

# Co-construction dans l'interaction en classe de FLE: De la dialogicité du langage vers la dialogicité de l'apprentissage

**Fee Steinbach Kohler**

Université de Bâle, Institut d'Etudes françaises & francophones  
fee.steinbach@unibas.ch

Exploring the bakhtinian notion of the dialogic nature of language for the process of second language *learning*, the aim of this paper is to illustrate the social and situated dimension of the learning process, as interactional, dialogical achievement, on the basis of a case study in the French foreign language classroom. The theoretical stance developed here places itself within the larger framework of interactionally and socioculturally informed research concerned with the embeddedness of (inter)action, language and cognition, that emphasizes the socially situated and contingent dimension of cognition and competence, proposing a *re-conceptualisation in the perspective of action* (Pekarek Doehler, 2006) and social practices. A micro-analytic approach allows to follow the stepwise and collaborative construction of linguistic resources across participants in a peer-group interaction, and the subsequent mobilization of a resource across time (after a one month interval).

## 1. Introduction

"Chaque mot renvoie à un contexte ou à plusieurs, dans lesquels il a vécu son existence socialement sous-tendue. (...). Le mot du langage est un mot semi-étranger. Il ne le sera plus quand le locuteur y logera son intention, son accent, en prendra possession, l'initiera à son aspiration sémantique et expressive". (Bakhtine, 1978: 114-115)

Exploitant l'idée bakhtinienne de la dialogicité essentielle du langage dans le domaine de l'apprentissage d'une L2, le présent article se propose de tracer la dimension sociale, et ainsi foncièrement dialogale et dialogique<sup>1</sup> du processus d'apprentissage comme accomplissement interactionnel, sur la base d'une étude de cas en classe de français langue étrangère (FLE) dans une perspective socio-interactionniste et micro-analytique.

Les réflexions développées par la suite s'inscrivent dans un cadre conceptuel plus large de pensée d'inspiration interactionniste et socioculturelle en sciences humaines qui articule la triade (inter)action, langue et cognition (cf.

---

<sup>1</sup> La notion de *dialogal* prend "en charge tout ce qui a trait au dialogue en tant qu'alternance de tours de parole, disons le *dialogue externe* pour parler comme Bakhtine (...)", tandis que dialogique sert à "prendre en charge la problématique de l'orientation de l'énoncé vers d'autres énoncés, disons pour faire vite le *dialogue interne*" dans la pensée bakhtinienne (Bres, 2005: 2).

Goodwin, 2000; Mondada, 2006) dans une sphère commune. Ces courants transdisciplinaires postulent l'origine sociale de la cognition et des compétences. Ils mettent l'accent sur leur nature située et contingente, et en proposent une "re-conceptualisation dans la perspective de l'action" et des pratiques sociales (Pekarek Doehler, 2006; cf. aussi Hall, 2006; Lave & Wenger, 1991).

Dans cette perspective, la langue n'est plus réductible à un système autonome. Elle devient ressource co-constructible et mobilisable *dans et pour* l'interaction (Pekarek Doehler, 2006; Pekarek Doehler & Steinbach Kohler (en prép.)). Les éléments de la langue sont sujets à des manipulations et des négociations qui mettent en jeu aussi bien le savoir et les compétences des apprenants que leurs rôles et faces (Lüdi, 1991). De même, le savoir, plutôt que d'être simplement transmis d'un cerveau à l'autre, est configuré sur la base d'expériences personnelles, nécessairement situées, touchant autant aux dimensions épistémique que relationnelle.

A l'exemple d'interactions en groupes de pairs en classe de FLE, nous suivrons d'abord la co-construction dialogale du discours et des formes linguistiques comme accomplissement local, à travers les participants, trois apprenants de français langue étrangère dans un contexte suisse alémanique, pour ensuite observer la mobilisation subséquente de l'une des formes à travers le temps, à un mois d'intervalle. Une approche micro-analytique permettra plus particulièrement de tracer l'établissement de la forme en question comme ressource au sein ce qu'on pourrait appeler une micro-communauté de pratiques.

Ainsi, le cas analysé permettra de montrer:

1. Comment les élèves co-construisent leur discours de façon conjointe, dialogale, dans l'interaction, ainsi que les ressources linguistiques mêmes qui leur permettent d'accomplir la tâche.
2. Comment les éléments linguistiques circulent à travers les discours et sont mobilisés de façon contingente et située.
3. Comment des éléments linguistiques font l'objet d'une appropriation à travers les interactions, se transformant d'un objet *de* l'interaction à une ressource *pour* l'interaction dans des activités dialogiques où les frontières entre usage et apprentissage s'estompent.

## **2. Dialogicité et co-construction dans l'apprentissage**

Bakhtine, certes, ne se réfère pas à l'apprentissage, mais au langage en général, comme phénomène ontologiquement dialogal et dialogique (Bakhtine, 1978). Cependant, c'est cette conception de la dialogicité fondamentale du langage qui permet de faire un double lien avec deux paradigmes qui eux focalisent sur les processus d'apprentissage comme

phénomène sociocognitif: la théorie socioculturelle de l'apprentissage dans la tradition vygotkienne et les travaux sur l'acquisition inspirés de l'analyse conversationnelle<sup>2</sup>.

*La théorie socioculturelle* dans la tradition vygotkienne met l'accent sur l'origine sociale, dialogale, du langage, de la cognition et de l'apprentissage<sup>3</sup> (Lantolf, 2000; Lantolf & Thorne, 2006; Thorne & Lantolf, 2006). Elle postule des lignes développementales doubles, intrinsèquement liées, à la fois de maturation biologique et de développement culturel, à travers le temps et les rencontres sociales. Distinguant entre apprentissage et développement, elle conçoit le développement comme phénomène sociocognitif qui est précédé et façonné par l'apprentissage, phénomène social, à travers l'interaction avec autrui. Ce sont en fait les interactions sociales qui créent et ouvrent ce que Vygotsky appelle la zone de développement proximal, le lieu dans lequel l'apprentissage se déroule, qui à son tour déclenche le développement au niveau cognitif (Vygotsky, 1978: 90). Ainsi, les frontières tranchées entre usage et apprentissage s'estompent:

"Sociocultural theory erases the boundary between language use and learning. [...] it situates the locus of learning in the dialogic interactions that arise between socially constituted individuals engaged in activities which are co-constructed with other individuals rather than in the heads of solipsistic beings. [...] Because of its insistence of embeddedness of human activity, sociocultural theory allows us to observe learning in all of its fuzziness as it emerges from dialogic activity". (Lantolf & Pavlenko, 1995: 117)

De l'autre côté, le lien peut se faire avec les *approches interactionnistes de l'apprentissage* dans la tradition de l'analyse conversationnelle d'origine ethnométhodologique (cf. Garfinkel, 1967; Gülich & Mondada, 2001; Mondada, 2001; Schegloff, 1988; Sacks, 1992). Cette approche s'intéresse aux détails méthodiques de l'emploi dialogal du langage dans l'interaction en situation exolingue (p.ex. De Pietro, Matthey & Py, 1989; Firth & Wagner, 1997, 2007; Gajo & Mondada, 2000; Gardner & Wagner, 2004; Hellerman, 2007; Krafft & Dausendschön-Gay, 1994; Matthey, 1996; Pekarek, 1999; Pekarek Doehler, 2002b, 2006; Seedhouse, 2004). Au-delà des détails de l'usage, il s'agit de tracer les processus d'apprentissage qui mènent à la socialisation dans les pratiques d'une communauté en termes de participation et plus généralement des compétences interactionnelles (Hellerman, 2007; Young & Miller, 2004), mais aussi à l'appropriation et la mobilisation de ressources linguistiques discrètes comme des unités lexicales ou des

---

<sup>2</sup> Cf. Pekarek Doehler (2000) et Mondada & Pekarek Doehler (2000) pour une discussion sur la compatibilité des deux approches et Pekarek Doehler (2002a) et Mondada & Pekarek Doehler (2004) pour des discussions et analyses modèles, puisant dans les deux paradigmes.

<sup>3</sup> Il convient de noter que la théorie socioculturelle s'entend comme une *théorie cognitive* du développement de l'individu, ancré dans le monde social.

constructions plus complexes (Firth & Wagner, 2007; Markee, 2008; Pekarek Doehler & Steinbach Kohler (en prép.)).

Les deux paradigmes impliquent donc une perspective dynamique et historique sur les données qui sont abordées de façon processuelle. En outre, tous les deux conçoivent *l'interaction dialogique* comme lieu pour l'appropriation de compétences, linguistiques et interactionnelles – ceci bien sûr uniquement en fonction de l'adéquation des activités en termes de complexité et d'enjeux pour les interactants (pour des discussions extensives de cette problématique, cf. Pekarek, 1999; Pekarek Doehler, 2002b).

Devant l'arrière-fond de cet ancrage épistémologique double, l'intérêt central de mon étude porte sur des séquences de co-construction de formes linguistiques et du discours dans les interactions en classe de FLE. Je focalise mon attention sur ce qui est observable dans les détails d'interactions naturelles en classe en termes d'occasion et de trace d'apprentissage. Or, "l'impossibilité de traduire directement sur le plan cognitif, non directement observable, ce qui se passe au niveau discursif, observable constitue un problème analytique central". (Pekarek Doehler, 2002b; cf. aussi Bange, 1992 et Py, 1995). Ainsi, la présente étude interroge les pratiques observées en classe de langue dans l'esprit de la potentialité de l'acquisition<sup>4</sup> dans l'interaction (cf. De Pietro, Matthey & Py, 1989; Matthey, 1996). Avançant l'argument que le processus d'apprentissage laisse des traces à la surface du discours dans la mesure où la cognition et les compétences sont situées et distribuées parmi les interactants et les artefacts culturels dont ils se servent pour mener à bien leurs activités, il devient possible de documenter ces traces dans les détails des interactions, à travers le temps.

### *2.1 A propos de la pertinence de l'objet "Co-construction" dans le contexte acquisitionnel*

Concier nos activités avec autrui est une partie intégrante et centrale de notre vie sociale et fait appel à notre compétence d'interaction (cf. Jacoby & Ochs, 1995; Young, 2003). La compétence de communication en est une sous-composante dans la mesure où nos interactions sont accomplies en grande partie par des moyens langagiers. Cependant, l'accent sur les processus de co-construction permet de voir que la langue n'est pas une entité isolée, mais qu'elle est imbriquée dans les activités situées et localement accomplies des participants. La langue et les compétences associées communément à elle ne sont pas dissociables de ces activités et

---

<sup>4</sup> Les termes *apprentissage* et *acquisition* sont utilisés de façon interchangeable. Si l'on préfère réserver le terme d'acquisition à des changements au niveau des représentations mentales, alors, mon domaine de recherche est l'apprentissage dans et par l'interaction.

du contexte. C'est ainsi que se profile ces dernières années une redéfinition interactionniste de la compétence de communication, en resituant "la problématique de la compétence dans celle de l'action, et donc dans le cadre des formes de (co-)participation sociale", en redéfinissant la compétence comme étant "contextuelle", "collective" et "contingente" (Pekarek Doehler, 2005). Observer des processus de co-construction dans l'interaction en classe de FLE permet de faire ressortir le caractère collectif de tout apprentissage qui n'est pas réductible à une "solo performance" (Bruner, 1982) qui aurait lieu exclusivement dans la tête d'un individu, mais qui est un processus sociocognitif qui a autant une dimension inter- qu'intraindividuelle.

Dans mon corpus (cf. pt.3) se trouvent de façon récurrente des séquences de co-construction au niveau du discours et des formes linguistiques, allant d'un simple lexème à des constructions morphosyntaxiques et syntaxiques plus complexes. Dans ces cas-là, les processus de co-construction correspondent à une orientation collective et un effort conjoint de formulation par rapport à un objet linguistique problématique, dans une perspective éémique, qui est inaccessible à ce moment précis de l'interaction, pour établir une forme appropriée<sup>5</sup> en langue cible, approuvée par l'ensemble des interactants. De telles séquences de travail collectif, focalisé sur un objet linguistique où les participants contribuent ensemble à la résolution d'un obstacle linguistique, permettent de documenter l'émergence, la mobilisation et, par moment, l'appropriation de ressources linguistiques en termes de microgenèse (Lantolf & Thorne, 2006). La notion d'appropriation renvoie au fait qu'une forme problématique, ayant fait l'objet d'un travail interactif à un moment donné, devient mobilisable à un moment ultérieur de l'interaction de façon spontanée. Ainsi, la langue se transforme de l'objet sur lequel porte l'interaction en une ressource pour l'interaction, qui permet à l'individu de fonctionner plus efficacement sur le plan interactionnel. C'est ce parcours que permettra de suivre une analyse détaillée des extraits (4.1 et 4.2).

Le focus analytique est mis sur les méthodes, au sens ethnométhodologique, que les élèves, et l'enseignante – en tant qu'acteurs sociaux – déploient dans leurs rencontres, dans ces processus de co-construction.

### **3. Données**

Les analyses présentées se fondent sur un corpus de 31 leçons de FLE, enregistrées dans trois classes du secondaire inférieur en contexte suisse

---

<sup>5</sup> Approprié dans la perspective éémique des interactants, ce qui ne signifie pas nécessairement correct (dans une perspective étique) par rapport à la langue cible.

alémanique entre septembre 2005 et juin 2006<sup>6</sup>. Les élèves sont âgés entre 14 et 15 ans et ils sont dans leur 4<sup>ème</sup> année de FLE.

Les analyses se concentrent sur deux extraits, tirés de travaux en groupe qui ont été réalisés à un mois d'intervalle dans la même classe. Il s'agit dans les deux cas de scénarios de discussions imaginaires mais proches du quotidien des adolescents: dans le premier cas, "Aller à une fête", les élèves devaient discuter de l'organisation d'une fête d'anniversaire pour un copain ou une copine sur la base de questions relatives à ce sujet: Qu'est-ce qu'on apporte comme cadeau? Qui achète le cadeau? Qui prépare et apporte quoi à manger et à boire? Qui organise la musique, et quel type de musique?

Dans le deuxième travail en groupe, "Acheter des vêtements", les élèves devaient discuter des endroits où aller pour faire les courses dans leur ville et de quel type de vêtements acheter afin de donner des conseils à un copain, une copine, imaginaire, de Genève<sup>7</sup>. Ils devaient également discuter de la manière dont l'achat de vêtements se passait chez eux, par rapport au type de vêtements qu'ils portaient de préférence et la gestion de leur argent de poche.

#### **4. De l'objet de l'interaction à la ressource pour l'interaction: un cas de figure**

Une particularité bien connue de la classe de langue est que la langue est à la fois objet de l'interaction aussi bien que ressource pour l'interaction. C'est l'interaction même qui constitue la source et le lieu de la transformation de l'une vers l'autre. La partie analytique est consacrée à des micro-analyses qui permettront de suivre en détail ce qui se passe lorsque les élèves s'engagent dans des échanges entre eux: "ce qui est observable mais non imaginable, ce sont les 'détails' de la conversation" (Gülich & Mondada, 2001: 201). C'est l'orientation vers ces détails qui permettra de démontrer la dialogicité à la fois du langage et du processus d'apprentissage, en montrant: 1) Comment les élèves co-construisent leur discours et les ressources linguistiques qui leur

---

<sup>6</sup> Le corpus, ensemble avec son pendant de 34 leçons d'anglais, a été rassemblé par des collaborateurs de l'Institut des Etudes françaises & francophones de l'Université de Bâle dans le cadre du projet *Le rôle des Emotions dans l'enseignement des L2 à l'exemple de la WBS Bâle-ville*, sous la direction de Prof. Georges Lüdi, Université de Bâle. Le projet est soutenu par la Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) et le département d'éducation de Bâle-ville. Il forme la base de mon projet de thèse *Co-construction dans l'interaction en classe de FLE* et constitue en même temps une partie du corpus CODI, *L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde: acquisition, enseignement, évaluation* (PNR 56; FNS 405640-108663/1), sous la direction de Prof. Simona Pekarek Doehler, Université de Neuchâtel (<http://www2.unine.ch/codi>).

<sup>7</sup> Au début du recueil de données, l'enseignante était en train d'organiser un échange avec une classe genevoise. Pour des raisons d'organisation, cet échange n'a finalement pas pu avoir lieu.

permettent d'accomplir la tâche de façon conjointe. 2) Comment les unités linguistiques circulent à travers les discours et sont appropriées par l'apprenant à travers l'interaction et mobilisées de façon contingente et située, en fonction du contexte et des interlocuteurs.

#### 4.1 *J'adore Dior*

Dans le premier extrait, enregistré mi-novembre, nous voyons un groupe de trois filles, Anila, Ebru et Natascha<sup>8</sup>, assises autour d'une table, chacune avec un stylo et des feuilles pour prendre des notes. Elles sont en train de travailler de façon collaborative à la formulation d'un énoncé concernant le cadeau d'anniversaire qu'elles vont offrir à leur copine:

**Extrait 1 "J'adore Dior"** (tschu-181105, 26'45''-28'50'')

01 Ani: une petit cadeau une cd de:  
 02 Nat: une (écoute) de [bollywood musique  
 03 Ani: [was heisst lied?  
*trans que veut dire chanson*  
 04 Ebr: chan- eh chansons  
 05 Ani: chansons de- (.) des chansons bollywood.  
 06 Ebr: d/e/ chansons bollywood

((les trois filles prennent des notes; ensuite continuent leur travail de formulation pendant 26 secondes - transcription omise))

07 Ani: +°mais nous achetons une petit cadeau une cd d/e/  
 08 chansons bollywood,<sup>o</sup>  
*ani +lisant ses notes*  
 09 Ebr: PARCE que [(.) elle  
 10 Ani: [parce que elle- (.) elle préfère-  
 11 Ebr: +elle aime?  
*ebr +regarde Ani*  
 12 +(...)  
*ani +lève la main pour attirer l'attention de Che*  
 13 Ebr: sie liebt=  
*trans elle aime*  
 14 Nat: =elle Aime?=  
 15 Ebr: =elle aime.  
 16 Nat: elle aime la- [°sie liebt das°  
*trans elle aime ça*  
 17 Ebr: [°elle aime la°°+  
*ebr +fait une grimace*  
*désapprouvante en direction de Nat et non de la tête*  
 18 Nat: °sie liebt das°  
*trans elle aime ça*  
 19 Ani: elle aime ça  
 20 +(14.2)  
*+chacune regarde alternativement ses papiers, observe la salle, bouge sur sa chaise sans engager dans une activité identifiable*  
 21 Ebr: ani:la (...) parce que (.) elle,  
 22 Ani: was heisst lieben (aso) aime (aber)=  
*trans qu'est-ce que veut dire lieben (ben) aime (mais)*  
 23 Ebr: =elle  
 24 Ani: elle aime ça très-

<sup>8</sup> Pour préserver l'anonymat des participants, il s'agit de pseudonymes pour tous les noms cités; Che désigne la chercheuse qui était sur place ce jour-là et intervenait sur l'invitation de l'enseignante pour aider les différents groupes dans leur travail.

25 Ebr: elle aime  
 26 Ani: °très bien +(nei)°  
*che +s'est approchée de la table et observe l'interaction*  
 27 Ebr: °très:°  
 28 (3.5)  
 29 Che: ça va?  
 30 Ani: oui mais (.) aime c'est gern °oder°  
 31 Che: =aimer? aimer c'est=gern haben oder lieben. (x) (.)  
*trans bien aimer ou aimer*  
 32 qu'est-ce que tu veux dire.  
 33 Ani: /ply/ (qu')elle aime. (.) /ply/ que aime  
 34 (...)  
 35 Che: (xx) tu peux m'expliquer la situation?  
 36 Ani: ehm tz (...) +>mais nous achetons une petit cadeau une  
*ani +lit ses notes*  
 37 cd de chansons bollywood+=parce< +que elle aime ça très  
*ani +lève regard vers Che*  
 38 Che: parce qu'elle aime ça beaucoup  
 39 Ani: +ai- b okay  
*+toutes les trois se penchent pour écrire*  
 40 Che: on peut dire elle adore +ça [adorer  
*ani +lève regard vers Che*  
 41 Ani: +[(ah) adore+  
*ani +hoche la tête*  
*che +s'en va*  
 42 Ebr: parce que  
 43 Nat: elle  
 44 Ebr: +adore  
*ebr +regarde Anila*  
 45 (..)  
 46 Ebr: elle adore?  
 47 Ani: elle adore  
 48 Ebr: +(hm?)  
*ebr +regarde Anila pour confirmation*  
*ani +qui semble la lui donner par petit hochement de tête, quasi imperceptible*  
 49 + (3.8)  
*+les trois se penchent sur leur feuille respective et écrivent*  
 50 Ani: +j'adore di<sup>o</sup>r+ °neii°  
*ani +lève la tête*  
*ani +se réoriente vers ses notes et continue à écrire*

Cet extrait illustre le processus de la co-production interactive du discours que l'on observe de façon récurrente dans ces travaux en groupe. Le processus de co-construction s'étend tout au long de la séquence (sur 2'05"), pour aboutir à l'énoncé: *mais nous achetons un petit cadeau, un cd de chansons bollywood, parce qu'elle adore beaucoup*, qui réapparaît également dans la présentation finale devant la classe.

Dans un premier temps (l.1-6), le travail de formulation commun concerne l'attribut pour qualifier le cd qu'elles ont décidé d'offrir à leur copine. A la ligne 1, Anila formule un tour inachevé, avec allongement de la dernière syllabe, qui invite une complétion. La formulation de la part de Natascha (l.2), qui propose une alternative plutôt que de compléter syntaxiquement le tour d'Anila, n'est pas retenue dans l'immédiat puisqu'Anila ouvre une séquence de recherche lexicale par une demande métalinguistique (l.3). Ebru fournit le lexème en question, *chanson* (l.4) qui est aussitôt repris et combiné par Anila avec l'élément *bollywood*, proposé antérieurement par Natascha (l.2). Le tour (l.5) montre l'orientation d'Anila vers le discours de ses deux interlocutrices et témoigne du fait qu'elle s'approprie cet élément en les recontextualisant (cf. Py, 1995). Grâce aux différentes contributions des trois interlocutrices, le



groupe aboutit à la formulation des *chansons bollywood* (l.5). Une fois établi et confirmé par la répétition d'Ebru (l.6), ce bout de discours est fixé par l'écriture. La répétition confirmative (l.6) et le recours subséquent à l'écriture constituent une procédure récurrente dans ce format interactif. En d'autres mots, ce sont des méthodes – au sens ethnométhodologique du terme – dont se servent les interlocuteurs pour organiser leurs activités et mener à bien la tâche.

En lisant ses notes à haute voix (l.7-8), Anila montre que le complément collectivement établi a été intégré dans une construction syntaxique plus complexe, amorcée quelques tours auparavant<sup>9</sup>. Les sous-tâches de décider d'un cadeau et de formuler le résultat en L2 sont ainsi accomplies, les notes qu'Anila lit à haute voix étant pragmatiquement, sémantiquement et syntaxiquement complètes. Or, au niveau de la prosodie, Anila signale le contraire en terminant son tour sur une intonation continuative. Aussi, Ebru enchaîne dans un mouvement de co-élaboration avec l'amorce d'une extension causale (l.9). Ceci est un mouvement remarquable si l'on considère qu'en-dehors des activités en groupe, les contributions des élèves dans nos données sont minimales, constituant pour la plupart en des lexèmes isolés ou des syntagmes simples pour compléter des structures pré-formatées par l'enseignante, sans l'exigence de s'orienter ou d'enchaîner sur le discours d'autrui.

L'extension amorcée par Ebru rencontrera par la suite une série d'obstacles (l.10-28). Sans entrer dans tous les détails, on retiendra les éléments suivants: tandis qu'Anila est préoccupée avec le choix d'un verbe approprié (l.10-12), Ebru et Natascha établissent interactivement le candidat *aimer* (l.11-15) comme adéquat par une série de procédures: jeu sur l'intonation (l.11, 14, 15), reprises (l.11, 14, 15), recours à la L1 (l.13). Dans un prochain pas, les filles s'orientent vers la recherche du complément adéquat du verbe. Les apprenantes se lancent alors dans un travail sur le complément du verbe sous forme pronominale (l.16-19 et 21-27). Les trois interlocutrices produisent des entassements paradigmatiques, piétinant sur les mêmes emplacements syntaxiques (Blanche-Benveniste, 1997), d'abord pour le verbe, ensuite pour son complément et l'élément adverbial – et cela en se servant des mêmes procédures qu'auparavant (jeu sur l'intonation, reprises plurifonctionnelles pour demander des confirmations, confirmer, contester, et recours à la L1 dans des mouvements d'explicitation et d'affirmation).

---

<sup>9</sup> Le *mais* en début de la l.7, qui reproduit les notes prises lors de la discussion, s'explique par le contraste que les élèves établissent entre le sujet de discussion précédent et actuel, à savoir, les cd pour la musique qu'elles organisent, qu'elles ont décidé de graver sur l'ordinateur et qui par conséquent ne leur coûte rien, et le cd comme cadeau, qu'elles achètent – la question de l'argent à disposition étant un des points de discussion potentiels, selon la consigne.

A la ligne 19, les élèves disposent d'une formulation conforme à la langue cible, mais le manque de reprises confirmatives et du passage à l'écrit ainsi que la suite de l'interaction (l.20-36) indiquent que l'affaire n'est pas résolue, surtout pour Anila qui occupe une position dominante au sein du groupe<sup>10</sup>. A la ligne 20, les trois élèves se désengagent visiblement du projet commun de formulation: la pause, qui s'étend sur 14", correspond à un véritable trou interactionnel. L'activité en cours est abandonnée, le cadre de participation et le focus conjoint se désintègrent. C'est grâce à l'intervention d'Ebru (l.21) que l'interaction est réanimée: l'allocution directe et le format incomplet du tour (l.21) contraignent une réaction de la part d'Anila (cf. Koshik, 2002, sur les "DIU - Designedly incomplete utterances" et leurs fonctions en situation didactique). Le cadre de participation est rétabli, mais les problèmes concernant la formulation adéquate subsistent comme le montre la suite (l.22).

Il convient de noter que, malgré le fait que l'interaction dans ce passage ressemble en large partie à une course d'obstacles, les participants déploient des efforts considérables pour mener à bien la sous-tâche de formulation qu'elles se sont imposées elles-mêmes. Rien, sinon leur propre engagement, ne les empêche de laisser tomber à ce point et de se contenter de la formulation déjà établie, *mais nous achetons un petit cadeau, un cd de chansons bollywood*. Cet effort continu de la part des élèves de travailler la formulation au-delà de ce que la consigne leur demande de faire minimalement, témoigne de l'enjeu communicatif que ce travail a pour elles.

C'est l'intervention de la chercheuse (l.29sq) ensemble avec l'effort d'Anila d'explicitier son problème et de solliciter une alternative plus adéquate à son projet communicatif (l.30, 32, 36-37) qui permet de résoudre le problème: après avoir corrigé la formulation d'Anila (l.38), Che propose une alternative avec le verbe *adorer* (l.40).

Le dernier passage (l.41-49) montre comment ce nouvel élément est intégré et re-contextualisé pas à pas dans le discours des trois interlocutrices et finalement fixé par l'écrit. De nouveau, ce travail relève d'un effort de co-construction discursive (l.42-44), accompagné d'un travail sur le plan interactif et relationnel, puisqu' Ebru cherche l'acquiescement d'Anila par la procédure de reprise (l.46-47), avant que toutes les trois se mettent à rédiger (l.49sq).

La formulation recherchée et finalement trouvée est le produit d'un cheminement d'élaboration et d'engagement collectifs qui témoignent de la co-constructibilité de la solution à un problème communicatif au sein de ce type

---

<sup>10</sup> Les rôles des interactants au sein du groupe et leurs relations mériteraient une analyse plus approfondie qu'il n'est possible dans le cadre de cet article.

d'activité. Il s'agit ici d'une procédure, d'une méthode récurrente de co-construction de ressources dans le cadre des travaux en groupe.

Dans le dernier énoncé de l'extrait (I.50), Anila reprend le slogan d'une campagne publicitaire de la marque Dior pour un de ses parfums portant le nom *J'adore*. La publicité, qui joue sur les traits homonymiques des deux mots (*Dior – adore*), est diffusée sur les chaînes télévisées germanophones, et publiée dans une multitude de magazines de mode. L'élément ne lui était donc pas tout à fait inconnu, puisque c'est vraisemblablement dans l'un de ces contextes qu'Anila l'a rencontré, "sur des lèvres étrangères, dans des contextes étrangers, au service d'intentions étrangères" (Bakhtine, 1978: 115), comme élément de l'input linguistique. Pourtant, elle n'a pas su "le faire le sien" (Bakhtine, 1978: 115), n'a pas su se l'approprier comme ressource mobilisable dans et pour l'interaction à ce moment de son apprentissage. C'est-à-dire que nous ne pouvons pas dire, si Anila s'est approprié l'élément problématique et si elle l'a intégré dans son répertoire de FLE à ce moment précis et grâce au travail interactif déployé.

Or, le corpus permet de tracer le devenir de ce même élément à travers le temps, à l'aide d'un deuxième extrait (4.2), tiré d'une interaction entre Anila et la chercheuse, qui se déroule un mois plus tard, dans des circonstances comparables<sup>11</sup>.

#### 4.2 *J'adore*

L'extrait 2 est tiré d'un autre travail en groupe, "Acheter des vêtements", impliquant en partie les mêmes participants, Anila, Ebru, Serife et la chercheuse. L'échange intervient à nouveau vers la fin du travail. Les filles viennent de terminer leur discussion / rédaction collective et comme les autres groupes ne sont pas encore prêts, la chercheuse les engage dans une conversation sur leurs préférences en matière de style et la manière dont l'achat des vêtements se passe chez chacune d'elles:

---

<sup>11</sup> Il convient de noter que le lexème n'apparaît ni dans la conversation qui précède l'extrait 4.2 ni dans les leçons enregistrées entre les deux instances analysées ici. Ceci n'exclut évidemment pas qu'Anila ait rencontré la forme entretemps.



première interaction avec la chercheuse, Anila l'avait compris ou intégré comme ressource dans son répertoire puisqu'elle n'était pas à même de le mobiliser.

Un certain nombre d'indices indexent le caractère contingent de la mobilisation lié à l'interaction précédente, au contexte analogue et à l'interlocutrice. En d'autres termes, les deux exemples permettent d'observer l'établissement d'une micro-communauté de pratiques qui témoigne d'une histoire interactive commune à travers le temps (cf. le cas analysé dans Firth & Wagner, 2007). Cette micro-communauté est construite sur deux axes: celui des interactants spécifiques, chercheuse-élève, et celui du type d'activité et du contexte, le travail en groupe du type discussion-dialogue. Par son comportement, Anila rend reconnaissable qu'elle se souvient et mobilise la forme en contexte, vis-à-vis de son interlocutrice. Elle exhibe par là même la construction de la micro-communauté constituée par le lien entre les participants, notamment la chercheuse et l'apprenante, et le contexte d'activité de travail en groupe.

### 4.3 *Discussion*

La partie analytique a permis de mettre en relation deux événements communicatifs sur l'axe temporel avec des implications sur le parcours acquisitionnel:

L'analyse de l'extrait 1 a notamment permis de démontrer comment les élèves co-construisent leur discours de façon conjointe, dialogale et dialogique, en s'orientant vers le discours d'autrui, en montrant comment l'effort conjoint implique à la fois le plan linguistique, interactif et cognitif: le travail collectif de formulation peut être interprété comme témoignant d'une orientation conjointe et d'un focus d'attention partagé qui ouvre un espace de négociation, une zone de développement proximal en termes vygotskiens, à tous ces niveaux et illustre le fait que l'interaction ne suit pas l'apprentissage mais la structure fortement. Le bricolage discursif est à la fois un moyen pour mener à bien la tâche aussi bien qu'un travail d'ordre interactif et cognitif sur des éléments linguistiques (Pekarek, 1999; Py, 1995).

En outre, les efforts que les trois filles déploient tout au long de la séquence, à des degrés et moments différents, pour surmonter les obstacles dus à leurs compétences linguistiques respectives, afin de maintenir l'interaction et de mener à bien la tâche, méritent d'être retenus. Ils peuvent être interprétés comme indices de l'investissement des élèves face à un enjeu communicatif authentique dans le cadre de la salle de classe, qui "dépasse la simple production de formes langagières" (Pekarek, 2002b; cf. aussi Bange, 1992) permettant aux élèves de se poser comme acteurs sociaux face à une tâche qui les pousse au-delà des limites de leurs compétences individuelles. Ceci est d'autant plus remarquable à la lumière de la culture communicative, observable dans la plupart des instances dans mon corpus où les tâches

proposées par le dispositif didactique ont généralement tendance à reléguer les apprenants dans un rôle reproductif, qui sous-estime radicalement leurs compétences communicatives (cf. également Pekarek, 1999).

L'extrait 2, a permis d'illustrer comment les éléments linguistiques circulent à travers les discours, sont mobilisés de façon contingente et appropriée à travers l'interaction avec autrui: nous voyons ressurgir un élément linguistique particulier dans un contexte analogue lorsqu'Anila mobilise à son propre compte cet élément qui a antérieurement fait l'objet d'un travail et d'une attention spécifiques (extrait 1) – et qu'elle avait rencontré auparavant également dans un autre type de discours, le discours publicitaire, sans pour autant être capable de le mettre à profit dans et pour l'interaction. La mobilisation se passe dans une situation et face à une interlocutrice avec laquelle l'apprenante partage une histoire interactionnelle, notamment par rapport à la forme en question puisque c'est avec cette même interlocutrice que la forme est retrouvée: l'énoncé qu'Anila produit dans le deuxième extrait relève d'une orientation fortement dialogique où résonne l'interaction de son énoncé avec d'autres, qui l'ont précédé (cf. Bres, 2005). La mobilisation de l'élément, qui peut servir comme indice de son appropriation, est contingente au contexte, aux interlocuteurs, et à leur l'histoire discursive et interactive (cf. Firth & Wagner, 2007). Plus important, ces exemples montrent qu'apprendre une langue étrangère ne signifie pas simplement acquérir un inventaire de formes linguistiques dans l'abstrait. Ce qui est en jeu, au-delà de l'acquisition d'éléments, est la socialisation dans des pratiques qui sollicitent le déploiement, la mobilisation de ces éléments à des fins pratiques. Cela témoigne du fait que l'apprentissage relève autant d'un accomplissement local que d'un formatage plus ou moins sédimenté à travers le temps qui est sensible aux types d'activités, aux interlocuteurs et aux contextes:

"Learning, thinking and knowing are relations among people engaged in activity in, with and arising from the socially and culturally structured world". (Lave & Wenger, 1991: 51)

Finalement, ces deux exemples ont permis de tracer la trajectoire d'une forme linguistique qui se transforme d'un objet sur lequel porte l'interaction en une ressource pour l'interaction, grâce aux interactions qui l'entourent. L'élément linguistique passe de "forme en mention" à "forme en usage" (Py, 1995: 168) à travers les rencontres interpersonnelles qui forment l'histoire communicative. Ce sont ces expériences, très concrètement, qui permettent à l'individu de fonctionner plus efficacement sur le plan interactionnel.

Ce que Bakhtine constata à propos du langage, par rapport à sa nature fondamentalement dialogique et dialogale, est, dans une perspective socio-interactionniste également revendicable pour le processus de son acquisition:

"Jusqu'au moment où il est approprié, le discours n'est pas dans un langage neutre et impersonnel (car le locuteur ne le prend pas dans un dictionnaire!); il est sur les lèvres étrangères, dans des contextes étrangers, au service d'intentions étrangères, et c'est là qu'il faut le prendre et le faire le "sien". [...] Le langage n'est pas un milieu neutre. Il ne devient pas aisément, librement la propriété du locuteur. Il est peuplé est surpeuplé d'intentions étrangères. Les dominer, les soumettre à ses intentions et accents, c'est un processus ardu et complexe!" (Bakhtine, 1978: 115)

## 5. Conclusion et perspectives

Ce qui vaut pour les interactions exolingues, en milieu dit naturel (cf. Py, 1995), est également valable pour une pratique communicative institutionnelle particulière comme les interactions en groupe de pairs en classe de FLE: "elles permettent au chercheur d'observer en temps réel des traces du travail de fonctionnement et de développement de l'interlangue" (Py, 1995: 165).

Sans pouvoir généraliser les résultats sur la base de deux instances analysées, une analyse détaillée du fonctionnement discursif, à partir d'enregistrements vidéo qui rendent accessibles les dimensions multimodales, a permis de relever le potentiel d'une pratique didactique parmi d'autres, le travail en groupe en classe de FLE. A en juger l'engagement déployé par les interactants, les tâches posaient des enjeux communicatifs réels pour les apprenantes, contrairement à d'autres formats interactifs observables en classe, ayant leurs propres objectifs, avantages et problématiques. D'un point de vue didactique, l'une des problématiques par rapport aux activités auto-gérées par les apprenants uniquement est certes le manque de possibilité d'intervention structurante pour reprendre des problèmes linguistiques que les apprenants rencontrent et travaillent, qui restent irrésolus ou produisent des formes inadéquates et qui mériteraient d'être clarifiés. Il n'en reste pas moins que ces interactions entre pairs ouvrent un espace de négociation qui implique les plans interactif, cognitif et relationnel et engage les apprenants dans une production riche et exigeante, tout en les orientant vers les détails de la langue, ce que d'autres formats didactiques n'offrent pas à ce niveau.

## Bibliographie

- Bange, P. (1992): A propos de la communication et de l'apprentissage de L2. In: AILE, 1, 53-85.
- Bakhtine, M. M. (1978): Esthétique et théorie du roman. (Gallimard).
- Blanche-Benveniste, C. (1997): Approches de la langue parlée en français. Paris (Ophrys).
- Bres, J. (2005): Savoir de quoi on parle: dialogal, dialogique, polyphonique. In: J. Bres *et al.* (éds.): Dialogisme et polyphonie: approches linguistiques. Actes du Colloque de Cerisy-la-Salle. Bruxelles (De Boeck-Duculot), 47-62.
- Bruner, J. (1982): The formats of language acquisition. In: Semiotics, 1 (3), 1-16.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989): Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In: Actes du troisième colloque

- régional de linguistique, Strasbourg, 28-29 avril 1988. Strasbourg (Université des Sciences humaines/Université Louis Pasteur), 99-124.
- DiCamilla, F. & Anton, M. (2004): Private Speech: a study of language for thought in the collaborative interaction of language learners. In: *International Journal of Applied Linguistics*, 14 (1), 36-69.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997): On discourse, communication and some fundamental concepts in SLA research. In: *The Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Firth, A. & Wagner, J. (2007): S/FL Learning as a social accomplishment: Elaborations on a 'reconceptualized' SLA. In: *The Modern Language Journal*, 91 (4), 798-817.
- Frawley, J. & Lantolf, J. P. (1985). Second language discourse: A Vygotskian perspective. In: *Applied Linguistics*, 6, 19-44.
- Gajo, L. & Mondada, L. (2000): Acquisition et interaction en contexte. Fribourg (Ed. Universitaires).
- Garfinkel, H. (1984): *Studies in ethnomethodology*. (Polity/Blackwell).
- Gardner, R. & Wagner, J. (eds.) (2004): *Second Language Conversations*. London (Continuum).
- Goodwin, Ch. (2000): Action and Embodiment within situated human interaction. In: *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Goodwin, Ch. (2007): Participation, Stance, and Affect in the Organization of Activities. *Discourse and Society*, 18 (1), 53-73.
- Goodwin, Ch. & Goodwin, M. H. (1986): Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. In: *Semiotica*, 62 (1/2), 51-75.
- Gülich, E. & Mondada, L. (2001): *Konversationsanalyse*. In: G. Holtus, M. Metzeltin & Ch. Schmitt (Hg.): *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. Tübingen (Niemeyer), 196-250.
- Hall, J. K. (2006): On the mutually constitutive nature of language teaching and learning with implications for research. *Présentation orale dans le cadre de l'école doctorale Summerschool in Language and Communication, Language, Learning and Participation*, Odense/Danemark, 25-30 juin 2006.
- Hellerman, J. (2007): *Social actions for classroom language learning*. Clevedon (Multilingual Matters).
- Jacoby, S. & Ochs, E. (1995): Co-construction: An Introduction. In: *Research on Language and Social Interaction*, 28 (3), 171-183.
- Koshik, I. (2002): Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences. In: *Research on language and social interaction*, 35 (3), 277-309.
- Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1994): Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. In: *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 59, 127-158.
- Lantolf, J. P. (ed.) (2000): *Sociocultural theory and second language acquisition*. Oxford (UP).
- Lantolf, J. P. & Pavlenko, A. (1995): Sociocultural theory and second language acquisition. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 38-53.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. (2006): *Sociocultural Theory and the Genesis of Language Development*. Oxford (UP).
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge (UP).
- Lüdi, G. (1991): Construire ensemble les mots pour le dire. In: E. Gülich *et al.* (Hg.): *Linguistische Interaktionsanalysen*. Tübingen (Niemeyer), 193-224.
- Markee, N. (2008): Toward a learning behaviour tracking methodology for CA-for-SLA. In: *Applied Linguistics*. Advance Access published February 25, 2008, 1-24.
- Matthey, M. (1996): *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Berne (Peter Lang).
- Mondada, L. (2001): Pour une linguistique interactionnelle. *Marges Linguistiques* (revue on-line), 1, 1-21. URL: plus disponible.



- Mondada, L. (2006): Participants' online analysis and multimodal practices: projecting the end of the turn and the closing of the sequence. In: *Discourse Studies*, 8 (1), 117-129.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000): Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues. In: *AILE*, 12, 149-176.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2004): SLA as situated practice: Task accomplishment in the French Second Language Classroom. In: *The Modern Language Journal*, 88, 501-518.
- Pekarek, S. (1999): *Leçons de conversation*. Fribourg (PU).
- Pekarek Doehler, S. (2000): Introduction: Approches Interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. In: *AILE*, 12, 3-26.
- Pekarek Doehler, S. (2002a): Mediation revisited: the interactive organization of mediation in learning environments. In: *Mind, Culture and Activity*, 9 (1), 22-42.
- Pekarek Doehler, S. (2002b): Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2. In: F. Cicourel & D. Véronique (éds.): *Discours, action et appropriation des langues*. Paris (Presses de la Sorbonne Nouvelle), 61-78.
- Pekarek Doehler, S. (2005): De la nature située des compétences en langue. In: J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (éds.): *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq (Presses Universitaires du Septentrion), 41-68.
- Pekarek Doehler, S. (2006): Compétence et langage en action. In: *Bulletin Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 84, 9-45.
- Pekarek Doehler, S. & Steinbach Kohler, F. (en prép.): Learning as a collaborative achievement: emergent L2 grammar.
- Py, B. (1995): Interaction exolingue et processus d'acquisition. In: *Cahiers de l'ILSL*, 7, 159-175.
- Sacks, H. (1992): *Lectures on conversation*. Oxford (Blackwell).
- Schegloff, E. A. (1988): Discourse as an Interactional Achievement II: An Exercise in Conversation Analysis. In: D. Tannen (ed.): *Linguistics in Context: Connecting Observation and Understanding*. Lectures from the 1985 LSA/TESOL and NEH Institutes. Norwood/NJ (Ablex), 135-158.
- Seedhouse, P. (2004): *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Oxford (Blackwell).
- Thorne, S. & Lantolf, J. P. (2006): A linguistics of communicative activity. In: S. Makon & A. Pennycook (eds.): *Disinventing & Reconstituting Languages*. 170-195.
- Vygotsky, L. S. (1962): *Thought & Language*. Cambridge/MA (M.I.T Press).
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society*. Cambridge/MA (Harvard University Press).
- Young, R. (2003): Learning to talk the talk and walk the walk. Interactional competence in academic spoken English. *Working Papers in Linguistics*, 2, 26-44.
- Young, R. & Miller, E. (2004): Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. In: *Modern Language Journal*, 88, 519-535.

## Annexe

### Conventions de transcription

[	début du chevauchement
&	continuation d'un tour
(.) (...) (1.5)	pauses
=	enchaînement immédiat
> <	accélération
< >	ralentissement
ave-	troncation
ah:	allongement
oui?	intonation montante
demain.	intonation descendante
aime,	intonation continuative
<u>non</u>	emphase
VRAIment	fort
°oui°	doucement
/ply/	transcription en API
(zäme; zehn)	transcription incertaine; propositions alternatives
(xx)	passage incompréhensible; le nombre de x représente le nombre supposé de syllabes
((rire))	commentaire
+	marque, dans la ligne du verbal, le début ou le passage concerné par le commentaire de la ligne suivante.
	Ex. : 13 Ebr: +(hm?)
	<i>ebr +vers Ani</i>