

Simona Pekarek Doehler
Bâle

Situer l'acquisition des langues secondes dans les activités sociales

L'apport d'une perspective interactionniste

Wo sind Spracherwerbsprozesse verankert? Im Gehirn des Lernenden, der sich – als autonomes Individuum – selbständig eine Erst- oder Zweitsprache aneignet? Oder etwa in den sozialen Kontakten, die der Lernende – als sozial handelndes Wesen – mit anderen Menschen unterhält? Obwohl natürlich beides ein wenig zutrifft, entzweit diese Frage deutlich die Gemüter in der Spracherwerbsforschung. In diesem Artikel soll die sogenannte interaktionistische Theorie des Zweitspracherwerbs vorgestellt werden. Diese Theorie geht davon aus, dass soziale Interaktion – also der Gebrauch der Sprache im zwischenmenschlichen Handeln – ein entscheidender Faktor im Spracherwerb ist. Die Sprachpraxis in verschiedenen Gesprächssituationen wird hier nicht einfach als eine Stütze verstanden, die es dem Lernenden ermöglicht, die Sprache besser oder schneller zu lernen. Sie ist im Gegenteil eine unabdingbare Voraussetzung, welche die kognitiven Prozesse des Spracherwerbs grundlegend mitstrukturiert. Es wird ein kurzer Überblick über die interaktionistische Forschung gegeben, wobei die Entwicklung dieses theoretischen Ansatzes und dessen Basiskonzepte vorgestellt werden. Anschliessend soll ein Beispiel das Analyseverfahren sowie die 'Beobachtbarkeit' von möglichen Spracherwerbsprozessen veranschaulichen. Abschliessend werden interaktionistische Studien zum Sprachunterricht zitiert.

1. L'acquisition langagière: entre développement cognitif autonome et interaction sociale

Où est-ce qu'il convient de situer les processus d'acquisition? Dans le cerveau de l'apprenant en tant que sujet individuel s'appropriant de façon autonome une langue première ou seconde? Ou, au contraire, dans les interactions que l'apprenant – en tant qu'acteur social – entretient avec d'autres acteurs sociaux? La question ne peut de toute évidence recevoir une réponse tranchée.

Il va de soi qu'en tant qu'être humain, l'apprenant dispose de prédispositions cognitives lui permettant de s'approprier des langues. Mais il est également évident que l'apprenant n'apprend pas tout seul et de façon isolée. Il est en effet largement reconnu, aujourd'hui, que l'apprentissage d'une langue première (L1) ou seconde (L2) est lié aux contacts sociaux que l'apprenant entretient avec d'autres sujets (des pairs, des enseignants, des locuteurs natifs), aux activités sociales auxquelles il participe (conversations quotidiennes, interactions au travail, lecture et écriture, etc.) et aux contextes socioculturels dans lesquels il interagit (à l'école, à la maison, dans la rue, au travail, etc.). Il n'en reste pas moins que le rôle précis que joue l'interaction sociale dans le développement et la mise en pratique des compétences langagières fait l'objet de controverses.

Selon les uns, l'acquisition des langues repose pour l'essentiel sur des principes universaux et se développe sur la base d'une faculté innée du langage. Dans cette optique, suivant les théories linguistiques de Noam

Chomsky, le rôle de la pratique interactive de l'apprenant est tout à fait *auxiliaire*, se limitant à présenter à l'apprenant une occasion parmi d'autres d'être exposé à des données ("input") qui lui permettent de développer une langue spécifique sur la base de principes universaux.

Selon d'autres, l'interaction sociale joue, au contraire, un rôle *constitutif* par rapport à l'acquisition langagière dans la mesure où elle fournit l'occasion d'accomplir différents types d'activités et de tâches et donne ainsi lieu à un travail cognitif qui ne pourrait se produire en dehors d'elle. Cette idée est au cœur des modèles interactionnistes de l'acquisition dont cet article présente un bref exposé.

2. Le courant interactionniste

L'avènement du courant interactionniste dans le domaine de l'acquisition des langues secondes et étrangères se situe au moment d'un changement de paradigme en linguistique, et plus généralement dans certains secteurs des sciences humaines concernés par le développement cognitif humain. En linguistique, l'emphase quasi exclusive mise jusque dans les années 70 sur le système linguistique (grammaire, lexique) cède en partie sa place à des préoccupations plus diversifiées, reconnaissant notamment l'importance des facteurs contextuels et pragmatiques pour comprendre les faits de langage¹. En Europe, notamment, les travaux sur la migration et plus généralement sur la communication entre locuteurs natifs et non natifs ont contribué à démontrer que les

contacts sociaux de l'individu influent sur ses compétences linguistiques et ont commencé à interroger les conditions interactives plus ou moins favorables à l'acquisition des L2 (de Pietro, Matthey & Py 1989; Krafft & Dausendschön-Gay, 1994). Dans ce mouvement prennent forme les approches interactionnistes de l'acquisition, qui situent la mobilisation et la construction des compétences langagières dans les processus discursifs. Les études conduites dans cette lignée s'intéressent aux conditions et aux mécanismes socio-interactifs qui cadrent les processus d'apprentissage, comme les négociations de formes linguistiques, les tâches communicatives ou les rapports interactifs (voir p.ex. les articles réunis dans *AILE*, no. 12, 2000). L'emphase est mise ici sur les dimensions locales des interactions langagières, et donc sur les processus interactifs concrets. Parallèlement, mais de façon indépendante, se développe dans le domaine américain la théorie socioculturelle de l'acquisition des L2 qui met l'emphase davantage sur le fait que la mobilisation locale tout comme l'élaboration des ressources linguistiques (et autres) est sous l'influence de contextes socioculturels plus larges, dépassant le cadre de la rencontre immédiate. Les travaux menés au sein des deux approches partagent l'idée, formulée par le psychologue russe Lev S. Vygotsky au sujet du développement de l'enfant, que le développement langagier (tout comme le développement cognitif) est foncièrement lié à des pratiques sociales: l'apprentissage est un processus sociocognitif ancré dans l'emploi instrumental, c'est-à-dire finalisé, de la langue au sein des interactions entre êtres humains. L'interaction est dans cette optique 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. C'est à travers le processus dynamique de l'interaction, de la gestion de l'intercompréhension, de la négociation du sens et des positionnements réciproques dans des contextes sociaux et culturels variés que se transforment, se consolident et se construisent les compétences langagières.

3. Quelques concepts de base

Plusieurs concepts de référence, largement partagés par les deux approches, permettent de préciser l'idée selon laquelle l'interaction sociale aurait une influence décisive sur le développement des compétences langagières.

Comment l'interaction contribue-t-elle au développement?

La notion vygotkienne de *médiation sociale* renvoie à l'idée que l'enfant élabore ses compétences cognitives supérieures (de l'ordre de la mémorisation, par exemple) à travers l'interaction avec autrui (l'adulte, l'enseignant, un pair) qui l'aide à accomplir une tâche donnée. Dans le contexte de l'acquisition des langues premières et secondes, cette idée a été principalement appliquée, notamment sous le terme d'*étayage*, 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 linguistique.

Quelles conditions sont nécessaires pour que le développement puisse avoir lieu?

Le rôle de l'interaction et du soutien du locuteur expert est complexe; l'apprenant n'apprend pas n'importe quoi dans d'importe quel contexte interactif. Un des prérequis pour que l'acquisition puisse avoir lieu est que la nature de l'interaction – et la complexité du travail discursif qu'elle implique – respecte les besoins ac-

tuels et les possibilités de l'apprenant. Vygotsky a proposé à cet égard la notion de *zone de développement proximal* (ZDP) qui décrit la zone dans laquelle l'apprenant est en mesure d'accomplir une tâche avec l'aide d'autrui qu'il ne saurait pas accomplir seul. D'après Vygotsky, ce n'est que si l'interaction est orientée vers cette zone – si, donc, elle ne surestime ni sous-estime les compétences de l'enfant – qu'elle peut contribuer à l'acquisition. Cette même idée a été appliquée au développement des L2.

Existe-t-il des formes interactives favorisant l'acquisition?

En enchaînant sur les deux notions susmentionnées, Jérôme Bruner poursuit les propositions de Vygotsky en suggérant qu'il existe des constellations interactives récurrentes, qu'il appelle *formats*, qui, en respectant la ZDP, peuvent être particulièrement intéressantes pour le développement cognitif et plus spécifiquement langagier. Différents types de négociation interactive, par exemple, représentent des formats dans lesquels un locuteur expert aide l'apprenant à surmonter des difficultés lexicales ou grammaticales (voir l'exemple cité sous le point 4). L'interaction constituerait ainsi d'après Bruner un LASS – *language acquisition support system*, voire, d'après Krafft & Dausendschön-Gay (1994), un SLASS – *second language acquisition support system*. Comme le montrent ces notions de base, la réflexion sur les conditions interactives susceptibles de favoriser l'acquisition constitue un élément central de l'approche interactionniste. Bange (1992), par exemple, propose de classer les stratégies de communication de l'apprenant selon leur probabilité d'aider l'acquisition de la L2. Ces stratégies concernent les dimensions linguistiques (grammaire, lexicale) aussi bien que discursives (p.ex. la structuration du discours) ou sociolinguistiques (p.ex. le choix de formes de politesse ou d'adresse ap-

propriétés) des compétences de communication. Les cas les plus favorables semblent être ceux où l'apprenant, au lieu d'éviter les obstacles, cherche des moyens pour les surmonter de manière interactive (par exemple en manifestant ses lacunes à l'interlocuteur pour ainsi solliciter son aide). Une telle stratégie, qui consiste à oser 'faire voir' ses lacunes, est sans doute délicate sur le plan social et présuppose un contact social dans lequel l'apprenant peut se positionner en tant qu'apprenant et dévoiler ses faiblesses langagières sans perdre la face. Car si l'apprenant (ou l'élève) a peur de 'faire voir' ses lacunes, il est moins susceptible de prendre de risques et a, par là même, moins d'occasions pour apprendre. Or, il semblerait que les stratégies "à risque" sont particulièrement fréquentes quand l'apprenant est engagé dans des enjeux communicatifs effectifs (et non pas des scénarios 'feints') où il se trouve confronté au besoin pratique de comprendre et de se faire comprendre au sein d'activités discursives qui ne sont pas trop en décalage par rapport au niveau de ses compétences (voir plus haut).

Cette conception des processus d'apprentissage attire notre attention sur l'importance capitale non pas simplement 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. Situant l'apprentissage dans le social, une telle conception met en valeur l'importance des relations de l'apprenant à l'interlocuteur, des négociations interactives, des co-constructions, etc. Elle nous amène entre autres à prendre certaines distances à l'égard de la notion d'erreur: les 'lacunes' dans le répertoire de l'apprenant apparaissent non simplement comme des déficiences par rapport à un système idéal. Ces lacunes, au contraire, présentent à l'apprenant des occasions pour mettre en pratique des capacités de résolution collaborative

**L'interaction sociale
joue un rôle *constitutif*
par rapport à
l'acquisition langagière
dans la mesure où elle
fournit l'occasion
d'accomplir différents
types d'activités et de
tâches et donne ainsi
lieu à un travail cognitif
qui ne pourrait se
produire en dehors
d'elle.**

des problèmes. Cela présuppose toutefois, comme le fait remarquer J.-F. de Pietro (remarque personnelle), que l'apprenant se rende compte de ses lacunes, soit parce que le climat de confiance est suffisant pour que l'enseignant (ou autrui) puisse intervenir sans susciter le mutisme, ou encore parce que la lacune provoque un obstacle à la communication que l'apprenant cherche à résoudre. A ces conditions, les lacunes peuvent être des lieux potentiels pour l'élaboration d'un répertoire linguistique adapté à des besoins communicatifs concrets de l'apprenant.

L'apprenant lui-même se présente dans cette optique non pas comme un individu autonome, qui développe un système linguistique largement pré-programmé, mais comme un acteur social, qui, en collaboration avec ses interlocuteurs, construit des compétences langagières variables au sein de situations institutionnelles, sociales et historiques spécifiques qui laissent des empreintes dans son système intermédiaire.

**4. Procédures et terrains
d'analyse**

Concevoir l'acquisition comme processus sociocognitif oblige donc à la penser comme phénomène situé dans des contextes sociaux variés et configuré par ces mêmes contextes.

Du coup, l'étude de l'apprentissage ne peut se limiter à l'identification des éléments du système linguistique acquis par l'apprenant à différents moments, mais se met à explorer les tâches communicatives, les positionnements interactifs, les contraintes situationnelles que l'apprenant gère en sa L2. Sur cette base, 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 entre l'apprenant et d'autres locuteurs. Sur le plan méthodologique, cela implique en premier lieu l'observation et la description détaillée des pratiques effectives des apprenants dans des contextes empiriques, qu'ils soient scolaires ou non. Par une méthodologie inspirée de l'analyse conversationnelle dans la tradition ethnométhodologique², les recherches menées dans ce cadre se penchent typiquement sur des données audio ou vidéo enregistrées et minutieusement transcrites, les complétant éventuellement par des investigations (plus ethnographiques) par questionnaire ou par interview. Les transcriptions retiennent non seulement les productions verbales, mais prêtent également une attention particulière aux phénomènes d'hésitation, de chevauchement, de changement de tour de parole, qui sont tous censés être significatifs au même titre que les activités verbales explicites (voir l'extrait cité plus bas).

Les analyses effectuées sur la base de ces transcriptions reposent sur l'idée que les processus cognitifs n'opèrent pas simplement de façon isolée dans une sorte de *black box* – de boîte noire –, mais que, au contraire, ces processus laissent des traces verbales et non-verbales dans les activités des sujets, étant donc observables à la surface du discours.

Pour illustrer ce point, on peut citer les processus de résolution de problèmes communicatifs. Ces processus se

manifestent à la surface du discours par exemple à travers des négociations interactives. Ils relèvent de méthodes interactives d'organisation de la communication qui à la fois servent à assurer l'intercompréhension et sont susceptibles de servir de support à l'apprentissage. L'exemple suivant est tiré d'une discussion sur une œuvre littéraire en classe de français L2 dans un lycée suisse alémanique (voir Pekarek, 1999):

structuration représente un format interactif, au sens de Bruner, comprenant un étayage par le locuteur expert. Le problème communicatif est ainsi surmonté grâce à des efforts collaboratifs de l'apprenant et de son interlocuteur.

Il a été suggéré par de Pietro, Matthey & Py (1989) que ce type de séquence représente un des moments interactifs particulièrement favorables à l'acquisition et peut donc être considéré

culièrement favorable à sa mémorisation, et cela non pas en tant qu'unité linguistique abstraite, mais comme constituant contextualisé au sein d'une activité communicative concrète. De telles séquences représentent par conséquent des lieux possibles d'une configuration des compétences *en fonction des besoins communicatifs effectifs de l'apprenant*.

Ces séquences n'épuisent évidemment pas l'inventaire des procédés acquisitionnels mobilisables par les apprenants. Et leur analyse ne peut pas nous informer sur ce que l'apprenant apprend effectivement. L'apport de la microanalyse systématique de telles séquences réside d'une part dans le fait qu'elle renseigne sur les dimensions de ses compétences communicatives que l'apprenant traite lui-même comme déficitaires, et qui sont traitées en tant que telles par ses interlocuteurs. Ce type d'analyse révèle d'autre part dans quelle mesure l'apprenant dispose d'une compétence 'stratégique' qui lui permet justement de profiter du contact social pour gérer et pour surmonter de façon collaborative les obstacles communicatifs qu'il rencontre. L'analyse de telles séquences dans des contextes spécifiques, comme par exemple l'interaction élève-enseignant ou l'interaction entre pairs, permet d'identifier comment les apprenants réagissent aux obstacles langagiers, quelles stratégies ils appliquent pour les surmonter et quel rôle jouent les interlocuteurs dans ce processus. Elle permet également de mieux comprendre dans le cadre de quels rapports de rôle avec son interlocuteur l'apprenant est prêt à signaler ses difficultés ou à négocier l'intercompréhension et son interlocuteur est prêt à engager des processus d'étayage. Ce type d'analyse renseigne donc sur la nature de certains processus interactifs et de certaines conditions interactives qui sont susceptibles d'être liés à l'apprentissage. À côté de ces processus et conditions, la mobilisation et le développement

il2bdIIbii, l. 135-150³:

- 135 P: ah oui c'était la loi qui a dit . au père tu vas aller en
 136 guerre juste ou bien autre idée . comment est-ce que les
 137 lois peuvent disperser les chemins>
 138 F: les lois des plus forts forcés ehm
 139 P: des plus forts
 140 F: oui also ehm que quand les trop was heisst schwach
 141 P: quand les faibles
 142 F: quand les trop faibles on on vit ne vit pas très trop
 143 longtemps la guerre
 144 P: . . ehm je ne comprends pas le rapport avec les lois . et
 145 disperser les chemins
 146 F: les lois . das das Gesetz der Stärkere[n]
 147 P: ah là oui je vois la loi est plus fort ah c'est ah
 148 d'accord alors maintenant j'ai compris la loi des plus
 149 forts
-

L'élève F rencontre dans cette séquence plusieurs lacunes dans son répertoire linguistique. Elle choisit non pas une stratégie d'évitement mais cherche à surmonter ces lacunes. En se servant de différents moyens plus ou moins explicites pour rendre manifestes ses difficultés, F sollicite le support de l'enseignante P: formulation tentative accompagnée par une hésitation (l. 138); sollicitation explicite (l. 140), recours à la langue première (l. 146). Malgré la diversité des ressources ainsi mises en opération, la résolution du problème se fonde sur un schéma de base en trois pas dont le troisième est facultatif: i) sollicitation par l'apprenant, ii) proposition de l'élément recherché par l'interlocuteur, iii) reprise ou confirmation de cet élément par l'apprenant⁴. Cette

comme *séquence potentiellement acquisitionnelle* (SPA). La sollicitation de l'apprenant et sa reprise des éléments linguistiques qui lui sont présentés par son interlocuteur sont particulièrement importants à cet égard. Ces éléments révèlent le centrage de l'attention de l'apprenant sur des dimensions spécifiques de son répertoire linguistique et témoignent en même temps d'un engagement discursif de sa part pour surmonter ses lacunes. Or, le centrage de l'attention et l'engagement discursif constituent justement des prérequis importants pour que l'acquisition puisse avoir lieu. De plus, dans le cadre de telles séquences, l'élément linguistique est fourni à l'apprenant en réponse à un besoin communicatif concret. Cet élément surgit ainsi à un moment parti-



des compétences de communication est également sous l’empreinte des dimensions socioculturelles plus larges des activités sociales. Ainsi, par exemple, les processus de gestion des problèmes (communicatifs et autres) prennent des formes sensiblement différentes dans des contextes socioculturels différents. Alors que les contextes ‘naturels’ semblent favoriser, d’après les analystes de la conversation, une préférence pour l’autocorrection (l’apprenant n’est pas corrigé par autrui, mais se reprend lui-même pour tenter d’ajuster ses énoncés à la norme de la L2), de nombreuses situations scolaires montrent une proportion bien plus élevée de corrections initiées ou effectuées par autrui. Ce genre d’exemple témoigne d’une certaine sensibilité des procédés de résolution de problèmes par rapport à différents contextes sociaux. Cette variabilité contextuelle, évidemment, n’est pas une exclusivité des négociations interactives, mais constitue une propriété plus générale des activités sociales, dont celles d’apprentissage. L’apprenant va ainsi par exemple produire des descriptions ou des explications, ou encore engager des stratégies de politesse sensiblement différentes selon s’il se trouve dans une leçon de grammaire, dans un débat en classe, ou encore dans une discussion avec des copains. L’importance de ce point dans la perspective de l’apprentissage a été mis en évidence par certains travaux sociocognitifs en psycholo-

gie développementale et en ethnométhodologie qui démontrent que les processus cognitifs se déploient de façon différenciée selon les contextes sociaux et institutionnels dans lesquels les sujets agissent. Ainsi, par exemple, un sujet qui est parfaitement capable de calculer les prix sur le marché peut avoir des problèmes à résoudre des tâches arithmétiques du même degré de difficulté dans un test formel. Pour ce qui concerne plus spécifiquement les compétences langagières, il a en effet été montré que leur appropriation est susceptible de s’articuler de façon complexe à des processus de socialisation du sujet apprenant (en tant qu’élève, en tant que migrant, etc.), à sa façon de s’intégrer dans des communautés de pratique, de se positionner en tant qu’apprenant et d’interpréter les contextes dans lesquels il interagit (voir p.ex. Ochs & Schieffelin, 1995, pour la langue première). Cette observation ne nie pas le fait que l’acquisition suit des itinéraires en partie semblables chez les différents apprenants d’une langue, mais elle montre que les compétences sont variables et sensibles par rapports aux lieux et aux pratiques sociales de leur mise en opération et de leur élaboration.

5. Les études sur la classe de langue

L’un des contextes socio-institutionnels qui a attiré l’attention de la recherche interactionniste, notamment depuis les années 90, est la classe de langue. Les travaux récents sur les interactions entre pairs, sur l’immersion ou sur l’enseignement traditionnel au secondaire inférieur et supérieur (Gajo & Mondada, 2000; Lüdi, Pekarek Doehler & Saudan, 2001; Pekarek, 1999) permettent de mieux comprendre et de mieux différencier les diverses formes d’interaction liées à l’apprentissage guidé – et cela non pas sans inviter à une révision de

certaines concepts et procédures didactiques (voir le numéro spécial de *Le Français dans le Monde*, juillet 2001).

Des études portant sur le rôle de la L1 dans l’acquisition d’une L2, par exemple, ont montré que le recours à la L1 ne peut être interprété comme simple signe d’un déficit linguistique, mais constitue un élément fonctionnel dans le développement d’un répertoire langagier complexe et dynamique (Py, 1997): en se servant de sa L1, l’apprenant ne commet souvent pas simplement une erreur, mais il sollicite l’aide du locuteur plus compétent, il signale ses lacunes linguistiques, il fait preuve d’un engagement conversationnel qui ne l’amène pas à éviter toute difficulté linguistique ou communicative. Parfois, il exploite même de façon complémentaire ses deux systèmes linguistiques pour exprimer de manière plus précise ce qu’il désire communiquer. La L1 est alors employée pour renvoyer à une réalité spécifique, un peu comme le font les bilingues en parlant par exemple de la “Kinderkrippe” (crèche) ou de la “Muschtermass” (foire aux échantillons) dans une conversation en français.

Sur un plan plus général, les travaux interactionnistes sur la classe de langue nous amènent à repenser la distinction longtemps perpétuée entre l’acquisition en milieu naturel et celle qui a lieu en milieu guidé. Ces études montrent qu’en classe, comme en dehors de la classe, la pratique langagière repose en partie sur les mêmes principes, tels le changement de tours de parole, la gestion conjointe des contenus et des relations sociales, la négociation de problèmes d’intercompréhension, etc. Ils alimentent ainsi la réflexion sur ce que constitue la pratique communicative en classe et en dehors de la classe.

Enfin, plusieurs travaux interactionnels et socioculturels ont démontré que la tâche scolaire n’est pas définie une fois pour toutes de façon immuable, mais qu’elle se réalise à travers un

processus collectif qui implique à la fois l'enseignant et les élèves. Cela signifie que ni l'objet, ni l'objectif, ni encore le potentiel d'apprentissage ne sont entièrement inscrits dans une tâche ou un dispositif d'enseignement définis à l'avance, mais ils émergent d'un processus interactif situé, résultant des efforts conjoints de l'enseignant et des élèves. Cette observation oblige à relativiser l'impact des méthodes de référence formulées dans l'abstrait, des dispositifs d'enseignement ou encore des procédures didactiques spécifiées à l'avance et attire notre attention, comme praticiens tout autant que comme chercheurs, sur la façon dont une méthode ou une procédure didactique sont localement implémentées, configurées et reconfigurées à travers les activités réciproques des enseignants et des élèves.

6. Conclusions

En interrogeant la façon dont l'activité et l'attention de l'apprenant s'ancrent dans des contextes, des rapports de rôles et des activités spécifiques, les travaux interactionnistes et socio-culturels focalisent l'articulation entre processus cognitifs et activités sociales. Cette articulation se trouve récemment exprimée par les notions de *cognition située* ou *distribuée*. Ces notions ne doivent pas masquer le fait que les aptitudes ont leur côté individuel et biologique, mais soulignent l'idée que les aptitudes ne sont pas enfermées dans les cerveaux des individus; elles fonctionnent et se (re)configurent dans le cadre de pratiques quotidiennes et de processus d'interprétation contextualisés des acteurs. Cette position redonne toute son importance à l'analyse de la mise en œuvre et de l'élaboration de compétences langagières dans des situations communicatives concrètes et variées, qui ne peuvent être réduites à des méthodes d'enseignement ou des contextes socio-institutionnels typifiés.

C'est en cela, peut-être, que l'approche interactionniste présente l'apport le plus concret aux préoccupations didactiques actuelles, parmi lesquels l'évaluation des compétences orales et interactives et la définition des dimensions proprement interactives de la compétence de communication occupent une place centrale. Ces éléments nécessitent une prise de distance radicale par rapport à la vision systémique et monologique du langage qui sous-tend de nombreux modèles linguistiques de référence mis à la disposition des didacticiens; ils demandent une conception dialogique qui rend compte de l'exercice du langage en tant qu'activité sociale. Pour la recherche (et pour la recherche-action), ces constats esquissent une problématique pratique où l'étude du fonctionnement précis des interactions sociales se révèle être indispensable – concernant l'interaction non seulement comme *objet* d'acquisition, mais aussi et de façon cruciale comme *lieu* d'acquisition et d'enseignement.

Notes

¹ A ce même moment, Dell Hymes introduit la notion de compétence communicative, radicalement opposée à la conception chomskienne de la compétence. La notion de compétence communicative, qui sera ensuite appliquée à l'enseignement des langues, rend compte du fait que parler une langue ne se limite pas à disposer de savoirs linguistiques relatifs au lexique et à la grammaire, mais présuppose des savoirs et savoir faire plus différenciés, comprenant également les aspects discursifs (comment structurer le discours?) et socioculturels (comment s'exprimer de façon appropriée dans tel ou tel contexte?) plus larges.

² L'ethnométhodologie est un courant de la sociologie qui s'intéresse aux procédures systématiques (dites "méthodes") que les acteurs sociaux emploient pour gérer les activités quotidiennes. L'analyse conversationnelle est issue de ce courant et s'occupe plus spécifiquement des interactions (verbales) en face-à-face, se penchant sur les questions du type: comment les interlocuteurs s'y prennent-ils pour ouvrir une conversation? comment est-ce qu'ils changent de tour de parole? comment est-ce qu'ils s'organisent pour se corriger mutuellement?, etc.

³ Conventions de transcription: . . . pauses plus

ou moins longues (moins d'une seconde); > intonation montante; < intonation descendante; [] segment difficilement compréhensible, P = enseignante, F = élève.

⁴ Notons que la troisième sollicitation (l. 146) est elle-même formulée en réaction à une sollicitation de la part de P qui demande à F de clarifier son propos (l. 144/5).

Références

- BANGE, P. (1992): *A propos de la communication et de l'apprentissage de L2*, in: AILE 1, p. 53-85.
- DE PIETRO, J.-F. / MATTHEY, M. / PY, B. (1989): *Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue*, in: D. WEIL & H. FOUGIER (Eds.), *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg 28-29 avril 1988, p. 99-124.
- GAJO, L. / MONDADA, L. (2000): *Acquisition et interaction en contextes*, Fribourg, Editions Universitaires.
- KRAFFT, U. / DAUSENSCHÖN-GAY, U. (1994): *Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition*, in: Bulletin VALS/ASLA 59, p. 127-158.
- LÜDI, G. / PEKAREK DOEHLER, S. / SAUDAN, V. (2001): *Französischlernen in der Deutschschweiz? Zur Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten innerhalb und ausserhalb der Schule*, Chur, Zürich, Rüegger.
- OCHS, E. / SCHIEFFELIN, B. (1995): *The impact of language socialization on grammatical development*, in: P. FLETCHER & B. MACWHINNEY (eds.), *The handbook of child language*, Blackwell, p. 74-96.
- PEKAREK, S. (1999): *Leçons de conversation: dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg, Editions Universitaires.
- PY, B. (1997): *Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues*, in: ELA 108, 495-504.
- VYGOTSKY, L.S. (1985 [1935]): *Pensée et langage*, Paris, Messidor, Editions sociales.

Simona Pekarek Doehler

est maître assistante en linguistique à l'Université de Bâle où elle a écrit une thèse de doctorat sur les activités communicatives en classe de langue. Ses principaux travaux portent d'une part sur le rapport entre processus interactifs et processus cognitifs dans le contexte de l'acquisition des langues secondes. Ils traitent d'autre part de phénomènes référentiels dans l'interaction sociale.