



Linx

Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre

79 | 2019

**Enseigner et apprendre à interagir en langue étrangère
: réflexions linguistiques et didactiques**

Analyse des interactions et didactique des langues : tour d'horizon des relations

Interaction analysis and language teaching: An overview

Pascale MANOÏLOV et Élodie OURSEL



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/linx/3399>

DOI : [10.4000/linx.3399](https://doi.org/10.4000/linx.3399)

ISSN : 2118-9692

Éditeur

Presses universitaires de Paris Nanterre

Référence électronique

Pascale MANOÏLOV et Élodie OURSEL, « Analyse des interactions et didactique des langues : tour d'horizon des relations », *Linx* [En ligne], 79 | 2019, document 1, mis en ligne le 30 décembre 2019, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/linx/3399> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/linx.3399>

Ce document a été généré automatiquement le 25 septembre 2020.

Département de Sciences du langage, Université Paris Ouest

Analyse des interactions et didactique des langues : tour d'horizon des relations

Interaction analysis and language teaching: An overview

Pascale MANOÏLOV et Élodie OURSEL

1. Introduction

- 1 L'analyse des interactions (dorénavant AI) et la didactique des langues-cultures (dorénavant DDLC) pour l'apprentissage des langues étrangères sont deux domaines de recherche maintenant bien établis, avec une épistémologie qui couvre plusieurs décennies de nombreuses avancées et de résultats importants. Néanmoins, il nous semble que les liens tissés entre les deux domaines sont encore peu nombreux, malgré les possibilités d'enrichissements mutuels. Des relations historiques et des apports antérieurs lient déjà, depuis les années 70, l'AI et la DDLC : les travaux sur la compétence de communication, les actes de langage, l'analyse des paires adjacentes, l'analyse des interactions de classe ou de l'agir professoral. Depuis cette époque, une place est accordée au statut social des interactants et à la variation linguistique, mais en France les échanges ont perdu en intensité dans les années 1990 et 2000, alors que précisément à cette époque, l'AI offrait des résultats de recherche utiles pour apprendre à interagir en langue étrangère. Un retour lent s'opère depuis les années 2010 grâce à l'émergence de la linguistique de corpus (en particulier oraux), permise par les outils numériques de traitement des grands corpus et de traitement des données sonores et interactionnelles. Les spécificités de l'oral ont été reconnues et l'on s'est intéressé plus en détail aux marqueurs discursifs ou aux stratégies de communication. En 2001, avec la publication du *CECRL*, les compétences socio-linguistiques et pragmatiques ont trouvé une place officielle et institutionnelle au côté des compétences linguistiques, après avoir occupé une place essentiellement théorique dans l'approche communicative, mais il a fallu attendre le volume complémentaire

publié en 2018 pour qu'une place significative soit accordée à la « compétence d'interaction orale ».

- 2 Cet article commence par définir l'interaction orale ainsi que les compétences spécifiques liées à cette activité langagière, dans une optique d'apprentissage des langues étrangères. Puis, les champs et terrains de recherche propres à l'AI et la DDLC sont explorés, d'abord dans une perspective diachronique puis géographique. Certains outils et concepts clés de l'AI seront ensuite examinés dans une perspective d'enseignement de la compétence de d'interaction orale. Enfin, nous envisagerons les ponts qui se créent entre les résultats de l'AI et la DDLC ainsi que les perspectives qui s'ouvrent aux acteurs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

2. Objets de recherche en AI

2.1 Avant l'inter-action¹, l'action

- 3 En linguistique, le concept d'action s'est développé avec la parution d'études empiriques consacrées aux discours institutionnels ou professionnels (Bronckart *et al.* 2004, Drew & Heritage 1992, Fillietaz & Bronckart 2005). Celles-ci venaient en contrepoint du travail effectué sur les énoncés artificiels, utilisés par les tenants de l'innéisme. Bange définit ainsi l'action comme

un processus qui se subordonne à un but (conscient), à la représentation du résultat à obtenir. Les actions permettent d'atteindre des buts intermédiaires dont la réalisation s'inscrit dans le cadre de l'activité. En dehors de son aspect intentionnel (ce qui doit être réalisé), l'action a également un aspect opérationnel (comment cela doit être réalisé) (Bange 1992a : 13).
- 4 Les productions langagières étudiées en contexte naturel ont conduit à « l'abandon d'une vision idéaliste de la communication et la prise en considération de la nature complexe des rapports qui se tissent entre les conduites humaines et les situations d'action dans lesquelles elles prennent sens. » (Fillietaz, 2004, p. 10). Le logocentrisme² des recherches en linguistique ainsi mis en lumière, le tournant épistémologique, qualifié de « virage actionnel » par Vernant (1997) ou de « praxéologique » par Mondada (2004), a été l'occasion de façonner le concept d'action, nourri par diverses disciplines comme la philosophie du langage (Wittgenstein 1961 et l'ouvrage fondateur *Quand dire, c'est faire* de Austin, 1962 [1955]), l'herméneutique (Ricoeur 1977, 1983), la psychologie (Leontiev 1979) ou des courants de la sociologie comme la microsociologie de Goffman (1974), l'ethnométhodologie de Garfinkel (Garfinkel 1967) ou encore l'action située (Suchman 1987 [2007]).
- 5 À l'image de l'ouverture du paradigme non-égocéphalocentrique en sciences cognitives, résumée par Mace (1977) en ces termes : « *Ask not what's inside your head, but what your head's inside of* », l'ouverture de ce paradigme non-logocentrique en linguistique invite à regarder avec attention l'environnement dans lequel émerge la communication. Si la pragmatique a été la première à étudier l'impact du « contexte » sur le texte, et si elle a largement inspiré l'AI, les questions de recherche s'orientent malgré tout le plus souvent vers une meilleure compréhension du sens du texte plutôt que vers une description de l'action, de l'activité ou de la situation dans laquelle il émerge et qu'il participe à faire évoluer. C'est de ce changement de paradigme qu'il est question ici.

- 6 L'inter-action se réalise alors dans les relations interpersonnelles que les interlocuteurs établissent pour atteindre des objectifs, eux-mêmes négociés au travers de procédures co- construites. Pour toucher son but, le locuteur doit engager des actions qui seront interprétées par son interlocuteur qui doit, dans le même temps, répondre aux actions du locuteur. Il s'agit donc ici d'actions sociales qui impliquent l'intervention et la prise en compte de partenaires, et qui sont situées dans des activités, dans des temps, dans des cultures et dans des lieux qui les impactent et qui sont impactés par elles.

2.2 L'interaction

- 7 Vion définit l'interaction comme « toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. À ce titre, il [ce terme] couvre aussi bien les échanges conversationnels que les transactions financières, les jeux amoureux que les matches de boxe. » (1992 [2000] : 17). N'importe quelle situation dans laquelle deux agents ou plus procèdent à des actions qui les influencent mutuellement est une situation d'interaction.
- 8 Certains étudient les interactions homme-machine, d'autres les interactions gestuelles, ou encore la communication zoologique. Dans ce numéro, nous focalisons notre attention sur l'analyse des interactions entre humains, situées, desquelles peuvent émerger des échanges verbaux. Rülhemann et McCarthy (2007 : 49) posent cinq caractéristiques, multifonctionnelles et inséparables, de l'interaction verbale (*conversation*) :
- un contexte partagé,
 - la co-construction,
 - un traitement en temps réel,
 - la gestion des relations interpersonnelles
 - la gestion du discours.
- 9 La co-construction, qui peut être définie comme la « joint creation of form, interpretation, stance, action, activity, identity, institution, skill, ideology, emotion, or other culturally meaningful reality » (Jacoby & Ochs 1995 : 171), est également centrale pour Arditty et Vasseur (1999), selon qui l'objet des approches interactionnistes est la façon dont le discours se construit et particulièrement la dynamique qui s'instaure et génère constamment des (ré)interprétations et des (re)categorisations : les interactants échangent dans des situations tout à fait concrètes afin d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés : maintenir ou faire évoluer l'état du monde (Vanderveken 1990). La réussite de l'activité dépend de la capacité des interactants à co-agir et à co-construire des interprétations compatibles avec la situation d'interlocution, grâce au langage entre autres. Les manifestations verbales et non-verbales de cette co-construction sont la partie visible, « observable » diront les chercheurs, de l'intersubjectivité qui émerge dans l'interaction.
- 10 L'intersubjectivité implique une attention et des intentions orientées vers le même objet. En même temps, elle incite les partenaires à cela, par un effet de contagion. Wells, qui travaille sur l'acquisition du langage par les enfants via l'interaction verbale, ajoute :
- For the communication to be successful, therefore, it is necessary (a) that the receiver should come to attend to the situation as intended by the sender³; (b) that the sender should know that the receiver is so doing; and (c) that the receiver

should know that the sender knows that this is the case. That is to say they need to establish *intersubjectivity* about the situation to which the communication refers. (Wells 1981 : 46-47)

- 11 L'attention et l'intention communes sont orientées vers la situation à laquelle la communication réfère (qui peut être différente de la situation de l'énonciation), et les participants sont co-conscients de cette orientation commune. Oursel (2013)⁴ considère trois caractéristiques principales de l'intersubjectivité :
- l'attention des interactants est orientée dans une direction commune ;
 - les interactants ont chacun conscience que leur attention est orientée dans la même direction que celle de l'autre et que cet état est réciproque ;
 - les interactants prennent en compte l'expérience de l'autre (telle qu'ils la perçoivent) pour faire évoluer leur attention et leur perception de l'attention de l'autre afin de maintenir une attention commune et afin de construire des interprétations qu'ils pensent acceptables et dont ils évalueront la compatibilité, pour parvenir à un accord sur le sens à donner à la situation dont il est question.
- 12 Les liens entre cognition et interaction sont également formalisés grâce au concept de « cerveau social » (Mercer 2016). Ce concept est au centre : dans l'interaction, nous élaborons des hypothèses sur la pensée de l'autre, c'est-à-dire que nous anticipons et analysons les connaissances de l'autre pour construire notre discours en fonction de l'autre.
- Language is the prime means at our disposal for making a dynamic assessment of shared understanding, and so has a central, integrated position in enabling human cognition to be both individual and social (Mercer 2016 : 4).
- 13 Les approches interactionnistes sont particulièrement sensibles à la dimension fondamentalement sociale, partagée et située de la communication.

2.3 L'interaction orale

- 14 Young (2011) fait remarquer que l'analyse des interactions dites « verbales » porte principalement sur les interactions multimodales comportant de l'oralité. Cet état de fait a eu plusieurs effets bénéfiques pour la recherche en linguistique : il a fallu préciser ce qu'est l'oralité, quelle en est la nature et quelles en sont les conséquences dans le discours. Nous en faisons ici un bref rappel.
- 15 On peut commencer par distinguer les vocables suivants : oral, verbal, vocal et aural. Le *verbal* peut être oral ou écrit, ce terme n'est pas restrictif. Ce qui relève du *vocal* concerne l'articulation et la matérialité sonore de l'énoncé. L'adjectif *aural* désigne ce qui est relatif à l'écoute et à l'oreille : on peut parler de « compréhension aurale » ou de « compréhension de l'oral », mais en aucun cas de « production aurale ». L'*oral* désigne une des possibles modalités de la communication, incluant de nombreux autres objets d'étude : la structure des énoncés, la gestion des tours de parole, les relations interpersonnelles, etc. sans pour autant exclure les objets vocaux.
- 16 Parce que les interactions incluant la modalité orale présentent souvent des caractéristiques communes, en particulier dans leurs réalités typiques (dont la conversation, qui, en anglais a longtemps désigné l'interaction verbale), ces caractéristiques ont parfois été amalgamées à la notion d'interaction, alors qu'elles ne recouvrent pas l'ensemble des réalités possibles. Ainsi, on s'abstiendra de confondre oral et *informel* : l'oral peut être formel (discours scientifique, politique, juridique, etc.)

et l'écrit peut être informel (prise de notes, liste de courses, textos, etc.). Assimiler l'oral et les registres moins formels a un impact négatif sur les représentations de l'oral. Chez les enseignants comme chez les apprenants de langue, ces représentations peuvent être prégnantes et avoir pour conséquence une méfiance vis-à-vis de l'apprentissage des pratiques langagières authentiques, au profit de l'apprentissage d'une langue idéalisée. De la même manière, certaines pratiques orales ne sont pas spontanées. Ces deux mots ne sont donc pas synonymes et ne s'impliquent pas mutuellement. Enfin, les interactions orales peuvent avoir lieu en *face-à-face*, mais aussi en *coprésence* sans voir l'autre (par exemple lorsqu'un parent appelle son enfant pour diner), ou encore à *distance* par audio ou visioconférence de façon synchrone ou asynchrone. La modalité orale peut ainsi correspondre à des pratiques et à des situations très diverses.

- 17 L'interaction orale présente un certain nombre de spécificités qui impactent fortement les objets d'étude, les questions de recherche, les constats et les pratiques langagières. L'oral est *irréversible* : le locuteur ne peut pas effacer ce qui a été prononcé. Cette irréversibilité impose au locuteur d'agir avec prudence et d'assumer ses erreurs le cas échéant. L'interaction orale se gère dans l'*immédiateté* du présent : le locuteur met en mots et prononce dans un laps de temps très court (d'où la quantité de gap fillers, de procédés de mise en attente et de procédés de remplissage pour conserver la parole), et l'interlocuteur réagit lui aussi dans cette immédiateté. Le temps de réflexion, de construction, d'interprétation et de préparation de la réaction est très faible, en comparaison avec la communication différée. L'oral est également caractérisé par la *rapidité* et par l'*éphémérité* du signal : le locuteur doit prendre en compte cette rapidité et cette éphémérité dans sa production car elles imposent à l'interlocuteur une grande concentration et un travail de mémoire non négligeable. Pour ces raisons, les formulations dans les interactions orales sont souvent plus étendues et contiennent davantage que l'écrit des reprises du référent, des focalisations, des répétitions, des chevauchements, des interruptions, des redirections, etc. Elles sont la manifestation de la part de travail du locuteur dans sa participation à la co-construction du discours, en même temps qu'elles servent à faciliter le travail d'interprétation de l'interlocuteur. La situation d'interaction permet également à l'interlocuteur de *négoier l'input* pour compenser les difficultés générées par cette rapidité et cette éphémérité. L'oral se place sur un *axe temporel* et non spatial : il subit la contrainte de la linéarité du temps et doit se construire, de ce point de vue, sur une seule dimension, alors que l'écrit est sur un plan physique bidimensionnel, permettant la conception de schémas, de tableaux, de graphiques, etc. L'oral impose que les informations soient organisées en se succédant les unes aux autres⁵. Si une information doit être envisagée de plusieurs manières ou sous plusieurs angles, elle sera reprise et la nouvelle perspective sera développée après la précédente, puis les relations entre ces perspectives seront éventuellement abordées.
- 18 Étant donné l'ensemble de ces caractéristiques, le maintien de l'intersubjectivité constitue un véritable défi. C'est pourquoi la fonction phatique joue un rôle prépondérant. Certains marqueurs de discours, aujourd'hui identifiés (comme « tu vois ? », « hein ! », « mhm »), servent directement cette fonction. Ils ont longtemps donné de l'oral une image négative, alors qu'ils s'avèrent nécessaires à la co-construction sans cesse travaillée de l'intersubjectivité. En situation de coprésence des interactants, les marqueurs du discours ne sont pas les seuls instruments disponibles pour gérer la fonction phatique, et la communication en interaction orale plus largement : des procédés non-verbaux et des référents situationnels communs

permettent un usage fréquent des déictiques, du pointage et d'expressions vagues. Les procédés non-verbaux informent l'autre sur l'état d'esprit et sur les émotions de leur producteur : orientation de l'attention, existence de difficultés à maintenir l'intersubjectivité, état des relations avec l'autre, etc. La coprésence et l'immédiateté de la communication permettent aux interactants un ajustement mutuel en temps réel et une gestion des relations interpersonnelles plus fins que l'écrit.

2.4 Conclusion terminologique

- 19 On note que dans la littérature, plusieurs termes co-existent pour désigner l'interaction orale. L'Analyse Conversationnelle⁶ (dorénavant AC), utilise le terme de *conversation* de manière inclusive :

I use "conversation" in an inclusive way. (...). I mean to include chats as well as service contacts, therapy session as well as asking for and getting the time of day, press conferences as well as exchanged whispers of "sweet nothings". I have used "conversation" with this general reference in mind. (Schegloff 1968 : 1076)

- 20 Le terme est aujourd'hui souvent remplacé par '*talk-in-interaction*', même s'il s'est maintenu dans le nom du courant analytique lui-même. L'appellation renvoie à une forme de base prototypique de l'interaction : « the basic form of speech-exchange systems » (Sacks, Schegloff, Jefferson 1978 : 47). En France, Kerbrat-Orecchioni parle tout d'abord d'interaction verbale (1990, 1992, 1994) puis utilise le terme *discours-en-interaction* (2005) pour faire allusion au *talk-in-interaction* (d'où les traits d'union en français) de l'Analyse Conversationnelle et pour désigner « le vaste ensemble des pratiques discursives qui se déroulent en contexte interactif, et dont la conversation ne représente qu'une forme particulière » (2011 : 14).
- 21 Nous utiliserons dans ce numéro le terme d'« interaction orale » qui permet de prendre en compte la dimension multimodale des échanges (cf. *supra*).

3. Apprentissage et interaction

3.1 L'interaction et l'acquisition du langage

- 22 Aux antipodes des approches qui envisagent l'apprentissage des formes langagières traitées dans une relation forme-fonction relativement statique et basée sur la cognition individuelle (Bange 1992b, Firth & Wagner 1997, Gardner & Wagner 2004b), les études interactionnistes s'appuient notamment sur la théorie socioculturelle développée par Vygotsky (1986), selon laquelle l'intelligence humaine est fondamentalement sociale et culturelle. Le langage, en tant qu'artefact privilégié de la communication, permet notamment de s'engager dans des activités collectives et de s'accorder sur le sens des messages mis en partage.
- 23 Dans cette optique, c'est l'articulation entre les relations sociales et l'activité psychologique qui soutient le développement cognitif. De nombreuses recherches empiriques s'appuyant sur cette théorie se sont attachées à montrer comment les interactions sociales influencent l'apprentissage individuel et contribuent au développement des processus intra-mentaux, entre autres via le « cerveau social » (cf. *supra*). Mercer & Howe (2012) considèrent que cette théorie va au-delà du lien entre le

social et le psychologique en affirmant la primauté du langage comme outil culturel, cognitif et éducatif.

- 24 L'acquisitionnisme L1 est probablement le domaine de recherche qui s'est le plus saisi de l'arrière-plan épistémologique de l'AI, accordant une importance cruciale à la dimension sociale et interpersonnelle et à l'ancrage situé des pratiques interactionnelles des participants. Le socioconstructivisme, étudiant la médiation qui s'opère entre l'apprenant et le savoir grâce à un tiers, place également l'interaction en haute position dans l'étude de l'acquisition. Mais ces deux champs de recherche étudient l'interaction comme moyen d'acquérir ou de développer une compétence langagière. Si ces études sont primordiales dans la réflexion à mener pour comprendre le fonctionnement de l'apprentissage et de l'acquisition des langues étrangères, leur prépondérance dans les travaux a longtemps gardé au stade embryonnaire l'étude du développement de la compétence à interagir dans une langue.

3.2 Modalité ou objectif pédagogique ?

- 25 Dans les pratiques de classe, on peut observer une confusion fréquente entre la modalité dans laquelle les activités sont menées et les objectifs pédagogiques. Très souvent, les objectifs sont linguistiques, parfois culturels, et ils sont travaillés lors d'activités dont les modalités sont orales ou écrites, et individuelles, en groupes ou collectives. Les apprenants écoutent pour découvrir un nouveau champ lexical, écrivent pour automatiser une nouvelle règle, parlent pour tester en pratique contextualisée leurs nouveaux acquis, etc. Ce sont là les modalités dans lesquelles les activités sont menées. À l'heure actuelle, tous les efforts d'acquisition consciente sont focalisés sur les objectifs linguistiques et culturels, et le développement des compétences de maniement des modalités se réalise de manière incidente, lorsqu'il a lieu. Pour le dire simplement, pour le sujet qui nous concerne, il faut distinguer entre *l'apprentissage dans l'interaction* et *l'apprentissage de l'interaction*, ou entre *apprendre en interagissant* et *apprendre à interagir*.
- 26 Alors que l'acquisitionnisme L2⁷ et la plupart des études en analyse des interactions en didactique (en fait l'analyse des interactions didactiques) ont porté sur les premières formules (l'apprentissage dans l'interaction, apprendre en interagissant), nous nous focalisons dans cet article sur les secondes formules, c'est-à-dire que nous nous intéressons à ce qui peut être fait pour enseigner pour faire apprendre à interagir. La compétence d'interaction orale passe au centre de l'attention pédagogique et l'acquisition de son maniement devient un objectif en soi. Cet aspect est notamment développé par Manoïlov (2017, 2019) qui propose des dispositifs pédagogiques propres à promouvoir le développement de la compétence d'interaction orale chez des apprenants en milieu institutionnel et étudie les résultats des apprentissages grâce à des analyses portant sur la dimension pragmatique des échanges.

3.3 Compétence d'interaction orale

- 27 La notion de compétence repose avant tout sur la capacité à acquérir et utiliser le langage de manière appropriée, excluant toute possibilité individuelle innée de produire du sens sans que les énoncés soient connectés au contexte dans lequel ils apparaissent (Hymes 1964). Si on considère que la compétence est foncièrement ancrée

dans la pratique sociale, alors on ne peut l'étudier de manière décontextualisée, comme une notion qui serait standardisée. En ce qui concerne la compétence d'interaction orale dans le domaine des langues étrangères, elle est définie de la manière suivante par Kramersch :

Whether it is face-to-face interaction between two or several speakers, or the interaction between a reader and a written text, successful interaction presupposes not only a shared knowledge of the world, the reference to a common external context of communication, but also the construction of a shared internal context or "sphere of inter-subjectivity" that is built through the collaborative efforts of the interactional partners. (Kramersch 1986 : 367)

- 28 L'auteure a nommé la base de cette interaction réussie la compétence d'interaction (interactional competence), et sa conception reste la fondation de la notion aujourd'hui. Oursel (à paraître) propose un ensemble de savoirs et de savoir-faire qu'il est utile de développer pour améliorer la compétence d'interaction en langue étrangère. Ces savoirs et savoir-faire sont répartis en cinq groupes :

1. la situ-ation⁸ de l'interaction
2. la production orale en interaction
3. la compréhension de l'oral en interaction
4. la collaboration et la co-construction de l'interaction
5. la langue et le corps (pas de primauté de l'un sur l'autre)

- 29 Il y a de toute évidence des liens étroits avec la compétence de communication proposée par Hymes (1964), mais également des spécificités. Young insiste :

« The fundamental difference between interactional and communicative competence is that IC is not what a person knows, it is what a person *does together with others* » (Young 2011 : 430, nous italisons).

- 30 Avec l'introduction du CECRL (2001) et le développement des théories interactionnistes et socio-culturelles (J. Lantolf 2000), la notion de compétence communicative (adaptée par Canale & Swain 1980 pour l'élaboration de programmes curriculaires pour les langues étrangères) a évolué vers la notion de compétence d'interaction orale (Pekarek Doehler 2006, Hellermann 2009). D'une vision qui plaçait les compétences langagières au niveau de l'individu, on est passé à un spectre plus large qui les établit au niveau social. La capacité à communiquer et la performance réalisée sont dorénavant entendues comme sociales et ancrées dans un contexte co-construit. D'une approche statique et figée de la compétence, on est passé à une vision dynamique, envisagée en contexte. Selon Mondada, « la compétence se manifeste dans la conduite des participants et est évaluée par leurs co-participants dans la manière dont ils la traitent séquentiellement » (Mondada 2006 : 83). Les situations ayant vocation à être évolutives et indéfiniment différentes, la compétence doit alors suivre un chemin parallèle et nécessairement adaptatif. Hellerman (2007, 2009) a été parmi les premiers à rechercher des preuves du développement de la compétence d'interaction orale chez des apprenants de l'anglais. Plusieurs études (Hellermann 2009, Ishida 2009, Pekarek Doehler *et al.* 2008) ont documenté ce développement et montrent que celui-ci ne relève pas uniquement d'un enrichissement lexical ou syntaxique mais passe notamment par la diversification progressive des fonctions interactionnelles des formes linguistiques utilisées ainsi que des stratégies de gestion de l'interaction mises en place par les interactants. Le volume complémentaire du CECRL décrit en détail nombre de ces stratégies :

Stratégies interactives

Ces stratégies comportent trois échelles, respectivement pour *Tours de parole*, *Coopérer* et *Faire clarifier*. On retrouve *Tours de parole* dans la section sur la compétence pragmatique, car c'est un aspect crucial de la compétence du discours. [...]. L'échelle *Coopérer* a deux aspects. Les stratégies cognitives : cadrer, planifier et organiser la teneur conceptuelle du discours, et les stratégies collaboratives : gérer des aspects interpersonnels et relationnels. Dans le projet consacré au développement des échelles pour la médiation, le travail sur ces deux aspects est approfondi avec l'élaboration de nouvelles échelles pour les stratégies cognitives (*Collaborer pour construire du sens*) et les stratégies collaboratives (CECRL, *Faciliter l'interaction collaborative avec des pairs*, 2018 : 103)

- 31 Un des freins à une mise en œuvre de l'enseignement de la compétence d'interaction est l'évaluation de cette compétence. Celle-ci est souvent reléguée au domaine de la docimologie tandis que la responsabilité de la mesure des apprentissages est laissée à l'apprenant. De leur côté, les certifications en langue étrangère font la part belle aux interactions dans les modalités d'évaluation. Le DELF et le DALF pour le FLE, le CLES ou les certifications de Cambridge pour l'anglais LE proposent systématiquement des séquences d'interactions dans lesquelles les apprenants doivent échanger des informations, simuler des dialogues ou mener des entretiens dirigés. Mais rares sont encore les critères d'évaluation qui portent spécifiquement sur cette compétence. On trouve des critères pragmatiques (liés à la pertinence des paires adjacentes, cf. par exemple, *infra*) et sociaux (adéquation entre le registre et la relation avec l'interlocuteur), mais développer un enseignement spécifique reste un défi. En milieu institutionnel en France, la mise en place d'évaluations d'interactions auxquelles les apprenants participeraient est difficile à mettre en place. La Direction de l'Évaluation, de la Performance et de la Prospective (DEPP) a ainsi abandonné l'idée de retenir, en 2016, l'interaction orale lors des dernières évaluations CEDRE⁹, faute de pouvoir produire et appliquer un protocole fiable entre des enseignants non formés et les élèves.

4. Champs et terrains de recherche

4.1 Champs de recherche

- 32 L'AI s'est largement développée, en particulier l'analyse des interactions professionnelles, qui permettent de mieux comprendre les pratiques professionnelles (Heritage & Drew (eds) 1992, Candlin 2002, Gunnarsson 2009, et plus particulièrement en AC et en ethnométhodologie (voir notamment Mondada 2006a), l'analyse des interactions en situation de crise (les interactions militaires, Nevile 2013 par exemple), l'analyse des échecs et des ratés dans les interactions (voir notamment Schegloff, Jefferson & Sacks 1977, Tannen 1986, Bremer, Roberts & Vasseur 1996, Coşereanu 2010), l'analyse des genres interactionnels (le service, la conversation, le repas de famille, etc. (voir les nombreux travaux de Kerbrat-Orecchioni et de Traverso, dont Kerbrat-Orecchioni & Traverso (éds) 2008). Quant à la DDLC, elle a orienté les recherches vers les méthodologies, les méthodes, les techniques et les outils d'enseignement-apprentissage (voir par exemple les travaux de Puren dont Puren 1988 et 1994, ou Grosbois 2012) ; la formation des enseignants, leurs styles, ainsi que l'agir professoral (Laurens 2013, Cicurel 2014) ; les profils psychologiques d'apprenants, la motivation et les conditions de réussite ou d'échec de l'apprentissage ainsi que l'étude des émotions

et des sentiments dans l'apprentissage (Dörnyei 1998, Puozzo Capron & Piccardo (éds) 2013) ; les discours de la classe (Sinclair & Coulthard 1975, Cicurel 2010) ; les objectifs et contenus d'apprentissage, la programmation et l'évaluation (Challe 2002, Mourlhon-Dallies 2008, Huver & Springer 2011) ; les parcours et les profils sociologiques des apprenants (Blondeau, Allouache, Salvadori 2012, Kadas-Pickel 2017) ; les contextes d'apprentissage, la relation à la langue et à la culture cibles (didactique des langues étrangères et secondes, des langues « d'intégration », le plurilinguisme, le translanguaging, etc.).

- 33 Pour le moment, il semble que les liens les plus étroits entre AI et DDLC, et ce depuis les années 1970, se situent à leur croisement : l'analyse des interactions didactiques. Elle vise à améliorer la compréhension des phénomènes qui ont lieu dans ce contexte. Il s'agit pour l'AI d'analyser des interactions professionnelles, des interactions de prise de décision dans l'urgence, un genre interactionnel, et des échecs et des ratés de la communication (dus à l'inégale compétence dans la langue commune) et pour la DDLC d'analyser l'agir professoral et les discours de la classe ainsi que les styles d'enseignants.
- 34 Par ailleurs, dans un domaine de recherche connexe à la DDLC, l'acquisition des langues étrangères, les chercheurs se sont depuis les années 1990 déjà largement saisis des méthodes et des outils de l'AI pour étudier les processus cognitifs à l'œuvre dans l'appropriation d'une langue étrangère. Les recherches en acquisition étant ancrées dans le socioconstructivisme, ses données sont bien souvent interactionnelles, en particulier dans l'étude des séquences potentiellement acquisitionnelles ainsi que des dispositifs collaboratifs qui sont générateurs de conflits sociaux-cognitifs.
- 35 De nouveaux liens sont en train de se tisser entre AI et DDLC (et linguistique appliquée dans les pays anglophones, plus souvent appelée Second Language Acquisition, SLA ou en français Recherche en Acquisition des Langues, RAL), à travers la réflexion menée autour de la compétence d'interaction en langue étrangère : les notions et résultats développés par l'AI ouvrent la voie pour un enseignement par l'interaction, mais aussi à l'interaction, en s'appuyant sur des outils pédagogiques en cours de construction :
- d'un point de vue didactique, nous avons vu plus haut que nous disposions d'éléments pour qu'une programmation devienne envisageable grâce à un référentiel de compétence (cf. *supra* et Oursel, à paraître) ; les recherches en AI sont dorénavant suffisamment avancées pour que nous disposions d'un certain nombre de savoirs spécifiques à certaines langues très étudiées (ingénierie de la formation et ingénierie pédagogique) ;
 - d'un point de vue politique et éditorial aussi, les mentalités sont prêtes (volet complémentaire du CECRL, Conseil de l'Europe 2018) ; du côté technique et de l'outillage enfin, les portails, corpus et concordanciers deviennent disponibles et ergonomiques pour une utilisation en classe, de manière raisonnée par l'apprenant, ou pour la préparation de cours par l'enseignant.
- 36 C'est précisément à ces types de liens que cet article et ce numéro sont consacrés. Ce champ de recherche est encore en train de prendre son essor, toutefois les premières études concrétisent déjà son existence, comme le montre l'ensemble des contributions de ce numéro.

4.2 Les terrains de recherche et les contextes d'apprentissage

- 37 À l'intérieur des champs de recherche communs à l'AI et à la DDLC, on constate que certains terrains sont privilégiés pour le recueil de données : milieu naturel (situations d'immigration, de voyage d'études), milieu institutionnel endolingue (par exemple l'apprentissage du FLS en France ou de l'ESL¹⁰ aux États-Unis ou au Canada, l'ELE¹¹ dans les pays hispanophones, ou le DaF¹² dans les pays germanophones) ou encore milieu institutionnel exolingue (par exemple, l'apprentissage des langues étrangères en milieu scolaire en France). Les situations proposées peuvent être celles d'échanges à visée communicative ou à visée d'apprentissage. Les protagonistes de l'interaction ont des statuts différents selon les situations et les terrains, qui influencent la nature des échanges : interactions natif/natif, natif/non-natif (interactions de service, dispositifs tandem), interactions non-natif/non-natif (en situation de tourisme, ou bien en situation d'apprentissage en classe), interactions enseignant/apprenant.
- 38 Une différence importante distingue les terrains privilégiés par la didactique de la langue locale comme langue étrangère (FLS, ESL, ELE, DaF, etc.) et la didactique des langues étrangères en contexte institutionnel, en particulier en France. En effet, les objectifs pédagogiques généraux sont potentiellement très différents. Ainsi, pour les apprenants de la langue utilisée dans le pays, il est nécessaire de pouvoir communiquer et agir immédiatement avec les autres, besoin qui n'existe pas de manière pressante chez les apprenants de langues étrangères que ce soit au primaire, dans le secondaire ou dans le supérieur. Ces choix de terrains d'observation, compréhensibles sur le plan scientifique (car choisis en fonction des objectifs et des objets de recherche), limitent parfois le dialogue entre ces champs de recherche.
- 39 Les objets, les champs et terrains de recherche qui constituent le cadre des recherches en AI et en DDLC ayant été précisés, nous allons maintenant nous tourner vers certaines des méthodes, concepts et outils d'analyse de l'AI qui présentent à nos yeux un intérêt particulier pour la DDLC.

5. Méthodes d'analyse, outils et concepts clés de l'AI pour enseigner à interagir

- 40 Parmi les raisons qui peuvent expliquer la rareté des pratiques pédagogiques visant l'apprentissage de la compétence d'interaction en langue étrangère, on trouve :
- la représentation erronée selon laquelle interagir s'acquiert en immersion ou de manière incidente (Kasper & Rose 2002, Young 2009),
 - le sentiment de se sentir démuné par manque de formation aux spécificités de l'interaction et aux savoirs et savoir-faire à enseigner,
 - le fait ne pas savoir comment enseigner ce type de compétence.
- 41 Les formations à l'oralité et aux interactions sont de plus en plus fréquentes à l'université (formations initiales, ateliers de débats, etc.) en ce qui concerne la L1. Pour la L2, elles restent cependant souvent trop générales pour que les futurs enseignants se sentent capables de créer un contenu pédagogique adapté à la langue, au niveau et aux besoins des apprenants. Ces formations tentent de lutter contre la représentation d'une inutilité de cet apprentissage, mais elles ne touchent que les nouvelles générations d'enseignants, qui n'en sortent pas toujours convaincus, comme en témoigne l'absence

de mise en œuvre par la plupart des stagiaires après la formation (cf. loi d'isomorphisme, Puren 1988 : 51-52). Les pratiques évoluent donc lentement. Quant au sentiment d'être démuni, il s'avère pourtant que les outils émergent et se développent, pour la plupart des langues très enseignées et très étudiées. Cet article vise aussi à présenter certains de ces outils.

- 42 Les interactions orales présentant des caractéristiques spécifiques (cf. *supra* § 5.), leur étude a nécessité le développement de méthodes, de concepts et d'outils originaux, développés à l'origine pour les interactions en L1. Nous nous focaliserons ici sur quelques outils et concepts qui présentent un rendement important pour l'apprentissage de la compétence d'interaction dans une langue étrangère.
- 43 Les outils développés pour l'AC, qui ont été adaptés au contexte de l'apprentissage des langues étrangères, *CA for SLA*¹³ (par exemple Gardner & Wagner 2004, Hall & Pekarek Doehler 2011, Kasper & Wagner 2014), permettent de décrire dans le détail les actions langagières que les participants donnent à voir pour réussir leurs interactions sociales. La méthodologie, qui était à l'origine basée sur des enregistrements audio a ensuite basculé vers la vidéo, celle-ci permettant d'appréhender les échanges dans leur dimension multimodale. Les interactions sont ensuite transcrites grâce à des logiciels adaptés à l'objet d'étude, permettant d'étudier les moindres mouvements verbaux et non verbaux, pour saisir à la fois l'organisation et la séquentialité des tours de parole. Avec l'étude du discours-en-interaction, les niveaux d'analyse évoluent pour se concentrer non plus sur la phrase ou l'énoncé mais sur les tours en parole, les paires adjacentes, les séquences thématiques ou les séquences enchâssées de gestion des problèmes de communication. Ainsi, chaque énoncé est étudié en regard du ou des précédents et du ou des suivants. Cette méthode permet ainsi de dégager des observables et d'identifier les structures ou marqueurs dont l'étude sera utile pour l'apprentissage de l'interaction orale.

5.1 La paire adjacente

- 44 L'AC utilise la notion de paire adjacente qui « est définie comme étant constituée de deux tours de parole en position de succession immédiate, prononcés par deux locuteurs différents et tels qu'il existe un élément reconnaissable comme le premier (*first pair part*) et un autre reconnaissable comme le second (*second pair part*) » (Bange 1992 : 40). Dans ce cadre, ce que fait le premier locuteur va contraindre ce que va faire le second au tour suivant. Cette relation est, selon Sacks (1995), « le mécanisme le plus puissant pour mettre des énonciations en relation ». L'impact de l'AC peut être considéré comme majeur pour son apport dans la compréhension de certains phénomènes comme la gestion des échanges dans les conversations et leur structuration en tours de parole. Cette notion, associée à celle de script (cf. *infra*), est particulièrement utile en DDL pour permettre aux apprenants de prendre conscience de la récurrence des schémas d'action. Sacks *et al.* (1974) en donnent un certain nombre d'exemples comme :
- question / réponse
 - offre / acceptation ou refus
 - requête / acceptation, ajournement ou refus, etc.
- 45 Ces paires montrent comment une première action donne lieu à d'autres actions dont le type est néanmoins limité. Sacks *et al.* (*ibid.*) montrent notamment qu'il existe des

répliques préférentielles qui interviennent lors du second tour de parole. Par exemple, à une demande d'information, la réplique préférentielle sera la réponse informative ou bien à une invitation, un réponse exprimant un accord sera généralement offerte. C'est par ailleurs cette organisation qui assure la coopération la plus simple. Ce type d'échanges fonctionne ainsi comme un système ritualisé (au sens de Goffman) qui facilite la gestion des faces.

- 46 En s'appuyant sur la notion de paires adjacentes, les apprenants de langues étrangères peuvent s'entraîner à construire des attentes de réactions possibles après le premier tour de parole afin d'alléger la charge cognitive de leur traitement (en compréhension) ou de leur mise en mots (en production). Ce travail d'entraînement peut être encore plus intense pour les répliques préférentielles, afin qu'elles deviennent quasiment des attentes ou des productions automatiques dans les situations appropriées.

5.2 Les scripts

- 47 Les travaux de Vygotsky et Bruner ont offert aux études sur l'acquisition langagière des outils théoriques qui permettent de penser l'interaction comme le lieu et la condition du développement du langage. Bruner a notamment mis en évidence l'importance des routines quotidiennes ou récurrentes dans le développement cognitif général, social et langagier de l'enfant. Une certaine systématisation se met en place au cours de situations familières et, dans la tradition socio-interactionniste, ces schémas sont considérés comme des repères interprétatifs intériorisés par les individus à travers leur expérience sociale. Les analystes de l'interaction utilisent quant à eux le terme de *script* (Shank & Abelson 1977) pour caractériser ces séquences discursives qui sont, d'une certaine manière, pré-construites. Les auteurs les définissent comme la suite d'actions qui est réalisée dans les scènes récurrentes de la vie quotidienne. Ehlich et Rehbein (1972) ou Moirand (2002) utilisent le terme de *praxéogramme* pour désigner les séquences d'événements et d'actions prévisibles tandis que Ross (1975) fait référence à des *structures of expectations*. Ces patterns interactionnels permettent aux interactants, à force de rencontrer des situations similaires, d'orienter leurs conduites vers des choix socialement et culturellement acceptables (Mondada & Pekarek Doehler 2000). Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant peut s'appuyer sur ses acquis en L1 mais doit ajuster ses connaissances aux normes socio-linguistiques de la langue cible. C'est donc à force d'expériences répétées que les apprenants peuvent construire des schémas de situations prototypiques (comme un achat dans un magasin ou le déroulement d'un anniversaire). La connaissance de ces schémas apporte un cadre (Goffman 1974, Hymes 1974) qui permet aux participants de se concentrer sur les détails et subtiles variations de l'interaction prototypique pour une gestion au cas par cas. Selon Bakhtine, « s'il nous fallait créer pour la première fois dans l'échange chacun de nos énoncés, cet échange serait impossible » (1984 : 285). Pour l'apprentissage des langues, Schmidt (1983), Ellis (1992) et Sawyer (1992) laissent entendre que proposer des échanges préfabriqués jouerait un rôle primordial dans le développement pragmatique. Avec des jeux de rôles prenant appui sur des saynètes apprises par cœur, les apprenants peuvent décomposer les répliques intégrées sous forme de blocs lexicalisés et les adapter aux nouvelles situations.

5.3 Les marqueurs de discours

- 48 L'analyse des interactions s'est également beaucoup penchée (Delahaie 2009) sur les marqueurs du discours, ces « petits mots » qui permettent tantôt de gérer la mise en mots de la pensée (en français : « ben », « euh », « mais euh », etc.), tantôt d'embrayer ou d'articuler les idées du texte (« alors », « ouais non mais », « parce que », « comme », « donc du coup », « quand même », etc.), tantôt de gérer l'intersubjectivité (ils ont en effet souvent un rôle phatique : « allo », « tu vois », « tu sais », « 'fin »/ « enfin », « ah bon », « hein », etc.). Il est intéressant de noter qu'un certain nombre de ces marqueurs de discours ont été éliminés (« nettoyés ») dans le grand corpus linguistique qui avait été conçu dans les années 1970 pour dégager les éléments de lexique fondamentaux pour l'enseignement des langues (*Threshold English*, Conseil de l'Europe 1970, *Français fondamental*, Gougenheim, Michea, Rivenc *et al.* 1956 [1964], etc.), car jugés non-dignes d'apprentissage à l'époque. Cela a participé à construire des représentations au sujet de l'oral chez les enseignants qui sont aujourd'hui encore difficiles à battre en brèche. On parle ainsi encore de transcription « nettoyée » ou « propre », et les enseignants sont encore réticents à enseigner ces marqueurs (souvent faute de formation) qui posent d'ailleurs d'autant plus de difficultés qu'ils sont très polysémiques et que leur fonction est moins référentielle que structurante, logique, relationnelle, ou phatique.
- 49 Cependant, les études sur ces marqueurs donnent aujourd'hui lieu à des documents pédagogiquement utilisables (cf. les articles d'Eliza Ravazzolo & Carole Étienne et de Virginie André, ce numéro). Les enseignants ont dorénavant les ressources pour rendre leur utilisation accessible et compréhensible aux apprenants.

5.4 Les séquences latérales de négociation du sens

- 50 Dans leurs interactions orales avec des natifs ou entre pairs, les locuteurs d'une langue étrangère peuvent être confrontés à des problèmes d'expression ou de construction du sens, que ce soit lorsque leur interlocuteur ne parvient pas à construire une interprétation satisfaisante de leur production, ou qu'eux-mêmes échouent à comprendre l'autre sur la base de l'*input* qu'ils ont reçu. Un interlocuteur peut aussi simplement avoir mal entendu ou le locuteur avoir été distrait lors de sa production (Jefferson 1972). Les interactants ouvrent alors des séquences latérales (*side sequence*, Jefferson 1972) de négociation du sens contenant clarifications, explications ou reformulations, parfois précédées d'une requête implicite ou explicite, afin de s'assurer que
- the interaction does not freeze in its place when trouble arises, that intersubjectivity is maintained or restored, and that the turn and sequence and activity can progress to possible completion. (Schegloff 2007, p. 14)
- 51 Le traitement de ce type de séquences a fait l'objet de nombreuses études (Tarone 1980, Faerch & Kasper 1983, Bange 1987, Dörnyei & Scott 1997, Nakatani 2005). Elles sont aussi parfois appelées séquences insérées ou séquences parenthétiques car elles modifient l'orientation de l'interaction qui, au lieu de poursuivre vers l'avant (progression thématique), reviennent en arrière pour se focaliser sur la qualité de l'intercompréhension (*forward* ou *backward orientation*, Vandergrift et Goh 2012 : 30-32).
- 52 Ces séquences sont souvent envisagées comme des moments de « réparations » (Sacks *et al.* 1974) : réparations de problèmes d'articulation, de précisions, de mobilisation du

vocabulaire nécessaire, d'audibilité de l'input, etc. (Schegloff 1987 : 201), ou encore réparations de problèmes de gestion des faces, de relations interpersonnelles, de politesse (Goffman 1973). Ces conceptions des séquences latérales de négociation du sens sont globalement négatives, présentant ces moments de l'interaction comme des séquences de réparation de ratés ou de problèmes. Dans une perspective plus positive, elles peuvent être considérées comme des séquences de négociation de l'input ou de négociation du sens¹⁴. Ce sont alors des lieux de co-construction de l'intercompréhension, où le focus se porte sur l'intersubjectivité et sur la qualité de la communication. Ces séquences peuvent également revêtir un aspect stratégique, puisqu'un interlocuteur peut demander de l'aide pour attirer l'attention plus que parce qu'il en a besoin, et au contraire il peut tenter de passer sous silence une difficulté et choisir de ne pas ouvrir une séquence latérale de négociation. Il y a donc potentiellement derrière ces séquences latérales plus que la réparation d'un problème de communication.

- 53 Le travail sur les séquences latérales de négociation s'avère utile dans l'apprentissage d'une langue étrangère à de nombreux égards : les apprenants peuvent s'approprier diverses manières de manifester un problème, dont des formulations fréquentes chez les natifs (et souvent moins agressives pour la face du locuteur que celles enseignées aux débutants) ; ils peuvent apprendre à exprimer leurs difficultés de la manière la plus précise possible afin de faciliter l'ajustement que devra opérer leur interlocuteur, et à interpréter ces formulations pour ajuster eux-mêmes leurs productions ; ils peuvent prendre conscience des différentes dimensions du sens à co-construire et apprendre à les analyser de manière systématique ; ils peuvent affiner leur jugement sur la nécessité ou l'utilité d'ouvrir une telle séquence, et sur les avantages, inconvénients et conséquences du choix, etc. On touche ici aussi aux questions de gestion de la face et de politesse, dont l'enseignement des codes peut être bénéfique.

6. Des ponts en construction

6.1 Didactisations des résultats de l'AI

- 54 Les outils ainsi que les corpus et les résultats d'analyses de l'AI s'avèrent particulièrement pertinents pour évaluer les apprentissages et ainsi mesurer l'efficacité des pratiques et dispositifs pédagogiques mis en place, de même que pour élaborer des outils destinés à l'enseignement. On pense par exemple à la plateforme CLAPI-FLE (Étienne, Jouin-Chardon, Traverso *et al.*) qui propose des extraits d'interactions orales collectées lors de situations sociales ordinaires. Celles-ci sont didactisées pour une utilisation par les enseignants de FLE. Le projet suisse Florale¹⁵ (français langue orale pour le FLE, Surcouf et Ausoni 2018) est un portail pédagogique qui permet aux apprenants de rechercher des phénomènes caractéristiques du français parlé. Quant au projet Fleuron de l'université de Lorraine (André 2016), il propose des ressources vidéo en autoformation en FLE universitaire (FOU) à destination des étudiants étrangers souhaitant venir étudier en France. Pour l'anglais (ESL), la *Grammaire* de Carter & McCarthy (2006) présente le système linguistique de l'anglais par le filtre du canal de communication et expose les spécificités d'une communication interactionnelle. La méthode *Touchstone* (McCarthy, Carter & Sandiford 2014) est centrée sur l'apprentissage des formulations anglaises en prenant en compte à la fois ce dont il est question, la relation à l'autre et la direction de l'interaction. Cette méthode

présente l'interaction comme un lieu où la personnalité peut s'exprimer, où les stratégies de communication peuvent être utilisées sciemment si elles sont maîtrisées, et où une faible maîtrise de ces stratégies peut donner lieu à de malheureux malentendus. Pour l'anglais en contexte institutionnel, Manoïlov (2017) teste des activités didactiques, des critères d'évaluation et dresse des constats de progression sensible chez les collégiens dans l'acquisition de la compétence d'interaction. D'autres initiatives d'applications en classe se concrétisent (David 2018 ou, par exemple Leon Roa, à paraître) au côté de projets originaux, comme celui du *Icelandic Village* (Theodórsdóttir 2010), un réseau de commerces à Reykjavik où les nouveaux arrivants peuvent observer et interagir avec des résidents locaux sensibilisés à l'accueil de nouveaux arrivants qui doivent se former aux interactions orales. Le projet permet de créer un pont entre les activités dans la ville (*into the wild*) et celles dans la classe.

6.2 Les perspectives

- 55 Si dans les années 1970/1980 la pragmatique, la sociolinguistique et l'ethnographie de la communication avaient déjà pris suffisamment d'envergure pour impacter la didactique, l'analyse des interactions en était encore à défricher ses premiers corpus et à découvrir l'ampleur de son potentiel scientifique. De son côté, la DDLC a pris son essor en se séparant de la linguistique appliquée (Galisson 1990, avec son article « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures », Berthet 2011). Ce divorce a réduit le dialogue entre didactique et linguistique pendant plusieurs décennies, ce qui a limité l'utilisation des résultats de l'AI par la DDLC.
- 56 Pourtant les apports potentiels de l'AI pour la DDLC sont indéniables. Levinson (1983) distingue deux grands courants s'intéressant aux interactions orales : l'*Analyse du discours* et l'*Analyse conversationnelle* (AC) qui se caractérisent chacune par des outils et des méthodes spécifiques. Les deux approches s'attachent à rendre compte de la manière dont la cohérence et la séquentialité s'organisent à la fois au niveau de la production et de la compréhension des discours. Néanmoins les concepts théoriques et la méthodologie diffèrent assez radicalement. L'*Analyse du discours* s'appuie sur les outils de la linguistique, privilégiant une approche déductive basée sur l'identification de catégories ou d'unités de discours, dont l'enchaînement est considéré selon un continuum allant de la cohérence à l'incohérence du discours. Les différents travaux sur les actes de langage, tels que ceux de Sinclair & Coulthard (1975) ou Labov & Fanshel (1977) entrent dans cette catégorie.
- 57 Quant à l'AC, elle prend sa source dans les recherches menées par le sociologue américain Harvey Sacks dans les années 1960 et s'inspire de l'ethnométhodologie. Cette approche s'attache à étudier les « méthodes par lesquelles les membres d'une société accomplissent de façon ordonnée et reconnaissable les activités sociales dans lesquelles ils sont engagés » (Garfinkel 1967). L'AC en a hérité une vision de la prépondérance des pratiques sociales sur le langage et la cognition, qui sont tous deux envisagés comme socialement situés. Autrement dit les processus cognitifs, y compris les processus d'apprentissage, sont envisagés comme largement subordonnés aux pratiques sociales et plus particulièrement aux interactions sociales (bien que d'autres éléments soient également partie prenante, tels que la lecture, l'écriture, les interactions entre les individus et les ordinateurs) (Pekarek Doehler 2013 : 140). L'approche est de type inductif, « fondée sur le repérage de régularités et de récurrences dans la construction

collaborative et ordonnée des échanges produits » (Charaudeau & Maingueneau 2002 : 38). La méthodologie s'affranchit de catégories établies préalablement et fait porter toute l'attention du chercheur sur les conséquences interactionnelles et inférentielles des choix opérés entre différentes propositions possibles, et non sur la dimension acceptable (en termes linguistiques) ou non de ces choix.

- 58 Il a fallu attendre les années 2000 pour voir les analyses de gros corpus apparaître et apporter des résultats marquants, puis les années 2010 pour voir un pont se construire entre didactique des langues et analyse des interactions. Lors de cette décennie, la « compétence de communication » avait déjà 40 ans et avait laissé la place à une « compétence actionnelle », qui centrait l'attention sur les actions plutôt que sur l'être à l'autre. Pourtant, il reste encore tant à dire sur ce sujet. La didactique des interactions tente de repositionner l' « être à l'autre » parmi les grands sujets du moment, en même temps que d'autres tendances qui vont dans le même sens : nous assistons à une montée en puissance des recherches sur la place des émotions dans l'apprentissage, sur les théories de l'énonciation et sur le développement des savoir-être, ou compétences personnelles, ou encore *soft skills*. Ces tendances contribuent à donner une place à la didactique des interactions.
- 59 Cependant, aujourd'hui encore en France, les enjeux et les approches de l'enseignement du français (FLE/S) d'une part et des autres langues étrangères d'autre part, sont très différents. Outre la volonté persistante (et légitime) de la France de maintenir la place du français dans le monde, les terrains et les contraintes qui y sont attachées placent le FLE dans une situation différente. En effet, l'enseignement en France des autres langues étrangères se déroule quasi-exclusivement en milieu institutionnel, ce qui a conduit au développement d'une didactique « institutionnelle » ou « scolaire » (une mise en application des instructions officielles dans l'éducation nationale). À l'inverse, la didactique du FLE a pu s'émanciper de ces considérations institutionnelles et mener une réflexion originale (Forlot 2012).
- 60 Il reste beaucoup à faire pour que le rapprochement entre AI et DDLIC porte ses fruits. Une évolution des perspectives concernant l'apprentissage des langues étrangères en contexte institutionnel est nécessaire pour que l'acquisition de la compétence d'interaction devienne un enjeu dans les programmes. Même si certaines langues sont dorénavant bien documentées, les contenus d'apprentissage restent à définir pour de nombreuses langues avec des supports livresques ou numériques ainsi que des formations professionnelles continues (et initiales). Les plateformes, portails et documents pédagogiques ou didactiques doivent continuer à se développer, et les formations doivent continuer à les diffuser afin que les enseignants se les approprient et s'en servent en classe. Des études restent à réaliser concernant l'acquisition de la compétence d'interaction, pour compléter celles qui existent, pour documenter davantage son fonctionnement, les activités les plus efficaces, les problématiques prioritaires, etc. Tout un programme.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDRÉ, V., 2016, « FLEURON : Français langue étrangère universitaire, ressources et outils numériques. Origines, démarches et perspectives », *Mélanges CRAPEL* 37. Disponible à l'adresse : <http://www.atilf.fr/spip.php?article4164>.
- AUSTIN, J. L., 1962 [conférences données en 1955] [1975] *How to Do Things with Words*, Cambridge, Harvard University Press : Harvard Edition. Trad. française 1970, *Quand dire c'est faire*, Paris : Seuil.
- BAKHTINE, M., 1984, « Les Genres du Discours », dans *Esthétique de la Création Verbale*, Gallimard, p. 265-287.
- BANGE, P., 1987, « À propos de la structure de l'interaction : la réciprocité des motivations », *Réseau H-S* 8-1, p. 51-68.
- BANGE, P., 1992a, « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et Interaction En Langue Étrangère* 1, p. 53-85.
- BANGE, P., 1992b, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier / Didier.
- BERTHET, M., 2011, La linguistique appliquée à l'enseignement des langues secondes aux États-Unis, en France et en Grande-Bretagne », *Histoire, Épistémologie, Langage* 33/1, p. 83-97.
- BLONDEAU, N., ALLOUACHE, F., SALVADORI, E., 2012, « Autobiographies langagières, élaborations identitaires, appartenances, transmission (Partie I) » ; « Les Autobiographies Langagières pour la re/construction de son propre parcours (Partie II) », *Communication à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*, Paris.
- BREMER, K., ROBERTS, C., VASSEUR, M.-T. et al., 1996, *Achieving Understanding*, New York: Longman.
- BRONCKART, J. P., groupe LAF (éds.), 2004, « Agir et discours en situation de travail », *Cahiers de La Section Des Sciences de l'Education* 103.
- CANALE, M., SWAIN, M., 1980, « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied Linguistics* 1, p. 1-47.
- CANDLIN, C., 2002, *Research and practice in professional discourse*, Hong Kong: City University of Hong Kong Press.
- CARTER R., MCCARTHY M. 2006, *Cambridge Grammar of English*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- CHALLE, O., 2002, *Enseigner le français de spécialité*, Paris : Économica.
- CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.
- CICUREL, F., 2010, « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser », dans P. Blanchet & P. Chardenet (éds), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées*, Paris : EAC-AUF.
- CICUREL, F., 2014, « Pensée en action/ pensée sur l'action : une fenêtre sur l'agir professoral ? », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Paris : CLE International, p. 83-101.

- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues—Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2018, *Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- COȘERIANU, E., 2010, *Le rôle de la négociation et de la rétroaction corrective dans l'acquisition des langues secondes. La situation des tâches d'interaction en communication synchrone étudiée sur le cas du français langue étrangère*, thèse de doctorat, soutenue à l'Université de Technologie de Compiègne.
- DAVID, C., 2018, « Retour d'expérience sur l'introduction de certains extraits de CLAPI-FLE à des primo-arrivants », communication dans l'atelier *Transposer les études en linguistique de l'oral en ressources pour l'enseignement du FLE*, 32^e Journées d'Étude de la Parole, 4-8 juin, à Aix-Marseille Université, Aix-en-Provence.
- DELAHAIE, J., 2009, « Oui, voilà ou d'accord ? Enseigner les marqueurs d'accord en classe de FLE », *Synergies Pays scandinaves* 4, p. 17-34.
- DÖRNYEI, Z., 1998, « Motivation in Second and Foreign Language Learning », *Language Teaching* 31, p. 117-135.
- DÖRNYEI, Z., & SCOTT, M., 1997, « Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies », *Language Learning* 47, p. 173-210.
- EHLICH, K., REHBEIN, J., 1972, « Zur Konstitution pragmatischer Einheiten in einer Institution: Das Speiserestaurant », dans D. Wunderlich (dir.), *Linguistische Pragmatik*, Frankfurt: Athenaiion, p. 209-254.
- ELLIS, R., 1992, « Learning to communicate in the classroom », *Studies in Second Language Acquisition* 14, p. 1-23.
- FAERCH, C., KASPER, G., 1983, *Strategies in interlanguage communication*, London: Longman.
- FILLIETAZ, L., 2004, « Présentation : Les modèles du discours face au concept d'action », *Cahiers de Linguistique Française* 26, p. 9-23.
- FILLIETAZ, L., BRONCKART, J. P. (éds.), 2005, *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, Louvain-la-Neuve : Peeters.
- FIRTH, A., WAGNER, J., 1997, « On discourse communication and some fundamental concepts in SLA research », *The Modern Language Journal* 81, p. 285-300.
- GALLAGHER S., 2005, « Phenomenological contributions to a theory of social cognition », *Husserl Studies* 21, p. 95-110.
- GALLISON, R., 1990, *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures : vingt ans de réflexion disciplinaire*, *Études de linguistiques appliquées* 79.
- GARDNER, R., WAGNER, J., 2004, *Second Language Conversations*. London: Continuum.
- GARFINKEL, H., 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- GOFFMAN, E., 1973, *Le sens commun*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- GOFFMAN, E., 1974, *Frame Analysis*, New York: Haper Row.
- GOUGENHEIM G., MICHEA R., RIVENC P. et al., 1956 [1964], *L'élaboration du français fondamental (1^e degré)*, Paris : Didier.

- GROSOBOIS, M., 2012, *Didactique des langues et technologies - De l'EAO aux réseaux sociaux*, Paris : Presses universitaires Paris Sorbonne.
- GUNNARSSON, B. L., 2009, *Professional discourse*, London, New York: Continuum International Publishing Group.
- HALL, J. K., PEKAREK DOEHLER, S., 2011, « L2 Interactional Competence and Development », dans J. Hall, J. Hellermann, S. Pekarek Doehler, D. Olsher (eds), *L2 Interactional Competence and Development*, Bristol: Multilingual Matters, p. 1-18.
- HELLERMANN, J., 2007, « The Development of Practices for Action in Classroom Dyadic Interaction: Focus on Task Openings », *Modern Language Journal* 91(1), p. 83-96.
- HELLERMANN, J., 2009, « Looking for Evidence of Language Learning in Practices for Repair: A Case Study of Self-Initiated Self-Repair by an Adult Learner of English », *Scandinavian Journal of Educational Research* 53(2), p. 113-132.
- HELLERMANN, J., 2011, « Members's Methods, Members' Competencies: Looking for Evidence of Language Learning in Longitudinal Investigations of Other-Initiated repair », dans J. Hall, J. Hellermann, S. Pekarek Doehler, D. Olsher (eds), *L2 Interactional Competence and Development*, Bristol: Multilingual Matters, p. 147-172.
- HERITAGE, J., DREW, P. (ed.), 1992, *Talk at work. Interaction in institutional settings*, Cambridge: Cambridge University Press.
- HILTON, H., 2014, « Mise au point terminologique: Pour en finir avec la dichotomie acquisition / apprentissage en didactique des langues », *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité. Cahiers de l'Apliu XXXIII(2)*. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/apliut/4385>.
- HUVER, E., SPRINGER, C., 2011, *L'évaluation en langues*, Paris : Didier.
- HYMES, D., 1964, « Formal discussion of a conference paper », dans U. Bellugi & R. Brown (eds), *Monographs of the Society for Research in Child Development. The Acquisition of Language*, Malden: Blackwell.
- HYMES, D., 1974, « Sociolinguistics and ethnography of speaking », dans B. Blount (ed), *Language, Culture, and Society*, Cambridge: Withrop Publishers.
- ISHIDA, M., 2009, « Development of interactional competence: Changes in the use of "ne" in L2 Japanese during study abroad », dans H. Nguyen & G. Kasper (eds), *Talk-in-Interaction: Multilingual perspectives*, Honolulu: National Foreign Language Resource Centre, University of Hawai'i, p. 351-387.
- JACOBY, S., OCHS, E., 1995, « Co-construction : An introduction », *Research on Language and Social Interaction* 28 (3), p. 171-183.
- JEFFERSON, G., 1972, « Side sequences », dans D. N. Sudnow (ed), *Studies in social interaction*, New York: Free Press.
- KADAS-PICKEL, T., 2017, *L'intégration des élèves nouvellement arrivés en France dans l'espace scolaire français. Langues, représentations, identités en contexte*, thèse de doctorat soutenue à l'université de Strasbourg.
- KASPER, G., ROSE, K. R., 2002, *Pragmatic development in a second language*, Malden, Oxford: Blackwell.
- KASPER, G., WAGNER, J., 2014, « Conversation Analysis in Applied Linguistics », *Annual Review of Applied Linguistics* 34, p. 171-212.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C., TRAVERSO, V. (éds), 2008, *Les interactions en site commercial : invariants et variations*, Lyon : ENS Éditions.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1990a, *Les interactions verbales (Tome I)*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1990b, *Les interactions verbales (tome II)*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1996, *La conversation*. Paris : Seuil.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 2011, *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- KLAGES L., 1929-32, *Der Geist als Widersacher der Seele, Vol. I et Vol. II*, Leipzig: J. A. Barth.
- KRAMSCH, C., 1986, « From Language Proficiency to Interactional Competence on JSTOR », *The Modern Language Journal* 70(4), p. 366-372.
- LABOV, W., FANSHEL, D., 1977, *Therapeutic Discours: Psychotherapy an conversation*. Bollmington: Indiana University Press.
- LANTOLF, J., 2000, « Introducing sociocultural theory », dans J. Lantolf (ed), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press, p. 1-26.
- LAURENS, V., 2013, *Formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant*, thèse de doctorat soutenue à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- LEON ROA, C., à venir, *Mémoire de Master 2 Didactique des langues étrangères*, université Paris 8, Vincennes – Saint-Denis.
- LEONTIEV, A. N., 1979, « The Problem of Activity in Psychology », dans J. V. Wertsch (ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, New York: Sharpe, p. 37-71.
- LEVINSON, S. C., 1983, *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MACE, W. M., 1977, « James J. Gibson's strategy for perceiving : Ask not what's inside your head, but what your head's inside of », dans R. Shaw & J. Bransford (eds), *Perceiving, Acting, and Knowing. For an Ecological Psychology*, Hillsdale: Erlbaum, p. 43-65.
- MALLE, B. F., HODGES, S. D. (eds), 2005, *Other Minds : How Humans Bridge the Divide between Self and Others*, New York: The Guilford Press.
- MANOÏLOV, P., 2019, « Repenser l'organisation des tâches pour favoriser le développement des interactions orales entre pairs », *Les Langues Modernes* 3, p. 18-27.
- MANOÏLOV, P., 2017, *L'interaction orale entre pairs en classe d'anglais LV2. Analyse didactique et linguistique de la construction et du développement des compétences des apprenants*, thèse de doctorat soutenue à l'université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- MCCARTHY, M., McCARTEN, J., SANDIFORD, H., 2014, *Touchstone Levels 1 to 4*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MERCER, N., 2016, « Education and the social brain: Linking language, thinking, teaching and learning », *Éducation et Didactique* 10(2), p. 9-23.
- MERCER, N., HOWE, C., 2012, « Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value of sociocultural theory », *Learning, Culture and Social Interaction* 1(1), p. 12-21.
- MOIRAND, S., 2002, « Praxéogramme », dans P. Charaudeau & D. Maingueneau (éds) *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Éditions du Seuil, p. 461-464.
- MONDADA, L., 2004, « Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction : Le pointage comme pratique de prise du tour », *Cahiers de Linguistique Française* 26, p. 269-292.

- MONDADA, L., 2006a, « Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques », *Revue française de linguistique appliquée* 2/XI, p. 5-16.
- MONDADA, L., 2006b, « La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants », *Bulletin VALS-ASLA* 84, p. 83-119.
- MONDADA, L., Pekarek Doehler, S., 2000, « Interaction sociale et cognition située : Quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », *Acquisition et Interaction En Langue Étrangère* 12. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/aile/947>.
- MOURLHON-DALLIES, F., 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris : Didier.
- NAKATANI, Y., 2005, « The Effects of Awareness-Raising Training on Oral Communication Strategy Use », *The Modern Language Journal*, 89(i), p. 76-91.
- NAKATANI, Y., 2010, « Identifying strategies that facilitate EFL learner's oral communication: A classroom study using multiple data collection procedures », *The Modern Language Journal*, 94/i, p. 116-136.
- NEVILLE, M., 2013, « Conversation analysis and cockpit communication », dans C. A. Chapelle (ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Hoboken, Blackwell Publishing Limited.
- OURSEL, É., 2013, *Des interactions de service entre francophones natifs et non natifs. Analyse de la gestion de l'intercompréhension et perspectives didactiques*, thèse de doctorat, soutenue à l'université Sorbonne nouvelle – Paris 3.
- OURSEL, É., 2018, « Voyage de l'implicite à la composition du sens », dans CORELA, HS25. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/corela/6491>.
- OURSEL, É., à paraître, « Didactiser des corpus de documents authentiques pour interagir en langue étrangère » dans *Études de linguistique appliquée*.
- PEKAREK DOEHLER, S., 2006, « Compétence et langage en action », *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 84, p. 9-45.
- PEKAREK DOEHLER, S., 2013, « Socio-interactional approaches to SLA. A state of the art and some future perspectives », *Language, Interaction and Acquisition* 4(2), p. 134-169.
- PEKAREK DOEHLER, S., De PIETRO, J.-F., FASEL LAUZON, V., POCHON-BERGER, E., 2008, *L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde : Acquisition, enseignement, évaluation* [Rapport final Projet CODI]. Université de Neuchâtel & IRDP.
- PUOZZO CAPRON, I., PICCARDO, E. (éds), 2013, *L'émotion et l'apprentissage des langues*, LIDIL (Revue de linguistique et de didactique des langues) 48.
- PUREN, C., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan – CLE International.
- RICOEUR, P., 1977, « Le discours de l'action », dans P. Ricoeur et le centre de phénoménologie (éd.) *La sémantique de l'action*, Paris : CNRS.
- RICOEUR, P., 1983, *Temps et récit, tome 1*, Paris : Seuil.
- ROSS, R. N., 1975, « Ellipsis and the structure of expectations », *San Jose State University Occasional Papers in Linguistics* 1, p. 183-191.
- RÜLHEMANN, C., MCCARTHY, M., 2007, *Conversation in context : A Corpus-Driven Approach*, London : Continuum.

- SACKS, H., 1995, *Lectures on Conversation, Volume I, II*, The Estate of Harvey Sacks, Oxford: Blackwell Publishing.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E., JEFFERSON, G., 1974, « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation », *Language* 50, p. 696-735.
- SAWYER, M., 1992, *The development of pragmatics in Japanese as a second language: The sentence-final particle ne*, Honolulu: University of Hawai'i at Manoa.
- SCHEGLOFF, E. A., 1968, « Sequencing in Conversational Openings », *American Anthropologist* 70(6), p. 1075-1095.
- SCHEGLOFF, E. A., 1987, « Some sources of Misunderstanding in Talk-in-Interaction », *Linguistics* 25, p. 201-218.
- SCHEGLOFF, E. A., 1991, « Conversation analysis and socially shared cognition », dans L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, Washington: American Psychological Association, p. 150-171.
- SCHEGLOFF, E. A., 2007, *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, E. A., JEFFERSON, G., SACKS, H., 1977, « The preference for self-correction in the organization of repair in conversation », *Language* 53/2, p. 361-382.
- SCHMIDT, R., 1983, « Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence », dans N. Wolfson & E. Judd, (eds), *Sociolinguistics and second language acquisition*, Rowley: Newbury House.
- SHANK, R., ABELSON, R., 1977, *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*, New Jersey: Erlbaum.
- SINCLAIR, J. M., COULTHARD, R. M., 1975, *Towards discourse analysis*, Oxford: Oxford University Press.
- SINHA, C., RODRÍGUEZ, C., 2008, « Language and the signifying object », dans J. Zlatev, T. P. Racine, C. Sinha et al. (eds) *The Shared Mind, Perspectives on Intersubjectivity*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 358-378.
- SUCHMAN, L., 1987 [2007], *Plans and Situated Actions: the Problem of Human/Machine Communication [Human-Machine Reconfigurations. Plans and Situated Actions]*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SURCOUF, C., AUSONI, A., 2018, « Création d'un corpus de français parlé à des fins pédagogiques en FLE : la genèse du projet FLORALE », *Études en didactique des langues* 31, p. 71-91.
- TANNEN, D., 1986, *That's not what I meant! How conversational style makes or breaks relationships*, New-York: Ballentine Books.
- TARONE, E., 1980, « Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage studies », *Language Learning* 30, p. 417-431.
- TREVARTHEN, C., 1977, « Descriptive analysis of infant communicative behaviour », dans H. R. Schaffer (eds), *Studies in mother-infant interaction: Proceedings of the Loch Lomond Symposium, Ross Priory, University of Strathclyde, September, 1975*, Londres & New York : Academic Press, p. 227-270.
- VANDERGRIFT, L., GOH, C., 2012, *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*, New York: Routledge.

- VANDERVEKEN, D., 1990, *Meaning and Speech Acts, Formal Semantics of Success and Satisfaction* (2 tomes), Cambridge: Cambridge University Press.
- VERNANT, D., 1997, *Du Discours à l'action*, Paris : PUF.
- VION, R., 1992, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris : Hachette Supérieur.
- VYGOTSKY, L., 1986, *Thought and Language*, Cambridge: MIT Press.
- WELLS, G., 1981, *Learning through interaction: The study of language development*, Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- WITTGENSTEIN, L., 1961, *Les investigations philosophiques*, Paris : Gallimard.
- YOUNG, R. F., 2011, « Interactional competence in language learning, teaching and testing », dans E. Hinkel (ed), *Handbook of Research in Second Language Teaching*, p. 426-443.
- YOUNG, R. F., 2009, *Discursive practice in language learning and teaching*, Malden, Oxford: Wiley-Blackwell.
- ZLATEV, J., RACINE, T. P., SINHA, C. *et al.*, 2008, « Intersubjectivity, What makes us human ? » dans J. Zlatev, T. P. Racine, C. Sinha *et al.* (eds) *The Shared Mind, Perspectives on Intersubjectivity*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 1-14.

Sitographie

FLEURON, <https://apps.atilf.fr/fleuron/index.php?lg=fr>.

CLAPI-FLE, <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/accueil.php>.

Florale, <https://florale.unil.ch/>.

NOTES

1. L'interaction n'est pas pensée à ses débuts comme un domaine défini mais davantage comme la rencontre de deux actions, d'où la raison de ce jeu typographique : inter-action.
2. Klages (1929-32) dénonce le rapport que la philosophie entretient avec le logos, au sens de raison ou de logique, qu'elle considère comme premier. En linguistique, le logocentrisme est le fait d'accorder la primauté au langage, en particulier verbal. Cela met dans l'ombre son ancrage dans le *hic et nunc* de l'action, dans l'activité, et dans la situation, parfois appelée « contexte » (lui-même logocentrique ...).
3. Revenant sur le (a), il nous semblerait plus juste de dire que les interactants, locuteur et interlocuteur(s), sont engagés dans la situation, que cet engagement est orienté dans une direction commune et que cette direction peut faire (ou avoir fait) l'objet d'une négociation entre eux.
4. En se fondant sur Zlatev, Racine, Sinha, *et al.* 2008, Sinha & Rodriguez 2008, Schegloff 1991, Malle & Hodges 2005 ou encore Gallagher 2005.
5. À noter que les langues des signes, qui sont des langues orales (mais non vocales), peuvent au contraire spatialiser les informations. C'est la communication vocale qui ne bénéficie pas de la bidimensionalité physique.
6. Il s'agit de la traduction française de *Conversation Analysis*.
7. Il s'agit ici du courant de recherche qui s'intéresse à l'apprentissage des langues étrangères. Pour une discussion sur la question terminologique, voir Hilton (2014) qui fait une mise au point sur la dichotomie *apprentissage/acquisition*.
8. Le fait de situer l'interaction (d'où la situ-ation), plutôt que l'environnement de l'interaction.

9. CEDRE : Cycle des Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillon. Ces évaluations nationales sont réalisées tous les 5 ans en anglais et en allemand en C.M.2 et l'espagnol est ajouté aux 2 autres langues en classe de troisième.
 10. ESL : English as a Second Language.
 11. ELE : Español como lengua extranjera.
 12. DaF : Deutsch als Fremdsprache.
 13. Conversation Analysis for Second Language Acquisition.
 14. Ce sens incluant à la fois ce à quoi il est fait référence – dimension situante –, la gestion des faces et des relations – dimension relationnelle – et la construction des attentes et la direction de l'interaction – dimension structurante (Oursel 2013 et 2018).
 15. <https://florale.unil.ch>
-

RÉSUMÉS

Cet article vise à poser le cadrage du numéro. Il expose la nature des apports de l'analyse des interactions à la didactique des langues-cultures en termes d'outils, de notions et de résultats. Il répertorie les relations que peuvent entretenir ces deux domaines, ainsi que les objets et champs investigués par les chercheurs. Ces derniers sont mis en rapport avec les contextes d'application : enseignement-apprentissage de langue étrangère, de langue seconde (en situation de migration), en milieu institutionnel ou naturel, pour des publics d'âges différents (enfants, adolescents ou adultes), ou en formation de formateurs. Nous reviendrons sur les échanges passés entre analyse des interactions et didactique des langues-cultures, mais nous explorerons surtout le tournant que prennent ces relations depuis les années 2010 : la didactique s'est d'abord approprié les outils et notions de l'analyse des interactions pour étudier la communication en contexte pédagogique, mais elle se tourne dorénavant vers l'étude d'interactions naturelles pour affiner la notion de compétence de communication, définir la compétence d'interaction (orale essentiellement) et préciser son processus de développement, compléter les contenus d'apprentissage, et former les nouvelles générations d'enseignants de langues.

In this article, the authors set the context of the present issue. They consider the nature of the mutual contributions of two domains of research: Interaction Analysis and didactics of second/foreign languages and cultures. The authors look at the mutual contributions of these domains of research in terms of tools, notions and results. The article identifies the types of relations that bond them, as well as the objects and areas that researchers investigate. It explores the contexts in which the research takes place: teaching and learning a foreign or a second language (in a migration situation), be it in an institutional or natural situation, with learners of different ages (children, adolescents, adults), or in teacher training. The article evokes past exchanges between Interaction Analysis and didactics of second/foreign languages and cultures, but it lingers on the turn that their relations took in the years 2010. At first, didactics seized upon the tools and notions of Interaction Analysis in order to study pedagogical communication. Nowadays, natural conversations are also studied in order to sharpen the notion of communication competence, define (essentially oral) interaction skills and precise the development processes of these skills. The aim is also to set learning goals, and train new generations of language teachers.

INDEX

Keywords : interaction analysis, second/foreign languages didactics, applied linguistics, SLLT

Mots-clés : analyse des interactions, didactique des langues-cultures, linguistique appliquée, apprentissage des langues

AUTEURS

PASCALE MANOÏLOV

Maitre de conférences, Université Paris 10 – Nanterre

ÉLODIE OURSEL

Maitre de conférences, Université Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis