selon l'activité en cours et la définition de la situation (voir Vasseur, 1991 ; Dausendschön-Gay, 1997 ; Gajo & Mondada, 2000 : ch. 5). Par ailleurs, ces séquences n'épuisent pas l'inventaire des procédés acquisitionnels mobilisables par les apprenants.

Au-delà de l'exploitation de catégories permettant de décrire certains phénomènes ponctuels, les réflexions autour de la réparation laissent apparaître un enjeu théorique important : au sein d'une perspective conversationnelle sur l'acquisition, elles permettent de se focaliser sur des procédés plutôt que, comme c'est souvent le cas dans la littérature qui traite de l'acquisition dans la communication, sur des stratégies. Ces dernières présupposent en effet un modèle psychologique du sujet rationnel, planificateur, conscient et doté d'intentions qui évacue subrepticement les dimensions sociolinguistiques et interactionnelles qui font de l'acquisition une action située et distribuée (Rampton, 1997). Par contre, une approche en termes de procédés permet de décrire la façon dont les acteurs s'engagent de façon publiquement intelligible et reconnaissable dans des activités sociales éventuellement catégorisables comme relevant de l'apprentissage ou de l'acquisition.

Une telle approche permet d'envisager à la fois une approche conversationnelle de l'acquisition et une définition 'conversationnelle' de la cognition. Elle reste largement à développer.

2.3. La leçon que nous tirons de la prise en compte de la tradition vygotskienne et de la réception de l'analyse conversationnelle est que certaines opportunités présentées par ces deux courants, surtout dans leurs versions contemporaines, n'ont été que partiellement saisies par la recherche sur l'acquisition. On peut se demander pourquoi : ces champs sont en effet généralement connus et de nombreux chercheurs y font référence. Mais ce qui semble manquer est, au-delà des références ponctuelles à des auteurs ou à des textes isolés, une connaissance plus approfondie des champs dans lesquels ils s'inscrivent et de leurs cohérences internes. C'est pourquoi nous nous proposons de développer les cohérences qui caractérisent les postures épistémologiques de ces deux champs, afin d'explicitier les modèles de la cognition dans l'interaction qu'ils permettent d'envisager.

3. Quels modèles de la cognition pour une approche interactionnelle de l'acquisition ?

Les difficultés posées par l'intégration d'une approche cognitive et d'une approche interactionnelle de l'acquisition sont largement dues à la permanence d'une série d'oppositions dichotomiques, dont le dépassement, nécessaire pour repenser à la fois la cognition et l'action sociale, a été proposé par les deux mouvements sur lesquels nous nous arrêterons.

En effet, l'étude des activités humaines a été longtemps partagé entre la psychologie et les sciences sociales, dans une partition des champs et de leurs objets, reposant sur l'opposition entre processus mentaux et activités socio-culturelles, entre individu et groupe. Ces oppositions ont été critiquées par Cole (1985) comme « a dualistic approach to mind and society » et réfutées par les ethnométhodologues prônant une approche centrée sur la « mind in action » (Coulter, 1989). Ces dualismes se juxtaposent à d'autres (entre intérieur et extérieur, autonomie et dépendance contextuelle, pratique et cognition, action (agency) et structure, micro et macro...) qui font l'objet, à l'heure actuelle et dans plusieurs disciplines, d'un rejet radical. Sur cette base émerge une conception de la cognition humaine comme étant contextuellement déployée à l'intérieur d'activités sociales, qui débouche sur l'idée d'une cognition 'située' et 'distribuée' dans des contextes sociaux, institutionnels et interactifs. Cette conception est en mesure selon nous de transformer radicalement la description des activités d'apprentissage et la définition de ce qu'est l'apprenant.

3.1. L'approche socio-culturelle du développement cognitif

3.1.1. La nature située de la cognition et la primauté de l'activité socio-culturelle

C'est au sein des domaines adjacents à la recherche acquisitionniste, et notamment en psychologie développementale, que se forge, sous l'influence de Vygotsky, de ses collègues (Leontiev, 1981) et successeurs (Luria, 1976), une approche de la cognition qui déstabilise foncièrement la séparation entre le plan individuel et le plan social pour les comprendre comme des éléments mutuellement constitutifs. On lui attribue couramment l'étiquette d'approche 'socio-culturelle' (Cole, 1994 ; Resnick, Levine & Teasley, 1991 ; Rogoff, 1990 ; Wertsch, 1991a et b).

Deux postulats de base sont au cœur de cette approche : la nature située de la cognition et la primauté de l'activité en tant qu'activité socio-culturelle.

Le premier postulat renvoie au fait que les processus mentaux se façonnent à travers les activités pratiques et contextuelles dans lesquelles ils sont mis en œuvre. La cognition peut être comprise comme située en deux sens : d'une part, elle peut être considérée comme enracinée dans l'interaction sociale (Rogoff, 1990) ; d'autre part, elle peut être comprise comme étant ancrée dans des contextes institutionnels et culturels plus larges (Cole, 1994 et 1995 ; Wertsch, 1991a et b). L'approche socio-culturelle cherche à réunir ces deux aspects dans un modèle cohérent : « Human mental functioning is inherently situated in social interactional, cultural, institutional and historical contexts » (Wertsch, 1991a : 86). Suivant cette conception de la cognition, l'approche socio-culturelle se propose d'explorer le rapport entre les processus

mentaux et les activités en tant que processus sociaux locaux, contingents par rapport à des institutions et des valeurs socio-culturelles (voir Wertsch, 1985).

La priorité de l'activité en tant qu'activité socio-culturelle, quant à elle, est le plus systématiquement défendue dans les travaux de Leontiev :

[...] human psychology is concerned with the activity of concrete individuals, which takes place either in a collective – i.e., jointly with other people – or in a situation in which the subject deals directly with the surrounding world of objects – e.g., at the potter's wheel or the writer's desk.... if we removed human activity from the system of social relationships and social life, it would not exist. (Leontiev, 1981 : 46-47, cité dans Cole, 1985 ; c'est nous qui soulignons)
L'activité en tant que processus dynamique situé dans des structures socio-historiques se trouve ainsi présentée comme le point de départ pour l'étude du fonctionnement mental. En ces termes se trouve en même temps établie la conception de la cognition comme pratique, distribuée, émergente des activités locales, qui non seulement est radicalement opposée à sa modélisation traditionnelle et individualisante en termes d'intériorité et d'intentionnalité, mais qui, plus généralement, se refuse à la séparation entre ce qui relèverait du domaine du développement individuel, cognitif et autonome et de ce qui relèverait du domaine de l'activité collective, interactive et sociale⁵.

En postulant l'interdépendance des activités pratiques et des processus cognitifs, le modèle socio-culturel pose en même temps la dépendance contextuelle des deux et permet ainsi de penser leur variabilité. Il ne s'agit ici pourtant point d'un simple déterminisme culturel. Au contraire, le rôle des systèmes de valeurs, de normes, de rapports et de pouvoirs sociaux dans l'élaboration de la pensée humaine est indissociable du rôle constitutif des processus mentaux pour les activités et la constitution des valeurs, des normes, des rapports à travers ces activités. Il en résulte une conception des schèmes culturels comme émergeant eux-mêmes des activités sociales⁶. Holland & Cole (1995) proposent en ce sens une définition intéressante de la notion de 'culture' (terme anglais qui renvoie à ce que l'on appellerait davantage en français 'société') comme « a complex – socially (re) produced, socially valued – set of cultural artefacts [names, language, etc.] used by individuals and groups in [...] a community of practice » (Holland & Cole, 1995 : 484-485). On a ici une notion dynamique d'une culture (re) produite par les pratiques sociales, notamment sémiotiques. À travers le rôle constitutif des artefacts culturels, dont le langage, est mis en avant le postulat central de l'approche socio-culturelle : les processus cognitifs sont historiquement situés, façonnés par des contextes socio-institutionnels et sociaux plus larges qu'ils contribuent à leur tour à constituer.

L'idée que les processus et les activités sont doublement situées, dans le présent et dans le passé, comme héritage et accomplissement à la fois, a certes été déjà discutée dans le cadre des sciences sociales. Force est toutefois de constater qu'au sein de la recherche empirique chacune de ces deux dimensions tend à être étudiée de façon isolée. Or, l'impact des institutions sociales sur l'individu et sur ses processus mentaux constitue également un domaine où l'approfondissement des conceptions vygotskiennes est des plus urgents. Vygotsky souligne en effet que les systèmes sémiotiques qui servent de support aux processus interactifs/interpsychiques (à la médiation sociale, donc) sont eux-mêmes les produits d'un développement socio-culturel. Comme le formule Wertsch (1991a : 96), « in a Vygotskian approach, the inherent sociocultural situatedness of the mediational means used in interpsychological functioning entails that mental functioning in the individual is inherently tied to sociocultural setting as well ». Il peut être intéressant de revenir sur le terme de médiation sociale pour esquisser, à titre d'exemple, quelques conséquences de la dimension doublement située – à la fois interactive et historique – des processus cognitifs pour une approche interactionniste de l'acquisition des L2.

3.1.2. Une notion interactionnelle et historique de la médiation sociale

Une conception de la médiation sociale qui puisse tenir compte de la nature à la fois émergente et socio-culturelle du discours a des conséquences fondamentales sur la façon dont nous étudions et évaluons une situation d'interaction en tant que cadre socio-cognitif pour l'acquisition.

Elle nous amène d'abord à souligner la dimension réciproque des processus de médiation, voire d'étayage, qui a trait non seulement à la question de savoir comment l'autre médiatise une tâche donnée pour l'apprenant, mais surtout comment l'apprenant intervient dans le processus de médiation même, comment il guide l'autre dans ses interventions et comment il co-construit son rôle de médiateur à travers l'orientation réciproque des activités. Une telle conception ouvre, plus fondamentalement encore, des voies pour penser les processus de médiation comme des moyens, réciproquement établis, par lesquels sont construits des contextes interactifs en tant que contextes plus ou moins favorables à l'acquisition (Pekarek, 1999b) – et donc de penser les conditions d'acquisition comme émergentes des pratiques elles-mêmes (Pekarek, 1999a). Comprise ainsi, la médiation sociale apparaît comme une des activités – au véritable sens de méthodes – par lesquelles les interlocuteurs – voire les membres – accomplissent de façon collaborative leurs contextes d'apprentissage. Cette définition est parfaitement cohérente avec l'idée de Vygotsky selon laquelle des locuteurs sont des agents actifs contrôlant leur environnement – un environnement qui est structuré par leurs activités locales.

Tenir compte des dimensions socio-institutionnelles des processus de médiation nous amène en même temps à reconnaître que la médiation en tant qu'accomplissement local est un processus situé socio-historiquement. L'intervention de l'autre n'est pas une simple réponse à un stimulus (p. ex. à une demande d'aide) fourni par l'interlocuteur apprenant, mais fait partie des activités socialement ou institutionnellement valorisées ou non, légitimées ou non, acceptées ou non. La pertinence des activités proposées par l'adulte est déterminée par les normes et les valeurs du milieu socio-culturel qu'il représente (Lantolf & Appel, 1994 : 10). L'école comme institution qui sélectionne fortement des modes de conduite appropriés, qui valorise les adéquations et sanctionne les infractions, en fournit une illustration par excellence. Le système des valeurs qu'elle véhicule fait partie d'une culture de communication à la fois émergente à travers les pratiques et structurant ces pratiques. On peut en effet concevoir que l'école propose, pour reprendre la terminologie de Cole (1994), des schémas culturels comme médiateurs. Pour l'élève, la connaissance des règles du jeu et des préférences du professeur constitue une ressource précieuse l'aidant à accomplir dûment les tâches en classe. Pour le professeur, la connaissance des difficultés, des peurs et des motivations des élèves fonctionne comme un repère semblable. La source qui alimente ces connaissances est l'expérience communicative des deux parties, à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution où elles se rencontrent. C'est en cela que réside la nature socio-culturelle de nos activités en général, et des processus de médiation en particulier, qui ne peut être réduite à une interactivité abstraite.

3.1.3. Institutions sociales, activités situées et processus cognitifs

La nature socio-historiquement située de l'activité et de la pensée humaines a amplement été documentée par les études sur la variation culturelle des processus à la fois sociaux et mentaux. Peu d'attention a pourtant été prêtée à l'impact exercé par les institutions à l'intérieur d'une même communauté – en tant que lieux de pratique culturelle – sur les comportements humains et sur les processus cognitifs. Or, cet impact est d'un intérêt particulier pour la recherche sur l'acquisition des L2, car l'acquisition a souvent lieu dans des cadres sociaux et institutionnels qui se distinguent les uns des autres par leur nature et par leurs pratiques constitutives.

Une étude particulièrement intéressante de ce point de vue a été menée par Cole et son équipe à l'Université de Californie à San Diego (Cole, 1995). Ils ont mis sur pied une série d'activités destinées à promouvoir les capacités de lecture, d'écriture et d'interaction avec un ordinateur chez des élèves d'école primaire. Ces activités ont été implémentées dans quatre contextes institutionnels (l'école, une bibliothèque, un club de jeunes, une garderie d'enfants) qui tous prévoient des activités relativement structurées, fréquentées par les élèves après les heures de classe. L'objectif de l'étude était d'identifier les formes spécifiques que ces activités allaient prendre dans ces différents contextes au cours d'une année. Les résultats montrent d'une part que des élèves d'âge et de classe socio-économique relativement homogènes accomplissent de manière différente ces activités selon l'institution où elles se déroulent. Les différences sont essentiellement dues à l'objectif que les élèves associent généralement à leur présence dans l'institution et à l'atmosphère plus ou moins conviviale qui y règne entre eux. L'étude

révèle d'autre part des effets cognitifs spécifiques liés aux différences institutionnelles et qui se manifestent en premier lieu dans le progrès plus ou moins important que les enfants font dans l'accomplissement des activités. On constate, dans certains contextes, par exemple un maniement de plus en plus efficace et instrumental de divers objets médiateurs (cartes, tableaux, instructions écrites, etc.) ainsi que l'évaluation critique de ces objets.

Le constat que des façons de faire distinctes se développent, chez des sujets d'un même groupe, selon des contextes institutionnels différents montre que ces contextes, tels que perçus et vécus par les acteurs, ont un effet structurant sur les micro-cultures d'activité et de traitement cognitif qui s'y déroulent. Cela n'est évidemment qu'un côté de la médaille. L'autre est, comme nous l'avons souligné plus haut, que les pratiques culturelles elles-mêmes consolident, transforment ou déconstruisent les cadres socio-culturels dans lesquels elles se déploient. Comme le dit Cole (1995 : 201) : « both individuals and sociocultural systems are active agents » – les deux sont inévitablement en constante interaction.

3.1.4. Conséquences : la nature émergente et contingente des contextes d'apprentissage et de la condition d'apprenant

La perspective socio-culturelle ouvre un champ d'investigations possibles autour de l'apprentissage des langues qui, tout en se focalisant sur les processus interactifs en face-à-face, débordent de loin ces processus : comment les processus contribuent à façonner les cultures communicatives dont ils font partie et comment ces cultures structurent ces processus sont des questions cruciales pour comprendre l'acquisition langagière comme phénomène socio-cognitif – qu'elle ait lieu en milieu institutionnel ou non.

Dans la recherche sur l'acquisition des L2, mis à part le courant proprement socio-culturel, c'est notamment par le biais de l'étude des représentations sociales que l'on a commencé à étudier les effets institutionnels et socio-culturels sur les processus interactifs susceptibles d'être liés à l'acquisition langagière. Ce domaine ne nous semble pourtant pouvoir apporter un regard véritablement original qu'à condition d'éviter un nouveau mentalisme qui verrait les représentations comme motifs déterminant les actions (voir Pekarek, 1995 ; Mondada, 1998b). Une approche socio-culturelle peut prévenir justement ce danger en permettant l'intégration des représentations, en tant que phénomènes socialement distribués et négociés, dans un modèle cohérent des processus cognitifs – et non seulement des activités sociales.

De façon plus importante encore, cette approche donne, par sa conceptualisation de l'activité cognitive et sociale, un fondement théorique à ce qui, sur le plan de la réalité sociale, s'est établi comme un fait indéniable : en tant que capital (effectif ou symbolique) sur le marché professionnel, et plus généralement socio-culturel, les compétences en langue s'acquièrent à l'intérieur d'un système de valeurs socio-historiquement élaborées qui définit ce qui vaut la peine d'être appris et ce qui le vaut moins, ce qui est une compétence profitable et ce qui l'est moins, ce qui est une mesure appropriée d'une compétence et ce qui ne l'est pas. Ce système de valeurs structure à la fois les apprentissages scolaires et extra-scolaires et n'est pas sans creuser des fossés entre les apprentissages institutionnels des acteurs et leurs besoins sociaux pratiques. Ce ne sont là que quelques-unes des dimensions qui s'imposent sur le terrain de l'articulation complexe entre les valeurs socio-institutionnelles et les pratiques locales qui encadrent l'enseignement/apprentissage des langues dans nos sociétés actuelles.

Pour la recherche, tenir compte à la fois de la nature socio-historique et locale des activités des apprenants et de leur entourage constitue un défi considérable. Cela signifie entre autres s'interroger sur la question de savoir comment différents types d'activités en classe configurent et reflètent des rapports interpersonnels et des valeurs sociales spécifiques, comment la culture communicative de la classe, voire de l'école structure des événements communicatifs individuels en tant que contextes potentiels d'acquisition et comment des tâches interactives et leurs complexités linguistiques, discursives et socio-interactionnelles naissent d'une construction interactive socio-historiquement située. Cela signifie surtout de comprendre l'apprenant certes comme sujet interagissant, mais par là même historique ; comme un individu localisé dans le monde collectif, social, voire matériel et co-constructeur de ce monde ; comme un acteur doté d'une expérience communicative centrale pour ses activités sociales et cognitives. Cela amène enfin à une redéfinition radicale des compétences

et des apprentissages en termes d'activités, et notamment en termes de participation à une communauté de pratiques. Cette redéfinition, elle aussi, ouvre tout un champ de recherches à explorer.

3.2. Les apports de l'ethnométhodologie et de l'analyse de conversation

À la recherche d'approches alternatives pour l'étude de l'acquisition dans l'action sociale, il est intéressant de se pencher sur la façon dont l'ethnométhodologie et l'analyse conversationnelle permettent de reformuler la question de la cognition d'une façon qui est en partie convergente avec l'approche socio-culturelle. En effet, si les premières n'ont pas proprement développé une approche de l'acquisition comme c'est le cas pour la seconde, elles proposent elles aussi une vision des activités cognitives indissociable des pratiques, de leur tissu de pertinences et de leur contexte qui peut être utile pour comprendre l'acquisition.

3.2.1. La primauté de l'activité comme accomplissement situé et collectif

Une approche praxéologique telle que celle proposée par l'ethnométhodologie et l'analyse conversationnelle affirme la primauté des activités pratiques pour concevoir non seulement les pratiques langagières mais aussi – et plus radicalement – la langue elle-même (signifiant la primauté des usages sur celle du système, voir Mondada, 1995 et 1998a), non seulement les activités des acteurs mais aussi plus généralement l'ordre social et ses conditions de possibilité (en se focalisant sur l'ordre tel qu'il est incarné dans les événements sociaux), non seulement les activités de raisonnement pratique mais plus largement la cognition humaine.

Ce positionnement a plusieurs conséquences. Il se démarque des descriptions de l'action qui la conçoivent comme étant organisée à travers l'intériorisation par ses acteurs d'un ensemble de normes, de règles, de dispositions socio-cognitives qui la régulent voire la déterminent. A fortiori il se démarque donc d'une conception qui considérerait que la conduite humaine, par exemple langagière, ainsi que son acquisition, est régie par des règles socio-cognitives non seulement préexistantes à elle mais encore innées. Au contraire, l'action est considérée comme organisée de façon localement située et endogène, par les acteurs se coordonnant entre eux dans l'interaction, ajustant de façon reconnaissable leurs conduites à leurs partenaires et au contexte. Cette conception n'exclut pas qu'il y ait des normes, au contraire : elle considère toutefois que celles-ci sont invoquées de façon locale et réflexive dans le cours de l'action, qu'elles ne déterminent pas, mais dont elles permettent à la fois l'interprétation, l'évaluation par rapport à des attentes normatives et morales, ainsi que l'adéquation aux détails de ce qui se passe (Heritage, 1984, ch. 4).

Dans ses « breaching experiments », Garfinkel (1967) a en effet montré combien les membres s'orientent de façon routinière dans leurs conduites et dans leurs raisonnements pratiques vers un état normal des choses, vers un ordre normatif des événements : celui-ci est maintenu, accommodé, défendu dans le cours même de l'action, dans la façon dont celle-ci est interprétée, par la présupposition de la réciprocité des perspectives (Schutz, 1967) complétée par des méthodes d'élaboration située du caractère sensé et intelligible de ce qui se passe. C'est ainsi que Garfinkel introduit la 'méthode du ad hocing', qui permet d'adapter aux circonstances présentes des raisonnements généraux, la 'méthode du et cetera', qui permet de donner une complétude à des listes toujours nécessairement ouvertes, ou la 'méthode documentaire d'interprétation', qui permet de donner sens à ce qui se passe en l'associant à un pattern reconnu et familier. Ces procédures permettent à l'activité sociale de traiter de façon adéquate l'indexicalité et l'indétermination nécessaires de toute forme sociale. C'est ainsi que la dimension normale de l'ordre des événements, tout comme les phénomènes structurels, sont des

[...] emergent products of a vast amount of communicative, perceptual, judgemental and other 'accomodative' work whereby persons, in concert, and encountering 'from within the society' the environments that the society confronts them with, establish, maintain, restore and alter the social structures that are the assembled products of the temporally extended courses of action directed to these environments as persons 'know' them. (Garfinkel, 1963 : 187-88).

On peut faire l'hypothèse que ces 'méthodes' sont centrales pour l'appropriation située de nouveaux répertoires par l'apprenant. Elles relèvent de raisonnements pratiques définissant la cognition non pas comme un dispositif abstrait, individuel, intérieur, décontextualisé, voire universel, mais comme une dimension située, incarnée, aux prises avec les détails et les contingences du déroulement de l'action sociale, dont l'interaction conversationnelle est une des manifestations prototypiques⁷.

3.2.2. De la critique du mentalisme à une approche praxéologique de la cognition

On peut situer l'apport ethnométhodologique à une réflexion sur la cognition de deux points de vue : d'une part il a nourri la critique des modèles cognitifs existants, ne se limitant pas à en dénoncer le mentalisme mais en se penchant sur la façon dont celui-ci était soutenu par des argumentations et des pratiques de recherche particulières. D'autre part, il a proposé une description alternative des processus cognitifs grâce à la prise en compte radicale de leur imbrication dans l'action sociale. Nous allons parcourir ces différents apports, avant de spécifier en quoi ils sont importants pour l'acquisition.

Un des points de départ de la critique des modèles cognitifs existants est la définition même de l'objet des enquêtes ethnométhodologiques, constitué par les 'méthodes' mises en œuvre par les membres dans leurs activités ordinaires et expertes. Les 'méthodes' sont les procédures par lesquelles les acteurs soutiennent, défendent et ajustent leurs points de vue et l'organisation de leur conduite, de sorte à ce qu'elle soit rendue reconnaissable pour leurs partenaires. La tâche de l'enquête est de décrire ces procédures, qui fondent le caractère sensé et ordonné de l'action, ainsi que des savoirs, des raisonnements, des interprétations mobilisés de façon pertinente et rationnelle : c'est une cognition sociale en action qui est ainsi observée.

Cette perspective est aux antipodes d'une autre démarche, qui repose sur la concurrence asymétrique entre les savoirs attribués aux membres et le savoir du chercheur et qui consacre le privilège des modèles académiques sur les conceptions vernaculaires de l'action. Dévaloriser le point de vue des acteurs permet au chercheur de projeter sur les faits observés des modèles exogènes validés et garantis par d'autres instances, externes au contexte observé. C'est ainsi que des modèles mentalistes ou physicalistes de la cognition peuvent être projetés sur les contingences de l'action (Watson, 1998)⁸, en ignorant ses détails pratiques et situés, ainsi que les orientations, les raisonnements, les interprétations des acteurs, et en rendant possible une conception autonome, individuelle, intentionnelle, voire stratégique de la cognition humaine, basée sur la distinction entre états intérieurs et extérieurs, qui favorise les explications en termes d'états psychologiques voire neurobiologiques et marginalise le rôle de l'action et du contexte :

[...] a mentalistic approach requires that phenomena such as 'motive', 'purpose', 'intention', 'thinking', 'affect' and so on are reified through their removal from the tissue of action, interaction and context through which their public character is evidenced and through which they gain their practical relevance. (Watson, 1998 : 214)⁹.

Sur la base de ces critiques, une approche alternative de la cognition peut l'appréhender en suivant le principe énoncé par Coulter :

[...] treat the 'mental' properties of persons as generated from situated, constitutive practices. Such practices include the manifold ways in which members avow, ascribe, deny, ratify, infer, argue about and in other ways deal with the appropriateness, intelligibility or warrantability of the range of 'mental' phenomena. In other words, whatever 'mental' (subjective, affective, experiential, cognitive) features persons are accredited with are to be investigated as embedded within courses of practical affairs. (1983 : 128)

Les états mentaux ou les processus cognitifs sont en effet souvent thématiques dans le cours d'actions situées – comme ne pas se souvenir de la bonne réponse lors d'un examen scolaire, ne pas se souvenir d'un détail dans un interrogatoire de police, ne pas se souvenir d'un nom dans une conversation... – où ils effectuent un certain travail interactionnel, et où ils produisent une intelligibilité de la situation, un account d'un fait présent ou passé, une conduite pertinente à toutes fins pratiques dans ce contexte particulier. Bien que les états mentaux ne soient pas toujours verbalisés dans l'interaction, ni ne doivent l'être, ils sont rendus intersubjectivement et publiquement disponibles dans l'action, même non verbale. La question devient ainsi celle

de savoir comment les acteurs eux-mêmes catégorisent ces états mentaux – que ce soit en les thématissant ou bien en organisant d’une certaine façon leur action – et non pas comment un analyste extérieur peut leur imputer des motifs, leur attribuer des intentions, ou caractériser leur action comme répondant à des stratégies dont le chercheur détient la typologie (voir supra 2.2. la critique des stratégies en acquisition).

3.2.3. *La respécification des activités cognitives*

Les travaux ethnométhodologiques n’ont donc pas uniquement produit des critiques des modèles de la cognition mais ont aussi proposé des façons alternatives de décrire les activités cognitives. Une alternative radicale est celle de la respécification proposée par Lynch & Bogen (1997), qui ne visent pas à réformer les modèles de la cognition – par exemple dans la direction d’une cognition socialement distribuée – mais à traiter les activités cognitives comme relevant des préoccupations des membres engagés dans une activité particulière. Ils analysent ainsi la façon dont la mémoire est traitée dans l’activité de témoigner à un procès ou d’interroger un prévenu sur ses activités passées. Au tribunal, des affirmations telles que ‘je ne me souviens pas’ fonctionnent non pas comme des descriptions d’un état mental des locuteurs qui les énoncent, mais comme des procédés interactifs pour ne pas répondre à une question fermée et donc pour éviter de dénier et de confirmer un fait qui est interrogé, i.e. comme des procédés qui rendent le témoignage pratiquement indisponible.

Ce type d’analyse fait partie de la tentative de respécifier d’autres termes cognitifs, comme voir, faire attention, apprendre, résoudre des problèmes, raisonner, etc. qui ne sont dès lors plus traités comme des notions dans un modèle de la cognition mais des ressources intervenant dans les raisonnements pratiques et les interactions sociales des acteurs eux-mêmes. Ceci ouvre des pistes pour l’analyse de réactions telles que ‘tu ne sais pas ?’ ou ‘tu ne te souviens pas ?’ énoncées en classe par les enseignants à leurs élèves lorsque ces derniers ne répondent pas à une question ; ces réactions renvoient à une gestion sociale des attentes normatives, du savoir scolaire, de l’ordre de la classe ou du ‘métier de l’élève’ davantage qu’à l’imputation de processus cognitifs sous-jacents.

3.2.4. *L’établissement d’une compréhension mutuelle et d’une ‘socially shared cognition’*

L’analyse conversationnelle permet de suivre d’autres pistes de recherche, concernant davantage la façon dont les interactants sont constamment engagés dans des activités cognitives telles que l’accomplissement de la compréhension, de l’intelligibilité, de la reconnaissabilité de leurs activités. Dans ce sens on peut dire que l’analyse conversationnelle se penche sur les méthodes par lesquelles une connaissance partagée (shared cognition) est constamment maintenue, garantie, transformée par les interactants ainsi que sur les procédures par lesquelles le monde est vu en commun, voire constitué comme tel (Schegloff, 1991). Ainsi appréhendée, la cognition est imbriquée dans l’interaction (i.e. ne se déploie pas comme une sphère autonome ou préexistante) et est foncièrement procédurale (i.e. n’est pas constituée d’un ensemble de connaissances communes, mais de procédures permettant d’établissement et le rétablissement de l’intersubjectivité dans l’action).

Une telle approche est bien illustrée par la façon dont elle traite de la compréhension, qui n’est pas vue comme un processus ou un état cognitif intérieur du sujet, mais comme un accomplissement collectif, publiquement exhibé dans le déploiement de la séquentialité de l’interaction. Chaque tour de parole, en effet, projette sur le tour successif des attentes normatives et exhibe en même temps une compréhension à toutes fins pratiques¹⁰ du tour précédent en y enchaînant d’une certaine façon : la séquentialité s’établit ainsi par des liens à la fois prospectifs et rétrospectifs au fur et à mesure que se déroule la conversation. Si le deuxième locuteur exhibe dans son tour la réception du tour du premier locuteur, celui-ci peut intervenir au troisième tour pour rétablir une compréhension différente, en réparant le second tour. Loin de n’être qu’un type particulier de séquence récurrent dans certains modes de communication, la réparation renvoie donc à un aspect fondamental de la gestion de l’intercompréhension qui permet de maintenir la relation entre les participants et qui peut jouer un rôle fondamental dans leur appropriation de nouvelles ressources langagières.

3.2.5. Retombées pour l'étude des processus d'acquisition : compétence interactionnelle et compétence de catégorisation

Les procédés que les interlocuteurs exploitent méthodiquement pour organiser leur interaction – p. ex. pour minimiser les pauses et les chevauchements dans la gestion des tours de parole, ou pour réparer un malentendu – peuvent être considérés comme constituant la 'compétence interactionnelle' qui définit le membre d'un groupe (Heritage & Atkinson, 1984 : 1 ; Psathas, 1990) (Garfinkel et Sacks, 1970 parlent de « mastery of natural language »). Les méthodes constituent en effet la compétence qui permet au membre de participer de façon adéquate à l'interaction sociale et à son organisation socialement intelligible. Cette compétence interactionnelle comporte l'usage pertinent de ressources conversationnelles telles que s'identifier au téléphone, attirer l'attention de quelqu'un et le saluer, parler topicalement, clôturer une conversation... i.e. des procédés qui sont 'known only-in-the-doing' (Coulter, 1974 : 117).

La définition de 'membre compétent' comme celle d'apprenant s'élabore elle aussi interactionnellement, sur la base des activités dans lesquelles les acteurs sont engagés. Autrement dit, la catégorisation des acteurs ne repose pas sur des qualités qui fonderaient leur identité de façon intrinsèque et essentielle, mais sur des procédés par lesquels ils rendent observables leurs catégories d'appartenance, elles-mêmes fortement liées aux activités en cours (Sacks, 1972 et 1992). L'émergence interactionnelle d'une catégorie (par exemple d'apprenant plutôt que de 'membre maladroit' ou de 'non membre') va de pair avec des activités liées à cette catégorie (par exemple d'aide, d'accompagnement, de facilitation, etc.), qui ont, réflexivement, des effets sur la façon dont la catégorie peut évoluer et se transformer socialement. Étant donné que les catégories potentiellement disponibles des acteurs sont très diverses et nombreuses, l'analyse de la pertinence ou non pertinence de la catégorie 'apprenant' ou 'élève' et de son fonctionnement dans l'interaction est importante pour l'identification de ce vers quoi s'oriente l'attention des membres ('apprendre' ou bien autre chose), et donc des conditions favorables à des activités censées stimuler l'acquisition (comme l'aide, l'enseignement, la collaboration, etc.) (Mondada, 1999). Par ailleurs, les acteurs eux-mêmes sont constamment engagés dans la catégorisation de leurs partenaires et dans l'exhibition de leur propre catégorisation, moins à travers la thématization des catégories que par la structuration conséquente des activités qui y sont liés. Leur 'compétence de catégorisation' (Mondada, à paraître) est un élément fondamental de leur capacité à apprendre, puisqu'elle concerne l'identification de contextes spécifiques, de formes linguistiques appropriées, de conduites significatives, de normes et d'attentes – que l'apprenant pourra s'approprier ou non, qui favoriseront son engagement dans l'action ou non, qui lui permettront de se présenter sous une certaine catégorie, d'apprenant si un contrat didactique par exemple est recherché, d'élève face à un enseignant, mais aussi de 'migrant polyglotte' ou d'amateur de rap' selon les contingences et les occasions de l'interaction.

Ce type d'analyse permet de même de spécifier la pluralité des contextes ordinaires, institutionnels, professionnels des activités d'apprentissage. Dans ce sens, 'apprendre en famille', 'apprendre à l'école' ou 'apprendre au travail' peuvent se définir comme des activités très différentes, régies par des pertinences contextuelles propres. Une analyse détaillée de la façon dont les interactions sont organisées en classe, à la maison, dans les jeux entre pairs ou dans d'autres situations professionnelles est susceptible de mieux définir des modes de participation et d'engagement, ainsi que des modes de catégorisation correspondants. De même, la caractérisation située des 'compétences de l'élève' – de ses succès et de ses échecs, de son profil ou de sa carrière – est descriptible à travers une étude des pratiques par lesquelles l'école organise et accomplit l'ordre social et éducatif. Cette approche interactionnelle et institutionnelle des lieux sociaux où se déroulent des activités acquisitionnelles complète ainsi la description de la cognition située dans l'action sociale.

3.3. Petite conclusion provisoire

Les deux courants que nous venons de développer focalisent tous deux leur approche de la cognition comme étant située dans les contextes – sociaux, culturels, historiques – de

l'action. Tous deux n'entendent pas remplacer un déterminisme mentaliste de l'action par un déterminisme inverse, celui du contexte, mais introduisent un argument non plus linéaire et causal mais réflexif, selon lequel les savoirs et les compétences émergent en étant configurés dans les pratiques pour les configurer à leur tour au fil de leur déploiement. Tous deux nous invitent donc à approfondir plusieurs sens dans lesquels on peut considérer que la cognition est située : a) elle est située dans les contingences de l'organisation locale de l'action conçue comme un accomplissement pratique (aspect privilégié par l'ethnométhodologie) ; b) elle est située dans un cadre culturel et historique particulier, dans lequel sont sédimentées des façons de faire et d'interagir (aspect privilégié par l'approche socio-culturelle), c) elle est située dans l'environnement et dans les objets que les activités configurent de sorte à distribuer la cognition non seulement entre les acteurs sociaux mais aussi avec les non-humains (aspect qui se retrouve dans l'approche de l'activité située et dans l'approche latourienne, avec des inspirations à la fois ethnométhodologiques et socio-culturelles ; voir Conein, 1997). Ces définitions du caractère située de la cognition permettent de montrer qu'elle se manifeste dans des compétences qui sont imbriquées dans des activités et des cadres de participation spécifiques et qui donc ne peuvent pas être 'exportées' sans problème, généralisées à d'autres contextes ou traitées comme universelles.

4. Perspectives

Nous avons développé de façon articulée les pistes de recherche que deux traditions de pensée offrent à ceux qui s'intéressent à l'acquisition dans l'interaction et se posent la question de savoir quels modèles de la cognition dans l'action sont compatibles avec une approche interactionniste. L'exposé des deux courants permet de remarquer un certain nombre de convergences dans le respect des spécificités mutuelles, qui invitent à expliciter des complémentarités plutôt qu'à opérer des (con)fusions. Une des conséquences majeures en est la transformation radicale que ces deux courants apportent aux descriptions possibles de la cognition, des savoirs, des compétences, des méthodes qui interviennent dans toute activité sociale comme dans l'appropriation de ce qui permettra à l'apprenant, à l'enfant, à l'étranger de devenir un membre compétent du groupe dans lequel il s'engage.

Cette nouvelle perspective, dont les implications empiriques restent certes à explorer, offre à l'approche interactionniste de nombreuses possibilités de conceptualisation, d'analyse et d'interprétation. La description des activités cognitives qui en résulte souligne leur caractère constitutivement interactionnel : les activités cognitives s'organisent en s'imbriquant dans l'organisation de l'interaction et n'en sont donc pas isolables ni autonomisables. Ceci a des conséquences profondes pour la conception de l'acquisition : au-delà de la relation d'aide et de séquences particulières de facilitation ou de proposition d'une forme, souvent décrites dans la littérature acquisitionniste interactionniste, c'est dans les modes d'organisation de structures de participation que l'apprenant s'approprie non seulement des formes linguistiques mais aussi des savoir-faire communicationnels. Les modes de participation à une communauté de pratiques – qu'ils soient conçus comme renvoyant à des cadres culturellement spécifiques et institués historiquement ou comme se rapportant à la façon dont émergent des (a)symétries qui sont ratifiées, voire renforcées, au cours des activités – permettent de caractériser les occasions, les expériences, les contextes plus ou moins favorables à l'acquisition, plus ou moins passagers ou sédimentés dans des lieux sociaux d'apprentissage.

De façon complémentaire, la description de ces structures de participation et des activités dans lesquelles elles apparaissent est à articuler avec la description des parcours par lesquels des apprenants, mais aussi des acteurs sociaux catégorisés de différentes manières, transitent d'une structure à une autre : le parcours de l'apprenant peut ainsi être caractérisé du point de vue de son double déploiement temporel – qui concerne la temporalité située de l'action et le développement historique de ses cadres socio-culturels – et de ses démultiplications dans des réseaux sociaux hétérogènes, instaurant des continuités et des discontinuités qui construisent la compétence interactionnelle spécifique de chaque apprenant.

Ce programme théorique d'articulation entre dimensions socio-cognitives fort différentes au sein d'une approche intégrée de l'action va de pair avec un programme méthodologique

correspondant, focalisé sur l'observation, l'enregistrement, la documentation des activités des acteurs dans leurs contextes et leurs itinéraires sociaux. Il ouvre donc un autre champ de questionnement que l'on n'a pas pu aborder ici, mais qui ne nous semble pas moins pertinent pour l'approche interactionniste de l'acquisition langagière : ce champ concerne à la fois les données interactionnelles qui rendent possible la compréhension des processus socio-cognitifs et les procédures analytiques et interprétatives qui permettent de traiter ces données dans des analyses rigoureuses compatibles avec les horizons théoriques ici esquissés.

Bibliographie

- BANGE, P. 1992. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2. In AILE n°1, 53-85.
- BRASSAC, C., N. GRÉGORI & S. GROSJEAN 1997. Conception et processus de décision. La nécessaire coopération en activité de conception distribuée. In K. Zreik (Ed.), *L'apprentissage par interaction*, 271-306, Europia, Caen.
- BUTTON, G., J. COULTER, J. LEE & W. SHARROCK 1995. *Computers, Minds and Conduct*. Polity Press, Oxford.
- CHAIKLIN, S., & J. LAVE (Eds.) 1993. *Understanding Practice : Perspectives on Activity and Context*. Cambridge University Press, Cambridge.
- COLE, M. 1985. The zone of proximal development : Where culture and cognition create each other. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge.
- COLE, M. 1994. A conception of culture for a communication theory of mind. In D. R. Vocate (Ed.), *Intrapersonal Communication : Different Voices, Different Minds*. 77-97, Erlbaum, Hillsdale.
- COLE, M. 1995. Cultural-historical psychology : a meso-genetic approach. In L. M. W. Martin, K. Nelson & E. Tobach (Eds.), *Sociocultural psychology. Theory and practice of doing and knowing*. 168-204, Cambridge University Press, Cambridge.
- CONEIN, B. 1997. L'action avec les objets. Un autre visage de la cognition située ? In *Raisons Pratiques* n° 8, 25-46.
- COULTER, J. 1974. The ethnomethodological programme in contemporary sociology. In *The Human Context* n° 6 (1), 103-122.
- COULTER, J. 1983. *Rethinking Cognitive Theory*. St. Martin, New York.
- COULTER, J. 1989. *Mind in Action*. Polity Press, London.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. 1997. Bilan provisoire du SLASS et perspectives de recherche. In *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage* n° 15, 25-32.
- 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*. Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Pasteur, 99-124.
- ENGESTRÖM, Y. & D. MIDDLETON (Ed.) 1996. *Cognition and Communication at Work*. Cambridge University Press, Cambridge.
- FRAWLEY, W. & J. P. LANTOLF 1985. Second language discourse : a vygotskian perspective. In *Applied Linguistics* n° 6, 19-44.
- GAJO, L. & L. MONDADA 2000. *Acquisitions et interactions en contexte*. Editions Universitaires, Fribourg.
- GARFINKEL, H. 1963. A conception of, and experiments with, « trust » as a condition of stable concerted actions. In O.J. Harvey (Ed.), *Motivation and Social Interaction*. 187-238, Ronald Press, New York.
- GARFINKEL, H. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- GARFINKEL, H. & H. SACKS 1970. On formal structures of practical actions. In J. D. McKinney & E. A. Tiryakian (Eds.), *Theoretical Sociology*. 337-366, Appleton-Century Crofts, New York.
- GÜLICH, E. 1990. Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives. In M. Charolles, S. Fisher, & J. Jayez (Eds.), *Le Discours : représentations et interprétations*. 71-109, Presses Universitaires de Nancy, Nancy.

- HERITAGE, J. 1984. *Garfinkel and Ethnomethodology*. Polity Press, Cambridge.
- HERITAGE, J., & J. M. ATKINSON 1984. Introduction. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action*. 1-16, Cambridge University Press, Cambridge.
- HOLLAND D. & M. COLE 1995. Between discourse and schema : reformulating a cultural-historical approach to culture and mind. In *Anthropology & Education Quarterly* n° 26/4, 475-489.
- 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.
- JEFFERSON, G. 1972. Side Sequences. In D. Sudnow (Ed.), *Studies in Social Interaction*. 294-338, Free Press, New York.
- 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.
- LANTOLF, J.P. (Ed.) 1994. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Special issue of *The Modern Language Journal* n° 78 (4).
- LANTOLF, J.P. & G. APPEL (Eds.) 1994. *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Ablex, Nordwood, N.J.
- LAVE, J. 1988. *Cognition in Practice : Mind, Mathematics, and Culture in Everyday life*. Cambridge University Press, Cambridge.
- LEONTIEV, A. N. 1981. The problem of activity in psychology. In J. V. Wertsch. (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Sharpe, Armonk, N.Y.
- LURIA, A. R. 1976. *Cognitive Development : Its Cultural and Social Foundations*. Harvard University Press, Cambridge.
- LYNCH, M., & D. BOGEN 1997. Reinventing cognitive sociology. In A. Marcarino (Eds.), *Analisi della conversazione e prospettive di ricerca in etnometodologia*. 11-24, Quattro Venti, Urbino.
- MONDADA, L. 1995. Introduction : pour une approche des formes linguistiques dans les dynamiques interactionnelles. In *Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles, Actes du colloque de Lausanne, Cahiers de l'ILSL* n° 7, 1-18.
- MONDADA, L. 1998a. Pour une linguistique interactionnelle. In *ARBA (Acta Romanica Basiliensa)* n° 8, 113-130.
- MONDADA, L. 1998b. De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte. In *Cahiers de Praxématique* n° 31, 127-148.
- 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. (à paraître). 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.
- PEKAREK, S. 1995. Entre interaction et acquisition : le rôle des représentations en classe de langue étrangère. In S. Pekarek & G. Lüdi (Eds.), *Sémantique et représentations. Contributions au journées de linguistique Strasbourg-Bâle, Bâle, 2-4 déc. 1993*. *ARBA (Acta Romanica Basiliensa)* n° 5, 147-164.
- PEKAREK, S. 1999a. *Leçons de conversation : Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Editions Universitaires, Fribourg.
- PEKAREK, S. 1999b. Social mediation and the acquisition of second language interactional competencies. Paper presented at EARLI (European Conference for Research on Learning and Instruction), Goteborg, Sweden, 24-28 August 1999. (à paraître).
- PEKAREK, S. 1999c. Stratégies de communication bilingues en classe de L2 ? Enjeux acquisitionnels et enjeux communicatifs. In *AILE, no spécial : Actes du Colloque EUROSILA, Paris, 10-12 Sept. 1998*, vol. I, 127-141.
- PY, B. 1991. Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2. In *TRANEL* n° 17, 147-161.
- RAMPTON, B. 1997. A sociolinguistic perspective on L2 communication strategies. In G. Kasper & E. Kellerman (Eds.), *Communication Strategies : Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. Longman, London.

- RESNICK, L.B., J.M. LEVINE & S.D. TEASLEY (Eds.) 1991. Perspectives on Socially Shared Cognition. American Psychological Association, Washington.
- ROGOFF, B. 1990. Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context. Oxford University Press, New York.
- SACKS, H. 1972. An initial investigation of the usability of conversational materials for doing sociology. In D. N. Sudnow (Ed.), Studies in Social Interaction. 31-74, Free Press, New York.
- SACKS, H. 1992 [1964-72]. Lectures on Conversation (2 Vols). Basil Blackwell, Oxford.
- SCHEGLOFF, E. A. 1991. Conversation analysis and socially shared cognition. In L.B. Resnick et al. (Eds.), 150-171.
- SCHEGLOFF, E.A., H. SACKS & G. JEFFERSON 1977. The preference for self correction in the organisation of repair in conversation. In Language n° 53/2, 361-382.
- SCHUTZ, A. 1967 [1962]. Collected papers I : The problem of social reality. Nijhoff, The Hague.
- SUCHMAN, L. 1987. Plans and Situated Actions : The Problem of Human Machine Communication. Cambridge University Press, Cambridge.
- VÉRONIQUE, D. 1997. Remarques sur les activités communicatives en L2 et les activités cognitives d'appropriation linguistique. In CALaP n° 15, 9-24.
- VYGOTSKY, L. S. 1985 [1935]. Pensée et langage. Messidor, Editions sociales, Paris.
- WATSON, R. 1998. Ethnomethodology, consciousness and self. In Journal of Consciousness Studies n° 5 (2), 202-223.
- WERTSCH, J.V. 1985. Vygotsky and the Social Formation of Mind. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- WERTSCH, J.V. 1991a. A sociocultural approach to socially shared cognition. In L.B. Resnick et al. (Eds.), 85-100.
- WERTSCH, J.V. 1991b. 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 Nous remercions Ulrich Krafft et Daniel Véronique pour leurs remarques très fines et stimulantes sur une première version de cet article.
- 2 Parmi les exceptions, voir Véronique (1997).
- 3 Pour une présentation plus générale voir Pekarek Doehler (dans ce volume).
- 4 Il s'agit ici d'une idée que l'approche interactionniste partage avec la théorie dite socio-culturelle de l'acquisition des L2 (voir Lantolf dans ce volume et les textes réunis dans Lantolf, 1994 et Lantolf & Appel, 1994).
- 5 Précisons que la psychologie vygotkienne ne nie pas l'existence de fondements biologiques de la cognition, mais postule que ces fondements sont transformés par l'activité sociale. À ce sujet voir Wertsch (1991 : 86/87).
- 6 Radicalement opposée à l'idée de plans fixes qui détermineraient les conduites humaines (voir la position éthnométhodologique à ce sujet, 3.2. infra), cette conception des schémas rappelle leur définition dans la tradition socio-interactionniste comme repères interprétatifs intériorisés par les acteurs à travers leur expérience sociale et qui orientent leurs conduites vers des choix socialement/culturellement acceptables.
- 7 Il n'est dès lors pas étonnant qu'une telle posture ait contribué à inspirer un ensemble de recherches qui ont exploré ces dernières années le caractère situé de la cognition dans l'action, souvent rassemblées dans le paradigme de l'action située ou de la cognition distribuée (Suchman, 1987 ; Lave, 1988 ; Conein, 1997 ; Brassac et alii, 1997). Il est intéressant de remarquer que des auteurs issus de l'éthnométhodologie, de la cognition située et distribuée et de l'approche socio-culturelle se retrouvent ensemble dans certains ouvrages collectifs, comme Chaiklin & Lave (1993) ou Engleström & Middleton (1996).
- 8 Pour d'autres critiques voir surtout les travaux de Coulter, ainsi que Button et alii (1995).
- 9 Cette critique est renforcée par la reprise par Garfinkel (1967) de l'argument wittgensteinien sur 'suivre une règle' : le fait qu'on puisse décrire une action en accord avec une règle ne

signifie pas qu'elle ait été produite en suivant cette règle. De même pour Suchman (1987), si l'action peut être reconstruite en termes d'intentions préalables et de schémas d'action, rien n'autorise à considérer que ces intentions et ces plans ont une valeur prescriptive pour elle et son organisation. En effet, l'action s'organise de façon nécessairement située et incarnée en s'ajustant aux contingences locales et temporelles du contexte dans lesquelles elle se déroule et qu'aucun plan ne peut prévoir. Par contre, les règles, les intentions, les plans sont fréquemment invoqués par les acteurs eux-mêmes, post hoc, pour thématiser ou légitimer l'action et peuvent donc faire l'objet d'une analyse qui les traite comme des ressources mobilisées à toutes fins pratiques dans le cours d'actions particulières.

- 10 Car il est important de souligner le fait qu'il ne s'agit pas d'une compréhension abstraite ou 'objective' mais d'une interprétation située dans le cours de cette action particulière. Par exemple en classe 'comprendre' se définit par rapport à des attentes normatives particulières de l'enseignant, pouvant restreindre énormément le domaine pertinent de la compréhension.

À propos des auteurs

Lorenza Mondada

Université de Bâle, Séminaire de Langues Romanes Staprelberg 7/9, CH-4051 Basel
Lorenza.Mondada@unibas.ch

Simona Pekarek Doehler

Université de Bâle, Séminaire de Langues Romanes Staprelberg 7/9, CH-4051
Basel.Simona.Pekarek@unibas.ch

Résumés

De nombreuses conceptions de la cognition traversent les recherches sur l'acquisition des langues secondes. Si cette pluralité a l'effet positif d'en dynamiser le paysage théorique, elle pose aussi des questions cruciales de compatibilité, de complémentarité et de combinabilité entre différents modèles mobilisés dans ce champ. Nous visons dans cet article à réfléchir aux traditions intellectuelles en mesure de nous permettre de penser l'articulation entre modèles de l'interaction et modèles de la cognition, dans le but d'esquisser une conception socio-interactionnelle de la cognition pour l'étude de l'acquisition langagière.

Social interaction and situated cognition : which models for second language research ?
Different models of cognition serve actually as points of reference for second language research. This diversity has the positive effect of enriching the theoretical landscape, but it also raises crucial questions about the compatibility and the complementarity of the various models. This contribution aims at reflecting on the nature of a socio-interactive concept of cognition for the study of second language acquisition. Drawing from two lines of research – the sociocultural approach to mental functioning and the ethnomethodological approach to social interaction – we will argue that understanding cognition as being socially situated and distributed is particularly interesting for a socio-interactionist approach to acquisition. And we will discuss some implications of such a definition for second language research.

Entrées d'index

Mots-clés : acquisition des L2, interaction sociale, cognition, activité, vygotsky, ethnométhodologie, analyse conversationnelle, approche socio-culturelle

Keywords : second language learning, social interaction, cognition, activity, vygotsky, ethnomethodology, conversation analysis, socio-cultural theory