

*Aile*

## Acquisition et interaction en langue étrangère

22 | 2005

Interaction et diversité des conduites d'apprentissage

---

### Interaction et diversité des conduites d'apprentissage : présentation

Joseph Arditty et Marie-Thérèse Vasseur

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/4567>

ISSN : 1778-7432

#### Éditeur

Association Encrages

#### Édition imprimée

Date de publication : 2 juin 2005

Pagination : 3-16

ISSN : 1243-969X

#### Référence électronique

Joseph Arditty et Marie-Thérèse Vasseur, « Interaction et diversité des conduites d'apprentissage : présentation », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 22 | 2005, mis en ligne le 01 mars 2007, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4567>

---

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# *Interaction et diversité des conduites d'apprentissage : présentation*

Joseph Arditty et Marie-Thérèse Vasseur

---

## NOTE DE L'ÉDITEUR

Jo Arditty & Marie-Thérèse Vasseur<sup>1</sup>

- 1 Après les numéros 2 et 12, ce numéro est le troisième que la revue *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* consacre entièrement à l'analyse d'interactions et aux approches interactionnistes de l'acquisition des langues. Les fondements théoriques de ce courant de recherche, déjà évoqués dans le N° 12, ont également fait l'objet d'une présentation-discussion dans le N° 21<sup>2</sup>. Nous ne reviendrons donc pas ici sur les principes théoriques et nous nous contenterons d'indiquer en quoi, selon nous, les analyses proposées dans les articles qui forment ce numéro confirment et prolongent la problématique générale, la renouvellent sur certains points, font surgir de nouvelles interrogations, et amènent à envisager sous un jour nouveau aussi bien des questions inhérentes à toute recherche sur le langage que des concepts-clefs de l'acquisition langagière.
- 2 Mais nous commencerons par dire quelques mots des situations qui sont analysées à travers ces cinq contributions. Conformément à une forte tendance actuelle, une large place est faite ici aux situations d'enseignement – du français à des étrangers en France (V. Bigot), du français à des Espagnols en Espagne (C. Royer), de l'histoire enseignée en français en Allemagne (K. Pitsch), du droit en français en Suisse alémanique et à nouveau d'histoire en français, cette fois dans le Val d'Aoste (L. Gajo). L'article de V. Bigot nous permettra d'apprécier la manière très particulière, mais aussi très variée, qu'a un étudiant, Hamed, de participer aux cours. Celui de C. Royer nous fera comparer la façon dont la forme négative évolue sur une durée de 24 semaines dans le français de deux apprenants débutants, Pablo et Javier, aux styles interactionnels très contrastés. Quant à K. Pitsch, elle nous permettra de constater que l'enseignant et les élèves de la classe

d'histoire observée adoptent chacun des comportements préférentiels différents par rapport à des termes potentiellement à acquérir. C'est également au sein d'un établissement scolaire que nous suivrons Fatma (fillette marocaine fraîchement débarquée en Italie). Mais c'est à la cantine de son école maternelle, et non en cours, que nous l'observerons avec G. Pallotti. Enfin L. Gajo nous fera encore plus nettement sortir du système d'enseignement et nous nous demanderons avec lui si l'on apprend aussi... dans l'interaction à l'hôpital.

## Données et corpus<sup>3</sup>

- 3 Parmi les auteurs auxquels nous avons fait appel, aucun n'avait publié dans les numéros 2 et 12 et un seul dans un autre numéro de la revue. On peut cependant souligner le fil qui relie ces nouveaux travaux à la problématique interactionniste et, en particulier, la continuité d'une certaine conception de la recherche. Cette conception se manifeste tout d'abord par la place centrale des données, c'est-à-dire des interactions observées.
- 4 Place centrale d'abord par le soin que le chercheur met à les recueillir, qui suppose une observation longue, et donc une familiarité avec les sujets observés et le cadre dans lequel il les observe. S'il n'y est pas lui-même un participant de plein droit, et donc l'un des protagonistes à observer, comme C. Royer, enseignante en même temps que chercheuse, il y devient au moins une présence acceptée, au point qu'il peut y être perçu comme 'faisant partie des meubles'. Et même, comme c'est le cas pour G. Pallotti, au point qu'on juge normal de s'adresser à lui pour lui faire part d'un événement important. Et le chercheur sera sans doute d'autant plus facilement accepté qu'il aura pris soin de rendre discrets les moyens d'observation. Ce qui ne signifie pas que l'on ne puisse pas utiliser, et donc faire accepter – c'est justement le cas de Pallotti – une technologie un peu lourde, comme la vidéo, dont se servent aussi V. Bigot et K. Pitsch.
- 5 Ce recours, variable selon les auteurs, aux différents outils audiovisuels montre, si cela était encore nécessaire, le caractère décisif et néanmoins délicat de la technologie dans la méthodologie de recueil et de traitement des données d'interaction. L'outil vidéo permet en effet de prélever un maximum de données plurielles fiables, mais son utilisation de plus en plus indispensable ne doit pas faire oublier la place centrale de l'analyse et de l'interprétation des données ainsi recueillies. D'où le caractère particulièrement bien venu d'un traitement des données qui, chez K. Pitsch, tente de rendre compte de la pluri-sémioticité de la communication et intègre les gestes, les regards ainsi que les traces écrites et les schémas qui interviennent dans l'interaction, sans pour autant entrer dans une technicité qui rendrait ses transcriptions inaccessibles aux profanes.
- 6 Une autre intervention se produit au niveau des données quand il s'agit de les mettre à la disposition des lecteurs en leur prêtant une forme présentable qui leur permette de suivre l'analyse du chercheur et d'en vérifier la validité. Cette transformation, linéaire pour le verbal et plutôt analogique pour donner à voir le non-verbal, est radicale puisqu'elle fige ce que les participants ont vécu dans son déroulement chronologique. Elle constitue aussi une importante prise de risques, inhérents à la prégnance dans notre culture des normes de l'écrit (cf. Mondada, 2000). Elle soulève enfin le problème de son adaptation à des fonctions différentes selon qu'il s'agit de la présentation de l'ensemble du corpus, de données pertinentes pour la problématique posée ou d'extraits présentés au lecteur pour fonder ou soutenir des interprétations. La démonstration que constitue le texte finalement présenté s'appuie ainsi sur l'observation-analyse intégrée de l'ensemble

des conduites observées dans le corpus considéré, dont on tente de montrer la diversité à travers des extraits représentatifs et contextualisés

- 7 Même si les données présentées le sont sous la forme d'extraits, les corpus dans leur totalité sont néanmoins présents en arrière-plan des présentations de tous les auteurs. Et ce sont des corpus extensifs qui permettent de rendre compte au mieux du sens qui s'est construit collectivement et progressivement au fil de l'échange, de la poursuite des échanges dans leur continuité et leur discontinuité, dans la diversité de la parole et des points de vue. Ce caractère extensif des corpus s'est imposé pour traiter non seulement du développement de la compétence linguistique mais aussi des questions d'intercompréhension (Bremer et al., 1993 ; Bremer et al., 1996)<sup>4</sup>. En s'immergeant dans de tels corpus longs et multidimensionnels, le chercheur peut réellement suivre comment, dans la dynamique du discours qui s'élabore, les énoncés (et les gestes, mouvements, regards...) prennent sens et s'éclairent mutuellement. Il lui est parfois nécessaire de remonter loin en amont (clin d'œil ou reprise d'une interaction antérieure) ou d'attendre l'apport de l'aval qui viendra dissiper une ambiguïté ou une indétermination. Il peut ainsi construire des interprétations étayées des échanges dans leur élaboration, leur progression, leurs avatars, en repérant à travers leurs manifestations les différents points de vue et leurs évolutions, les regards multiples et complémentaires des participants. Il peut envisager diverses interprétations concurrentes des échanges, mais aussi observer la diversité et l'évolution des conduites d'apprentissage et des compétences qu'elles permettent d'élaborer, y compris en se déplaçant dans le temps de ces échanges pour y repérer et vérifier les changements et évolutions.
- 8 Les analyses de ce numéro reposent sur de tels corpus extensifs, dans lesquels certaines dimensions peuvent, selon la focalisation choisie, être privilégiées : temporelle pour C. Royer, plurisémiotique pour K. Pitsch, interactionnelle pour V. Bigot et situationnelle pour L. Gajo. Certains ont pu aussi donner lieu à des traitements quantitatifs et même statistiques (G. Pallotti), y compris dans d'autres cadres de présentation (C. Royer)<sup>5</sup>. Dans cette perspective, nous en sommes témoins, les auteurs n'hésitent pas à revenir aux enregistrements eux-mêmes pour les interroger chaque fois qu'il y a doute sur l'interprétation adéquate. Et pour que le lecteur ait véritablement accès aux situations observées, il est fréquent que les auteurs comme C. Royer et V. Bigot, offrent au lecteur des extraits relativement longs pour les commenter et lui permettre de suivre l'interprétation proposée.

## Le général et le particulier

- 9 Lorsque l'on cherche à comprendre comment s'organise l'interaction verbale et ce qui s'y joue, on est normalement orienté vers la microanalyse. Ainsi quand, avec Fanshel, Labov s'attaque au discours thérapeutique, c'est à une séance d'un quart d'heure entre une psychologue et sa patiente qu'il consacre tout un ouvrage, alors que le moindre chapitre de *Sociolinguistic Patterns* repose sur des heures d'enregistrement, parfois recueillies dans des situations contrastées, par plusieurs chercheurs, et contenant les productions verbales de dizaines de personnes. Dans ce dernier cas, typique de l'approche à laquelle on a associé son nom, Labov se fie à un appareillage statistique pour dégager, par rapport à la production d'un phénomène linguistique donné, les tendances caractéristiques (mais aussi moyennes) de (grands) groupes sociaux selon l'environnement linguistique du

phénomène en question et des conditions sociales de production ramenées à l'unique dimension du « degré d'attention à la langue ». Dans le premier cas au contraire – où il s'agit d'interpréter le dit et le non-dit, de voir comment l'un et l'autre s'interpénètrent et comment le sens, dans toute sa richesse, surgit de l'interaction – l'approche la plus adaptée est la micro-interprétation de toutes les données disponibles lors de l'interaction, intégrant également toutes les informations complémentaires pouvant aider à l'interprétation. Et cependant l'application de cette méthode à une interaction particulière aboutit à mettre en évidence un certain nombre de « lois du discours » en même temps qu'elle évite de 'réduire' ce que la rencontre étudiée et ses différents moments ont de spécifique.

- 10 De même ce sont des interactions particulières dont nos auteurs ont tenté de rendre compte aussi finement que possible, car il ne s'agit pas (ou pas seulement) de dire quand telle ou telle forme apparaît dans les productions de telle ou telle catégorie de locuteurs mais de voir comment des individus essaient de s'approprier de nouveaux moyens langagiers pour interagir avec d'autres. Cependant, tout comme chez la patiente de Labov et Fanshel, nous retrouvons en Hamed, Pablo, Javier, Kirsten, Luisa, Fatma... ou encore tel patient de l'hôpital une part de nous-mêmes comme êtres humains et donc comme interactants, soumis comme eux aux contraintes de diverses situations, disposant comme eux d'une gamme de moyens, aptes comme eux à repérer ces contraintes et à les prendre en compte, à entrer dans une interaction donnée et à y interagir, même si dans la gamme des possibles nous ne serions pas tous disposés à utiliser les mêmes moyens qu'eux ou capables de le faire. Cela fait partie du talent des auteurs que de nous permettre de nous identifier, ne serait-ce que partiellement, à leurs informateurs, ou en tout cas de les 'reconnaître'. Cela fait partie du paradoxe avec lequel doit compter la recherche, en particulier la recherche en sciences humaines, que de retrouver le général dans le particulier et vice versa, que de ne pas confondre le prédictible (au sens d'attendu) avec le (pré) déterminé, que de laisser sa place à la créativité, qui n'existerait pas s'il n'y avait pas des contraintes et de l'attendu, que de montrer que l'existence de principes généraux n'exclut pas la complexité des conduites.

## Contextes et conduites

- 11 La diversité des conduites qui sont décrites ici ne peut être ramenée ni à la diversité des lieux ou des institutions (France, Espagne, Allemagne, Suisse, Italie ; école maternelle, lycée, université, hôpital), ni à l'opposition milieu d'enseignement / milieu 'social' (comme si l'enseignement n'était pas un ensemble d'activités sociales), ni aux différents types d'enseignements envisagés ou envisageables (langue, « étrangère » ou « seconde », autre discipline, langue spécialisée du personnel médical). Tous ces éléments jouent incontestablement un rôle : le vacarme qui règne dans la cantine de l'école maternelle filmée par Pallotti n'est pas pour rien dans les conduites qu'adopte Fatma pour capter l'attention des adultes et être reconnue par eux comme partenaire au même titre que les autres enfants, alloglottes ou natifs ; les patients à l'hôpital sont surtout et d'abord préoccupés par leur santé. Mais Gajo nous montre que, dans cette dernière situation, les comportements sont pour le moins diversifiés. De même, sous l'œil de Royer, Pablo et Javier, qui suivent presque jusqu'au bout les mêmes cours, se comportent de manière totalement différente l'un de l'autre, tant dans leurs interactions avec les enseignants et les autres élèves qu'en tant qu'apprenants du français. Quant à Hamed, suivi par Bigot, il

déploie, y compris avec la même enseignante, un comportement aux facettes multiples. Sans pour autant expliquer la diversité des conduites, la notion d'activité (au sens de type d'activité) et celle, voisine, de « format » utilisée par Pitsch semblent plus précises pour parler des contextes où se développent les conduites en question. Mais, dans les deux cas, comme le montre Pitsch, il s'agit de constructions collectives nécessitant à la fois, outre l'existence d'un cadre préexistant, l'initiative d'au moins un des interactants (dans la classe, typiquement, l'enseignant) et l'accord et la participation des autres. Certes, ces initiatives et les formats interactionnels qu'elles développent sont souvent attendus, souvent aussi contraignants ; mais la part de variété, de diversité des réactions et des conduites qui s'y réalisent reste importante.

- 12 Comme le montre implicitement Royer, les activités sont plus ou moins favorables au développement de certaines conduites et à leur traduction langagière (en l'occurrence la négation). Se pose donc le problème de leur motivation, et plus globalement de leur légitimité. La légitimité conférée à l'enseignant par son statut institutionnel se reporte sur ses différentes initiatives didactiques et fait qu'elles bénéficient en principe d'un *a priori* favorable : il est censé savoir vers où il mène ses élèves et les élèves entrent dans le jeu qu'il leur propose. Certains de ces partenaires (Kirsten vs Luisa, Pablo vs Javier) se montrent plus actifs que d'autres, eux moins à l'aise ou moins intéressés que les premiers par l'activité proposée ou encore parvenant moins facilement qu'eux à pénétrer efficacement dans l'espace verbal. À travers la succession des activités se repèrent des régularités permettant, du point de vue de l'apprentissage comme de celui de l'intercompréhension, de distinguer des formats, et mettant également en place une « ritualisation » des échanges. Mais celle-ci suppose que l'accord minimal sur la légitimité du guidage enseignant ou, dans le cadre de l'hôpital, le mode de prise en charge des patients, ne soit pas mis en cause. À l'hôpital, l'utilité pour une meilleure participation au traitement sera l'une des motivations essentielles pour que le patient s'intéresse, ne serait-ce qu'au niveau de la compréhension, aux termes techniques utilisés par le personnel soignant. Dans la classe, comme l'indique Bigot, la « déritualisation » est une mise en cause et ce n'est sans doute pas un hasard si c'est avec celle de ses enseignantes qui, selon l'auteure, « privilégie un mode de construction de la relation inégalitaire et fortement hiérarchisé » que Hamed manie l'ironie, bouleverse les scénarios prévus, interroge l'enseignante sur ce qu'elle cherche en proposant telle activité, etc. S'il ne dédaigne pas de conforter son image d'empêcheur de tourner en rond capable de mettre les rieurs de son côté (autre aspect par lequel il rivalise avec l'enseignante sur le plan de l'animation), il manifeste aussi clairement sa volonté d'apprendre et se comporte en conséquence par moments en 'bon' étudiant.
- 13 On pourrait pousser plus loin l'interrogation sur ce qu'il est convenu d'appeler le « contexte » d'une interaction : le contexte est-il le même pour Javier, Pablo et leurs camarades faux-débutants TIM, LOR, VIC, RAU ou ALA... pour Hamed et ses condisciples originaires d'Extrême Orient, pour Kristen, Luisa, Nathalie... et l'enseignant d'histoire, ou aussi bien pour un patient et pour un médecin ? Chacun ne le construit-il pas d'une manière légèrement différente, en fonction de son histoire et de son statut ? Chacun des participants vit-il la même situation ? Le fait de partager une histoire interactionnelle commune explique certes la reconnaissance collective du rituel et des formats, de même que les points communs entre cette histoire interactionnelle particulière et celles que nous, chercheurs et lecteurs, avons connues nous y donnent également accès – mais certainement pas avec exactement la même sensibilité aux détails : chaque groupe

d'individus développe ainsi sa propre culture et chaque instance de socialisation par laquelle nous passons participe à créer le filtre à travers lequel nous nous représentons les situations rencontrées, les partenaires et les relations que nous pouvons avoir avec eux, les conduites qui seront jugées légitimes, stigmatisées ou valorisantes, les possibilités qui nous sont offertes de faire bouger les choses et d'atteindre des objectifs.

## Apprentissages

- 14 Ce n'est certainement pas un hasard si, sans s'être concertées et à partir de références théoriques légèrement différentes, V. Bigot, C. Royer et K. Pitsch ont toutes trois fait figurer le terme « appropriation » dans le titre de leur article. Contrairement à « acquisition », qui peut très bien être compris comme désignant un phénomène passif, en tout cas un processus qui échappe souvent largement au contrôle, ce terme suppose un 'sujet', un 'agent', ayant un 'objectif' et mettant en œuvre des moyens pour atteindre celui-ci. L'objet' de l'appropriation peut, dans un premier temps, être flou et plus ou moins global (les moyens de se faire entendre des adultes italophones pour Fatma, d'indiquer où et comment on a mal ou qu'on est prêt à subir le traitement pour les patients de l'hôpital). Il peut se concrétiser et prendre la forme d'une structure grammaticale ou d'un élément lexical offert par le spécialiste – natif ou enseignant – ou le camarade apprenant. Il peut s'insérer dans tel ou tel type de comportement – par exemple de politesse et de dignité à l'hôpital. Ceci rejoint, en l'élargissant, la position de Bange (1992) qui propose d'appeler « apprentissage » « la relation entre la phase interactionnelle de la communication et la phase intrapsychique de l'acquisition » et l'oppose à l'« acquisition » (résultat qui peut se produire ou non). Il s'intéresse au fait qu'un alloglotte « peut » (mais n'est pas obligé de) devenir un « candidat-apprenant » et même un apprenant tout court car le terme contient déjà en lui-même ce volontariat et cette tension adaptative dans la direction de comportements et de normes sociales et langagières qui permettent à l'individu de faire partie, lorsqu'il les aura assimilées, du groupe ou de la communauté sociale qui reconnaît ces pratiques. Comme le dit Pitsch « la mise à disposition publique d'un objet langagier n'est – dans une perspective interactionniste – qu'une 'offre'... Ce sont les élèves qui, à travers leurs activités subséquentes, en font un objet d'acquisition. »

## Conduites d'apprentissage

- 15 Au premier rang des procédés mis en œuvre par les différents personnages observés ici se trouvent les reprises – répétitions et reformulations. Auto-répétitions chez Fatma, qui lui permettent de construire pas à pas ses énoncés, en particulier les plus complexes, et en ce sens de se fournir son propre étayage. Hétéro-répétitions dans les exercices mécaniques de prononciation auxquels se livre Hamed, mais déclenchées par l'hétéro-reformulation corrective d'items qu'il a lui-même présentés comme lui posant problème. Apparitions multiples de formes négatives justifiées par le type d'activité en cours dans la classe de Javier et Pablo, et donnant ou non lieu à répétition, emphatique ou non, et dans quelques cas à hétéro-reformulation corrective. Reformulation-traduction d'éléments de la langue médicale en langue de tous les jours ou du vocabulaire historique français en allemand, contrastant avec les reformulations explicatives et définitives de Kirsten, etc.

- 16 Au passage on peut voir comment saisie du sens en contexte, appropriation de la forme, décontextualisation, généralisation à de nouveaux contextes... ne vont pas de soi, exigent des efforts, et sont des étapes permettant à l'apprenant de tester lui-même, dans l'interaction, son acquisition de nouveaux moyens.
- 17 Mais en même temps, tout ne passe pas par la verbalisation. L'intérêt du dispositif d'observation de Pitsch est de nous montrer que des conduites silencieuses, tels les regards de Luisa qui suivent les intervenants et sont les traces de son attention, ainsi que les inscriptions faites dans les cahiers, jouent également leur rôle dans la transformation « d'un objet langagier » en « objet d'acquisition » (rôle qui passerait totalement inaperçu si l'on ne disposait que de l'enregistrement audio).
- 18 En fait ce dernier exemple – l'inscription dans les cahiers – montre combien l'utilisation de mêmes moyens (ou de moyens similaires) peut revêtir des fonctions différentes et renvoyer à des catégorisations différentes de la réalité : le même mot écrit par Luisa est traité par elle comme élément de vocabulaire à apprendre alors que Kirsten l'intègre comme élément du discours historique sur l'antiquité.
- 19 Plus clairement peut-être encore, les reprises peuvent aussi bien servir à la structuration discursive qu'à la négociation du sens, au travail sur la forme ou le sens d'un élément nouveau, qui s'enrichit et s'éclaire de nouvelles colorations au fur et à mesure des réemplois, qu'un moyen de mise en relief emphatique. Et selon le regard qui les accompagne et le ton sur lequel elle est formulée, une hétéro-répétition pourra aussi bien s'interpréter comme une tentative d'appropriation du terme repris, une demande d'éclaircissement, un renvoi ironique au locuteur précédent, etc. La manière dont l'un des médecins observés par Gajo passe successivement, en s'adressant au même patient dont il pense qu'il n'a pas compris, de l'abréviation vaguement catégorisée *un électro et tout ça* au terme technique complet appuyé d'une monstration *un électrocardiogramme, vous voyez les petits fils là*, ou encore celle dont Hamed demande avec insistance, et en montrant qu'il a parfaitement compris les mots, (*le vocabulaire personnel*) *ça veut dire quoi ?* ont beaucoup plus directement à voir avec les « places discursives », le positionnement relatif de soi et de l'autre, qu'avec l'apprentissage linguistique.

## Il y a apprentissage et apprentissage

- 20 Jusqu'ici nous étions dans le cadre de conduites liées à ce type particulier d'apprentissage qu'est l'apprentissage de la langue comme langue. Avec ces deux derniers exemples nous voyons apparaître la manifestation de l'identité sociale et de la relation à l'autre – l'activité langagière dans ses aspects interactionnels. On peut ne pas focaliser l'attention sur elle mais disparaît-elle jamais complètement des comportements ? N'est-ce pas au moins autant comme interagissant que comme apprenant de langue que Pablo diffère de Javier ou Kirsten de Luisa ? Dans ces constructions collectives que sont les formats d'intercompréhension et d'apprentissage se déploient non seulement des modes variés de participation à la tâche, mais aussi tout un jeu d'images de soi, d'identités acceptées ou revendiquées au fil des initiatives, qui redistribuent implicitement les places discursives.
- 21 En outre les circonstances dans lesquelles se pose le problème de l'apprentissage linguistique et la manière dont elles sont vécues vont donner plus ou moins de poids à la langue comme partie intégrante de cet aspect social, plus global, des choses. Apprendre le français en France, où ce qui a lieu hors de la classe retentit obligatoirement en son sein,



n'est pas la même chose que l'apprendre à l'étranger. La motivation à apprendre la langue, à développer ses compétences dans tous les domaines (rhétoriques aussi bien que lexicaux ou grammaticaux) qui permettent d'être reconnu comme un être social à part entière sera, toutes choses égales par ailleurs, certainement bien plus forte dans le pays où l'on parle cette langue que si elle n'est soutenue que par un objectif scolaire, et si donc elle dépend en grande partie du rapport que l'on entretient avec l'institution scolaire et avec la place de la discipline dans l'institution (voire de la langue dans la discipline s'il s'agit d'enseignement par immersion).

- 22 Hamed, du point de vue des circonstances extérieures, se rapproche donc de Fatma. Et il s'en rapproche également par les efforts qu'ils mettent l'un et l'autre pour être reconnus comme interlocuteurs à part entière par le groupe au sein duquel ils se meuvent, voire dans la communauté sociale plus large qui les entoure. Les choix de Pallotti de nous montrer Fatma hors de la classe et de ne pas focaliser sur l'évolution de l'interlangue pourraient faire douter certains lecteurs qu'il s'agit bien d'un article sur l'apprentissage. Mais outre l'aspect déjà mentionné du lien des auto-répétitions avec la complexité des énoncés, le fait que celles-ci sont pour elle un procédé essentiel pour attirer l'attention, obtenir et garder la parole, en fait également un instrument d'apprentissage à un autre niveau, plus général que l'apprentissage linguistique – celui où apprentissage devient synonyme de socialisation, c'est-à-dire d'adaptation au groupe et d'obtention par les membres du groupe d'un minimum de reconnaissance et de prise en compte de soi.
- 23 Quant au patient de l'hôpital, lui aussi doit s'adapter (à son corps défendant) au milieu social dans lequel il est plongé et faire en sorte que sa présence soit correctement prise en compte. Face à la présentation rituelle du scénario dans lequel il va entrer, censée diminuer son angoisse, comme aux questions, injonctions ou manipulations du personnel soignant, les conduites adaptatives du patient pourront aller de la passivité ou d'un fatalisme uniquement préoccupé des conséquences pratiques des actes qu'il va subir à l'affichage d'une expertise susceptible d'améliorer sa face, en passant par tout ce qui, dans ses compétences d'interactant, par exemple le récit, pourra provoquer l'empathie de la part de ces êtres sociaux que sont aussi les membres du personnel soignant. Si l'on suit Bateson (1971/1981) pour qui, non seulement « on ne peut pas ne pas communiquer », mais « l'opération de communication est un apprentissage permanent de la façon de communiquer », les patients de l'hôpital peuvent se donner ou non pour objectif l'apprentissage (d'une partie) de la langue médicale, ils ne peuvent pas ne pas apprendre à se comporter en patients et à interagir avec le personnel soignant.

## En guise de bilan

- 24 Les travaux présentés dans ce numéro permettent de poursuivre la réflexion sur la relation entre interaction et acquisition. En reprenant, pour en faire un usage renouvelé, des techniques d'observation et des méthodologies d'analyse inaugurées dans les années 1970 pour ce qui est de l'activité langagière en général et entre 1980 et 90 dans le domaine plus restreint des interactions exolingues, les auteurs traitent de données nouvelles, concrètes et variées. Ils intègrent à leur démarche des considérations issues d'analyses antérieures et du coup ils les enrichissent, les rendent plus précises et les développent. On constate en effet d'abord que les techniques se sont précisées et même renouvelées et que les méthodologies sont devenues opératoires. C'est le cas par exemple de la prise en

compte, dès le départ déclarée indispensable, mais trop longtemps restée programmatique, des aspects non strictement linguistiques de l'interaction.

- 25 Par ailleurs les auteurs ne se contentent pas, comme ce fut quelquefois le cas dans le passé, de relever des types de formes, y compris de structures et séquences interactionnelles, comme marqueurs de conduites et d'intention ou de progression, mais ils entrent dans l'interprétation fine de ces formes, de leurs articulations entre elles et de la dynamique de l'interaction que ces relations et constructions organisent, dessinent et modifient. Ce faisant, ils n'abandonnent pas la recherche de phénomènes généraux, des contraintes et des régularités qui interviennent sur et à travers les comportements mais ils ne lui sacrifient pas la mise en évidence du caractère spécifique de chaque interaction, de la marge de liberté et de créativité des interactants.
- 26 On s'aperçoit également et dans le même sens que les représentations et notions ont évolué depuis les premières publications de *AILE*. Ainsi par exemple, concernant la classe de langue et sa description stéréotypée, les regards ont changé et l'on a pris des distances par rapport à la vision totalement univoque et dissymétrique des interactions maître-élèves. Cela est peut-être en partie dû au fait que de nouvelles situations (classes d'immersion, apprentissage collaboratif...), de nouveaux lieux ou institutions (cantines des écoles, hôpitaux...) commencent à s'ouvrir à l'observation. Dans l'effort de description, d'analyse et de micro-analyse interprétative, les visions, scénarios, préconstruits se sont débloqués, modifiés.
- 27 Tout cela fait qu'il n'est plus possible de ramener les phénomènes interactionnels ou les processus d'apprentissage à quelques principes simples. Ainsi, Pitch indique et Gajo aussi bien que Bigot démontrent qu'une relation expert / non-expert, même reconnue par le non-expert et renforcée par son institutionnalisation, ne suffit pas à déclencher la mise en place d'un « contrat didactique » et une tentative d'appropriation par le non-expert de ce qui lui est proposé comme objet d'apprentissage. Comme l'a montré Vasseur (1996), le soi-disant non-expert est au moins expert dans la définition de ce qu'il considère être ses besoins d'apprenant.
- 28 Enfin, les notions centrales ont bougé. Ainsi en est-il de la notion d'« apprentissage » que l'on retravaille, reformule, redéfinit depuis quinze ans et qui tend à s'éloigner encore de celle d'« acquisition » (dont Krashen, 1983, l'avait rapproché) pour rejoindre celle de « socialisation » en tant qu'entrée globale active dans la langue et la culture de l'autre. Notion pivot s'il en est de l'articulation interaction-acquisition, l'apprentissage est implicitement décrit dans les extraits présentés ici comme cette orientation et adaptation manifestées par l'individu envers l'autre et envers le groupe dont il souhaite être accepté comme membre légitime. Ce qui repose la question d'une acquisition incidente.
- 29 S'il confirme la centralité de cette circulation intense des mots d'un interlocuteur à l'autre, le travail sur la variété des conduites d'apprentissage confirme aussi ce phénomène de plus en plus évident pour la science contemporaine, en particulier quand elle s'intéresse à l'humain : la recherche des régularités ne peut faire l'impasse sur le surgissement de la complexité et de la créativité (cf. par exemple Morin & Le Moigne, 1999).

---

## BIBLIOGRAPHIE

- ARDITTY, J. 1987a (éd.). *Paroles en construction. Encrages* n° 18-19. Université de Paris 8.
- ARDITTY, J. 1987b. Reprises (répétitions et reformulations) : le jeu des formes et des fonctions. In *Encrages* n° 18-19, 45-68.
- ARDITTY, J. 2004. Spécificité et diversité des approches interactionnistes. In *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 21, 167-201.
- ARDITTY, J. & M.T. VASSEUR 1999. *Interaction et langue étrangère. Langages* N° 134, juin 1999
- BANGE, P. 1987 (éd.). *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*. Berne, Peter Lang.
- BANGE, P. 1992. A propos de la communication et de l'apprentissage en L2. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 1, 53-86.
- BATESON, G. 1971/1981. Communication. In Y. Winkin (éd.) *La nouvelle communication*, 116-144, Paris, Seuil.
- BREMER K., P. BROEDER, C. ROBERTS, M. SIMONOT & M.T. VASSEUR 1993. Part II. Ways of achieving understanding. In C. Perdue, *Adult language acquisition : cross-linguistic perspectives*, vol. II, Cambridge, C.U.P.
- BREMER, K., C. ROBERTS, M.T. VASSEUR, M. SIMONOT & P. BROEDER 1996. *Achieving Understanding : Discourse in intercultural encounters*. Londres, Longman.
- GÜLICH, E. & T. KOTSCHI 1983. Les marqueurs de reformulation paraphrastique. In *Cahiers de Linguistique française* n° 5, 305-346.
- MONDADA, L. 2000. Les effets théoriques des pratiques de transcription. In *LINX* n° 42, 131-149.
- MONDADA, L. & S. PEKAREK DOEHLER 2000. Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? In *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 12, 147-174.
- MORIN, E. & J.L. LE MOIGNE 1999. *L'intelligence de la complexité*. Paris, L'Harmattan.
- PEKAREK DOEHLER, S. 2000. Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. In *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 12, 3-26.
- PORQUIER, R. & E. ROSEN 2003 (éd.). *L'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue*. *LINX* n° 43.
- VASSEUR, M.T. 1996. Qui guide qui quand on ne se comprend pas ? Approche interactionniste de l'apprentissage de la compréhension en langue étrangère. *Revue de Phonétique Appliquée* n° 114, 116-117, Mons, p. 369-385.
- VION, R. 1992. *La Communication verbale. Analyse des interactions*. Paris, Hachette.

## NOTES

1. joarditty@mageos.com ; vasseur@vjf.cnrs.fr., Université du Maine et UMR 8606-LEAPLE, Laboratoire d'Études sur l'Acquisition et la Pathologie du Langage, CNRS, 7 rue Guy Môquet – BP 8, F-94801 Villejuif Cedex.
  2. N° 12 : Pekarek Doehler (2000) et Mondada & Pekarek Doehler (2000) ; N° 21 : Arditty (2004). Entre autres revues abordant le même problème, on pourra consulter Arditty & Vasseur (éd.) 1999, et Porquier & Rosen (éd.) 2003.
  3. Nous tenons à remercier Malory Leclère, dont le regard aiguisé nous a amenés en maint endroit à rendre notre texte plus explicite.
  4. De même, la mise à disposition du lecteur d'interactions complètes et d'extraits longs s'est avérée indispensable pour lui donner accès à l'analyse du fonctionnement des interactions verbales (cf. entre autres Bange, éd., 1987 et Arditty, éd., 1987) et de l'interaction en général.
  5. C'est également dans d'autres cadres que Pallotti développe, comme Royer, la dimension temporelle.
- 

## AUTEURS

### JOSEPH ARDITTY

Université Paris 8

### MARIE-THÉRÈSE VASSEUR

Université du Maine et LEAPLE, CNRS UMR 8606