



## Acquisition et interaction en langue étrangère

2 | 1993

Interaction et acquisition d'une langue étrangère

---

### Présentation

Ulrich Dausendschön-Gay et Ulrich Krafft

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/4852>

ISSN : 1778-7432

#### Éditeur

Association Encrages

#### Édition imprimée

Date de publication : 2 janvier 1993

Pagination : 3-8

ISSN : 1243-969X

#### Référence électronique

Ulrich Dausendschön-Gay et Ulrich Krafft, « Présentation », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 2 | 1993, mis en ligne le 12 janvier 2012, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4852>

---

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.

© Tous droits réservés

---

# Présentation

Ulrich Dausendschön-Gay et Ulrich Krafft

---

Bielefeld, mai 1993

- 1 Comme le suggèrent le nom de cette revue et l'orientation thématique du présent numéro, les auteurs réunis ici essaient de faire avancer la réflexion sur le type et la nature des rapports qu'on postule entre, d'une part, l'événement social de l'interaction entre un individu en voie d'acquisition d'une langue et d'autres individus en général plus compétents, et, d'autre part, les processus acquisitionnels de cet individu.
- 2 Si les auteurs traitent tous ce même problème, ils l'abordent dans des domaines différents : acquisition d'une L1 (Hausendorf, Lieven & Pine), de deux L1 simultanées (Pujol Berché) ou d'une L2 (Lauerbach, Py, Vasseur) ; acquisition en milieu « naturel » et en milieu « institutionnel » (Lauerbach). A ces domaines correspondent des **corpus** très variés. Lauerbach analyse l'enregistrement vidéo des interactions dans une classe de débutants en anglais langue étrangère (troisième année d'une école élémentaire à Francfort) et ces données visuelles lui permettent de mieux définir la fonctionnalité des activités dans le cadre général d'un schéma d'action que détermine la situation scolaire. Trois corpus longitudinaux permettent de répondre aux exigences d'une argumentation psycholinguistique : Pujol Berché reprend les données tirées du corpus de Jürgen Meisel à Hambourg sur l'acquisition simultanée de l'allemand et du français par de très jeunes enfants, données collectées lors d'interactions entre ces enfants et leurs tutrices dans un contexte de diglossie ; Vasseur étudie, dans le corpus ESF, deux interlocutrices hispanophones prenant des renseignements dans une agence de voyages à deux moments différents de leur développement linguistique et social en France ; Hausendorf analyse les préséquences d'un corpus allemand de narrations d'enfants de trois tranches d'âge différentes. Pour décrire en détail le cadre social et communicatif où se trouvent placés les petits enfants dans différentes cultures, Lieven & Pine utilisent des travaux ethnographiques dont les données leur permettent d'avancer des hypothèses sur la nature de l'*input* [l'« entrée »] auquel les enfants sont exposés et sur les processus qui en font peut-être un *intake* [une « prise »] pour le traitement interne en vue d'une acquisition. Py, enfin, s'il ne travaille pas non plus directement sur les données d'un

corpus, nourrit ses réflexions conceptuelles de toutes les expériences acquises dans ses travaux sur le « parler bilingue » dans des familles de migrants, sur la communication exolingue chez les jeunes Suisses, sur les classes d'immersion de jeunes enfants. Remarquons, pour en finir avec le corpus, qu'aucun travail n'a été proposé sur ce qu'on a l'habitude d'appeler des données conversationnelles : des enregistrements pris dans des situations quotidiennes et dont la finalité n'est pas définie par l'objectif de la recherche ; ce n'est pas un hasard si Hausendorf - qui s'inspire massivement de l'ethnométhodologie - est plus proche de ce type de données, qui compliquent, il est vrai, l'argumentation par rapport à l'acquisition.

- 3 Les **cadres théoriques** et les **méthodologies** qui fournissent les catégories d'analyse sont tout aussi variés que les corpus, et ce d'autant plus que chacune des recherches se comprend dans un cadre pluridisciplinaire : des courants de la psychologie sociale se combinent avec des conceptions pragmatolinguistiques (chez Lauerbach, qui ajoute une forte dose de théorie de l'action à la Ehlich & Rehbein) ; des modèles de psychologie du langage avec une linguistique fonctionnelle (Pujol Berché, Vasseur, Lieven & Pine) ; les recherches autour de la notion d'interlangue avec des perspectives sociolinguistiques (Py). La critique de Chomsky est implicitement unanime ; elle est explicite chez Lieven & Pine et Pujol Berché. Hausendorf, Pujol Berché et Vasseur se réclament ouvertement de Vygotski et de sa « zone de proche développement », et des « formats » de Bruner ; mais ces références semblent constituer un arrière-plan argumentatif également pour les autres contributions.
- 4 Dans la première contribution, **Bernard Py** construit un cadre théorique qui doit permettre de saisir et d'organiser tout ce qui peut influencer ou déterminer la progression de l'acquisition chez tel ou tel individu, et donc de rendre compte de parcours d'apprentissage différents. Ce cadre conceptuel s'organise autour de trois « pôles » : le système (de l'interlangue), la norme (que l'apprenant perçoit ou qu'on lui oppose) et la tâche (l'objectif de la communication en cours). L'apprenant définira ses activités, ses buts et son rôle par rapport à ces trois pôles et constituera son « identité d'apprenant ».
- 5 On peut lire les analyses de **Marie-Thérèse Vasseur** comme un pendant concret et une confirmation empirique du projet théorique de la première étude, puisque sa contribution est en partie consacrée à l'analyse de la conscience d'apprenant - Py dirait : de l'identité - de deux hispanophones apprenant le français. M.T. Vasseur montre comment les apprenantes choisissent un rôle qui détermine leur comportement dans une situation demandant de participer à un scénario complexe, et qu'on peut voir une corrélation entre les différences de comportement et les divergences des résultats, aussi bien en ce qui concerne la tâche (obtenir des renseignements) que pour l'acquisition de la L2.
- 6 **Gerda Lauerbach** étudie une séquence tirée d'un cours d'anglais pour débutants dans leur 3ème année scolaire (9 ans). Son analyse privilégie le pôle que Py nomme la « tâche » : comment les élèves peuvent-ils interagir avec leur professeur, et en particulier comprendre ce qu'elle leur demande et le faire, alors qu'ils ne disposent pratiquement d'aucune des connaissances linguistiques requises ? G. Lauerbach reconstruit les séquences dans lesquelles les activités prennent leur sens. Ceci lui permet de montrer que le savoir linguistique en L2 n'est qu'un des savoirs mis en œuvre dans l'interaction, et que dans certains cas on peut mener à bien la tâche, s'appuyer sur d'autres types de savoir (L1, schémas d'activités, conventions diverses dans le groupe, etc.).

- 7 Les apprenants de **Heiko Hausendorf** sont des enfants de 5, 7 et 14 ans qui acquièrent en L1 un type de savoir qu'on a peu étudié jusqu'ici : la compétence discursive (il s'agit de savoir reconnaître quand l'interlocuteur demande un récit et de répondre à cette demande). Comme chez Lauerbach, il ne s'agit donc pas d'une compétence linguistique au sens étroit du terme, et comme chez Vasseur, il faut apprendre à traiter une tâche globale de structure complexe. Les notions de Py - système, norme, tâche - peuvent ici aider le chercheur à systématiser ses observations. En revanche, elles ne désignent plus les pôles qui susciteraient et orienteraient les activités de l'apprenant : dans l'analyse de Hausendorf, ce sont les « formats » (au sens de Bruner) et la dépendance conditionnelle qui ont cette fonction dynamisante et d'orientation.
- 8 Chez **Mercè Pujol Berché**, qui observe des enfants bilingues de deux ans, il est encore plus net que les catégories de Py changent de signification dans le domaine de la L1 : les enfants ne choisissent pas en effet de s'orienter sur le système, la norme ou la tâche, bien que, du point de vue du chercheur, le problème en cause ici touche le « système » et son développement : il s'agit plus particulièrement de savoir si les enfants bilingues acquièrent initialement un seul système qui se différencierait par la suite, ou s'ils se construisent dès le départ deux systèmes. L'originalité de l'argumentation réside dans le fait que l'auteur considère les productions des enfants non comme leur appartenant en propre, mais comme résultat de l'interaction entre les enfants et leur entourage, et qu'elle prend donc en compte les caractéristiques linguistiques de cet entourage.
- 9 **Elena V. M. Lieven** et **Julian M. Pine** reprennent sur un plan général le problème méthodologique que nous venons de mentionner. On ne réfléchit souvent pas explicitement à l'entourage, à la situation, aux types d'interaction auxquels sont soumis les enfants. On part à ce sujet de présupposés qui, puisqu'ils restent implicites, ne sont pas remis en question. Ainsi pense-t-on la situation d'apprentissage de la langue comme une situation dyadique, d'après le modèle mère-enfant, où l'adulte prend en charge l'enseignement de la langue. Or Lieven et Pine montrent que la majorité des enfants vivent des situations tout à fait différentes, où ne s'établit pas de relation de tutelle de ce type. Ils n'en apprennent pas moins à parler. Ceci remet en cause nombre de théories sur les mécanismes qui mènent à l'acquisition de la L1.
- 10 Sont concernées en particulier les théories qui renvoient à l'interaction adulte-enfant comme base de l'acquisition, et surtout celles de Bruner, à qui renvoient, explicitement ou implicitement, tous nos auteurs. Vygotski, la deuxième référence qu'on retrouve partout, est touché moins directement parce qu'il ne précise pas dès le départ quels types d'interactions peuvent mener à l'internalisation des savoirs. Mais il est certainement nécessaire, si l'on veut élaborer une théorie générale de l'acquisition, d'élargir le champ des observations. Ceci vaut également pour la L2 : quelles sont par exemple les effets de situations auxquelles l'apprenant participe simplement comme spectateur ?
- 11 Nous aimerions pour terminer signaler trois problèmes et points de vue qu'on retrouve plus ou moins dans toutes les contributions et qui nous semblent particulièrement importants :
- 12 - La signification des énoncés d'un individu-apprenant n'est pas une caractéristique intrinsèque de l'énoncé pris isolément ; d'où la nécessité de développer le concept de la co-construction du sens dans l'interaction et du travail interprétatif des interactants ; d'où surtout la nécessité de développer une sémantique « dynamique » (qui pourrait être

une interprétation interactive du « mouvement référentiel » à la Klein & von Stutterheim).

- 13 – La transmission, à travers l’enseignement et l’acquisition, d’un système symbolique, est une « institution sociale ». On peut choisir de décrire cette institution en termes de « schémas d’action » (et renvoyer à un savoir cognitif ou discursif existant ou à développer), ou en termes de « formats » (et souligner la construction commune d’un cadre, qui peut ne pas être préconçu et qui devrait permettre d’orienter et d’interpréter les activités des individus). Il faudra cependant analyser dans les deux cas les rôles des acteurs de cette institution, les paramètres qui la constituent et qui la différencient d’autres institutions, et l’évolution de l’institution en fonction du développement des paramètres ou du « changement du personnel ».
- 14 – Le sujet apprenant est le membre autonome d’un groupe social qui se définit autour d’une identité culturelle, politico-économique et historique. Toute explication de processus acquisitionnels devra prendre en compte cette perspective de l’autonomie, qu’on a d’ailleurs soulignée dans plusieurs contextes de recherche : dans le débat philosophique autour du constructivisme, en pédagogie avec la notion de « centration sur l’élève » et les conceptions d’un enseignement autonomisant (méthodes « tandem » pour les langues étrangères, par exemple), dans les études psychothérapeutiques à la Rogers, et dans la controverse sociologique entre « déterministes » et « constructivistes ». Les recherches acquisitionnelles qu’on entreprend dans un tel cadre vont à l’opposé de théories cognitivistes qui comprennent le sujet comme un système fonctionnel (Piaget) ou comme un organisme qui ne demanderait à son environnement, d’après des modèles de fécondation, qu’un événement déclencheur pour se mettre en route selon un programme génétique préconçu (cf. Lenneberg et Chomsky).
- 15 Chacun des articles de ce numéro enrichit nos connaissances sur le rapport entre l’interaction sociale et l’acquisition individuelle, en proposant, dans presque tous les cas, une analyse méticuleuse de données empiriques qui étaye des interprétations généralisantes. C’est dans ce domaine qu’on souhaiterait à l’avenir des progrès concrets : développement de paramètres analytiques applicables à une grande variété de corpus (pour la richesse des méthodes, mais contre le principe : « à chacun sa terminologie ») ; construction contrôlée des corpus pour garantir un minimum de comparabilité (pour la diversité des données, mais contre l’analyse exhaustive d’un cas spécifique ou d’exemples hors contexte), continuation et développement de la communication pour dépasser l’esprit de chapelle et pour coordonner les activités - grand merci aux éditeurs d’*Aile* de contribuer à cette tâche difficile !

---

## AUTEURS

ULRICH DAUSENSCHÖN-GAY

Université de Bielefeld

ULRICH KRAFFT

Université de Bielefeld