



République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université Echahid HAMMA Lakhdar El-Oued
Faculté des Lettres et Langues
Département des lettres et langue françaises

Polycopié de cours

Interaction et acquisition des langues

Destiné aux étudiants de Master 1

Option : Didactique et langues appliquées

Dre Kenza BADI
Maître de conférences « A »

Année universitaire : 2025/2026

Contenu selon le Canevas (2016-2017)

Intitulé du Master : Didactique et langues appliquées

Semestre : 2

Intitulé de l'UE : UEF1

Intitulé de la matière 2 : Interactions et acquisition des langues

Crédits : 4

Coefficients : 2

Objectifs de l'enseignement :

Consolider sa culture didactique par une connaissance optimale des théories interactionnelles en classe de FLE.

Connaissances préalables recommandées :

Prérequis des semestres précédents en UEF

Contenu de la matière .:

- Les différentes théories interactionnelles
- Interactions en contextes formelles
- Interactions en situations informelles

Mode d'évaluation :

Contrôle continu 50% + contrôle final 50 %

Références :

Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, Col. Pédagogies E.S.F., Paris

Bernadette Aumont, Pierre-Marie Mesnier, *L'acte d'apprendre*, P.U.F., Paris

Nadine Bednarz, Catherine Garnier, *Construction des savoirs (Obstacles et conflits)*, Agence d'Arc, 1989

Benjamin S. Bloom, *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Nathan, Paris, 1979,

Blandine Bril, *Apprentissage et contexte*, Revue Intellectica n°35 : 251-268, 2002

F. Büchel et J.-L. Paour, *Assessments of learning and development potential : theory and practices*, Journal européen de psychologie de l'éducation, N° 5 (Numéro spécial), juin 1990

Denis Chevallier, *Savoir faire et pouvoir transmettre*, Édition de la MSH, Paris, 1990

Bernard Charlot, *Du rapport au savoir (Éléments pour une théorie)*, Col. Anthropos, Économica, Paris, 1986

Stéphane Ehrlich, *Apprentissage et mémoire chez l'homme*, P.U.F., 1975,
Robert M.Gagné, *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*, Holt, Rinehart & Winston,
Montréal, 1976
André Giordan, Gérard de Vecchi, *L'origine des savoirs*, Delachaux et Niestlé,
Neuchâtel/Paris, 1987
Charles Hadji, *Penser et agir l'éducation (De l'intelligence du développement au
développement des intelligences)*, E.S.F., Paris
Michel Hurtig, *Étude expérimentale des possibilités d'apprentissage intellectuel d'enfants
débiles et d'enfants normaux*, Enfance, N° 4-5, 1960

Sommaire

Introduction

Cours 1 : L'hypothèse interactionniste (Michael Long)

- 1-1- Contexte théorique général
- 1-2- Fondement théorique de l'hypothèse interactionniste

Cours 2 : Les principaux postulats de la théorie interactionniste

- 2-1- L'input négocié
- 2-2- La négociation du sens
- 2-3- Focalisation sur la forme (focus on form)
- 2-4- Articulation : Input / Output/ Feedback

Cours 3 : L'hypothèse du noticing (Richard Schmidt)

- 3-1- Cadre théorique de l'hypothèse du noticing
- 3-2- Postulats fondamentaux de l'hypothèse du noticing

Cours 4 : Articulation avec les approches interactionnistes et le *focus on form*

- 4-1- Noticing et interaction
- 4-2- Comment la négociation du sens et le feedback interactionnel créent des occasions du noticing ?
- 4-3- Principales théories en lien avec le noticing
- 4-4- Le rôle de l'enseignant pour favoriser le noticing

Cours 5 : L'analyse conversationnelle appliquée à l'acquisition (CA-SLA) (Seedhouse, Markee, Kasper)

- 5-1- Origines et développement de l'analyse conversationnelle
- 5-2- Principes fondamentaux de l'analyse conversationnelle
- 5-3- L'analyse conversationnelle et l'acquisition des langues secondes
- 5-4- Cadres théoriques majeurs en CA-SLA

Cours 6 : Contexte « *form-focused* » : quand l'interaction se focalise sur la forme

- 6-1- Contexte « *meaning-focused* » : priorité à la compréhension et au message
- 6-2- Contexte « *task-based* » : interaction modelée par la tâche
- 6-3- Développement de la compétence interactionnelle en L2
- 6-4- Compétence interactionnelle comme ressource située

Cours 7 : La perspective socio-interactionnelle (Bruner, Goffman, Hall)

- 7-1- Définition de la perspective socio-interactionnelle du langage
- 7-2- Vers une didactique sociointeractionnelle des langues : contribution de Bruner, Goffman et Hall

Cours 8 : L'approche actionnelle (CECRL)

- 8-1- Définition et origine de l'approche actionnelle
- 8-2- Principes fondamentaux de l'approche actionnelle
- 8-3- Rôle de l'apprenant : le passage de l'apprenant à l'acteur social
- 8-4- Les enjeux de l'approche actionnell

Cours 9 : Interaction en ligne et son impact sur l'acquisition d'une langue étrangère

- 9-1-Plateformes collaboratives et Réseaux sociaux numériques
- 9-2-Interaction en ligne et apprentissage des langues
- 9-3-Analyse critique des travaux antérieurs

Cours 10 : Le rôle des facteurs cognitifs et psycholinguistiques dans l'acquisition d'une langue étrangère

- 10-1- Approche conceptuelle
- 10-2- Fondements des théoriques cognitifs
- 10-3-Les facteurs cognitifs: la mémoire comme facteur principal la mémoire
- 10-4- Les facteurs psycholinguistiques : l'interlangue comme facteur principal

Cours 11 : Interaction médiatisée par le numérique (Chapelle, Kern, Warschauer)

- 11-1- Définition de l'interaction selon les chercheurs
- 11-2- Typologie des interactions en didactique des langues
- 11-3- Fondements théoriques : interactionnisme et socio-constructivisme

11-4- Mécanismes interactionnels

11-5- Rôle et enjeux de l'interaction dans l'apprentissage des langues

11-4-L'apport du numérique sur les apprentissages des langues

11-5-Les limites et défis du numérique sur les apprentissages des langues

Cours 12 : Les approches théoriques de l'acquisition assistée par le numérique

12-1- L'acquisition des langues en environnement numérique

12-2- Les approches théoriques de l'acquisition assistée par le numérique

12-3- La médiation socioculturelle des technologies (Richard Kern)

12-4- La communication médiée par ordinateur et l'interaction sociale (Mark Warschauer)

Conclusion

Bibliographie

Introduction

Le module « Interaction et acquisition des langues » ne vise pas uniquement la transmission de notions théoriques, mais cherche à installer chez l'étudiant une véritable compréhension des liens profonds entre pratiques interactionnelles et processus d'acquisition. Pensé dans ce contexte, ce polycopié de cours a été conçu comme un support pédagogique clair, accessible et progressif, destiné aux étudiants de master 1 en didactique et langues appliquées. Il se veut avant tout un outil d'accompagnement qui éclaire, étape par étape, la manière dont l'interaction verbale devient un espace privilégié de construction des savoirs et des compétences langagières.

L'objectif principal de ce travail est d'aider les étudiants à saisir concrètement ce que signifie « étudier l'acquisition par l'interaction ». Il ne s'agit pas seulement de connaître des théories abstraites sur l'apprentissage des langues, mais d'apprendre à observer des données réelles, à identifier les phénomènes interactionnels pertinents (prises de tours, séquences, réparations, négociations de sens), à formuler des questions de recherche et à articuler ces observations à des enjeux didactiques. Une attention particulière est accordée à la manière de décrire et d'analyser les interactions dans des contextes d'enseignement/apprentissage, afin de montrer comment les choix pédagogiques configurent l'architecture des échanges et les opportunités d'acquisition.

Ce polycopié s'adresse à des étudiants qui disposent déjà de bases en linguistique, en didactique des langues et en écrits universitaires, ainsi que d'une certaine aisance avec les outils numériques (enregistrements audio/vidéo, traitement de texte, gestion bibliographique). Il vient renforcer ces acquis en les orientant vers une pratique concrète de l'analyse des interactions et vers une compréhension approfondie de leur rôle dans l'acquisition. L'ambition est d'accompagner l'étudiant vers davantage d'autonomie dans l'observation des données, de rigueur dans la description et de pertinence dans l'interprétation des phénomènes interactionnels.

Conçu comme un parcours de formation structuré, le module est organisé en plusieurs cours, correspondant chacun à une étape clé de la réflexion sur l'interaction et l'acquisition des langues. Chaque cours articule un apport théorique synthétique et des activités pratiques permettant à l'étudiant de mettre immédiatement en œuvre les notions abordées. Cette organisation modulaire vise à favoriser un apprentissage progressif et réflexif, dans lequel il est

possible de revenir sur chaque thème, d'en approfondir certains aspects et de mesurer l'évolution des compétences analytiques.

Les premiers cours posent le cadre général : ils présentent les grandes approches de l'acquisition des langues secondes, puis introduisent le rôle central de l'interaction dans ces processus, en particulier à travers l'analyse conversationnelle et les approches interactionnistes. Les cours suivants abordent les notions fondamentales pour décrire les interactions (tour de parole, séquence, pair adjacente, repair, tâche, focus sur la forme / sur le sens) et montrent comment ces outils permettent de comprendre les dynamiques d'enseignement/apprentissage en classe de langue. Des séances spécifiques sont consacrées à la compétence interactionnelle et à la compétence pragmatique, envisagées comme des dimensions essentielles du développement en L2

Les cours centraux se concentrent sur l'articulation entre interaction et didactique : analyse de situations de classe (travail sur la grammaire, tâches communicatives, interactions entre pairs), réflexion sur le rôle de l'enseignant dans l'organisation de l'espace interactionnel, mise en évidence des opportunités d'acquisition créées ou freinées par certains dispositifs. Les activités de réflexion invitent les étudiants à confronter des extraits de textes théoriques (Seedhouse, Markee, Kasper, approches interactionnistes francophones) aux données de terrain, afin de développer une posture de lecture critique et de mise en relation. Enfin, un dernier ensemble de cours.

Ce polycopié a ainsi pour ambition d'accompagner l'étudiant de master 2 vers une meilleure compréhension du rôle des interactions dans l'acquisition des langues, tout en renforçant sa capacité à observer, analyser et interpréter des données réelles de classe ou d'autres contextes d'usage. Il constitue un appui méthodologique et théorique pour construire, à terme, des démarches de recherche et des pratiques d'enseignement plus conscientes des enjeux interactionnels, au service d'une didactique des langues appliquées à la fois rigoureuse et ancrée dans les réalités du terrain.

1-1- Contexte théorique général

Dans le champ de la didactique des langues et de la recherche sur l'acquisition des langues étrangères, l'hypothèse interactionniste formulée par Michael Long constitue un cadre de référence majeur pour penser la manière dont les apprenants construisent progressivement leur compétence en langue seconde. Cette hypothèse rompt avec l'idée selon laquelle la seule exposition à des énoncés en langue cible suffirait à déclencher l'acquisition : elle postule au contraire que c'est l'interaction, c'est-à-dire l'échange effectif entre locuteurs, qui transforme la qualité de l'input et crée les conditions concrètes de l'appropriation de la langue étrangère.

La question directrice qui orientera notre cours peut ainsi se formuler de manière plus précise : en quoi l'interaction modifie-t-elle la qualité de l'input et les conditions d'acquisition d'une langue étrangère en contexte d'enseignement ou en situation naturelle ? Formulée de cette façon, la problématique nous invite à déplacer le regard, des systèmes linguistiques abstraits vers les pratiques interactionnelles situées, où l'apprenant est engagé dans des tâches communicatives, négocie le sens avec ses interlocuteurs, et ajuste en permanence sa production pour se faire comprendre et comprendre autrui.

Dans cette perspective, le cours poursuivra deux objectifs complémentaires, centrés sur l'acquisition de la langue étrangère. Sur le plan théorique, il s'agira de comprendre comment l'hypothèse interactionniste rend compte du développement de l'interlangue à partir des interactions de classe ou des échanges exolingues : nous analyserons les notions d'input négocié, de négociation du sens, de feedback interactionnel et d'output « poussé » en les rapportant à des situations concrètes d'apprentissage et d'usage de la langue étrangère.

L'enjeu sera de montrer que, pour Long, l'apprenant de L2 n'est pas un simple récepteur de formes, mais un acteur engagé dans des interactions qui reconfigurent l'input, rendent certaines formes plus saillantes et l'amènent à tester, réviser et complexifier ses hypothèses sur la langue cible. Sur le plan didactique, l'objectif sera d'amener les étudiants à envisager la classe de langue étrangère comme un espace d'action conjointe où l'organisation des tâches, la structuration des échanges et la posture de l'enseignant peuvent soit favoriser, soit entraver l'émergence de conditions interactionnelles favorables à l'acquisition.

Il s'agira de réfléchir à la manière de concevoir des dispositifs pédagogiques qui multiplient les occasions de négociation du sens et de feedback pertinent, afin de faire de l'interaction non plus un simple « décor » communicatif, mais le moteur même de l'apprentissage de la langue étrangère.

1-1-1- Rappel des grandes familles de théories d'acquisition des langues (behaviourisme, innéisme, approches cognitives, socio-interactionnisme)

L'acquisition des langues étrangères a été expliquée, au fil de l'histoire des sciences du langage et de la didactique, à travers plusieurs paradigmes majeurs, parmi lesquels le behaviourisme, l'innéisme, les approches cognitives et les approches socio-interactionnistes. Chacun de ces courants propose une conception particulière du sujet apprenant, du rôle de l'environnement linguistique et de la nature même de l'apprentissage.

Dans une première phase, le behaviourisme a dominé les représentations de l'apprentissage linguistique. Dans cette perspective, apprendre une langue revient essentiellement à acquérir un ensemble d'habitudes verbales à travers l'imitation, la répétition et le renforcement. La langue est alors envisagée comme un comportement observable, façonné progressivement par l'environnement. Cette conception a fortement influencé les méthodologies audio-orales, fondées sur les exercices structuraux et la répétition intensive de modèles. Toutefois, si cette approche a permis de mettre en évidence le rôle de l'entraînement et de l'exposition, elle s'est révélée limitée pour rendre compte de la créativité des productions langagières, c'est-à-dire de la capacité des apprenants à produire des énoncés qu'ils n'ont jamais simplement reproduits.

C'est précisément contre cette réduction du langage à un simple comportement verbal que se sont développées les approches innéistes. Dans le sillage des travaux chomskyens, ces approches postulent que l'acquisition du langage repose sur des dispositions internes propres à l'espèce humaine. L'apprenant n'est plus considéré comme un simple imitateur, mais comme un sujet capable de construire des hypothèses sur la langue à partir des données auxquelles il est exposé. Cette orientation a contribué à réhabiliter la dimension structurée et mentale du langage, mais elle a eu tendance, dans ses formulations les plus fortes, à laisser en arrière-plan les dimensions sociales et interactionnelles de l'apprentissage.

Les approches cognitives ont ensuite introduit une autre manière de penser l'acquisition, en s'intéressant aux mécanismes de traitement de l'information mobilisés par l'apprenant. Dans ce cadre, apprendre une langue étrangère revient à repérer des régularités, à organiser des

données, à stocker des informations en mémoire et à restructurer progressivement ses connaissances. Les recherches sur l'interlangue ont alors montré que les productions des apprenants ne sauraient être réduites à des erreurs ou à des imitations incomplètes, mais qu'elles constituent un système dynamique et évolutif. Comme le montrent Klein et Perdue (1992), cités dans les synthèses interactionnistes, les grammaires en développement obéissent à des régularités internes et à des séquences de progression spécifiques, ce qui confirme que l'apprenant construit progressivement un système provisoire mais organisé.

Les approches socio-interactionnistes introduisent un changement de perspective particulièrement décisif. Elles reposent sur l'idée que l'acquisition d'une langue étrangère ne peut être comprise indépendamment des interactions sociales dans lesquelles elle s'inscrit.

Dans cette perspective, l'apprentissage ne relève pas uniquement de mécanismes internes, mais se développe dans des activités langagières partagées, à travers la coopération, l'ajustement mutuel et la négociation du sens entre interlocuteurs. Simona Pekarek Doehler souligne à ce propos que les approches interactionnistes ont contribué à déconstruire : « *les dichotomies traditionnelles tracées non seulement entre l'individuel et le social, mais encore entre la compétence et la performance* ».

En effet, cette citation montre bien que l'apprentissage d'une langue étrangère ne doit plus être envisagé comme un processus purement intérieur, mais comme une activité située, relationnelle et contextualisée.

Dans la même logique, le document universitaire : « Interactionnisme et acquisition des langues » affirme explicitement que l'approche interactionniste : « *se fonde sur l'idée que l'interaction sociale est constitutive des processus cognitifs, voire constructive des savoirs et des savoir-faire langagiers et de l'identité même de l'apprenant* », une telle formulation est importante, car elle accorde à l'interaction un statut bien plus fort que celui d'un simple cadre de communication : elle en fait une condition structurante de l'acquisition elle-même.

Les recherches menées dans cette orientation ont profondément renouvelé le champ de l'acquisition des langues secondes. Ainsi, Py (1989) propose de penser : « *l'acquisition vue dans la perspective de l'interaction* », tandis que de Pietro, Matthey et Py (1989) mettent en évidence les « séquences potentiellement acquisitionnelles » dans la conversation exolingue. Ces travaux montrent que certains moments de l'échange, notamment ceux où surgissent des

malentendus, des ajustements ou des reformulations, jouent un rôle particulièrement fécond dans la progression de l'apprenant.

En somme, le behaviourisme met l'accent sur l'habitude, l'innéisme sur les structures internes, les approches cognitives sur les mécanismes de traitement, tandis que les approches socio-interactionnistes insistent sur la co-construction sociale des savoirs langagiers. Cette évolution témoigne d'un déplacement progressif : l'acquisition d'une langue étrangère n'est plus pensée uniquement en termes de répétition ou de traitement individuel, mais comme un processus situé, dialogique et médiatisé par l'interaction.

Tableau n 1 : Grandes théories d'acquisition des langues

Courant théorique	Conception de l'apprentissage	Rôle de l'environnement de l'interaction	Limites du point de vue interactionniste
Behaviourisme	Acquisition d'habitudes par conditionnement (stimulus-réponse, renforcement)	Interaction surtout vue comme succession de stimuli et de réponses, importance de la répétition structurale	Difficulté à expliquer la créativité linguistique, peu d'attention à la co-construction du sens
Innéisme (Chomsky, etc.)	Construction d'une grammaire interne à partir de dispositions innées	Environnement comme déclencheur, peu analysé dans sa dimension sociale et interactionnelle	Interaction et contexte social largement secondaires, focalisation sur les structures mentales
Approches cognitives	Traitement de l'information, restructuration progressive de l'interlangue	Interaction surtout envisagée comme contexte d'activation de processus internes (attention, mémoire)	Sous-théorisation de la dynamique dialogique et des mécanismes de négociation du sens
Approches socio-interactionnistes	Construction de la compétence dans l'action et l'échange	Interaction centrale : lieu, moyen et parfois objet de l'acquisition	Nécessité d'articuler l'analyse micro-interactionnelle à des facteurs macro (identité, institution, affect)

1-1-2- Ancrage dans la didactique du FLE : place de l'interaction dans les modèles d'acquisition des langues étrangères

Dans les premiers modèles d'acquisition, l'interaction n'occupait qu'une place secondaire. Dans les approches behaviouristes, elle était surtout envisagée comme un support d'exposition aux modèles linguistiques, sans être théorisée pour elle-même dans sa dynamique propre. L'échange verbal importait moins en tant que processus de co-construction que comme occasion de répétition, de correction et de stabilisation d'habitudes linguistiques

Même dans certaines approches cognitives, l'interaction a longtemps été considérée avant tout comme un contexte dans lequel s'activent des mécanismes internes de traitement. L'attention des chercheurs se portait davantage sur la mémoire, l'attention ou la saillance perceptive que sur l'organisation séquentielle des échanges, la gestion des tours de parole ou la négociation des malentendus. Une telle perspective, bien qu'importante, ne permettait pas de saisir pleinement comment la langue étrangère se construit dans l'activité conjointe des participants

Le tournant interactionniste modifie profondément cette représentation. Il ne s'agit plus de considérer l'interaction comme un simple décor de l'apprentissage, mais comme un espace de co-élaboration des significations et de transformation de l'input. Comme le précise Pekarek Doehler, il faut désormais : « *aborder l'interaction non seulement comme lieu, mais aussi comme objet d'acquisition* ». Cette citation est essentielle, car elle élargit considérablement le rôle attribué à l'interaction : celle-ci n'est pas seulement le cadre dans lequel une langue s'apprend, elle devient elle-même une compétence à construire, tout en demeurant un vecteur de développement de l'interlangue.

Dans le champ de l'acquisition des langues secondes, cette revalorisation de l'interaction s'appuie notamment sur l'hypothèse de Long. Le texte de synthèse consacré à la compétence interactionnelle rappelle ainsi que : « *l'hypothèse de l'interaction de Long (1983, 1996) repose sur deux postulats : elle reconnaît, d'une part, l'importance pour les apprenants d'être en contact avec un input compréhensible, mais elle pose, d'autre part, le fait que cette exposition n'est pas suffisante et qu'elle gagne à être complétée par une interaction sociale avec les interlocuteurs* ». Cette reformulation est capitale pour comprendre le déplacement théorique opéré par Long : l'exposition à la langue ne suffit pas ; ce qui importe est la manière dont cette exposition est retravaillée dans l'échange.

Le même texte précise encore que « les apprenants sont en effet face à un input plus accessible lorsqu'ils interagissent en L2 du fait des ajustements dont ils peuvent bénéficier de la part de

leurs interlocuteurs ». Autrement dit, l'interaction agit comme un mécanisme d'ajustement du langage : elle permet au locuteur plus compétent de reformuler, répéter, simplifier ou clarifier, de telle sorte que l'input devient plus compréhensible et plus exploitable pour l'apprenant. C'est ce travail interactif sur la langue qui fonde la valeur acquisitionnelle de l'échange.

Ellis, cité dans cette même synthèse, affirme d'ailleurs que le fait d'être engagé dans une interaction orale interpersonnelle où surgissent des problèmes de communication négociables « facilite l'acquisition ». Cette idée conduit à accorder une importance particulière à la négociation du sens, c'est-à-dire à l'ensemble des échanges conversationnels visant à prévenir ou à réparer une panne de communication. Répétitions, reformulations, confirmations de compréhension, demandes de clarification ou corrections deviennent alors des phénomènes centraux pour l'analyse de l'apprentissage.

Ainsi comprise, l'interaction ne constitue plus un simple milieu dans lequel la langue circule, mais un lieu où l'apprenant est amené à reformuler, à tester ses hypothèses, à repérer ses écarts par rapport à la langue cible et à ajuster progressivement son interlangue. C'est pourquoi l'on peut dire que, dans les modèles contemporains d'acquisition, l'interaction possède un double statut : elle est à la fois objet d'enseignement-apprentissage et contexte privilégié de développement linguistique. Cette double fonction explique qu'elle soit aujourd'hui au cœur des réflexions didactiques sur l'enseignement des langues étrangères.

1-2-Fondement théorique de l'hypothèse interactionniste

L'hypothèse interactionniste de Michael Long s'enracine dans un ensemble de cadres théoriques qui ont progressivement déplacé la réflexion sur l'acquisition d'une langue étrangère, d'une conception centrée sur l'exposition à la langue vers une conception centrée sur l'activité interactionnelle des apprenants.

Elle se situe à la croisée de plusieurs héritages : les travaux sur l'input compréhensible, les recherches sur l'interlangue et les analyses socio-interactionnistes de la conversation exolingue. Comprendre ses fondements théoriques revient donc à éclairer ce double mouvement : d'une part, la reconnaissance de l'importance de l'input pour l'acquisition, et d'autre part, la mise en évidence du rôle structurant de l'interaction dans la transformation de cet input et dans la construction de l'interlangue.

1-2-1- Héritage de l'input compréhensible (Krashen)

Les fondements de l'hypothèse interactionniste s'inscrivent d'abord dans la lignée des travaux sur l'« input compréhensible », largement diffusés en France à travers des synthèses de didactique des langues qui ont présenté l'apport de S. D. Krashen à un lectorat francophone. Ces travaux ont contribué à déplacer l'attention de la simple répétition de formes vers la compréhension de messages significatifs : l'acquisition d'une langue étrangère suppose que l'apprenant soit régulièrement exposé à un discours en L2 qu'il est en mesure de comprendre globalement, même si ce discours comporte des éléments nouveaux. Dans cette perspective, de nombreux didacticiens francophones rappellent que l'input n'est pas un « bain » indifférencié dans la langue, mais un ensemble de productions contextualisées, accompagnées de supports, de gestes, d'indices situationnels qui en rendent l'interprétation possible pour l'apprenant.¹

Les auteurs francophones soulignent cependant que cette conception de l'input reste, dans sa version initiale, relativement unidirectionnelle : l'enseignant ou le locuteur expert fournit un flux d'énoncés, l'apprenant les reçoit et, pour autant que ces énoncés soient « compréhensibles », l'acquisition est censée se produire. Les ressources en français consacrées à la théorie de l'input insistent sur ce point : si l'idée d'input compréhensible a permis de réhabiliter la dimension sémantique et communicationnelle de l'enseignement, elle ne dit encore que peu de choses sur la manière dont cet input est effectivement travaillé dans l'interaction, ni sur la façon dont l'apprenant peut influencer lui-même sur sa forme et sa qualité en posant des questions, en sollicitant des clarifications ou en négociant le sens. C'est précisément ce prolongement que les approches interactionnistes, telles qu'elles sont présentées dans la littérature francophone, vont proposer : l'input ne devient véritablement acquisitionnel que lorsqu'il est retravaillé au sein d'échanges où l'apprenant occupe une place active.¹

1-2-2- Apports de la linguistique interactionnelle et de l'analyse conversationnelle

Le second pilier théorique de l'hypothèse interactionniste est constitué par les apports de la linguistique interactionnelle et de l'analyse conversationnelle, qui ont été largement diffusés dans l'espace francophone à travers les travaux sur la « conversation exolingue » et les études sur les interactions en classe de langue. Des auteurs comme B. Py, J.-F. de Pietro, M. Matthéy ou encore R. Bange ont montré que les échanges en langue étrangère entre locuteurs de compétences asymétriques (natif / non-natif, enseignant / apprenant, pair plus ou moins avancé)

sont structurés par des procédures d'ajustement, de réparation et de négociation qui ne peuvent être réduites à de simples « accidents » de communication.

La notion de « séquences potentiellement acquisitionnelles » (SPA), proposée dans le contexte francophone, est particulièrement éclairante : elle désigne ces moments de la conversation où, à la faveur d'un malentendu, d'une incompréhension ou d'une hésitation, les interlocuteurs s'arrêtent, reprennent, reformulent et mettent ainsi en saillance certains éléments linguistiques. Ces séquences constituent, pour reprendre les termes de ces auteurs, des lieux privilégiés où l'interlangue de l'apprenant est sollicitée, testée et éventuellement réorganisée. La littérature francophone insiste en outre sur le fait que les interactions entre pairs, souvent considérées comme moins « fiables » que les interactions avec un locuteur natif, sont néanmoins riches du point de vue acquisitionnel : elles donnent lieu à des formes spécifiques de co-construction et d'entraide, qui peuvent favoriser une prise de risque langagier et une implication accrue des apprenants dans la tâche.

En ce sens, la linguistique interactionnelle et l'analyse conversationnelle, telles qu'elles ont été adaptées et développées par les chercheurs francophones, fournissent un outillage théorique et méthodologique précieux pour décrire avec finesse la micro-organisation des échanges en L2. Elles permettent de repérer, dans le détail des tours de parole, les moments où se construisent des conditions particulièrement favorables à l'acquisition, ce qui prépare le terrain à la formalisation de l'hypothèse interactionniste.

1-2-3- Positionnement de Long

Dans les synthèses francophones consacrées aux approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères, l'hypothèse de Michael Long est généralement présentée comme un point de convergence entre la théorie de l'input et les analyses interactionnelles de la conversation en L2. Long reprend l'idée, héritée de Krashen, selon laquelle l'exposition à un input compréhensible est une condition nécessaire à l'acquisition, mais il en propose une reformulation décisive : ce qui importe n'est pas seulement que l'input soit compréhensible, mais qu'il soit co-construit et négocié dans l'interaction. Les textes francophones insistent sur ce point : l'hypothèse interactionniste postule que l'input le plus favorable à l'apprentissage n'est pas l'input « brut », mais l'input qui résulte d'un travail conjoint des interlocuteurs pour assurer la compréhension mutuelle.

Les auteurs francophones qui présentent l'hypothèse de Long mettent ainsi en avant deux aspects complémentaires. D'une part, ils soulignent que les épisodes de négociation du sens – c'est-à-dire les séquences où l'on signale un problème de compréhension, où l'on demande une précision ou où l'on reformule – conduisent à produire un input modifié : simplifications, répétitions, paraphrases, expansions qui rendent certaines formes plus accessibles et plus saillantes pour l'apprenant. D'autre part, ils insistent sur le rôle de ces épisodes pour l'output de l'apprenant : pour se faire comprendre, celui-ci doit ajuster, corriger ou préciser ses énoncés, ce qui l'amène à « pousser » son interlangue au-delà de ses routines spontanées.

Dans cette lecture francophone, le positionnement de Long apparaît donc comme profondément interactionniste : l'acquisition d'une langue étrangère est envisagée comme le produit d'un couplage étroit entre input négocié, output ajusté et feedback interactionnel, au sein de situations concrètes d'échange. L'interaction n'est plus un simple décor ou un prétexte communicatif, mais le lieu même où se construisent, se confrontent et se transforment les hypothèses de l'apprenant sur la langue cible. C'est ce déplacement – du modèle unidirectionnel de l'input vers une conception dialogique et co-constructionniste de l'apprentissage – qui constitue le fondement théorique de l'hypothèse interactionniste telle qu'elle est reprise et discutée dans la didactique des langues en français.

Activité de réflexion : L'hypothèse interactionniste (Michael Long) et l'acquisition d'une langue étrangère.

Consigne : Rédigez un texte argumenté d'environ 15 à 20 lignes en vous appuyant sur les points suivants :

- Expliquez, en quelques lignes, ce que l'on entend par hypothèse interactionniste chez Michael Long : quel rôle est attribué à l'interaction dans le processus d'acquisition d'une L2
- Présentez au moins deux notions centrales associées à cette hypothèse (par exemple : input compréhensible, interaction modifiée, négociation de sens, feedback, clarification des malentendus) et montrez en quoi elles sont importantes pour l'apprentissage.
- Décrivez une situation concrète d'interaction (en classe, en tandem, en ligne, en binômes, etc.) où nous pouvons observer de la négociation de sens (demandes de clarification, reformulations, vérifications de compréhension...).

Cours 2 : Les principaux postulats de la théorie interactionniste

L'approche interactionniste de l'acquisition des langues étrangères repose sur un ensemble de postulats qui ont profondément renouvelé la compréhension des mécanismes d'apprentissage en contexte exolingue. Contrairement aux modèles qui envisagent l'acquisition comme le simple produit d'une exposition à la langue ou comme l'effet exclusif de mécanismes internes, la théorie interactionniste soutient que l'apprentissage se développe dans et par l'interaction. Les échanges verbaux, loin de constituer un simple cadre de communication, deviennent un lieu privilégié de construction des savoirs linguistiques, de réorganisation de l'interlangue et de mise en saillance de certaines formes de la langue cible.

Comme le montrent les synthèses francophones sur les approches interactionnistes, ce courant repose sur l'idée que les difficultés de compréhension, les reformulations, les demandes de clarification et les ajustements successifs entre interlocuteurs ne sont pas des phénomènes périphériques, mais des mécanismes centraux de l'acquisition. Dans cette perspective, l'interaction permet non seulement de rendre l'input plus accessible, mais aussi d'engager l'apprenant dans un travail actif sur la langue, au cours duquel il observe, interprète, compare, ajuste et reformule ses propres productions. Trois notions apparaissent alors comme particulièrement structurantes dans la théorie interactionniste : l'input négocié, la négociation du sens et la focalisation sur la forme.

2-1- L'input négocié

La notion d'input négocié constitue l'un des fondements essentiels de la théorie interactionniste. Elle prolonge l'idée d'input compréhensible, tout en la déplaçant vers une perspective plus dynamique et plus dialogique. En effet, l'input n'est plus envisagé comme un simple flux de données linguistiques adressé à l'apprenant, mais comme un matériau langagier transformé au cours même de l'interaction, grâce aux ajustements opérés par les participants.

Dans les travaux en français consacrés à cette question, il est souvent rappelé que l'interaction rend l'input plus accessible parce qu'elle autorise les interlocuteurs à modifier leurs énoncés selon les besoins de la compréhension mutuelle. Les répétitions, les simplifications, les expansions, les paraphrases ou les reprises contribuent ainsi à produire un input retravaillé, c'est-à-dire un input qui a fait l'objet d'une médiation interactionnelle. Comme le souligne la

littérature francophone de synthèse sur Long, l'exposition à un input compréhensible demeure certes une condition nécessaire, mais elle devient réellement féconde lorsqu'elle est accompagnée d'une interaction sociale permettant des ajustements successifs.

Autrement dit, l'input négocié se distingue de l'input brut en ce qu'il résulte d'un processus de co-construction. Il ne s'agit plus seulement d'entendre ou de lire des formes en langue cible, mais de les rencontrer dans un échange où leur sens est précisé, où leur formulation est adaptée, et où leur compréhension est vérifiée. Cette transformation de l'input a une portée acquisitionnelle importante, car elle augmente la saillance de certaines unités linguistiques et favorise un traitement plus approfondi par l'apprenant

2-2- La négociation du sens

La négociation du sens occupe une place centrale dans les approches interactionnistes de l'acquisition. Elle désigne l'ensemble des procédures par lesquelles les interlocuteurs cherchent à résoudre un problème de compréhension survenu au cours de l'échange : demande de répétition, clarification, reformulation, confirmation de compréhension, correction implicite ou explicite, etc.

Dans les travaux francophones, les négociations de sens sont souvent décrites comme des moments privilégiés de co-construction du savoir linguistique. Une étude publiée dans *Recherches en didactique des langues et des cultures* rappelle ainsi que ces négociations constituent des séquences au cours desquelles les interlocuteurs modifient leurs énoncés afin de maintenir l'intercompréhension et de poursuivre l'échange. Ce type de séquence est particulièrement fécond du point de vue acquisitionnel, car il attire l'attention de l'apprenant sur des éléments linguistiques précis tout en l'engageant dans une activité de résolution de problème langagier.

Les travaux inspirés de Py, de Pietro et Matthey ont, de leur côté, montré que ces épisodes peuvent être analysés comme des « *séquences potentiellement acquisitionnelles* », dans la mesure où ils créent des conditions favorables à l'évolution de l'interlangue. En effet, lorsqu'un apprenant ne comprend pas ou n'est pas compris, il est conduit à reformuler, à comparer plusieurs possibilités d'expression, à repérer un écart entre sa production et celle de l'autre, ou encore à intégrer un nouvel élément linguistique dans son propre répertoire. Les négociations

de sens deviennent ainsi des lieux où l'apprentissage s'effectue en acte, au fil même de l'échange.

Il convient donc de souligner que, dans la théorie interactionniste, la panne de communication n'est pas considérée comme un obstacle purement négatif. Elle peut, au contraire, devenir un déclencheur de progression, dans la mesure où elle contraint les participants à travailler sur la langue pour rétablir la compréhension mutuelle

2-3- Focalisation sur la forme (focus on form)

La focalisation sur la forme, ou *focus on form*, constitue un autre postulat important de la théorie interactionniste et plus largement des approches contemporaines de l'acquisition des langues secondes. Cette notion, introduite par Long (1991) puis développée avec Robinson (1998), est reprise dans de nombreux travaux francophones consacrés à la didactique des langues. Elle désigne le fait que, dans une interaction principalement centrée sur le sens, l'attention peut se déplacer ponctuellement vers un élément linguistique particulier lorsque celui-ci devient pertinent pour la poursuite de la communication.

Il est essentiel de distinguer ici la focalisation sur la forme de l'enseignement traditionnel des formes isolées. Dans le *focus on form*, l'attention portée à la langue n'interrompt pas radicalement l'activité communicative ; elle émerge au contraire à partir d'un besoin réel de clarification, de précision ou de correction. Comme le rappellent Long et Robinson (1998), cités dans les travaux francophones, il ne s'agit pas d'abandonner la communication au profit de la grammaire, mais de saisir les occasions où l'interaction elle-même rend certaines formes linguistiques particulièrement saillantes.

Les recherches francophones sur l'interaction en L2 ont montré que cette focalisation peut être accomplie interactionnellement, c'est-à-dire construite par les participants eux-mêmes au cours de l'échange. Ainsi, une hésitation sur un mot, une erreur morphosyntaxique, une incompréhension ou une reformulation peut conduire les interlocuteurs à suspendre brièvement le fil de l'échange pour attirer l'attention sur une structure ou une forme donnée, sans rompre pour autant la dynamique communicative générale.

Cette conception est particulièrement importante pour la didactique des langues étrangères, car elle permet de dépasser l'opposition trop rigide entre communication et grammaire. Dans le

cadre interactionniste, la forme n'est pas exclue au profit du sens ; elle est intégrée à l'activité communicative elle-même, lorsque l'interaction en révèle la nécessité. La focalisation sur la forme apparaît alors comme un mécanisme par lequel l'apprenant est amené à remarquer, à comprendre et à réinvestir certaines structures de la langue cible au moment même où il en a besoin pour agir langagièrement.

2-4- Articulation : Input / Output/ Feedback

Dans la perspective interactionniste de l'acquisition des langues étrangères, l'apprentissage ne peut être compris à partir de l'input seul. Il suppose une articulation dynamique entre ce que l'apprenant reçoit, ce qu'il produit et la manière dont ses productions sont reprises, ajustées ou réorientées par ses interlocuteurs. Autrement dit, l'acquisition se construit dans une circulation constante entre input, output et feedback, circulation qui prend forme dans l'échange lui-même.

Les travaux inspirés de l'interactionnisme montrent que cette articulation constitue l'un des points de rupture majeurs avec les approches plus unidirectionnelles de l'apprentissage. En effet, dans une telle perspective, l'apprenant n'est pas seulement exposé à la langue cible ; il est amené à agir sur elle, à la mobiliser pour résoudre des problèmes de compréhension, à recevoir des retours sur ses productions et à ajuster progressivement son interlangue en fonction des réactions de l'autre.

Comme le montre Valérie Patenaude dans son étude sur les stratégies d'interaction des apprenants débutants en français langue seconde, les échanges entre locuteurs non natifs ne se limitent pas à une circulation approximative de formes linguistiques ; ils donnent lieu à des procédures complexes de coopération, de clarification, de confirmation et de reprise, qui participent activement au développement des ressources langagières.

Dans cette optique, l'input n'acquiert sa pleine valeur qu'à partir du moment où il est transformé dans l'interaction, l'output n'est plus simplement un résultat de l'apprentissage mais aussi un facteur de progression, et le feedback devient une ressource essentielle de régulation et de réorganisation du discours.

C'est cette logique relationnelle qui fonde la cohérence du modèle interactionniste et qui justifie l'importance accordée à l'output poussé et au feedback interactionnel dans l'étude de l'acquisition d'une langue étrangère.

Tableau 2 : Articulation Input/Output/Feedback

Élément	Question centrale	Fonction dans le modèle interactionniste	Exemple en classe de langue
Input	Qu'est-ce qui est reçu ?	Fournit les données linguistiques, base du traitement	Consignes, modèles oraux, productions de pairs
Output	Qu'est-ce qui est produit ?	Met à l'épreuve l'interlangue, déclenche le besoin d'ajustement	Réponses, reformulations, explications données par l'apprenant
Feedback	Comment l'autre réagit-il ?	Informe sur la pertinence de l'output, offre des ressources de correction	Reformulation par l'enseignant, « pardon ? », reprise d'un mot

2-4-1- L'output poussé (*pushed output*)

La notion d'output poussé, largement associée aux travaux de Merrill Swain, occupe une place importante dans les prolongements interactionnistes de la recherche sur l'acquisition des langues secondes. Cette notion désigne le fait que l'apprenant, engagé dans une interaction, est parfois contraint de produire un discours plus précis, plus explicite ou plus élaboré que celui qu'il aurait spontanément formulé. Lorsque la communication rencontre un obstacle, lorsque l'interlocuteur manifeste une incompréhension ou demande une clarification, le sujet parlant est amené à reformuler, à préciser son intention ou à chercher des moyens linguistiques plus adéquats pour faire aboutir l'échange.

Ce point est essentiel, car il conduit à considérer la production orale non plus seulement comme un indicateur de compétences déjà acquises, mais comme un levier du développement linguistique lui-même. Dans son mémoire, Patenaude rappelle que l'hypothèse de l'output de Swain (1985) est « essentielle » pour comprendre comment les apprenants peuvent faire progresser leur discours oral en interaction. La production langagière apparaît ainsi comme un lieu où l'apprenant prend conscience des limites de son propre système linguistique, tente de le

dépasser et s'engage dans un effort de formulation qui stimule la restructuration de l'interlangue.

Les recherches sur les interactions entre apprenants montrent d'ailleurs que cette mise sous tension de l'output est particulièrement visible dans les tâches collaboratives. Lorsque deux apprenants doivent accomplir ensemble une activité, décrire une image, résoudre un problème ou construire un message commun, ils sont amenés à verbaliser, à reprendre leurs formulations, à chercher un mot, à ajuster une structure ou à clarifier leur propos. Comme le soulignent Kowal et Swain (1994), cités dans le mémoire de Patenaude, les occasions de produire un output étendu dans des circonstances collaboratives méritent d'être valorisées, même si elles impliquent que l'enseignant renonce à une part de contrôle sur la langue effectivement produite en classe. Cette idée rejoint pleinement la logique interactionniste : l'apprentissage de la langue étrangère se nourrit de la nécessité même de parler, de reformuler et d'agir verbalement dans une situation de coopération.

Il convient également de noter que l'output poussé ne vaut pas seulement par la quantité de langue produite, mais par la qualité de l'activité cognitive et linguistique qu'il suscite. Produire en interaction, c'est comparer ses moyens aux exigences de la situation, remarquer ses insuffisances, tester des hypothèses et réinvestir immédiatement les ressources disponibles. L'output devient alors un lieu de problématisation de la langue, un espace où le sujet parlant apprend en essayant de dire plus justement, plus complètement ou plus efficacement ce qu'il veut exprimer.

2-4-2- Le feedback interactionnel

Le feedback interactionnel constitue l'autre versant essentiel de cette articulation entre input et output. Il désigne l'ensemble des réactions qu'un interlocuteur adresse à l'apprenant en réponse à ses productions, qu'il s'agisse de confirmations, de demandes de précision, de répétitions, de reformulations, de corrections implicites ou d'autres formes d'ajustement dialogique. Dans le modèle interactionniste, le feedback n'est pas un simple mécanisme de sanction de l'erreur ; il est une composante structurante de la co-construction du discours et du développement linguistique.

Les travaux sur l'interaction en L2 montrent que ces réactions jouent un rôle déterminant dans la régulation de la communication. Lorsque l'interlocuteur reprend un énoncé, le reformule ou

demande une clarification, il signale à l'apprenant que quelque chose mérite d'être précisé, corrigé ou reconstruit. Le feedback agit alors comme un révélateur d'écart entre l'intention communicative du locuteur et l'effet produit sur l'autre. Il aide l'apprenant à percevoir les limites de sa formulation, tout en lui offrant, souvent de manière implicite, des ressources nouvelles pour ajuster son discours.

Dans la littérature francophone sur les interactions en didactique des langues, ce rôle du feedback est souvent mis en relation avec la notion de rétroaction corrective et avec les pratiques de réparation conversationnelle. Les synthèses bibliographiques en analyse des interactions rappellent que les mécanismes de reprise, d'auto-correction et de correction initiée par autrui constituent des phénomènes centraux pour comprendre comment l'apprentissage s'inscrit dans le détail même des échanges. Le feedback n'interrompt donc pas nécessairement la communication ; il peut au contraire en assurer la continuité, en permettant aux participants de reconstruire ensemble un message plus compréhensible, plus adéquat ou plus conforme à la langue cible.

Dans le contexte de la classe de langue, cette question revêt une importance didactique particulière. Le mémoire de Patenaude montre que les interactions entre apprenants, même débutants, comportent déjà une multitude de signaux de compréhension, de confirmations, d'autorépétitions et d'autres répétitions qui fonctionnent comme de véritables ressources de régulation de l'échange. Ces procédés montrent que le feedback ne provient pas uniquement de l'enseignant ; il peut également circuler entre pairs, au sein même de l'activité collaborative. Cela signifie que l'apprentissage peut être soutenu par des formes variées de rétroaction interactionnelle, dès lors que la tâche favorise la coopération et l'engagement discursif des participants.

Le feedback interactionnel doit être compris comme une médiation essentielle entre production et acquisition. Il permet à l'apprenant de confronter son output aux réactions de l'autre, de repérer les zones d'incompréhension ou d'approximation, puis de réajuster sa formulation. C'est précisément dans cette boucle entre production, retour interactionnel et reformulation que se joue une part importante du développement de l'interlangue.

Tableau 2 : Principaux concepts de la théorie interactionniste

Notion	Définition synthétique	Rôle dans l'acquisition de L2	Indicateurs en interaction réelle
Input négocié	Input retravaillé au fil de l'échange (répétitions, reformulations, simplifications)	Rend l'input plus compréhensible et plus saillant pour l'apprenant	Répétitions, paraphrases, reformulations par l'interlocuteur
Négociation du sens	Procédures pour résoudre un problème de compréhension (pannes, malentendus)	Focalise l'attention sur certains segments linguistiques, stimule la réflexion sur la langue	Demandes de clarification, de répétition, vérifications de compréhension
Focalisation sur la forme (<i>focus on form</i>)	Attention ponctuelle à une forme dans une tâche centrée sur le sens	Permet un travail sur la langue sans rompre la dynamique communicative	Commentaires sur un mot, une structure, une prononciation au sein d'un échange
Output poussé	Production que l'apprenant doit complexifier ou préciser sous la pression de l'interaction	Amène l'apprenant à tester, réviser et enrichir son interlangue	Reformulations plus précises, essais de structures nouvelles
Feedback interactionnel	Réactions de l'interlocuteur aux productions de l'apprenant	Signale les écarts, propose des modèles, guide l'ajustement de l'interlangue	Reprises, corrections implicites/explicites, demandes de précision

En conclusion l'hypothèse interactionniste de Michael Long invite à repenser en profondeur l'acquisition d'une langue étrangère en la considérant comme un processus fondamentalement dialogique, situé et co-construit. Loin de se réduire à une simple exposition à un flux d'énoncés, l'apprentissage apparaît comme le produit d'un travail conjoint sur la langue et sur le sens, travail qui s'opère au fil de l'interaction entre apprenants et interlocuteurs plus ou moins experts. L'ensemble du cours a permis de montrer comment ce déplacement théorique s'est progressivement construit, depuis les premiers modèles centrés sur l'input compréhensible jusqu'aux approches socio-interactionnistes qui analysent finement la micro-organisation des échanges en L2 et les séquences potentiellement acquisitionnelles.

En articulant les notions d'input négocié, de négociation du sens, de focalisation sur la forme, d'output poussé et de feedback interactionnel, le cadre interactionniste propose une vision intégrée de l'acquisition où réception, production et rétroaction s'inscrivent dans une boucle d'ajustements successifs. Chaque épisode d'incompréhension, de reformulation ou de correction devient une opportunité de restructuration de l'interlangue, à condition que l'apprenant soit réellement engagé dans la tâche et autorisé à prendre la parole, à hésiter, à demander de l'aide et à expérimenter des formes nouvelles. Les apports empiriques examinés, qu'ils portent sur les tâches interactives, sur les interactions natif / non-natif ou entre pairs, ont montré que ces processus ne sont ni automatiques ni homogènes : ils dépendent étroitement des configurations d'activité, des relations entre participants, des choix didactiques et des contextes institutionnels.

Sur le plan pédagogique, la théorie interactionniste conduit à concevoir la classe de langue étrangère comme un espace d'actions conjointes plutôt que comme un simple lieu de transmission de contenus linguistiques. L'enseignant y occupe une position d'architecte de situations, chargé de mettre en place des tâches qui exigent la co-construction du sens, d'organiser des dispositifs interactionnels variés (binômes, groupes, échanges guidés ou autonomes) et de réguler les échanges en proposant un feedback qui soutienne à la fois la communication et la réflexion sur la langue. L'exploitation raisonnée de ce feedback, la valorisation des négociations de sens et la reconnaissance du rôle formateur de l'output poussé apparaissent alors comme des leviers essentiels pour renforcer le potentiel acquisitionnel des interactions en classe.

En somme, ce premier cours a montré que l'hypothèse interactionniste ne se limite pas à ajouter l'interaction à un modèle préexistant de l'acquisition ; elle en déplace le centre de gravité. En plaçant l'activité des sujets au cœur de la réflexion, elle offre un cadre théorique et pratique qui permet de penser l'enseignement des langues étrangères comme l'aménagement réfléchi de conditions interactionnelles d'apprentissage.

C'est dans la qualité des échanges, dans la densité des négociations de sens, dans la finesse des feedbacks et dans la possibilité laissée aux apprenants d'élaborer ensemble des significations que se joue, très concrètement, une part décisive de l'appropriation de la langue cible.

Activité de réflexion

« *La théorie de l'interactionnisme cognitif de Long propose que l'interaction stimule le développement des habiletés langagières en offrant aux apprenants des occasions répétées de négocier le sens, de recevoir du feedback et d'ajuster leurs productions en langue seconde* ».

Py, B. (1995)

- Identifier les trois mécanismes mis en avant (négociation du sens, feedback, ajustement des productions).
- Expliquer en quoi cette phrase résume les principaux postulats de la théorie interactionniste.
- Donner un exemple concret d'activité de classe qui permettrait de « stimuler le développement des habiletés langagières » selon cette logique.

Cours 3 : L'hypothèse du *noticing* (Richard Schmidt)

L'acquisition des langues étrangères et secondes est un processus complexe qui mobilise à la fois la mémoire, l'attention et la capacité de l'apprenant à traiter l'information linguistique. Parmi les différentes théories cognitives, l'hypothèse du *noticing*, proposée par Richard Schmidt, qui souligne que l'apprenant doit remarquer consciemment les formes linguistiques pour pouvoir les acquérir.

Ainsi, entendre ou lire une langue ne suffit pas : seule l'attention portée aux structures grammaticales, au vocabulaire et aux expressions permet leur intégration efficace. Le *noticing* agit comme un pont entre l'input et l'acquisition, transformant l'exposition passive en apprentissage actif. Cette hypothèse a également des implications pédagogiques importantes, car elle guide les enseignants dans la conception d'activités visant à attirer l'attention sur les éléments linguistiques essentiels. Malgré certaines limites, le *noticing* reste un concept clé pour comprendre et améliorer l'apprentissage des langues étrangères et secondes.

Richard Schmidt a proposé l'hypothèse du *noticing*, selon laquelle l'apprenant doit remarquer consciemment les formes linguistiques pour pouvoir les acquérir, c'est-à-dire entendre ou lire

une langue sans prêter attention aux éléments grammaticaux, lexicaux ou syntaxiques ne suffit pas pour que ces éléments soient intégrés efficacement.

Cette réflexion soulève la problématique suivante : Dans quelle mesure l'attention consciente aux formes linguistiques est-elle nécessaire à l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde ?

Ce cours a pour objectif de permettre aux étudiants de comprendre en profondeur les postulats de l'hypothèse du *noticing* formulée par Richard Schmidt, en clarifiant le lien qu'elle établit entre attention consciente, perception des formes linguistiques dans l'input et développement de l'interlangue.

Il s'agit d'amener les étudiants à distinguer le *noticing* d'autres notions proches (exposition, compréhension globale, conscience métalinguistique), à analyser en quoi cette hypothèse déplace le débat sur l'input en se centrant sur ce qui est effectivement remarqué par l'apprenant, et à situer la proposition de Schmidt par rapport aux grandes théories de l'acquisition des langues (hypothèse de l'input compréhensible, hypothèse interactionnelle de l'input, approches cognitives et socio-interactionnistes).

Sur le plan didactique, le cours vise enfin à amener les étudiants à dégager et à opérationnaliser les implications de l'hypothèse du *noticing* pour la conception d'activités en FLE/FLS, en étant capables d'identifier les dispositifs favorisant la mise en relief des formes (input enrichi, tâches communicatives avec focalisation ponctuelle sur la forme, feedback) et de concevoir des séquences pédagogiques où l'articulation sens / forme, adaptée aux contextes de langue étrangère et de langue seconde, soutient le développement de la compétence langagière des apprenants.

3-1- Cadre théorique de l'hypothèse du *noticing*

3-1-1- Origines et formulation de l'hypothèse

L'hypothèse du *noticing* a été formulée par Richard Schmidt à partir de ses travaux sur l'acquisition d'une langue seconde à l'âge adulte, notamment l'anglais et le portugais, dans des contextes d'immersion contrôlée (Schmidt, 1990 ; 2001). En observant à la fois ses propres journaux d'apprentissage et les performances d'apprenants adultes, Schmidt met en évidence le fait que la simple exposition à de grandes quantités d'input ne suffit pas à garantir

l'acquisition de formes nouvelles : certains éléments fréquemment rencontrés restent non intégrés au système de l'apprenant tant qu'ils ne sont pas, d'une façon ou d'une autre, remarqués. C'est de cette observation que découle la formule devenue classique, selon laquelle « on n'acquiert (durablement) que ce que l'on remarque », qui place l'attention consciente au cœur du passage de l'input à l'*intake* (Schmidt, 1990).

Dans cette perspective, l'hypothèse du *noticing* marque une rupture avec une conception purement passive de l'exposition linguistique, au profit d'une vision où l'apprenant sélectionne, dans le flux de stimuli, certains traits qui deviennent saillants pour lui. Schmidt insiste ainsi sur la distinction entre une exposition « globale », qui permet éventuellement la compréhension du message, et une perception consciente, même minimale, de formes particulières (morphèmes, structures syntaxiques, contrastes aspectuels, etc.) (Schmidt, 2001).

L'input n'est donc pas automatiquement converti en matière exploitable pour l'acquisition ; il ne le devient que lorsque l'apprenant porte effectivement attention à des éléments spécifiques. C'est ce passage, du simple « être exposé » au fait de « remarquer quelque chose dans l'input », que l'hypothèse cherche à théoriser.

3-1-2- *Noticing*, attention et conscience

Pour préciser la portée de son hypothèse, Schmidt propose de distinguer plusieurs niveaux et formes de conscience, en s'appuyant sur les travaux en psychologie cognitive sur l'attention et la conscience (Schmidt, 1990 ; 2001). Il différencie notamment l'attention sélective, capacité à orienter les ressources attentionnelles vers certains aspects du stimulus, de ce qu'il appelle la « conscience phénoménale », c'est-à-dire l'expérience subjective de remarquer quelque chose, sans nécessairement être capable de l'expliquer métalinguistiquement. Il distingue également cette conscience phénoménale d'une conscience métalinguistique plus élaborée, qui permet de verbaliser des règles ou des régularités.

Dans ce cadre, le *noticing* est défini comme une prise de conscience, même minimale et fugace, d'une forme ou d'un contraste linguistique présent dans l'input (Schmidt, 1990). Il ne s'agit pas de poser que l'apprenant doit être capable d'énoncer des règles explicites, ce serait la sphère de l'*understanding*, mais de considérer qu'il doit, à un moment donné, avoir perçu que « quelque chose » se joue à un endroit du matériau linguistique : une terminaison inhabituelle, une construction nouvelle, une différence entre deux formes proches. Schmidt propose ainsi de

distinguer *noticing* (remarquer, prendre conscience d'une occurrence) et *understanding* (comprendre, analyser, expliciter), en soutenant que le premier constitue une condition nécessaire à l'acquisition, tandis que le second, plus élaboré, n'est pas toujours requis (Schmidt, 2001). Cette distinction permet de concilier l'importance accordée à la conscience avec l'observation empirique selon laquelle de nombreux apprentissages se font sans verbalisation métalinguistique complète.

Tableau 4 : *Noticing*, attention et conscience

Notion	Définition / rôle	Exemple en situation d'apprentissage
Attention sélective	Capacité de focaliser les ressources cognitives sur certains aspects du message (forme, sens, contexte).	L'apprenant écoute un dialogue, mais se concentre sur les terminaisons verbales plutôt que sur tous les détails lexicaux.
Conscience phénoménale	Expérience subjective de « remarquer quelque chose », sans forcément pouvoir l'expliquer métalinguistiquement.	L'apprenant se dit : « Tiens, la forme du verbe ici sonne différemment de ce que je dis d'habitude. »
Conscience métalinguistique	Capacité à expliciter des règles ou des régularités sur la langue.	L'apprenant formule : « Ici, on utilise le présent pour parler d'une expérience. »
<i>Noticing</i>	Prise de conscience, même minimale, d'une forme ou d'un contraste linguistique dans l'input ; condition nécessaire à l'acquisition selon Schmidt.	L'apprenant surligne mentalement ou physiquement une nouvelle structure rencontrée plusieurs fois dans un texte.
<i>Understanding</i>	Compréhension / explicitation analytique de la forme ou de la règle sous-jacente ; n'est pas toujours indispensable pour l'acquisition.	L'apprenant est capable d'expliquer pourquoi telle forme est utilisée dans tel contexte.

3-1-3- *Noticing* et développement de l'interlangue

L'hypothèse du *noticing* s'inscrit, enfin, dans un modèle de l'acquisition conçu comme restructuration progressive de l'interlangue. Dans cette perspective, l'interlangue est envisagée

comme un système en évolution, qui se réorganise à mesure que l'apprenant rencontre des données nouvelles et perçoit des contradictions entre ses hypothèses actuelles et les formes auxquelles il est exposé (Gass, 1997 ; Ellis, 2008). Le rôle du *noticing* est précisément de faire émerger ces contradictions : lorsqu'un apprenant remarque un écart entre ce qu'il produit habituellement et ce qu'il entend ou lit en L2, un « signal d'alarme » cognitif peut amener à réajuster ses représentations.

Schmidt met ainsi en avant le rôle de certains événements déclencheurs, souvent désignés comme *triggers*, qui incitent l'apprenant à remarquer un écart entre la langue cible et son système actuel (Schmidt, 1990). Ces *triggers* peuvent être variés : un feedback explicite ou implicite de l'enseignant (Lyster & Ranta, 1997), un input rendu particulièrement saillant par des procédés de mise en relief (Sharwood Smith, 1993), une comparaison de deux formulations en contexte de tâche, ou encore la prise de conscience d'un malentendu en interaction. Chacun de ces événements crée une opportunité de *noticing* qui, si elle est saisie par l'apprenant, peut conduire à des opérations de remaniement de l'interlangue.

Le développement de la compétence en L2 est alors conçu comme une alternance de phases de stabilisation relative et de phases de réorganisation, souvent déclenchées par des épisodes de *noticing* (Schmidt, 2001 ; Ellis, 2008). Lorsque certains écarts sont remarqués à plusieurs reprises et que l'apprenant dispose d'occasions de réutiliser les formes ciblées, de nouvelles régularités peuvent se cristalliser, aboutissant à des séquences de remaniement puis de stabilisation. Dans cette optique, l'hypothèse du *noticing* ne décrit pas seulement une condition locale de l'acquisition (remarquer tel morphème à tel moment), mais elle éclaire aussi, plus largement, la dynamique de transformation de l'interlangue sous l'effet des expériences attentionnelles accumulées.

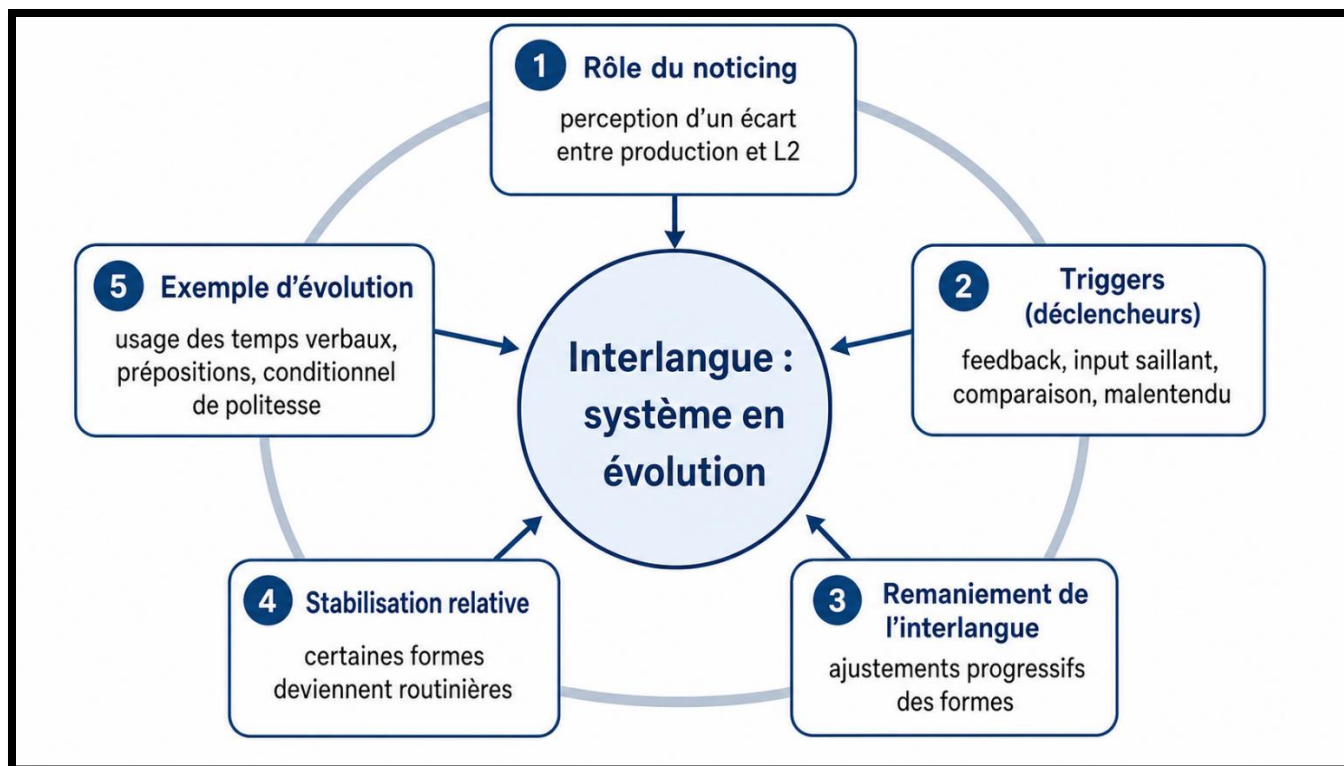


Figure 1 : Rôle du *noticing* dans le développement de l'interlangue

Cette figure illustre de manière synthétique comment le *noticing* s'inscrit au cœur de la dynamique de l'interlangue chez l'apprenant de L2. Au centre, l'interlangue est représentée comme un système en évolution permanente, ce qui rappelle qu'il ne s'agit pas d'un répertoire figé, mais d'un ensemble de formes et de règles en réorganisation continue sous l'effet de l'input et de l'expérience interactionnelle.

3-2- Postulats fondamentaux de l'hypothèse du *noticing*

Schmidt formule d'abord l'idée que l'input n'est pas automatiquement converti en intake : seule la portion de l'input qui est consciemment enregistrée peut être intégrée dans le processus d'acquisition. Il résume ce postulat par la formule selon laquelle ; « *input does not become intake for language learning unless it is noticed* », c'est-à-dire consciemment pris en compte par l'apprenant (Schmidt, 1990, 2010).

Dans cette perspective, les éléments de la langue cible qui passent inaperçus, bien qu'ils soient présents dans l'environnement, restent sans effet durable sur l'interlangue.

Un deuxième postulat concerne la nature limitée de l'attention humaine. S'appuyant sur les travaux de psychologie cognitive, Schmidt (2010) rappelle que les ressources attentionnelles ne peuvent être réparties à l'infini et que l'apprenant doit sélectionner certains aspects du flux d'input au détriment d'autres. Cette contrainte implique, sur le plan didactique, la nécessité de réfléchir aux conditions qui favorisent la focalisation de l'attention sur des formes cibles (tâche, mise en relief, feedback, etc.).

Schmidt envisage le *noticing* comme une condition nécessaire mais non suffisante de l'acquisition : remarquer une forme n'implique pas automatiquement qu'elle sera stabilisée dans l'interlangue, mais l'absence de *noticing* rend son acquisition beaucoup moins probable

Tableau 5 : Postulats majeurs de l'hypothèse du noticing

Postulat	Formulation	Appui théorique
<i>Input</i> ≠ <i>intake</i>	Seule la partie de l'input qui est consciemment enregistrée devient <i>intake</i> .	Schmidt (1990, 2010) : l'input ne devient <i>intake</i> que s'il est remarqué.
Attention limitée	L'attention est une ressource limitée, qui doit être orientée vers certains aspects de l'input.	Schmidt (2010) souligne les contraintes attentionnelles en L2.
<i>Noticing</i> nécessaire mais non suffisant	Le <i>noticing</i> est requis pour l'acquisition, mais ne garantit pas à lui seul la stabilisation d'une forme.	Leow (2019) et d'autres auteurs insistent sur le rôle facilitateur, non exclusif, de la conscience.

3-2-1- Arguments empiriques en faveur du *noticing*

De nombreux travaux empiriques ont exploré les effets de dispositifs favorisant le *noticing* sur l'acquisition de formes linguistiques. Le champ des recherches sur l'input enhancement, initié par Sharwood Smith (1991, 1993), a montré que la mise en relief typographique de certaines formes (gras, couleur, soulignement) ou leur « inondation » dans l'*input* (*flooding*) augmente leur saillance perceptive et, dans plusieurs études, améliore la maîtrise de ces formes par les apprenants.

Une revue des travaux sur l'enrichissement textuel de l'input (Textual Enhancement of Input) souligne que, malgré des résultats parfois mitigés, un nombre non négligeable d'études met en évidence un lien entre mise en évidence visuelle, *noticing* et progrès linguistiques mesurables.

Par ailleurs, des recherches sur les tâches qui demandent aux apprenants de détecter des erreurs ou de repérer des formes nouvelles indiquent que ces activités incitent les apprenants à porter attention à des détails formels qu'ils ignoreraient dans une tâche purement communicative. Leow (2019) montre, dans sa synthèse, que les contextes où l'attention et la conscience sont explicitement mobilisées tendent à produire des effets facilitatifs sur le traitement et l'apprentissage de structures cibles.

De même, des études sur le feedback correctif en classe communicative, comme celle de Lyster et Ranta (1997), suggèrent que certains types de feedback (prompts, demandes de clarification, métalangage) favorisent non seulement la réparation immédiate, mais aussi une meilleure prise de conscience des formes, ce qui s'accorde avec la perspective du *noticing*.

3-2-2- Critiques et limites de l'hypothèse du *noticing*

L'hypothèse du *noticing* a suscité un ensemble de débats et de critiques. Une première série de critiques provient de modèles qui accordent une place importante aux processus implicites et à l'apprentissage inconscient, comme ceux inspirés par Krashen (1981, 1982, 1985). Dans cette perspective, une partie de l'acquisition pourrait se faire sans conscience explicite des formes, ce qui remet en question l'idée que le *noticing* serait une condition indispensable dans tous les cas. Certains auteurs craignent ainsi que nous ne le sur-évaluons le rôle de la conscience au détriment de mécanismes implicites liés à la fréquence, à la distribution et aux routines d'usage.

Une deuxième critique est d'ordre méthodologique : il est difficile, empiriquement, de démontrer qu'un élément jamais rapporté comme « remarqué » n'a pas malgré tout été traité à un niveau implicite. Les protocoles de verbalisation ou les questionnaires de rappel utilisés pour mesurer le *noticing* présentent des limites : ils captent ce qui est rapportable consciemment, mais pas nécessairement l'ensemble des processus sous-jacents.

Enfin, plusieurs auteurs appellent à replacer l'hypothèse du *noticing* dans des cadres plus larges, qui intègrent à la fois des composantes conscientes et implicites, ainsi que des facteurs

de fréquence, d'usage et de contexte sociocognitif (Ellis, 2008 ; Leow, 2019), dans cette perspective, le *noticing* reste un mécanisme important, mais doit être articulé à d'autres dimensions de l'acquisition.

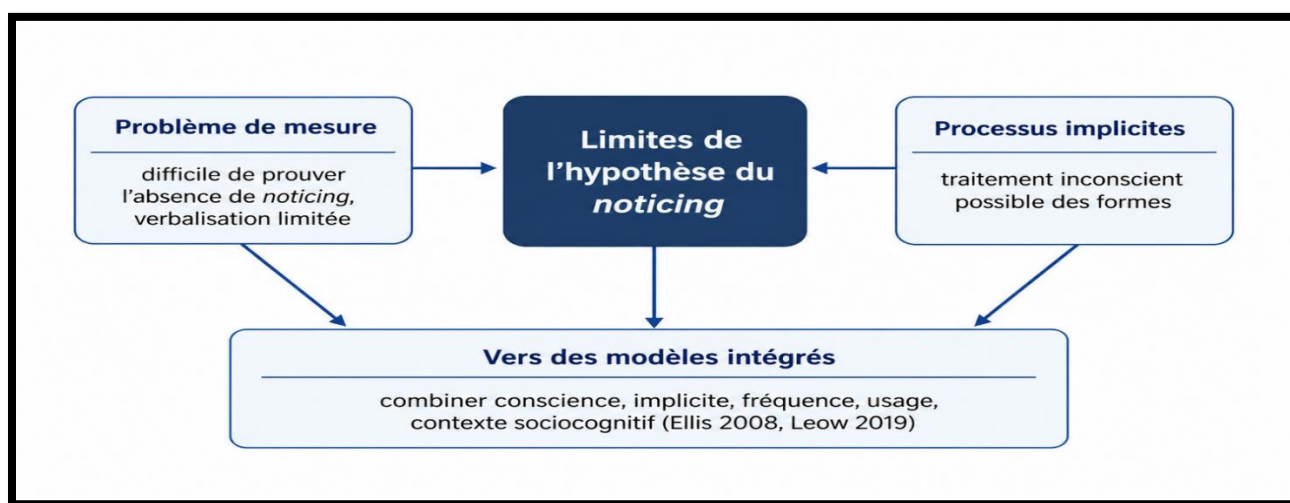


Figure 2 : Limites et prolongement de l'hypothèse du *noticing*

Ce schéma met en évidence que l'hypothèse du *noticing*, tout en étant centrale dans la réflexion sur l'input et l'attention, ne suffit pas, à elle seule, à rendre compte de toute la complexité de l'acquisition. Le bloc central « Limites de l'hypothèse du *noticing* » rappelle que la thèse de Schmidt doit être discutée à la fois sur le plan méthodologique et sur le plan théorique.

En effet, le bloc « Problème de mesure » souligne la difficulté empirique majeure : il est quasiment impossible de démontrer qu'un élément qui n'a jamais été rapporté comme « remarqué » n'a pas été malgré tout traité de façon implicite par l'apprenant. Les protocoles classiques de recherche (verbalisation, questionnaires de rappel, introspections) ne captent que ce qui est consciemment rapportable, et laissent dans l'ombre une partie des traitements non conscients.

Quant au bloc « Processus implicites » rappelle qu'une partie de la littérature en acquisition des langues insiste sur la possibilité d'apprentissages implicites, fondés sur la fréquence, la distribution des formes et la construction progressive de routines sans conscience explicite des règles. Ces travaux constituent une mise en garde contre une sur-valorisation de la conscience au détriment de mécanismes implicites.

Le bloc inférieur « Vers des modèles intégrés » montre la direction dans laquelle se situent des auteurs comme Ellis (2008) ou Leow (2019) : il s'agit d'inscrire le *noticing* dans des cadres plus larges qui articulent conscience et implicite, forme et usage, facteurs cognitifs et dimensions sociocognitives. Dans cette perspective, le *noticing* demeure un mécanisme important, mais il est considéré comme l'une des pièces d'un ensemble plus vaste de processus qui gouvernent l'évolution de l'interlangue.

Activité de réflexion :

Consigne : Développer la citation suivante

« Selon l'hypothèse du noticing, seuls les éléments de l'input qui sont remarqués consciemment par l'apprenant peuvent devenir intake et contribuer réellement à l'acquisition de la langue ». (R. Schmidt, 1990, 1994, 2001)

Cours 4 : Articulation avec les approches interactionnistes et le *focus on form*

L'articulation entre l'hypothèse du *noticing* de Schmidt, les approches interactionnistes et le *focus on form* permet de dépasser une vision segmentée des théories de l'acquisition pour montrer leur complémentarité.

Les approches interactionnistes ont mis en évidence le rôle central de l'interaction comme lieu de négociation du sens, de co-construction de l'input et de production d'un feedback susceptible de faire évoluer l'interlangue.

Dans ce cadre, l'hypothèse du *noticing* apporte un éclairage « interne » sur ce qui se joue du point de vue de l'apprenant : ce n'est pas l'interaction en elle-même qui garantit l'acquisition, mais le fait que certains indices interactionnels (reformulations, demandes de clarification, corrections) soient effectivement remarqués et traités comme des occasions de réajustement.

Parallèlement, la notion de *focus on form* propose un compromis entre les approches strictement communicatives et les approches centrées sur la grammaire en montrant que l'on peut travailler la forme « dans » la communication, à travers des moments ponctuels de focalisation suscités par les besoins de la tâche ou par le feedback.

Ces moments de *focus on form* peuvent être compris comme des dispositifs pédagogiques visant précisément à provoquer des épisodes de *noticing* au cœur de l'interaction, en attirant temporairement l'attention des apprenants sur des formes linguistiques spécifiques sans rompre le fil du sens.

Ainsi, interaction, *noticing* et *focus on form* peuvent être envisagés comme trois dimensions d'un même ensemble : le cadre interactionnel fournit des occasions, le *focus on form* les organise didactiquement, et le *noticing* en constitue le mécanisme cognitif central au niveau de l'apprenant.

4-1- Noticing et interaction

Les approches interactionnistes postulent que l'acquisition se nourrit de l'interaction en tant que lieu de négociation du sens, de co-construction de l'input et de feedback sur les productions de l'apprenant (Long, 1996 ; Gass & Mackey, 2007).

Dans ce contexte, l'hypothèse du *noticing* ne s'oppose pas à la perspective interactionniste mais la prolonge : elle met l'accent sur ce qui se passe « dans la tête » de l'apprenant au moment où il est confronté à des indices interactionnels (Schmidt, 1990, 2010). Autrement dit, l'interaction ne favorise l'acquisition que dans la mesure où certains indices, corrections, reformulations, pannes de communication, sont effectivement remarqués par l'apprenant et transformés en occasions de remaniement de l'interlangue.

Plusieurs auteurs ont ainsi montré que les épisodes de négociation du sens (clarification, confirmation checks, comprehension) et les séquences de feedback correctif constituent des déclencheurs potentiels de noticing. Lyster et Ranta (1997), par exemple, distinguent différents types de feedback (recasts, prompts, feedback métalinguistique) et montrent que certains conduisent davantage à une « *uptake* » réparatrice, suggérant que l'apprenant a perçu l'écart entre sa forme et celle proposée par l'enseignant. Dans une perspective compatible avec Schmidt, nous pouvons considérer que ces épisodes interactionnels fonctionnent comme des « signaux » qui attirent l'attention sur des formes spécifiques, augmentant la probabilité qu'elles deviennent saillantes pour l'apprenant et alimentent ainsi le processus d'acquisition.

Ceci dit, les approches interactionnistes de l'acquisition des langues mettent en avant l'idée que c'est dans l'interaction, et non dans l'exposition passive à l'input, que se construisent une partie des conditions de l'acquisition. Long, Gass ou encore les travaux rassemblés dans les numéros d'Acquisition et Interaction en langue étrangère montrent que la négociation du sens, les ajustements mutuels et le feedback constituent des ressources centrales pour faire évoluer l'interlangue.

Dans cette optique, l'hypothèse du *noticing* de Schmidt apporte un niveau d'analyse complémentaire en précisant que ces ressources interactionnelles n'ont un effet sur l'acquisition que si l'apprenant en remarque effectivement les indices linguistiques pertinents.

Schmidt insiste en effet sur le fait que : « *ce que l'apprenant remarque dans l'input, y compris l'input interactionnel, devient de l'intake pour l'apprentissage* » (Schmidt, 1990, 2010). Autrement dit, les échanges en classe ou en situation naturelle ne sont pas automatiquement transformés en progrès linguistiques : ils offrent un potentiel, qui ne se réalise que lorsque certains signaux interactionnels (reformulations, demandes de clarification, marques d'incompréhension) deviennent saillants et sont consciemment pris en compte par l'apprenant.

4-2- Comment la négociation du sens et le feedback interactionnel créent des occasions de *noticing* ?

Dans les approches interactionnistes, la négociation du sens est analysée comme un moment privilégié où l'attention de l'apprenant se déplace du seul contenu vers la forme des énoncés. Lorsque l'interlocuteur ne comprend pas ou signale une incompréhension (demande de clarification, vérification de compréhension, reformulation), l'apprenant est amené à se concentrer sur les segments de son discours qui posent problème, ce qui crée des conditions favorables au *noticing*.

Dans la perspective de Schmidt, ces épisodes interactionnels fonctionnent comme des « signaux » qui rendent saillantes certaines formes linguistiques et augmentent la probabilité qu'elles soient consciemment remarquées.

Selon Chapelle:

D'après la théorie interactionniste, le processus de l'acquisition d'une langue étrangère est pour une large part conditionné par la présence de deux phénomènes d'ordre linguistique : la négociation du sens et la reformulation. [...] Des chercheurs travaillant sur l'acquisition dans le cadre d'un modèle de traitement de l'information ont proposé un schéma cognitif dans lequel il y a acquisition de la langue étrangère lorsqu'il y a interaction des apprenants en langue cible, car la situation d'interaction fournit aux apprenants l'occasion (a) d'appréhender du sens, ce qui constitue une condition nécessaire pour qu'ils acquièrent le schéma formel à travers lequel est encodé le message ; (b) de produire des "données de sortie" modifiées, ce qui exige d'eux un travail morphologique et

syntactique spécifique ; et (c) de porter leur attention sur la forme, ce qui leur permet de pousser plus avant le développement de schémas linguistiques. (Chapelle, 1997, cité par Yurieva, 2004)

En effet, l'auteur affirme d'abord que « le processus de l'acquisition d'une langue étrangère est pour une large part conditionné » par deux phénomènes interactionnels : la négociation du sens et la reformulation. Cela signifie que l'acquisition n'est pas pensée comme un simple effet de l'exposition à des phrases de L2, mais comme le résultat de ce qui se passe dans les échanges réels entre apprenants et interlocuteurs

Le feedback interactionnel (reformulations, corrections, prompts) renforce ce phénomène. Lyster et Ranta montrent que certains types de feedback, en particulier les prompts qui invitent l'apprenant à s'auto-corriger, conduisent à davantage de « *learner uptake* », ce qui suggère que l'apprenant a perçu l'écart entre sa production et la forme proposée ou attendue. Autrement dit, ces interventions ne se contentent pas d'« injecter » des formes correctes dans l'input : elles attirent l'attention sur la distance entre interlangue et langue cible, ce qui est précisément le cœur du mécanisme de *noticing* décrit par Schmidt.

À ce propos, Py avance que :

Dans la perspective interactionniste, l'acquisition d'une langue seconde ne peut être dissociée des activités de régulation qui se déploient dans l'échange. Les séquences de négociation du sens, les reprises, les reformulations et les corrections ne sont pas des phénomènes périphériques : elles constituent autant de moments où certains segments du discours deviennent particulièrement saillants pour les participants. C'est dans ces épisodes que l'apprenant est amené à porter une attention accrue à des éléments précis de la langue cible, ce qui crée des conditions favorables à la prise de conscience de formes nouvelles ou inadéquates et, partant, à la restructuration progressive de son interlangue. (Py, 1989, p. 83-84)

Cette citation montre que, dans une perspective interactionniste, l'acquisition d'une L2 est étroitement liée à ce qui se passe dans l'échange : négociation du sens, reprises, reformulations et corrections ne sont pas accessoires, mais des moments où certains segments du discours deviennent saillants aux yeux de l'apprenant. Celui-ci y porte alors une attention accrue, ce qui favorise la prise de conscience de formes nouvelles ou inadéquates (*noticing*). Ces épisodes de saillance et de prise de conscience constituent des occasions privilégiées de remaniement et de restructuration progressive de l'interlangue.

4-3- Principales théories en lien avec le *noticing*

Les théories cognitives se concentrent sur les processus mentaux internes qui interviennent dans l'acquisition des connaissances, notamment la perception, l'attention, la mémoire et la résolution de problèmes. Dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes, ces théories expliquent comment l'apprenant traite l'information linguistique, la retient et l'utilise. Elles considèrent l'apprenant comme un acteur actif qui construit ses connaissances à partir des données auxquelles il est exposé, plutôt que comme un simple récepteur passif. Ainsi, la cognition joue un rôle central dans l'assimilation des règles grammaticales, du vocabulaire et des structures syntaxiques.

Plusieurs théories cognitives soutiennent directement l'importance du *noticing* dans l'acquisition des langues :

- **Théorie du traitement de l'information** : Cette théorie considère que l'apprenant reçoit un flux d'informations linguistiques qu'il doit filtrer, organiser et mémoriser. Seules les informations sur lesquelles il porte son attention consciente sont intégrées efficacement.
- **Théorie du développement cognitif (Piaget)** : Selon Piaget, l'acquisition de nouvelles connaissances repose sur des structures mentales préexistantes. L'apprenant doit assimiler ou adapter ces structures pour intégrer de nouvelles formes linguistiques, ce qui implique un processus conscient de détection et de traitement des règles.
- **Théorie socioculturelle (Vygotsky)** : Vygotsky souligne le rôle de l'interaction sociale et du langage dans le développement cognitif. Le *noticing* peut être renforcé par des échanges avec l'enseignant ou les pairs, qui attirent l'attention de l'apprenant sur des formes linguistiques spécifiques.
- **Théorie de la charge cognitive (Sweller)** : Cette approche montre que la capacité de traitement de l'apprenant est limitée. Le *noticing* permet de concentrer l'attention sur des éléments précis de la langue, facilitant ainsi l'acquisition sans surcharge cognitive.
- **Théorie des schémas (Bartlett)** : Les schémas représentent des structures mentales organisant les connaissances. Le *noticing* aide l'apprenant à intégrer de nouvelles formes linguistiques dans ses schémas existants, assurant une meilleure rétention et utilisation.

- **Théorie connexionniste (Rumelhart & McClelland) :** Selon cette approche, l'apprentissage repose sur la création et le renforcement de connexions entre unités d'information. Le *noticing* joue un rôle central dans le renforcement de ces connexions, car il attire l'attention de l'apprenant sur des formes linguistiques spécifiques qui deviennent ainsi plus facilement accessibles.

4-4- Le rôle de l'enseignant pour favoriser le *noticing*

L'enseignant joue un rôle central dans la mise en œuvre de l'hypothèse du *noticing* en classe de langue. Il ne se contente pas de transmettre des connaissances, mais attire l'attention de l'apprenant sur les formes linguistiques importantes. Par exemple, il peut souligner certaines structures grammaticales, expliciter des usages spécifiques ou corriger les erreurs de manière constructive. Grâce à ces interventions, l'apprenant prend conscience des éléments qu'il doit remarquer pour les acquérir, ce qui facilite l'apprentissage actif et ciblé.

Techniques pédagogiques

Plusieurs stratégies pédagogiques permettent de favoriser le *noticing* chez les apprenants :

- **Input enrichi**

Fournir aux apprenants des exemples de phrases où les structures linguistiques ciblées sont mises en évidence, ou simplifier certains aspects pour attirer l'attention sur des points précis.

- **Feedback correctif**

Lorsque l'apprenant commet une erreur, l'enseignant peut lui fournir un retour immédiat et explicatif. Cela permet de faire remarquer la forme correcte et de renforcer la conscience des règles.

- **Mise en évidence des formes linguistiques**

L'enseignant peut utiliser des supports visuels, des couleurs, ou des annotations dans les textes pour signaler les éléments linguistiques à observer attentivement.

Au terme de ce cours, l'hypothèse du *noticing* montre que ce concept occupe une place stratégique pour penser l'acquisition des langues. En affirmant que seule la partie de l'input

effectivement remarquée peut devenir de l'*intake*, Schmidt déplace l'attention : l'essentiel n'est pas seulement d'exposer les apprenants à la langue cible, mais de créer des conditions où certaines formes deviennent saillantes et attirent leur attention. Le *noticing* apparaît ainsi comme un mécanisme clé dans la transformation progressive de l'interlangue, même s'il ne suffit pas, à lui seul, à garantir l'acquisition.

Mis en relation avec les approches interactionnistes, le *noticing* permet de revaloriser les épisodes de négociation du sens, de reformulation et de feedback : ces moments interactionnels sont autant de « points chauds » où l'apprenant est amené à se concentrer sur des éléments précis de la langue, à prendre conscience d'écarts ou de formes nouvelles et, potentiellement, à ajuster son système. Le cadre du focus on form, offre, de son côté, un outil didactique pour organiser ces focalisations sur la forme à l'intérieur même de tâches communicatives, en évitant de rompre avec la centration sur le sens.

Les critiques rappellent toutefois que la conscience n'est ni le seul ni l'unique moteur de l'acquisition, et que des processus implicites, la fréquence d'exposition, l'usage et le contexte sociocognitif doivent aussi être pris en compte. Pour l'enseignant de FLE/FLS, l'enjeu n'est donc pas de « tout expliciter », mais de concevoir des situations d'enseignement où l'input est riche et pertinent, l'interaction réellement travaillée, le feedback pensé comme ressource, et les tâches structurées de façon à multiplier des occasions de *noticing* significatives. C'est dans cette articulation fine entre ce qui se passe dans la classe et ce qui se passe dans la tête des apprenants que l'hypothèse du *noticing* trouve sa valeur opératoire pour la pratique pédagogique

Activité de réflexion :

« Le fait de remarquer *noticing* est la condition nécessaire et suffisante pour que l'input se transforme en *intake*. Un apprenant peut être exposé à des formes linguistiques sans jamais les acquérir si son attention n'est pas focalisée sur elles. Ce n'est pas la simple exposition à la langue cible qui produit l'acquisition, mais bien la prise de conscience consciente des formes présentes dans l'input ». (Schmidt, traduit et cité par Cuq et Gruca, 2017)

Consigne :

Repérez et définissez les notions théoriques mobilisées dans la citation : *noticing*, *input*, *intake*. Appuyez-vous sur les travaux du cours

Situez cette citation dans le cadre plus large des théories de l'acquisition des langues secondes. En quoi cette position s'oppose-t-elle à celle de Krashen (1985) ? Quel débat théorique cette citation engage-t-elle ?

Quelles sont les forces et les limites de cette affirmation ? Quels chercheurs ont prolongé, nuancé ou contesté cette position ?

Que suggère cette citation pour la pratique enseignante en classe de FLE/FLS ? Proposez deux ou trois dispositifs pédagogiques concrets découlant de cette thèse.

Cours 5 : L'analyse conversationnelle appliquée à l'acquisition (CA-SLA)

(Seedhouse, Markee, Kasper)

L'acquisition des langues secondes (Second Language Acquisition-SLA) a longtemps été dominée par des approches cognitives et psycholinguistiques qui conçoivent l'apprentissage comme un processus interne, principalement mental. Dans cette perspective, la langue est vue comme un système de règles que l'apprenant doit progressivement intérioriser.

Cependant, à partir des années 1990, un changement de paradigme important s'est opéré avec l'émergence de l'analyse conversationnelle appliquée à l'acquisition (CA-SLA). Cette approche soutient que l'acquisition se manifeste dans et par l'interaction sociale, et qu'elle est observable dans les échanges réels, tels qu'ils se produisent dans la vie quotidienne ou en classe de langue.

5-1- Origines et développement de l'analyse conversationnelle

L'analyse conversationnelle est une branche de la sociologie inspirée notamment par l'ethnométhodologie d'Harold Garfinkel, s'intéressant spécifiquement aux interactions verbales comme lieu où se constitue l'ordre social (Goodwin & Heritage, 1990).

Ce courant, aussi appelé analyse conversationnelle (AC), s'est développé en Californie dans les années 1960 grâce à son fondateur, Sacks, et ses coopérateurs, Schegloff, Jefferson, et d'autres sociologues. Il étudie les manières dont les participants orientent et organisent l'action sociale par la parole. Elle tente de proposer des règles et des pratiques dans une interaction et de les rechercher comme moyen de documenter les interactions quotidiennes.

Pour Kerbrat-Orecchioni, l'analyse conversationnelle consiste à identifier les règles et les principes qui sous-tendent le fonctionnement conversationnel, en particulier les différents types de communication observés dans la vie quotidienne.

L'analyse conversationnelle étudie donc la fonction des tours de parole, des séquences d'action, de l'organisation topique à partir de la transcription des conversations attestées (Siouffi et Raemdonck, 2007, P.68).

Elle se développe dans l'ethnométhodologie. Le courant de la sociologie de la vie quotidienne découle de la phénoménologie et de la théorie de l'interaction symbolique de Schutz. Comme

le souligne Emmanuel A. Schegloff (1987, P.101), elle considère le dialogue ordinaire comme la forme fondamentale du discours en interaction et le lieu original de la socialisation humaine et de la vie sociale, cette citation le confirme : « *it takes ordinary conversation to be the fundamental form of talk-in-interaction (...) and a/the primordial site of human sociality and social life* ».

Selon l'ethnométhodologie, les individus d'un même groupe socioculturel se réfèrent à un sens commun implicite pour interagir, ce que Harold Garfinkel appelle l'ethnométhodologie.

Par approche nationale, nous entendons l'ensemble des : « *mécanismes mis en œuvre périodiquement dans chaque groupe socioculturel pour résoudre les problèmes posés par la vie commune des individus entre sujets afin de construire la réalité citée définir sociale* » (Garfinkel, 1992, p. 16)

Méthodes utilisées par les participants à l'étude AC pour organiser des activités sociales par l'interaction verbale. H. Mazeland (2006, P.153) nous dit que ses recherches portent sur les règles et les pratiques dans une perspective interactive et les examinant en scrutant les enregistrements des interactions quotidiennes (real-life interaction) :

« *Conversation analysis (CA) studies the methods participants orient to when they organize social action through talk. It investigates rules and practices from an interactional perspective and studies them by examining recordings of real-life interactions* ».

Ainsi nous pouvons dire que l'analyse conversationnelle étudie comment les locuteurs utilisent la parole pour accomplir des actions sociales (demander, inviter, refuser, expliquer, etc.). Elle s'intéresse aux méthodes et aux règles implicites auxquelles les participants se conforment pour organiser les tours de parole, enchaîner des actions (question/réponse, offre/acceptation, etc.) et réparer les malentendus.

Cette approche repose sur l'étude détaillée d'enregistrements de situations réelles (conversations ordinaires, cours, consultations, appels téléphoniques), qui sont minutieusement transcrites afin de décrire les pratiques interactionnelles telles qu'elles se manifestent effectivement dans la vie quotidienne.

5-2- Principes fondamentaux de l'analyse conversationnelle

Selon les études proposées par les théoriciens nous pouvons distinguer cinq niveaux (principes) pour chaque conversation (interaction – séquence -échange -intervention -acte de langage)

➤ Interaction

Ce terme reste toujours un objet d'étude très important, selon Jean-Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde :

Le sémiologue russe M. Bakhtine, tardivement connu en Europe occidentale et présenté en langue française par T. Todorov, affirmait dès les années 1920 que l'interaction constitue la réalité fondamentale de la langue. S'appuyant sur un corpus littéraire, il théorisa la notion de dialogisme en montrant comment tout texte résonne de la parole d'autrui, exhibant les discours hétérogènes de la culture environnante : variations que la sociolinguistique variationniste de W. Labov et J. Gumperz qualifiera plus tard de dialectales, idiolectales, sociolectales, etc (Cuq, 2003, P. 122)

➤ Séquence

Elle est décrite comme un constituant immédiat de l'interaction, c'est le domaine de l'organisation de l'information dans l'interaction, elle est constituée d'une succession de tours reliés par une cohérence sémantique (même thème) ou pragmatique (même tâche). Kerbrat Orecchioni explique que : « *la plupart des interactions se déroulent selon le schéma global : (1) séquence d'ouverture ; (2) corps de l'interaction (qui peut lui-même comporter un nombre indéterminé de séquences ; (3) séquence de clôture* » (1990 : 220).

A l'intérieur des séquences, on trouve les échanges. C'est l'ensemble des séquences qui donneront forme à une interaction.

➤ Echange

L'échange est appréhendé comme la : « *plus petite unité dialogique composant l'interaction. Les constituants de l'échange sont des interventions qui entretiennent entre elles des relations illocutoires* » (Moeschler 1985, P.191).

➤ L'intervention

La notion d'intervention sert à décrire la plus grande unité monologale, autrement dit c'est la contribution d'un locuteur dans un échange. L'intervention ne se limite pas toujours à un tour de parole, il arrive parfois que ce dernier comporte une intervention réactive à l'échange précédant et une intervention initiative à l'échange suivant. Nous avons une intervention

initiative du premier locuteur, qui impose des contraintes sur l'intervention réactive qui va se produire sur le deuxième locuteur. Par exemple : une question appelle une réponse.

➤ **Acte de langage ou acte de parole**

L'acte de langage est l'élément essentiel pour chaque interaction verbale et parmi les définitions nous avons choisi celle-ci :

Traduction française de "speech act", cette notion constitue le fondement de la pragmatique, depuis sa naissance dans le champ de la philosophie du langage. Le langage y est appréhendé comme un outil d'action plus que de représentation : l'énonciation n'est pas seulement constative, performative (de l'anglais to perform, "accomplir"). Si l'énoncé "il fait beau" peut s'analyser en termes de vrai ou faux, son énonciation en contexte prend une valeur d'acte : par exemple, conseiller d'arrêter de travailler. La performativité ici est implicite, car l'énoncé ne contient pas de verbe performatif servant à nommer l'acte. (Cuq, 2003)

5-3- L'analyse conversationnelle et l'acquisition des langues secondes

5-3-1- Présentation du courant (CA-SLA) :

« L'analyse conversationnelle (Conversation Analysis – CA) est une approche issue de l'ethnométhodologie, développée initialement par Harvey Sacks, Emanuel Schegloff et Gail Jefferson. Elle vise à étudier la manière dont les participants organisent leurs interactions verbales de façon ordonnée et systématique.

La (CA) s'intéresse notamment à : l'alternance des tours de parole, les séquences adjacentes (question/réponse, offre/acceptation), les réparations (corrections reformulations), la gestion des malentendus et de la compréhension mutuelle.

Un principe fondamental de la (CA) est que le sens n'est pas donné à l'avance, mais qu'il est co-construit par les participants au fil de l'interaction » Benazouz, N.

5-3-2-Interaction et apprentissage

L'approche (CA-SLA) remet en question l'idée selon laquelle l'apprentissage linguistique serait uniquement un phénomène cognitif interne. Elle propose au contraire que :

- L'acquisition d'une langue se déploie dans l'action sociale et devient visible à travers les pratiques interactionnelles.

- Ainsi, au lieu d'étudier des phrases isolées ou des productions artificielles, la (CA-SLA) analyse des interactions authentiques, enregistrées dans des contextes réels (salle de classe, conversations informelles, situations institutionnelles). Wikipédia

Considérant la parole (*talk*) comme une activité centrale de la vie sociale, l'AC se concentre sur la façon dont elle est organisée dans les échanges quotidiens. La question centrale est celle de l'ordre co-élaboré par les participants à une rencontre pour l'accomplissement des actions. Elle conduit d'une part à décrire des arrangements locaux, qu'il s'agisse des procédures d

Les conversationnalistes se sont intéressés à tout ce qui façonne la conversation. La conversation est comprise comme : « *La parole qui se manifeste quand un petit nombre de participants se rassemblent et s'installent dans ce qu'ils perçoivent comme une courte période coupée des tâches matérielles ; un moment de loisir ressenti comme une fin en soi [...]* » (Goffman.E., 1987, p. 20)

En tant que type d'interaction, la conversation est souvent considérée comme prototype de l'interaction. Nous pouvons dire que les éléments externes' organisation, telles celles à cadrant l'interaction sont peu contraints dans la conversation, qu'il s'agisse du lieu, du temps ou du nombre de participants.

5-4- Cadres théoriques majeurs en CA-SLA

CA-SLA : Analyse conversationnelle et acquisition des L2

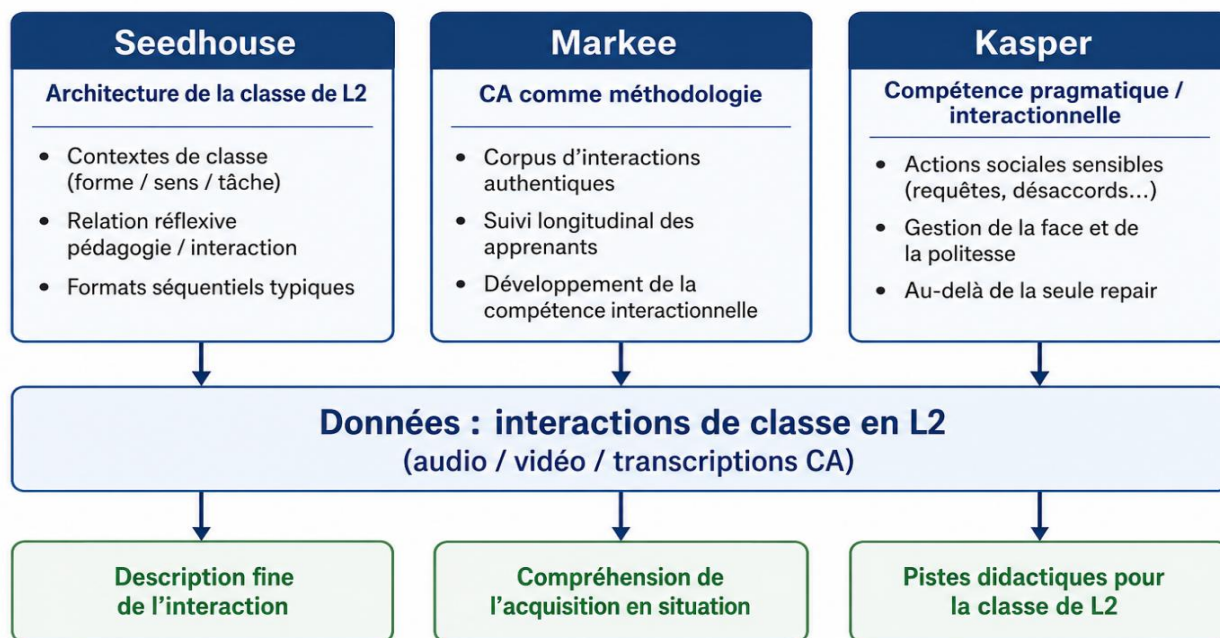


Figure 3 : Cadres théoriques majeurs en CA-SLA

5-4-1- Le principe de réflexivité pédagogie / interaction (Seedhouse)

Seedhouse formule sa thèse ainsi, il existe une « relation réflexive » entre la pédagogie et l'interaction en classe de L2, autrement dit, la manière dont les participants interagissent (qui parle, comment nous enchaînons les tours, comment nous corrigeons, etc.) reflète directement l'objectif pédagogique du moment, et cet objectif est lui-même actualisé dans l'organisation séquentielle de l'échange.

Il précise à ce sujet qu' : « *Il existe une relation de dépendance réciproque entre le focus pédagogique et l'organisation de l'interaction en classe de langue : chaque type d'objectif pédagogique se manifeste par une organisation séquentielle spécifique, et cette organisation, en retour, rend visible le focus pédagogique en cours* » . (Seedhouse 2004)

Selon l'auteur dans la classe de langue, pédagogie et interaction ne sont jamais séparées : elles se construisent mutuellement, en permanence. Dire qu'il existe une « relation de dépendance réciproque » signifie que le type d'apprentissage visé à un moment donné (le focus pédagogique) influence la manière dont les tours de parole s'organisent, mais aussi que l'observation de cette organisation séquentielle permet, en retour, de « lire » quel est

précisément ce focus. L'objectif pédagogique n'est donc pas un simple cadre externe ; il est inscrit au cœur même de la dynamique interactionnelle, et devient visible dans la façon dont les participants prennent la parole, se répondent, corrigent, évaluent, négocient du sens, etc.

Lorsqu'il affirme que « *chaque type d'objectif pédagogique se manifeste par une organisation séquentielle spécifique* », elle postule qu'il existe des régularités interactionnelles propres, par exemple, à une activité de travail sur la forme (explication grammaticale, correction d'erreurs), à une activité centrée sur la compréhension d'un texte, ou encore à une tâche communicative. Dans un focus sur la forme, on observe typiquement des séquences du type question de l'enseignant, réponse de l'apprenant, évaluation/correction, souvent brèves, très cadrées, où la pertinence des tours tient surtout à la justesse linguistique.

Dans un focus sur le sens, les tours de parole sont plus longs, plus narratifs ou argumentatifs, les enchaînements s'organisent autour de la progression thématique, et les interventions de l'enseignant visent davantage à relancer, clarifier, reformuler le contenu qu'à corriger la forme. Chaque « objectif » (travailler la grammaire, construire un récit, débattre d'un thème, réaliser une tâche) se traduit donc par un « style » interactionnel reconnaissable, un certain format de séquences et de schémas récurrents.

Il insiste aussi sur le mouvement inverse : « *cette organisation, en retour, rend visible le focus pédagogique en cours* », chose qui signifie que l'analyste n'a pas besoin de s'en tenir aux intentions déclarées de l'enseignant (« maintenant nous allons faire de la compréhension orale ») ; il peut inférer le focus effectif en observant comment les participants organisent l'échange.

Si nous voyons se multiplier les réparations de forme, les questions métalinguistiques, les séquences très courtes de type Q–R–É, nous pouvons conclure qu'un focus sur la forme est en train de s'installer, même si l'activité était officiellement présentée comme communicative. Inversement, si les erreurs linguistiques ne sont pas traitées, que les élèves développent des tours longs, que les questions portent sur l'interprétation ou le point de vue, on reconnaît un focus sur le sens, ainsi, l'organisation séquentielle fonctionne alors comme un indicateur empirique de ce qui est réellement poursuivi pédagogiquement à ce moment-là.

Théoriquement, l'auteur affirme donc un principe fort : la classe de langue doit être comprise comme un espace où l'ordre pédagogique et l'ordre interactionnel sont réflexivement liés. Ce n'est pas la pédagogie d'un côté, et l'interaction « qui applique » cette pédagogie de l'autre ;

c'est dans le détail des échanges que l'on voit se négocier, se stabiliser ou se déplacer le focus pédagogique.

Pour la recherche, cela a une implication méthodologique importante : l'analyse de l'acquisition ou de l'enseignement ne peut pas se limiter à des catégories abstraites (« exercice grammatical », « tâche communicative »), mais doit passer par une observation fine des séquences, afin de voir comment les participants, concrètement, construisent ces catégories en agissant.

Pour la didactique, cela signifie aussi qu'en modifiant les objectifs et les consignes, l'enseignant modifie automatiquement l'architecture interactionnelle possible, et donc les opportunités de participation et d'appropriation offertes aux apprenants.

5-4-2- Les « L2 classroom contexts » chez Seedhouse

Seedhouse distingue différents types de contextes d'interaction en classe de L2, qu'il appelle des « L2 classroom contexts », chacun étant défini par un certain focus pédagogique. Parmi eux, on trouve notamment :

- un contexte orienté vers la tâche (task-based),
- un contexte centré sur la forme linguistique (form-focused),
- un contexte centré sur le sens et la compréhension (meaning-focused), etc.

Chaque contexte se caractérise par : « *une architecture interactionnelle particulière, c'est-à-dire un ensemble de formats séquentiels typiques, étroitement liés à ce qui est pédagogiquement poursuivi* ». (Seedhouse 2004)

Selon la citation, l'auteur précise l'idée que la classe de langue ne produit pas n'importe quel type d'interaction, mais une forme d'organisation du discours qui lui est propre et qui reflète de près les objectifs pédagogiques du moment.

Parler d'« *architecture interactionnelle particulière* » revient à dire que l'interaction en classe a une structure globale reconnaissable, un « agencement » typique des prises de parole, des enchaînements, des interventions de l'enseignant et des apprenants. Ce n'est pas un échange libre et informel comme dans une conversation ordinaire : les rôles (enseignant / élèves), les types d'interventions (question, correction, consigne, évaluation, etc.) et les façons de les enchaîner suivent des schémas relativement stables. Cette architecture, au sens métaphorique,

désigne donc la manière dont les tours de parole s’imbriquent pour former un édifice interactionnel spécifique à la situation de classe.

Quant à l’expression « *ensemble de formats séquentiels typiques* » renvoie au niveau plus fin des séquences : les petites unités d’action qui reviennent régulièrement, comme « question de l’enseignant, réponse de l’élève, évaluation », « consigne, clarification, démarrage de la tâche », « erreur, réparation, ratification », etc. Chaque format séquentiel correspond à une manière récurrente d’organiser une action pédagogique donnée (interroger, expliquer, corriger, faire réfléchir, faire raconter...). Dire qu’ils sont « *typiques* » signifie qu’ils ne sont pas aléatoires : ils constituent des routines interactionnelles qui caractérisent la classe de langue et qu’on retrouve d’une séance à l’autre.

Et préciser que ces formats sont « *étroitement liés à ce qui est pédagogiquement poursuivi* » souligne le lien de dépendance avec le focus pédagogique. Si l’enseignant vise la mémorisation de formes, on verra se multiplier des formats séquentiels de répétition, de vérification de justesse, de correction immédiate. S’il cherche à faire travailler la compréhension ou l’argumentation, nous retrouverons davantage de séquences de narration, de reformulation, de débat, où les tours sont plus longs et moins encadrés par l’évaluation de la forme. En d’autres termes, ce que nous poursuivons pédagogiquement (travailler la grammaire, construire un récit, débattre, réaliser une tâche) se traduit directement dans le choix et la fréquence de certains formats séquentiels. L’« *architecture interactionnelle* » de la classe est donc la mise en forme, au niveau micro, des objectifs didactiques : en observant ces formats, nous constatons clairement comment la pédagogie se réalise dans et par l’interaction.

Activité de réflexion :

Sujet : « L’analyse conversationnelle appliquée à l’acquisition (CA-SLA) (Seedhouse, Markee, Kasper) ».

Rédigez un texte argumenté d’environ 15 à 20 lignes en vous appuyant sur les points suivants ;

- Présentez brièvement ce qu’est l’analyse conversationnelle (CA) et expliquez en quoi la CA-SLA constitue une application de cette approche à l’acquisition des langues en contexte de classe.
- Dégagez deux ou trois principes clés de la CA-SLA (par exemple : focalisation sur les données enregistrées et transcrites, organisation séquentielle de l’interaction, lien entre organisation de

la tâche et opportunités d'acquisition) en vous référant à des auteurs comme Seedhouse, Markee ou Kasper.

- Montrez au moins deux apports de la CA-SLA pour la réflexion pédagogique : ce qu'elle révèle sur les pratiques de classe, sur le rôle de l'enseignant, sur les tâches, sur les opportunités d'input et d'output, etc.
- Identifiez au moins une limite ou une difficulté de la CA-SLA (par exemple : lourdeur méthodologique, focalisation sur des extraits très locaux, difficulté de généralisation, place des dimensions cognitives) puis concluez en 3–4 lignes en prenant position sur l'intérêt de cette approche pour la recherche en acquisition et pour la formation des enseignants.

Cours 6 : Contexte « *form-focused* » : quand l'interaction se focalise sur la forme

Dans un contexte centré sur la forme, l'objectif principal est de travailler explicitement des éléments linguistiques (grammaire, lexique, prononciation, etc.). Seedhouse montre que, dans ce cas, l'organisation séquentielle est dominée par des formats comme :

- question de l'enseignant ciblant une forme,
- production de l'apprenant,
- évaluation / correction immédiate,
- souvent correction métalinguistique ou reformulation.

Il souligne à ce propos que :

Dans les contextes centrés sur la forme, les tours de parole sont organisés de manière à rendre immédiatement visibles les erreurs et à les traiter : l'enseignant sollicite des formes précises, évalue la production des apprenants et enchaîne sur des corrections ou explications métalinguistiques. L'interaction elle-même devient le lieu où s'affiche et se négocie la justesse formelle. (Seedhouse 2004, notre traduction)

Ici, le focus pédagogique (travailler la justesse linguistique) se lit directement dans la structure question–réponse–évaluation/correction, souvent très serrée, avec peu de développement thématique.

6-1- Contexte « *meaning-focused* » : priorité à la compréhension et au message

Dans un contexte centré sur le sens, l'objectif est plutôt la compréhension mutuelle et la progression thématique (discuter un texte, une vidéo, un thème, etc.). L'organisation séquentielle y est différente :

- les tours sont plus longs,
- les corrections de forme sont rares ou différées,
- les séquences de clarification portent sur le sens (malentendus, interprétations, informations manquantes).

Nous pouvons le reformuler ainsi :

« Lorsque le focus pédagogique porte sur le sens, les participants privilégient la continuité thématique et la progression de l'activité : les interventions se développent en tours plus longs, les négociations portent sur l'interprétation et la compréhension, et les écarts formels ne sont traités que s'ils menacent la compréhension. » (D'après Seedhouse 2004, notre traduction)

Ici encore, la séquentialité réalise le focus : ce n'est pas la correction linguistique qui structure l'échange, mais la co-construction du contenu.

Dans une classe de langue, l'analyse conversationnelle montre qu'il existe une forte dépendance réciproque entre pédagogie et interaction. Le focus pédagogique (travailler la forme, le sens, ou réaliser une tâche) façonne l'architecture interactionnelle : types de questions, longueur des tours, place de l'évaluation, présence ou non de métalangage. En retour, l'observation fine de l'organisation séquentielle (enchaînement des tours, formats question/réponse/évaluation, réparations, négociations de sens) permet de « lire » quel est l'objectif réellement poursuivi, au-delà de l'étiquette officielle de l'activité.

Dans les contextes centrés sur la forme, l'interaction est organisée pour faire apparaître et traiter immédiatement les erreurs : l'enseignant sollicite des formes précises, évalue la production, enchaîne sur corrections et explications métalinguistiques, de sorte que la justesse formelle se construit et se négocie dans l'échange lui-même.

Dans les contextes centrés sur le sens ou sur une tâche, au contraire, les tours sont plus longs et orientés vers la progression thématique ou l'avancement de la tâche, les erreurs de forme n'étant traitées que si elles nuisent à la compréhension. Au total, la « relation réflexive » décrite par Seedhouse signifie que les objectifs didactiques prennent corps dans les formats séquentiels typiques de chaque activité, et que l'analyse de ces formats permet de comprendre comment se jouent, très concrètement, enseignement et acquisition en classe de L2.

6-2- Contexte « *task-based* » : interaction modelée par la tâche

Dans les contextes *task-based*, l'interaction est façonnée par la tâche à accomplir (jeu de rôles, résolution de problème, projet communicatif, etc.). Seedhouse montre que les participants ajustent leurs choix interactionnels (prise de tour, recours à la L1, demandes d'aide, etc.) en fonction des contraintes et finalités de la tâche.

Il précise à ce propos :

Dans les activités guidées par une tâche, les participants organisent leurs tours de parole en fonction de l'avancement de la tâche : ils négocient des procédures, répartissent les rôles, s'auto-corrigent ou s'entraident lorsque c'est nécessaire à la réussite de l'activité. L'architecture séquentielle reflète ainsi les étapes et les exigences de la tâche ». (D'après Seedhouse 2004, traduction personnelle)

La tâche fournit donc un « canevas » pour l'interaction, et il paraît clairement, dans le détail des séquences, comment le focus pédagogique (mener à bien la tâche tout en pratiquant la L2) est constamment interprété et rejoué par les participants.

6-2-1- La CA comme méthodologie de recherche en acquisition (Markee)

L'analyse conversationnelle (CA) occupe aujourd'hui une place centrale dans les recherches sur l'acquisition des langues secondes. Dans la perspective ouverte notamment par Markee, la CA n'est pas seulement un outil descriptif des échanges verbaux, mais une véritable méthodologie de recherche, fondée sur l'examen minutieux d'enregistrements d'interactions authentiques. En s'intéressant à la manière dont les apprenants participent à l'action sociale au fil des tours de parole, cette approche permet de saisir l'acquisition comme un processus situé, observable dans le déroulement concret des activités de classe ou d'autres contextes d'usage de la L2.

En adoptant ce cadre, l'acquisition n'est plus envisagée uniquement comme développement interne d'un système linguistique, mais comme transformation progressive des pratiques

interactionnelles des apprenants : façons de prendre la parole, d'initier et de clore des séquences, de demander de l'aide, de négocier du sens ou de gérer les désaccords. Le travail longitudinal sur des corpus d'interactions, caractéristique des recherches inspirées par Markee, rend possible l'observation fine de ces évolutions dans le temps. Ce cours se propose d'explorer les fondements théoriques et méthodologiques de cette approche, ainsi que ses apports pour la compréhension du développement de la compétence interactionnelle en L2 et pour la didactique des langues.

Markee considère l'analyse conversationnelle comme une méthode à part entière pour la recherche en acquisition, et pas seulement comme un outil descriptif. Elle permet de suivre de très près, tour par tour, comment les apprenants participent à l'interaction et comment cette participation se transforme avec le temps, il souligne à ce sujet que dans la perspective de Markee, l'analyse conversationnelle constitue une méthodologie de recherche à part entière en acquisition des langues secondes : elle offre un ensemble de procédures rigoureuses pour documenter, à partir d'enregistrements authentiques, la manière dont les apprenants organisent leur participation et co-construisent l'action sociale en L2 .

6-2-2- Le suivi longitudinal des apprenants

Un point central chez Markee est le suivi longitudinal : il ne s'agit pas seulement de décrire une interaction isolée, mais de revenir sur les mêmes apprenants, dans des types d'activités comparables, au fil du temps. Cette démarche permet de mettre au jour des changements subtils dans la façon de prendre la parole, de lancer une activité, de demander de l'aide, de réparer un malentendu, etc.

Il souligne à ce sujet qu' : « en adoptant des dispositifs longitudinaux, les travaux inspirés de Markee suivent les mêmes apprenants sur une période étendue, ce qui rend observable le caractère processuel de l'acquisition : des routines interactionnelles se stabilisent, de nouveaux formats d'actions apparaissent, la distribution des rôles se reconfigure progressivement».

Dans cette citation l'auteur insiste sur l'intérêt de suivre les mêmes apprenants dans la durée pour comprendre comment l'acquisition se déroule comme un processus, et non comme un état fixe. « Dispositifs longitudinaux » signifie que les recherches enregistrent et analysent des interactions avec les mêmes sujets à différents moments, parfois sur plusieurs mois ou années.

Cela permet de voir comment, petit à petit, certains comportements deviennent des habitudes stables (routines interactionnelles), comment de nouvelles manières d'agir en interaction

(nouveaux formats d'actions : demander, refuser, négocier, etc.) apparaissent, et comment les positions dans l'échange se transforment (par exemple, des apprenants qui osent davantage initier des prises de parole, poser des questions, contester, etc.). Autrement dit, l'acquisition est rendue visible comme une transformation progressive des façons de participer à l'interaction, plutôt que comme un simple « avant/après » sur des connaissances linguistiques.

6-3- Développement de la compétence interactionnelle en L2

Markee met l'accent sur la notion de compétence interactionnelle : ce qui se développe, ce n'est pas seulement le système linguistique de l'apprenant, mais sa capacité à utiliser la L2 pour s'insérer dans l'échange et accomplir des actions pertinentes. Nous constatons, par exemple, des progrès dans la gestion des tours de parole, dans l'initiation de séquences (poser une question, faire une proposition), dans la façon de gérer l'accord/désaccord ou de réparer une incompréhension.

Il explique que :

Dans cette approche, l'acquisition est envisagée comme développement de la compétence interactionnelle en L2 : au fil des interactions, les apprenants affinent leur capacité à gérer les tours de parole, à initier et à clôturer des séquences, à négocier des désaccords ou à réparer des malentendus. L'analyse conversationnelle permet de décrire ce développement avec une grande précision séquentielle.

6-3-1- Contribution de la CA à la compréhension de la compétence pragmatique et de la compétence interactionnelle (Kasper)

Pour Kasper, l'analyse conversationnelle permet d'élargir la compréhension de la compétence pragmatique et interactionnelle bien au-delà de la seule étude de la réparation des erreurs.

Dans cette perspective, la compétence pragmatique ne se réduit pas à « choisir la bonne formule de politesse », mais renvoie à la capacité d'accomplir des actions sociales pertinentes (demander, refuser, ironiser, atténuer, etc.) dans un contexte donné. L'analyse conversationnelle offre les outils pour observer comment ces actions sont effectivement réalisées en L2, tour après tour, et comment les apprenants mobilisent des ressources linguistiques, prosodiques et séquentielles pour y parvenir.

« Dans la lignée des travaux de Kasper, la compétence pragmatique est conçue comme une aptitude à mobiliser, en situation, des ressources linguistiques et interactionnelles pour

accomplir des actions socialement reconnues comme appropriées. L'analyse conversationnelle permet d'en saisir les manifestations fines dans les enchaînements de tours de parole. » (D'après Kasper)

6-3-2- Aller au-delà de la « repair »

Les premières études CA en L2 se sont souvent focalisées sur la réparation (repair) : comment les apprenants et les enseignants traitent les erreurs, les malentendus, les problèmes de compréhension. Kasper montre que la contribution de la CA ne se limite pas à ce domaine : elle permet aussi d'analyser des phénomènes comme les désaccords, les évaluations, les demandes délicates, la gestion de la face, ou encore les formes d'(in)politesse en L2.

« Les travaux de Kasper invitent à déplacer le regard au-delà de la seule réparation des “erreurs” : l'analyse conversationnelle rend possible une description détaillée de la manière dont des apprenants de L2 gèrent des actions pragmatiquement sensibles – tels le désaccord, la critique ou la requête – en négociant à la fois le contenu et les enjeux relationnels de l'interaction ».

6-4- Compétence interactionnelle comme ressource située

Kasper s'inscrit aussi dans une conception « située » de la compétence : ce qui compte, ce n'est pas un stock abstrait de règles, mais la capacité à déployer, avec d'autres, des pratiques interactionnelles ajustées à la situation. La compétence interactionnelle apparaît alors comme une ressource distribuée et co-construite, visible dans la manière dont les participants prennent la parole, se répondent, se positionnent épistémiquement et affectivement.

« Dans une perspective inspirée de Kasper, la compétence interactionnelle en L2 est envisagée comme une compétence située et co-construite : elle se manifeste dans les pratiques par lesquelles les participants gèrent les tours de parole, négocient les positions de savoir et d'affect, et configurent des actions socialement pertinentes. L'analyse conversationnelle permet d'observer ce travail de configuration au fil de séquences authentiques. » (D'après Kasper, notre reformulation)

En-voici ci-dessous un tableau récapitulatif concernant CA-SLA :

Tableau 4 : Éléments clés de la CA-SLA : apports de Seedhouse, Markee et Kasper et notions centrales

Auteur	Focalisation principale	Objet central d'analyse	Apport à la CA-SLA	Implications pour la classe de L2
Seedhouse	Architecture interactionnelle de la classe de L2	Contextes de classe (forme / sens / tâche) et organisation séquentielle	Met en évidence la relation réflexive entre focus pédagogique et organisation de l'interaction ; chaque objectif pédagogique se manifeste par des formats séquentiels typiques	Aide à lire, dans les échanges réels, le focus réellement poursuivi ; permet de concevoir des activités en pensant aux formats interactionnels qu'elles génèrent
Markee	CA comme méthodologie de recherche en acquisition	Corpus d'interactions authentiques, dispositifs longitudinaux	Fait de la CA un cadre méthodologique complet pour suivre, dans le temps, le développement de la compétence interactionnelle en L2	Invite à observer les mêmes apprenants sur la durée, pour voir comment évoluent leurs pratiques de prise de parole, de négociation, de repair, etc.
Kasper	Compétence pragmatique et interactionnelle	Actions sociales sensibles (requêtes, désaccords, critiques, etc.) en L2	Élargit la CA-SLA au-delà de la seule repair, vers la gestion de la face, de (l'im)politesse et des enjeux relationnels	Met l'accent sur la manière dont les apprenants apprennent à agir « adéquatement » en L2 dans des situations délicates, et sur l'importance de ces dimensions dans l'enseignement

Ce tableau met en regard les trois auteurs centraux du cours (Seedhouse, Markee, Kasper) et les principales notions qui structurent la CA-SLA, afin de faire apparaître la complémentarité de leurs contributions.

Il montre comment Seedhouse éclaire l'architecture interactionnelle de la classe de L2 et la relation réflexive entre focus pédagogique et organisation séquentielle, tandis que Markee

insiste sur la CA comme méthodologie longitudinale pour suivre le développement de la compétence interactionnelle, et que Kasper étend l'analyse aux dimensions pragmatiques et relationnelles de l'action en L2.

La seconde partie du tableau rappelle les notions clés (focus pédagogique, architecture interactionnelle, formats séquentiels typiques, compétence interactionnelle, compétence pragmatique) et leur fonction dans l'analyse, offrant ainsi aux étudiants un support de synthèse qui articule clairement théorie, méthodologie et enjeux didactiques.

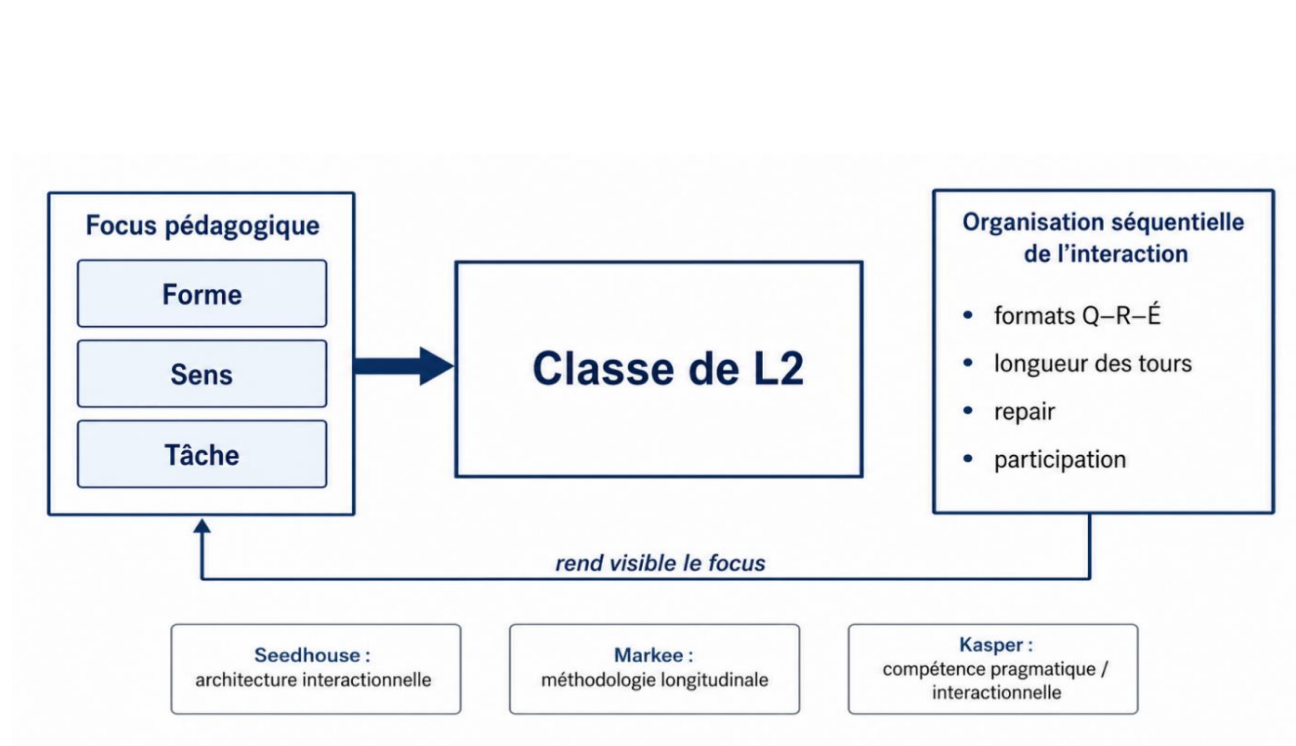


Figure 4 : CA-SLA selon les travaux de Seedhouse, Markee et Kasper

Pour conclure, ce cours a montré que l'analyse conversationnelle appliquée à l'acquisition (CA-SLA) offre bien davantage qu'un simple regard technique sur les échanges en classe de langue. En s'appuyant sur des enregistrements authentiques et sur une description fine des séquences, elle permet de saisir l'acquisition comme un processus situé, inscrit dans l'organisation même de l'interaction. La classe de L2 apparaît ainsi comme un espace institutionnel doté d'une architecture interactionnelle spécifique, où la relation réflexive entre focus pédagogique et formats séquentiels conditionne les opportunités de participation et d'appropriation offertes aux apprenants.

Les apports de Seedhouse, Markee et Kasper éclairent trois dimensions complémentaires de ce cadre : l'ancrage de l'enseignement dans des contextes de classe typés et dans une organisation séquentielle liée aux objectifs pédagogiques ; la valorisation de la CA comme méthodologie longitudinale pour suivre le développement de la compétence interactionnelle ; et l'élargissement de la perspective vers la compétence pragmatique et interactionnelle, au-delà de la seule réparation des erreurs.

Ensemble, ces contributions invitent à repenser l'acquisition non seulement comme construction d'un système linguistique, mais comme transformation progressive des pratiques d'action en L2. Pour la recherche comme pour la didactique, la CA-SLA ouvre ainsi un champ fécond, où la compréhension de l'apprentissage passe par l'observation détaillée de ce que font concrètement enseignants et apprenants lorsqu'ils parlent ensemble en classe.

Activité de réflexion :

« En classe de langue, l'acquisition ne se réduit pas à l'appropriation de formes isolées : elle se donne à voir dans la manière dont les apprenants apprennent progressivement à agir, à négocier et à se positionner en interaction ».

Consigne : expliquer en quoi cette citation rejoint l'idée de compétence interactionnelle (Markee) et de compétence pragmatique/interactionnelle (Kasper), puis d'illustrer par un exemple concret de situation de classe (par exemple : comment un apprenant passe, au fil du temps, d'un simple répondant à un participant capable d'initier, de contester, de nuancer).

Cours 7 : La perspective socio-interactionnelle (Bruner, Goffman, Hall)

Le langage constitue l'un des fondements essentiels de la vie sociale et du développement humain. Il représente à la fois un moyen privilégié de communication, un outil d'expression de la pensée et un vecteur central de transmission des savoirs et des cultures. Dès les premières années de la vie, l'enfant est immergé dans un univers linguistique riche où les échanges verbaux jouent un rôle déterminant dans son développement cognitif, social et culturel. Ainsi, l'acquisition et le développement du langage ne peuvent être compris indépendamment des interactions sociales qui structurent l'environnement de l'individu.

Pendant longtemps, certaines approches théoriques ont privilégié une explication du développement du langage centrée essentiellement sur les capacités internes de l'individu, notamment les mécanismes cognitifs ou les structures mentales innées. Toutefois, ces perspectives ont progressivement été complétées par des approches mettant l'accent sur la dimension sociale du langage. Dans cette optique, la perspective socio-interactionnelle propose une conception selon laquelle le langage se développe principalement à travers les interactions sociales et les pratiques communicatives situées dans des contextes culturels spécifiques.

À ce base, Plusieurs chercheurs ont largement contribué à l'élaboration et au développement de cette perspective socio-interactionnelle comme (Bruner,Goffman,Hall).

Dans ce cadre, il devient pertinent de s'interroger sur la manière dont les interactions sociales contribuent au développement du langage et sur le rôle des pratiques sociales situées dans ce processus. À partir des contributions théoriques de Jerome Bruner, Erving Goffman et Michael Halliday, cette étude vise à analyser les fondements de la perspective socio-interactionnelle et à montrer comment le langage se développe dans et par les interactions sociales.

Pour répondre à cette problématique, nous présenterons dans un premier temps les fondements théoriques de la perspective socio-interactionnelle à travers les contributions de ces auteurs, avant d'analyser, dans un second temps, l'application de cette approche à travers une étude pratique illustrant le rôle des interactions sociales dans le développement du langage.

7-1- Définition de la perspective socio-interactionnelle du langage

La perspective socio-interactionnelle du langage constitue l'un des cadres théoriques majeurs pour comprendre le développement linguistique et la communication humaine. Elle repose sur l'idée fondamentale selon laquelle le langage se développe à travers les interactions sociales et les pratiques culturelles situées. Dans cette perspective, parler ne consiste pas seulement à maîtriser un système grammatical, mais aussi à apprendre à utiliser le langage dans des contextes sociaux précis et à participer à des communautés discursives.

7-1-1- La perspective de Bruner

Jérôme Bruner psychologue américain (1915 – Juin 2016) qui s'intéresse en particulier à la psychologie de l'éducation.

1947 : Met en évidence l'importance des facteurs sociaux dans le développement cognitif

1960 : Créé à Harvard avec George Miller le « *Center for Cognitive Studies* »

1960 : Publie « *The process of education* », traduit en 19 langues : suscite débats et réformes

1981 : Publie « *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire* »

1997 : Publie « *Comment l'enfant apprend à parler* »

Bruner insiste sur le rôle fondamental de l'interaction adulte-enfant. Selon lui, l'enfant n'acquiert pas le langage seul ; il participe à des échanges structurés qui rendent possible l'appropriation progressive des formes linguistiques. «*commence avant que l'enfant prononce sa première parole lexico-grammaticale. Elle commence quand la mère et l'enfant créent un scénario prévisible d'interaction qui peut servir de microcosme pour communiquer et établir une réalité partagée*»(Bruner, 2004, 15)

La théorie brunérienne de l'acquisition du langage met au centre les actes de paroles, la dimension pragmatique de la langue : l'enfant apprend d'abord à communiquer, à comprendre les intentions de façon pré-linguistique et ensuite, seulement, viennent se greffer sur cette base interpersonnelle les compétences lexico grammaticales. «*le développement du langage implique deux personnes qui négocient. Le langage n'est pas d'abord abordé par l'enfant de*

gré ou de force, il est façonné de manière à rendre l'interaction communicative efficace »(Ibid., 34)

Bruner utilise le concept de LASS (Language Acquisition Support System) désigne l'ensemble des soutiens fournis par l'environnement social. L'adulte ajuste son discours, reformule, simplifie, encourage et guide l'enfant. Aussi l'adulte y joue-t-il un rôle beaucoup plus actif que dans la théorie innéiste de Chomsky ou dans les théories behavioristes : il faut que la mère soit un « partenaire » « *disposé à négocier avec l'enfant* »(Ibid., 33) « *C'est dans l'interaction entre l'adulte et l'enfant que l'acquisition du langage est échafaudée et structuré.* » (Bruner, 1983).

Tout commence donc par des scénarios ludiques au cours desquelles « *l'enfant et l'adulte réalisent quelque chose ensemble et l'un pour l'autre* » (Ibid., 123)

« [Le] LASS (Language Acquisition Support System) regroupe les "formats", "script", "routines" et autres cadres communicationnels étroits, ritualisés, qui permettent à l'enfant de s'exercer à développer ses facultés sémiotiques et dans lesquels l'adulte facilite, par le jeu ou d'autres activités, l'accès à la signification en contexte, la décontextualisation puis la généralisation à d'autres contextes » (ARDITTY, 2005 : 15)

C'est sur ce terreau intersubjectif pré-linguistique que s'implante, seulement ensuite, le langage. Pour désigner cette relation de coopération intersubjective, telle qu'elle se manifeste entre la mère et l'enfant dans l'apprentissage de la langue maternelle, Bruner utilise le terme de « tutelle » ou « d'étayage » (*scaffolding*). Le même modèle s'applique, selon lui, à l'analyse de l'acte d'enseignement en général.

Pour enseigner il importe avant tout de faire entrer l'élève dans un processus inter personnel de coopération mentale, analogue à celui de la mère qui apprend à parler à son enfant. Pour Bruner, en effet, l'essentiel en ce qui concerne l'enseignement ne se joue pas dans le contenu informatif des paroles prononcées ni dans l'organisation méthodique du propos, mais dans les phénomènes relevant de la pragmatique qui accompagnent leur énonciation par les sujets en communication. L'essentiel réside dans tout ce qui permet d'instituer un « microcosme commun », un univers « partagé » où la « négociation » (entre le maître et l'élève) devient possible.

L'important, par exemple, ce sont les « marqueurs d'attitude » par lesquels l'enseignant invite l'élève à entrer dans un processus de coopération mentale. L'enseignement, selon cette analyse,

consiste en une « rencontre d'esprits » qui pose « le problème classique de l'Autre » (Bruner, 2008, 64)

Le maître, pour cette raison, n'est pas un simple « outil de transmission », mais un « événement humain » (Bruner, 2008, 153)

Ces pratiques constituent un étayage indispensable. Les formats d'interaction – routines répétitives comme la lecture partagée, les jeux symboliques ou les dialogues ritualisés – offrent un cadre stable favorisant l'apprentissage. Le développement du langage suit un mouvement allant du social vers le cognitif : ce qui est d'abord partagé devient progressivement intériorisé.

7-1-2- La perspective d'Erving Goffman

Erving Goffman, sociologue américain d'origine canadienne (1922- 1982), a étudié dans le prestigieux département de sociologie de l'Université de Chicago avant d'enseigner à Berkeley (Goffman, 1988).

- En 1953, soutenue sa thèse de doctorat "*Communication Conduct in an Island Community*", département de sociologie, Université de Chicago.
- En 1959, Publie "*La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 : La présentation de soi*", Paris.

Goffman analyse le langage à travers l'ordre interactionnel. Il considère que toute communication s'inscrit dans une situation sociale régulée par des normes implicites : « *les interactions sont les atomes de la société. Elles fondent toute la dureté et toute l'élasticité, toute la couleur et toute l'uniformité de la vie sociale, qui nous est si évidente et pourtant si mystérieuse* » (cité par Winkin, 1993, p. 474).

La métaphore dramaturgique montre que l'individu joue un rôle devant un public, « *De quelle façon une personne, dans les situations les plus banales, se présente elle-même et présente son activité aux autres, par quels moyens elle oriente et contrôle l'impression qu'elle produit sur eux, et quelles sortes de choses elle peut ou ne peut pas se permettre au cours de sa représentation (performance)* » (Goffman, 1959 : 9).

Ainsi, l'interaction sociale est conçue comme une performance, au cours de laquelle les individus mettent en œuvre différentes stratégies pour orienter la perception qu'autrui se fait

d'eux. Cette mise en scène implique non seulement l'usage du langage, mais également l'ensemble des signes non verbaux tels que les gestes, les expressions faciales, le regard ou la posture.

Le langage devient un instrument de gestion de l'image de soi, Goffman affirme :« *Lorsqu'un individu apparaît devant les autres, il aura généralement de nombreuses raisons de chercher à contrôler l'impression qu'ils reçoivent de la situation.* »(Goffman, 1959)

Ainsi, le langage devient un outil stratégique permettant à l'individu de maintenir une image sociale valorisée. Par exemple, dans une conversation, une personne peut choisir certains mots, adopter un ton particulier ou éviter certains sujets afin de préserver une image positive d'elle-même

Un autre notion concept central chez Goffman est celui de "face", qui désigne l'image sociale positive qu'un individu revendique lors d'une interaction. Dans son ouvrage *Interaction Ritual* (1967), il explique :« *La face est la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée.* »

chaque participant cherche à préserver sa propre image et celle d'autrui. par exemple lors d'une critique ou d'un désaccord), les interlocuteurs utilisent différentes stratégies linguistiques pour réparer la situation.

Les rites d'interaction structurent les échanges : salutations, excuses, prises de parole, formules de politesse. Ces pratiques situées organisent la communication quotidienne et participent à l'apprentissage progressif des règles sociales du langage. « *Les rites d'interaction sont des actes conventionnalisés par lesquels un individu manifeste son respect pour l'autre et pour la situation sociale.* »(Goffman, 1967)

7-1-3- La perspective de Michael Halliday

Michael Halliday (1925–2018) est l'un des linguistes les plus influents du XX^e siècle. Ses travaux ont profondément renouvelé la manière de concevoir le langage en le plaçant au cœur des pratiques sociales. Halliday est surtout connu pour avoir développé la linguistique systémique fonctionnelle (*Systemic Functional Linguistics – SFL*), une approche qui considère la langue comme un système de ressources sémiotiques permettant aux individus de produire du sens dans des contextes sociaux déterminés.

Contrairement aux approches formelles qui s'intéressent principalement à la structure grammaticale de la langue, Halliday met l'accent sur les fonctions sociales du langage et sur la manière dont les locuteurs utilisent les ressources linguistiques pour agir dans la société. Dans cette perspective, la langue n'est pas seulement un ensemble de règles abstraites ; elle constitue avant tout un outil de communication et d'action sociale.

Il est surtout connu pour avoir développé la théorie de la Systemic Functional Linguistics, qui considère le langage est un système de significations répondant à des fonctions sociales précises.

« *La langue est telle qu'elle est en raison des fonctions qu'elle a développées pour servir dans la vie des gens.* » (Halliday, 1975).

En 1975, Halliday a publié ses "sept fonctions du langage", qui décrivent la façon dont les enfants utilisent le langage, en les appelant "fonctions de développement" ou "micro-fonctions". Les sept fonctions du langage de Halliday : instrumentale, personnelle, régulatrice, interactionnelle, imaginative, représentationnelle et heuristique.

L'enfant apprend le langage en l'utilisant pour agir : demander, refuser, expliquer, imaginer. Chaque fonction correspond à un usage concret inscrit dans une situation déterminée.

Cette affirmation souligne l'idée fondamentale selon laquelle la structure du langage est façonnée par les usages sociaux qui en sont faits. Autrement dit, la langue évolue en fonction des besoins communicatifs des communautés humaines.

Le développement linguistique est indissociable du contexte culturel. Halliday considère ainsi que le langage est fondamentalement lié aux pratiques sociales. Dans son ouvrage *Language as Social Semiotic* (1978), il affirme : "*Language is a social semiotic.*" (Halliday, 1975).

Par cette formule, il souligne que la langue constitue un système de signes sociaux à travers lequel les individus construisent et partagent des significations. Le langage est donc indissociable du contexte culturel et social dans lequel il est utilisé.

Pour Halliday, l'apprentissage du langage s'inscrit dans un processus plus large de **socialisation culturelle**. L'enfant n'apprend pas seulement des mots ou des structures grammaticales ; il apprend également à utiliser le langage pour participer aux activités sociales de son environnement. Il explique ainsi : *"La langue est le principal canal par lequel les modes de vie lui sont transmis, par lequel il apprend à agir en tant que membre d'une société... [et] à adopter sa culture".(Halliday, 1975).*

Cette citation met en évidence le rôle fondamental du langage dans la transmission des valeurs, des normes et des connaissances culturelles. À travers la langue, l'enfant découvre les manières

Fonction du langage	Description de la fonction	Exemples de fonctions du langage
Instrumentale	Langage utilisé pour satisfaire des besoins ou des désirs, comme demander de la nourriture ou du réconfort.	"Je veux", "Puis-je avoir", "J'ai besoin"
Régulation	Langage utilisé pour commander, persuader ou demander à quelqu'un de faire quelque chose, en contrôlant son comportement.	"Rentrons à la maison maintenant", "Tu dois finir ce travail pour demain", "Peux-tu me donner le rapport d'hier ?".
Interactif	Langage utilisé pour former des relations, exprimer des émotions et renforcer les liens avec les autres.	"Je t'aime, maman", "Merci beaucoup".
Personnel	Langage utilisé pour exprimer ses opinions personnelles, ses émotions et son identité, ainsi que pour rechercher des informations sur le monde.	"Moi bien", "Moi heureux", "Qu'est-ce que c'est ?"
Heuristique	Langage associé à la découverte et à l'explication, souvent par le biais de questions et de l'auto-narration.	"Le cheval va vers le dinosaure et lui dit bonjour", "Qu'est-ce que c'est ?".
Représentatif	Langage utilisé pour demander et relayer des informations entre les personnes, échanger des faits et des	"Qu'est-ce que c'est ?" "Qu'est-ce que ça fait ?" "Je marchais dans la rue et un chat a sauté devant moi".

	expériences.	
Imaginatif	Langage utilisé pour raconter des histoires et jouer de façon imaginative, en créant des scénarios et des personnages fictifs.	Faire semblant d'être dans une maison, un vaisseau spatial, ou adopter différents personnages pendant le jeu.

de penser, d'agir et d'interagir propres à sa communauté. « *L'enfant apprend la langue comme il apprend d'autres choses dans l'environnement dans lequel il grandit.* »(Halliday, 1975).

Le langage est donc acquis dans l'interaction avec les autres, au sein des activités quotidiennes de la famille et de la communauté.

La langue reflète et structure l'expérience sociale. Ainsi, apprendre à parler revient à apprendre à participer à une communauté discursive. « *La langue est telle qu'elle est à cause de ce qu'elle a à faire.* » (Halliday, 1975).

Cette citation souligne que la structure du langage est profondément liée aux fonctions sociales et communicatives qu'il remplit.

Ainsi, apprendre une langue signifie également apprendre comment participer aux pratiques discursives d'une communauté. Le langage devient le moyen par lequel l'individu accède à la culture et s'intègre dans la société.

Les trois auteurs convergent vers une même idée : le langage se développe dans l'interaction. Cependant, leurs focalisations diffèrent.

- Bruner met l'accent sur l'acquisition et l'étayage éducatif.
- Goffman analyse la régulation sociale et la gestion de l'image.
- Halliday insiste sur les fonctions communicatives et la dimension systémique.

En articulant ces perspectives, on comprend que le langage est à la fois outil cognitif, instrument relationnel et système culturel. Il est produit et producteur de pratiques sociales situées.

Au terme de cette étude consacrée à la perspective socio-interactionnelle du développement du langage, il apparaît clairement que le langage ne peut être considéré uniquement comme une compétence individuelle ou comme le simple produit de mécanismes cognitifs internes. Au contraire, il s'inscrit dans un processus dynamique étroitement lié aux interactions sociales et aux contextes culturels dans lesquels évoluent les individus. Le langage se développe ainsi à travers des pratiques sociales situées qui structurent progressivement les compétences communicatives des locuteurs.

L'analyse des contributions théoriques de Jerome Bruner, Erving Goffman et Michael Halliday a permis de mettre en évidence la complémentarité de leurs approches dans la compréhension du développement du langage. En effet, les travaux de Bruner soulignent l'importance du rôle de l'interaction entre l'enfant et l'adulte dans l'acquisition du langage, notamment à travers les mécanismes d'étayage et les formats d'interaction qui facilitent l'apprentissage linguistique. De son côté, Goffman met en lumière la dimension sociale des échanges linguistiques en analysant

les interactions comme des situations organisées dans lesquelles les individus utilisent le langage pour gérer leurs relations sociales, maintenir leur image et respecter les normes interactionnelles. Quant à Halliday, il propose une approche fonctionnelle du langage en montrant que celui-ci se développe en réponse à des besoins communicatifs et sociaux précis, remplissant différentes fonctions dans la vie quotidienne.

Ainsi, malgré leurs perspectives disciplinaires différentes, psychologie pour Bruner, sociologie pour Goffman et linguistique pour Halliday, ces auteurs convergent vers une même idée fondamentale : le langage est indissociable des interactions sociales et des contextes dans lesquels il est utilisé. Il constitue un outil essentiel permettant aux individus de participer à la vie sociale, de construire du sens et d'organiser leurs relations avec autrui.

Par ailleurs, l'analyse de la dimension pratique de cette perspective a également permis de constater que les situations de communication réelles, telles que les interactions en milieu familial ou scolaire, jouent un rôle déterminant dans le développement des compétences linguistiques. Les pratiques sociales quotidiennes offrent en effet des occasions multiples d'apprentissage et de participation qui contribuent à la construction progressive du langage.

En définitive, la perspective socio-interactionnelle met en évidence que le développement du langage résulte d'un processus de co-construction entre l'individu et son environnement social. Cette approche souligne l'importance de prendre en compte les interactions, les contextes et les pratiques culturelles dans l'étude du langage. Elle ouvre également des perspectives importantes pour les domaines de l'éducation et de la didactique des langues, en mettant l'accent sur le rôle central des interactions sociales dans les processus d'apprentissage et de développement linguistique.

7-2- Vers une didactique socio-interactionnelle des langues : contributions de Bruner, Goffman et Hal

Penser une didactique « socio-interactionnelle » des langues revient à considérer que l'apprentissage ne se joue pas seulement dans la tête de l'apprenant, mais au cœur des interactions qu'il entretient avec autrui, dans des situations socialement et culturellement situées. La langue n'est plus conçue comme un simple système de formes à acquérir, mais comme un ensemble de pratiques sociales à intégrer progressivement, en participant à des activités communes, en assumant des rôles, et en s'ajustant à des normes implicites. Dans cette perspective, les travaux de Bruner, de Goffman et de Hall offrent des repères théoriques majeurs pour penser comment organiser, analyser et accompagner ces interactions dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Avec Bruner, la focale se déplace vers l'étayage et les formats d'interaction. L'apprentissage est envisagé comme un processus de co-construction au sein de routines partagées, où un partenaire plus compétent (parent, enseignant, pair avancé) structure la situation, met en lumière les éléments pertinents, aide à formuler et à interpréter, puis se retire progressivement. Transposée à la didactique des langues, cette idée conduit à concevoir des séquences où les tâches langagières sont inscrites dans des scénarios interactionnels récurrents (jeux de rôles, projets, rituels de classe), dans lesquels l'enseignant et les pairs jouent un rôle actif d'accompagnement. L'enjeu n'est plus seulement de « présenter » des contenus, mais de créer des cadres d'activité qui permettent à l'apprenant d'agir en langue au-delà de ses capacités actuelles, grâce à un étayage ajusté.

Goffman, quant à lui, fournit les outils pour comprendre la dimension dramaturgique de l'interaction. Toute rencontre est organisée autour de cadres, de rôles, de territoires de la face et de rites de politesse. Apprendre une langue, c'est alors apprendre à se positionner dans ces configurations : savoir quand prendre la parole, comment se présenter, comment gérer l'accord et le désaccord, comment réparer un incident interactionnel, comment tenir simultanément un rôle linguistique et un rôle social (élève, futur professionnel, pair, etc.). Une didactique socio-interactionnelle inspirée de Goffman ne s'intéresse donc pas seulement à la correction formelle, mais aux « mises en scène » que les apprenants construisent en classe ou en ligne, et à la manière dont l'enseignant organise les cadres de participation (plénière, travail en petits groupes, interactions entre pairs) pour offrir de véritables occasions de socialisation en langue cible.

Hall, enfin, rappelle que toute interaction est profondément marquée par des normes culturelles : gestion de l'espace (proxémie), du temps, des silences, du contact, des implicites, distinction entre cultures à « contexte fort » et à « contexte faible ». La compétence interactionnelle en langue étrangère implique donc de décoder et d'approprier ces paramètres : distance physique, intensité du regard, rythme de parole, degré de directivité ou d'implication, façons de marquer la politesse ou le conflit. Une didactique socio-interactionnelle s'appuyant sur Hall cherchera ainsi à travailler explicitement ces dimensions : comparer des styles interactionnels, analyser des extraits vidéo, faire réfléchir les apprenants sur leurs propres normes et sur celles de la langue cible, afin de prévenir les malentendus pragmatiques et culturels.

Articulées, ces trois contributions dessinent les contours d'une didactique des langues centrée sur les pratiques sociales de parole : organiser des formats d'activités étayants (Bruner), rendre visibles et discutables les cadres et rôles interactionnels (Goffman), intégrer la dimension interculturelle et proxémique des échanges (Hall). Vers une telle didactique socio-interactionnelle, il ne s'agit pas d'ajouter un « chapitre » sur l'interaction, mais bien de

repenser l'ensemble du dispositif de formation : types de tâches, modes de regroupement, choix de supports, place de l'observation et de la réflexion sur les interactions réelles, en classe comme en environnement numérique.

Activité de réflexion :

« Dans une perspective socio-interactionnelle, apprendre une langue ne consiste pas seulement à mémoriser des formes, mais à apprendre à agir avec d'autres dans des cadres sociaux et culturels donnés, en assumant des rôles, en gérant la face et en s'ajustant à des normes souvent implicites ».

Consigne

À partir de la citation ci-dessus, rédiger une réflexion argumentée en lien avec les apports de Bruner, Goffman et Hall à une didactique socio-interactionnelle des langues.

Cours 8 : L'approche actionnelle (CECRL)

Depuis la fin du XXe siècle, l'enseignement des langues étrangères a connu une évolution méthodologique significative, passant d'approches centrées sur la grammaire et la traduction à des perspectives communicatives, puis actionnelles. Cette transformation s'inscrit dans un contexte de mondialisation et de mobilité accrue, où la maîtrise des langues constitue un enjeu social, académique et professionnel majeur.

C'est dans cette dynamique que le Conseil de l'Europe a élaboré le Cadre européen commun de référence pour les langues, publié en 2001 et complété en 2018. Ce cadre propose une conception renouvelée de l'apprentissage, fondée sur l'idée que l'apprenant est un acteur social amené à accomplir des tâches authentiques et collaboratives dans des contextes variés (Conseil de l'Europe, 2001, 2018). L'apprentissage ne se limite plus à l'acquisition de structures linguistiques, mais s'inscrit dans une logique d'action, d'interaction et de coopération.

Cette perspective prolonge l'évolution initiée par l'approche communicative (Puren, 2000) et s'appuie sur la notion de compétence communicative développée par Hymes (1972), tout en opérant un déplacement vers l'agir social et la réalisation de tâches. L'approche actionnelle constitue ainsi un véritable changement de paradigme dans la didactique des langues.

8-1- Définition et origine de l'approche actionnelle

L'approche actionnelle s'inscrit dans la continuité de l'approche communicative tout en marquant un dépassement de celle-ci. Comme le souligne Puren (2013), elle ne se limite plus à développer la compétence de communication, mais vise à intégrer l'apprenant dans une dynamique d'agir social. L'apprentissage d'une langue devient ainsi un processus orienté vers l'action et la réalisation d'objectifs concrets.

Cette conception est formalisée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, qui définit l'apprenant comme « *un acteur social ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés* » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Cette définition met en évidence la dimension contextuelle et finalisée de l'usage de la langue.

Dans cette perspective, la langue n'est plus envisagée uniquement comme un système de règles, mais comme un outil d'interaction inscrit dans des pratiques sociales. Cette orientation prolonge la notion de compétence communicative développée par Hymes (1972), en insistant davantage sur la réalisation de tâches et la participation à des situations authentiques.

Par ailleurs, Bourguignon (2006) précise que la tâche constitue l'unité centrale de l'apprentissage dans l'approche actionnelle, car elle permet de mobiliser simultanément des compétences linguistiques, culturelles et stratégiques. Le volume complémentaire du CECRL (2018) enrichit cette vision en introduisant la notion de médiatisation, qui met en avant la capacité de l'apprenant à établir des passerelles entre interlocuteurs et cultures différentes.

Ainsi, l'approche actionnelle apparaît comme une évolution cohérente des méthodologies antérieures, fondée sur l'intégration de l'action, de la coopération et de la contextualisation des apprentissages.

8-2- Principes fondamentaux de l'approche actionnelle

L'approche actionnelle repose sur un ensemble de principes qui redéfinissent la conception de l'enseignement/apprentissage des langues. Ces principes s'articulent autour de la notion d'agir social, de la centralité des tâches et de la dimension collaborative de l'apprentissage.

8-1-1- L'apprenant comme acteur social

L'un des fondements majeurs de l'approche actionnelle consiste à considérer l'apprenant comme un acteur social engagé dans des situations de communication réelles (Conseil de l'Europe, 2001). Il ne s'agit plus d'un simple récepteur de savoirs linguistiques, mais d'un individu capable d'agir, de prendre des décisions et d'assumer des responsabilités dans des contextes déterminés. Comme le souligne Puren (2013), cette évolution marque le passage d'une logique de communication à une logique d'action.

8-1-2- La centralité des tâches

La tâche constitue l'unité fondamentale de l'apprentissage. Elle mobilise simultanément des compétences linguistiques, pragmatiques et socioculturelles en vue d'atteindre un objectif précis (Conseil de l'Europe, 2001). Bourguignon (2006) précise que la tâche se distingue d'un simple exercice linguistique par son ancrage dans une finalité concrète et contextualisée. Ainsi, l'apprentissage est orienté vers la réalisation d'actions signifiantes plutôt que vers la répétition formelle de structures.

Le CECRL définit la tâche comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné, en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». Autrement dit, une tâche n'est pas seulement un « exercice » linguistique ; c'est une action finalisée, située dans un contexte, qui mobilise des ressources

langagières et non langagières pour atteindre un résultat concret (rédiger un courriel de réclamation, organiser un voyage, préparer une affiche, animer un débat, etc.).

Dans la perspective actionnelle, l'apprenant est envisagé comme un acteur social qui utilise la langue pour agir dans et sur son environnement, seul ou en coopération avec d'autres. La tâche est alors conçue comme une simulation ou une anticipation de ces actions sociales : elle s'inscrit dans des situations proches de la vie réelle, suppose une prise de décision, une planification, une répartition des rôles, et aboutit à un produit ou un effet observable (un document, une présentation, une solution trouvée, une décision prise...).

8-1-3- L'interaction et la coopération

L'approche actionnelle conçoit l'apprentissage comme un processus social fondé sur l'interaction. Cette orientation s'inscrit dans la continuité de la compétence communicative définie par Hymes (1972), tout en accordant une importance accrue à la collaboration entre apprenants. Candlin et Mercer (2001) soulignent que les pratiques pédagogiques efficaces reposent sur des échanges authentiques permettant la co-construction du sens et le développement de l'autonomie.

8-1-4- La contextualisation et la finalité

Les tâches proposées sont toujours inscrites dans un contexte spécifique et reliées à un domaine d'action particulier (Conseil de l'Europe, 2001). Cette contextualisation garantit la pertinence des apprentissages et favorise le transfert des compétences vers des situations extérieures à la classe. L'objectif n'est pas uniquement linguistique, mais également social et fonctionnel.

8-1-5- La médiation

Le volume complémentaire du CECRL (2018) enrichit ces principes en introduisant la notion de médiation. Celle-ci met en avant la capacité de l'apprenant à faciliter la compréhension, à reformuler, à interpréter ou à établir des passerelles entre interlocuteurs de cultures différentes. La médiation renforce ainsi la dimension interculturelle et collaborative de l'approche actionnelle.

Bien que ces principes offrent un cadre théorique cohérent et innovant, leur mise en œuvre effective suppose des conditions pédagogiques adaptées. La formation des enseignants, la conception de tâches authentiques et la disponibilité de ressources appropriées constituent des facteurs déterminants. En l'absence de ces éléments, le risque demeure de réduire l'approche

actionnelle à une application superficielle de concepts théoriques sans transformation réelle des pratiques d'enseignement.

8-3- Rôle de l'apprenant : le passage de l'apprenant à l'acteur social

L'approche actionnelle opère un déplacement majeur dans la conception des rôles traditionnels en classe de langue. L'apprenant n'est plus envisagé comme un simple récepteur de contenus linguistiques, mais comme un acteur social engagé dans la réalisation de tâches au sein de contextes authentiques (Conseil de l'Europe, 2001). Cette transformation implique une participation active, une prise d'initiative et une responsabilité accrue dans le processus d'apprentissage.

8-3-1- L'apprenant comme acteur autonome et responsable

Le passage du statut d'apprenant à celui d'acteur social repose sur le développement de l'autonomie. Selon Little (2007), l'autonomie ne signifie pas l'indépendance absolue, mais la capacité à réfléchir sur son apprentissage, à prendre des décisions et à évaluer ses propres productions. Dans l'approche actionnelle, l'apprenant mobilise ses compétences linguistiques, pragmatiques et culturelles pour atteindre des objectifs précis, ce qui favorise l'engagement cognitif et métacognitif.

8-3-2- L'interaction et la co-construction du sens

L'apprentissage est envisagé comme un processus interactif. Dans la continuité des travaux de Hymes (1972) sur la compétence communicative, l'approche actionnelle met l'accent sur l'usage contextualisé de la langue et sur la co-construction du sens à travers l'échange. Candlin et Mercer (2001) soulignent que l'interaction favorise le développement des stratégies discursives et renforce la capacité des apprenants à s'adapter à des situations variées.

8-3-3- L'engagement social et interculturel

L'acteur social est appelé à agir dans des domaines d'action spécifiques, en tenant compte des normes sociales et culturelles des interlocuteurs (Conseil de l'Europe, 2001). Cette dimension interculturelle renforce la pertinence sociale de l'apprentissage et prépare l'apprenant à évoluer dans des contextes plurilingues et pluriculturels.

8-3-4- Le rôle de l'enseignant : facilitateur et concepteur de tâches

Corrélativement, le rôle de l'enseignant évolue. Il ne se limite plus à transmettre des connaissances, mais devient organisateur de situations d'apprentissage, concepteur de tâches et accompagnateur du processus réflexif (Puren, 2013). Il guide les apprenants dans la planification, la réalisation et l'évaluation des activités, tout en favorisant un climat propice à l'autonomie et à la coopération.

Comme le rappelle N'DA (2016), toute démarche scientifique ou pédagogique exige une clarification des rôles afin d'assurer la cohérence entre objectifs, méthodes et résultats.

Ainsi, l'approche actionnelle redéfinit profondément les dynamiques pédagogiques en transformant l'apprenant en acteur social responsable et en repositionnant l'enseignant comme médiateur et facilitateur. Toutefois, cette transformation suppose une adaptation des pratiques pédagogiques, une formation adéquate des enseignants et un environnement d'apprentissage stimulant. Sans ces conditions, le risque demeure de maintenir des pratiques traditionnelles sous une terminologie renouvelée.

8-4- Les enjeux de l'approche actionnelle

L'approche actionnelle comporte plusieurs enjeux majeurs pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Elle favorise avant tout l'autonomie de l'apprenant (Little & Perclová, 2001), en le plaçant au centre de l'action et en le rendant responsable de ses choix et de sa progression. Cette responsabilisation stimule l'engagement, la motivation et la capacité à utiliser la langue dans des contextes réels, ce qui constitue un atout essentiel pour la réussite de l'apprentissage.

Par ailleurs, l'approche actionnelle relie l'apprentissage à des situations authentiques. Les tâches proposées reflètent des contextes sociaux, culturels et professionnels concrets, rendant l'apprentissage pertinent et directement applicable. Cela prépare également les apprenants à des situations interculturelles et à la mobilité internationale (Candlin & Mercer, 2001).

Un autre enjeu central est le développement de compétences transversales. Au-delà des compétences linguistiques, l'apprenant mobilise des habiletés de collaboration, de résolution de problèmes, de médiation et de pensée critique, indispensables pour évoluer dans des environnements sociaux et professionnels complexes.

Cependant, la mise en œuvre de cette approche pose des défis pédagogiques. La planification et la réalisation de tâches authentiques nécessitent des enseignants formés et des ressources

adaptées (Puren, 2013). De plus, l'évaluation de l'apprentissage doit intégrer non seulement les acquis linguistiques, mais aussi la capacité de l'apprenant à agir efficacement dans des situations réelles.

Ainsi, l'approche actionnelle constitue une démarche pédagogique innovante, centrée sur l'action et la participation active de l'apprenant, mais son efficacité dépend largement de la qualité de la conception des tâches et de l'encadrement pédagogique.

Exemples d'activités actionnelles

Pour illustrer la mise en œuvre concrète de l'approche actionnelle, plusieurs types d'activités peuvent être proposés aux apprenants afin de les transformer en acteurs sociaux actifs :

➤ Simulation de situations réelles

Les apprenants participent à des jeux de rôle simulant des situations authentiques, telles que :

- Commander un repas dans un restaurant en respectant les conventions sociales et linguistiques.
- Négocier un contrat entre deux entreprises dans un contexte commercial.

Selon le CECRL, « *la simulation de situations authentiques permet à l'apprenant de mobiliser ses compétences linguistiques et pragmatiques dans un contexte réel* » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 30).

➤ Projets collaboratifs

Les apprenants travaillent en groupe pour réaliser un projet concret, comme :

- Créer une brochure touristique d'une ville francophone.
- Concevoir une campagne de sensibilisation sur un thème social ou environnemental.

Ces activités favorisent l'interaction, la coopération et le développement de compétences interculturelles, en mettant l'apprenant au centre de l'action.

➤ Tâches de médiation

Ces activités impliquent que l'apprenant est médiateur pour faciliter la communication, par exemple :

- Traduire ou reformuler un message entre deux interlocuteurs parlant des langues différentes.
- Résumer une information complexe pour la rendre compréhensible à d'autres.

Le CECRL souligne que : « *la médiation développe la capacité de créer des liens et de résoudre les malentendus entre interlocuteurs* » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 12).

➤ **Résolution de problèmes**

Les apprenants sont confrontés à une situation problématique et doivent proposer une solution, en utilisant la langue de manière fonctionnelle et adaptée :

- Planifier un itinéraire pour un groupe de touristes.
- Organiser un événement scolaire ou communautaire.

Cette démarche encourage la pensée critique, la créativité et la prise de décision autonome.

Les activités présentées s'inscrivent pleinement dans les principes fondamentaux de l'approche actionnelle. Elles permettent aux apprenants de devenir de véritables acteurs sociaux en mobilisant simultanément leurs compétences linguistiques, pragmatiques et culturelles pour accomplir des tâches concrètes et significatives (Conseil de l'Europe, 2001, p. 30).

La collaboration et la médiation occupent une place centrale dans ces dispositifs pédagogiques. Les apprenants interagissent, coopèrent et partagent des responsabilités, ce qui renforce leur autonomie et leur capacité à gérer leurs productions dans des contextes authentiques (Conseil de l'Europe, 2018, p. 12). L'enseignant, quant à lui, adopte un rôle de facilitateur, guidant la planification, l'exécution et l'évaluation des tâches, sans imposer de solutions toutes faites, stimulant ainsi l'initiative et la réflexion critique des apprenants.

Cependant, malgré leur richesse pédagogique, l'efficacité réelle de ces activités dépend de plusieurs conditions : formation adéquate des enseignants, disponibilité des ressources et existence d'un environnement d'apprentissage favorable. Sans ces éléments, les tâches risquent de perdre leur dimension authentique et de demeurer théoriques, limitant la transformation effective de l'apprenant en acteur social.

Ainsi, l'approche actionnelle se révèle être un cadre pédagogique pertinent et innovant, mais dont le succès repose sur un accompagnement structuré et sur des conditions institutionnelles favorables.

L'étude menée sur l'approche actionnelle a montré que cette perspective pédagogique transforme profondément le rôle de l'apprenant, le faisant passer de simple récepteur de

connaissances à acteur social actif et responsable (Conseil de l'Europe, 2001/2018). Les analyses théoriques ont mis en évidence les principes fondamentaux de cette approche : autonomie, centralité des tâches, interaction sociale, contextualisation et médiation, qui constituent le socle de l'apprentissage centré sur l'action.

La partie pratique a illustré la traduction concrète de ces principes à travers diverses activités actionnelles telles que les simulations de situations réelles, les projets collaboratifs, les tâches de médiation et la résolution de problèmes. Ces activités permettent à l'apprenant de mobiliser simultanément ses compétences linguistiques, pragmatiques, sociales et culturelles, tout en développant sa créativité, sa pensée critique et sa capacité à coopérer dans des contextes authentiques (Puren, 2013 ; Little & Perclová, 2001).

Cependant, malgré les avantages pédagogiques indéniables de l'approche actionnelle, sa mise en œuvre pose des défis importants. Elle exige des enseignants formés, des environnements d'apprentissage adaptés et des ressources suffisantes pour garantir que les tâches proposées soient réellement significatives et authentiques (N'DA, 2016 ; Candlin & Mercer, 2001).

En somme, l'approche actionnelle constitue un modèle pédagogique efficace et innovant, favorisant l'autonomie, la coopération et le développement de compétences communicatives réelles. Elle prépare les apprenants à utiliser la langue dans des contextes sociaux variés, tout en renforçant leur capacité de médiation et leur réflexion critique, et représente ainsi un outil essentiel pour un apprentissage des langues moderne et pertinent

Activité de réflexion :

« Dans la perspective actionnelle, l'apprenant n'est plus seulement un locuteur qui doit "communiquer correctement", mais un acteur social qui utilise la langue comme un instrument pour accomplir des tâches significatives dans des situations réelles ou simulées ». (D'après le CECRL, 2001, et Piccardo, 2014)

- Expliquer ce que change, pour la conception de l'enseignement, le passage de « locuteur qui communique correctement » à « acteur social qui accomplit des tâches »
- Donner au moins un exemple concret de tâche en classe de langue (réelle ou simulée) qui illustre cette conception (niveau de langue au choix, mais à préciser)
- Montrer en quoi cette tâche est « signifiante » pour les apprenants (lien avec la vie réelle, projet, produit final, coopération...)
- Reformuler la citation avec vos propres mots en 3–4 lignes

Cours 9: L'interaction en ligne et son impact sur l'acquisition d'une langue étrangère

Le progrès des technologies numériques et l'universalisation des interactions en ligne ont profondément modifié les modes d'apprentissage des langues étrangères. Les plateformes collaboratives comme Moodle, OneNote...et les réseaux sociaux comme You tube constituent désormais des espaces avantagés d'échanges linguistiques. En offrant aux apprenants des opportunités d'interaction authentique, de pratique régulière et de co-construction des savoirs. En s'appuyant sur les approches interactionnistes et socioconstructivistes, ces environnements numériques favorisent l'acquisition des compétences linguistiques, pragmatiques et socioculturelles, tout en renforçant la motivation et l'autonomie des apprenants. Toutefois, malgré leurs apports significatifs, ces dispositifs soulèvent également certaines limites liées à la qualité des échanges, à l'encadrement pédagogique et aux inégalités d'accès au numérique. L'étude de l'impact de l'interaction en ligne apparaît ainsi essentielle pour mieux comprendre son rôle dans l'acquisition d'une langue étrangère et optimiser son intégration dans les pratiques didactiques contemporaines.

Dans le contexte universitaire actuel, les plateformes collaboratives et les réseaux sociaux occupent une place croissante dans l'apprentissage des langues étrangères, en offrant aux apprenants des opportunités d'interaction en ligne au-delà du cadre formel de la classe. Ces espaces numériques encouragent la pratique régulière de la langue cible, l'échange entre pairs et le développement de l'autonomie. Cependant, leur intégration pédagogique demeure souvent insuffisamment structurée, en raison de difficultés liées à l'encadrement didactique, à l'évaluation des interactions et aux compétences numériques des acteurs. Dès lors, l'analyse de l'impact des interactions en ligne apparaît nécessaire pour mieux comprendre leur rôle réel dans l'acquisition d'une langue étrangère et optimiser leur usage en contexte éducatif.

Bien que les plateformes collaboratives et les réseaux sociaux offrent de nombreuses opportunités d'interaction authentique, leur utilisation dans l'apprentissage des langues étrangères reste souvent non structurée et peu encadrée pédagogiquement. L'impact réel de ces interactions en ligne sur le développement des compétences linguistiques des apprenants reste donc incertain, ce qui soulève la nécessité d'analyser les conditions qui favorisent leur efficacité.

L'interaction en ligne désigne l'échange communicatif entre individus à travers des outils numériques, incluant les messages écrits, oraux ou multimédias. Comme le souligne Warschauer (1997), « *l'interaction médiatisée par ordinateur favorise une participation accrue*

et une collaboration authentique entre apprenants ».(Warschauer ,1997) , ainsi que Cuq (2003) montre que : « *L'apprentissage d'une langue se construit à travers l'interaction, qui constitue à la fois le moyen et l'objectif de la communication ».*(Cuq,2003) .

9-1- Plateformes collaboratives et Réseaux sociaux numériques

Selon Dejean-Thircuir et Mangenot (2006), ces dispositifs : « *placent l'interaction au cœur de l'apprentissage linguistique* ».Les plateformes collaboratives sont des environnements numériques structurés permettant à plusieurs utilisateurs de travailler ensemble, de partager des ressources et de produire des contenus. En didactique des langues, elles favorisent l'interaction, la pratique langagière et la co- construction des compétences communicatives à travers des tâches authentiques. (Dejean, Thircuir et Mangenot ,2006).

Les réseaux sociaux numériques sont des outils en ligne qui facilitent la communication, le partage d'informations et la création de communautés d'apprentissage. Ils peuvent être utilisés de manière informelle pour la pratique linguistique, la publication de contenus et l'échange entre pairs, favorisant ainsi une exposition continue à la langue cible. Selon Mangenot (2012), les réseaux sociaux offrent : « *des occasions authentiques d'interaction et d'appropriation linguistique en dehors du cadre formel* » (Mangenot, 2012).

Les plateformes collaboratives et les réseaux sociaux numériques occupent aujourd'hui une place centrale dans les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues, en particulier dans le cadre de dispositifs hybrides ou à distance. Ils offrent des espaces d'échanges écrits, oraux et multimodaux où les apprenants peuvent interagir entre eux et avec l'enseignant en dehors du cadre temporel et spatial de la salle de classe. Ces environnements ne se limitent pas à la diffusion descendante de ressources ; ils permettent de co-construire des contenus, de partager des productions, de commenter et de réagir en temps réel ou en différé, ce qui ouvre de nouvelles possibilités pour le développement de la compétence interactionnelle et pragmatique.

Les plateformes collaboratives (forums, wikis, espaces de travail partagés, environnements d'apprentissage en ligne) se caractérisent par la possibilité de produire des documents communs, de suivre l'historique des contributions et de rendre visibles les traces de l'activité collective. Dans le cadre de l'acquisition des langues, elles favorisent la rédaction à plusieurs mains, la révision mutuelle, la négociation de la forme et du sens, ainsi que la mise en place de projets à long terme. Les tâches y prennent souvent la forme de projets collaboratifs (dossiers, blogs, capsules vidéo, portfolios électroniques) qui exigent une coordination interactionnelle continue : prise de décision, répartition des rôles, planification, feedback entre pairs. Ces

interactions écrites et multimodales constituent autant de terrains d'observation privilégiés pour analyser, avec les outils de l'analyse interactionnelle, la manière dont les apprenants apprennent à gérer la coopération, le désaccord, la reformulation ou l'argumentation en langue seconde.

Les réseaux sociaux numériques (groupes de classe sur des messageries instantanées, pages ou groupes fermés sur des plateformes grand public, espaces de commentaires autour de ressources partagées) introduisent, quant à eux, une dimension plus informelle et plus continue de l'interaction. Ils brouillent en partie la frontière entre communication académique et communication personnelle, ce qui peut renforcer l'engagement des apprenants, mais pose aussi des questions d'éthique, de confidentialité et de gestion des rôles. Du point de vue de l'acquisition, ces espaces constituent des lieux où les apprenants pratiquent la langue dans des échanges souvent brefs, réactifs, multimodaux (texte, emoji, images, liens), qui sollicitent des formes spécifiques de compétence interactionnelle : capacité à réagir rapidement, à gérer l'implicite, à adapter le registre et la politesse aux normes du groupe.

Pour la didactique des langues, l'enjeu est de penser ces plateformes et réseaux non comme de simples supports techniques, mais comme de véritables environnements interactionnels, dotés de règles, de formats d'échange et de contraintes propres. Leur intégration dans un cours demande de clarifier les objectifs pédagogiques (pratique de l'écrit, co-construction de savoirs, travail sur la politesse en ligne, etc.), de définir des consignes explicites, ainsi que des règles de participation et de netiquette. Elle suppose également une réflexion sur l'accompagnement et l'évaluation : quels types de contributions valoriser, comment prendre en compte la participation en ligne dans l'évaluation, comment utiliser les traces interactionnelles produites (messages, commentaires, historiques de révision) comme supports d'analyse en classe pour développer une conscience métalangagière et interactionnelle chez les apprenants.

9-1-1 Interaction en ligne et apprentissage des langues

De nombreuses recherches ont montré que l'interaction en ligne favorise l'acquisition linguistique. Selon Vygotsky (1978) et les théories socioconstructivistes, l'apprentissage se construit par l'interaction sociale, même médiatisée par des outils numériques. Les échanges écrits et oraux sur les forums, chats ou plateformes collaboratives permettent aux apprenants de négocier le sens, de recevoir un feedback immédiat et de renforcer leur maîtrise de la langue cible. (Vygotsky, 1978).

En effet, l'essor des environnements numériques a profondément transformé les modalités d'interaction en contexte d'apprentissage des langues. Les échanges ne sont plus cantonnés à la salle de classe : ils se déroulent désormais dans des espaces virtuels variés (visioconférences, chats, forums, messageries, plateformes dédiées), où les apprenants peuvent mobiliser la langue cible de manière plus souple, plus fréquente et souvent plus authentique. L'interaction en ligne devient ainsi un prolongement, voire un reconfigurateur, des situations d'enseignement/apprentissage traditionnelles, en offrant de nouvelles formes de présence, de participation et de collaboration.

Sur le plan langagier, l'interaction en ligne met en jeu une grande diversité de canaux (écrit synchrone, écrit asynchrone, oral audio/vidéo, modes multimodaux) qui sollicitent des compétences différenciées. Les chats et visioconférences de groupe, par exemple, rapprochent les apprenants de conditions conversationnelles en temps réel : prise de tour rapide, gestion des chevauchements, reformulations, demandes de clarification, négociation de sens. Les forums et commentaires asynchrones, eux, laissent davantage de temps pour planifier et réviser ses interventions, ce qui favorise la réflexion sur la forme et la structuration du discours. Dans tous les cas, ces espaces constituent des terrains privilégiés pour observer comment se développent la compétence interactionnelle et la compétence pragmatique en L2, notamment dans la gestion de la politesse, des désaccords, de l'humour ou de l'implicite en contexte numérique.

Du point de vue didactique, l'intégration de l'interaction en ligne dans un dispositif d'apprentissage ne se réduit pas à « ajouter du numérique » : elle suppose une conception précise des tâches, des rôles et des formats d'échange. Selon les objectifs visés (travail sur la fluidité orale, sur la précision écrite, sur la collaboration, sur les actes de langage), l'enseignant choisira plutôt des visioconférences, des forums argumentatifs, des projets collaboratifs en ligne ou des échanges tutorés. Il s'agit aussi de rendre explicites les règles de participation (netiquette, modes d'adresse, temps de réponse attendus) et d'accompagner les apprenants dans la prise de conscience des particularités interactionnelles propres à chaque outil.

Exemples d'études :

- Warschauer (1997) : l'utilisation de forums et de chats favorise l'expression écrite et la collaboration entre étudiants.
- Blake (2013) : les environnements en ligne multimodaux augmentent l'exposition à la langue et le développement des compétences communicationnelles.

9-1-2- Plateformes collaboratives et acquisition linguistique

Les plateformes collaboratives éducatives (Moodle, Google Classroom, wikis) ont été largement étudiées pour leur rôle dans l'apprentissage structuré et guidé. Elles permettent aux enseignants de créer des activités interactives, collaboratives et évaluatives, favorisant la co-construction des connaissances et le développement de compétences spécifiques.

Exemples:

- Hampel et Stickler (2005) : les activités en ligne guidées par des plateformes collaboratives améliorent la production écrite et orale des apprenants.
- Comas-Quinn (2011) : l'apprentissage collaboratif en ligne encourage la participation active et l'autonomie des étudiants.

9-2- Réseaux sociaux et apprentissage informel

Les réseaux sociaux (Facebook, Instagram, WhatsApp, YouTube) offrent des opportunités d'apprentissage hors cadre formel, par l'exposition continue à la langue et la participation à des échanges authentiques.

Les réseaux sociaux occupent aujourd'hui une place majeure dans les usages quotidiens des apprenants et constituent, de ce fait, un environnement privilégié d'apprentissage informel des langues. Sans viser directement un objectif académique, les interactions qui s'y déroulent (publications, commentaires, messages privés, partages de contenus multimédias) exposent les utilisateurs à une grande variété de formes langagières, de registres et de pratiques discursives propres à la langue cible. Cet apprentissage informel se caractérise par la spontanéité, la fréquence des contacts avec la langue, la possibilité de suivre des comptes natifs ou experts, et la participation à des communautés d'intérêt (pages, groupes, chaînes) où la langue cible est le principal vecteur d'échange.

ur le plan des compétences, les réseaux sociaux favorisent le développement de la compréhension écrite et orale (vidéos courtes, stories, podcasts, posts commentés), mais aussi de la compétence interactionnelle et pragmatique dans des contextes souvent moins normés que la classe. Les apprenants y apprennent, parfois implicitement, à gérer des formes d'adresse, de politesse, d'humour, d'ironie, à interpréter des sous-entendus ou des références culturelles, à ajuster leur discours à des communautés spécifiques (fans, professionnels, communautés militantes, etc.). Ces espaces offrent également des occasions d'écrire « pour de vrai » : répondre à un commentaire, poser une question, participer à un débat en ligne, co-construire des fils de discussion, ce qui renforce l'engagement et le sentiment d'appartenance à une communauté de pratique.

Les réseaux sociaux occupent aujourd'hui une place centrale dans les apprentissages informels des langues, au point que la didactique ne peut plus les ignorer.

9-2-1-Rôle des réseaux sociaux dans l'apprentissage informel

Les recherches montrent que de nombreux apprenants lisent, écrivent et interagissent en langue étrangère dans des contextes en ligne non scolaires : forums, chats, réseaux sociaux, courriels. Ces pratiques relèvent de l'« apprentissage informel », c'est-à-dire de formes d'apprentissage qui se déroulent en dehors des dispositifs de formation formels, sans évaluation ni cadre institutionnel explicite, mais qui contribuent néanmoins au développement de compétences langagières.

Les réseaux sociaux (Facebook, Instagram, X, TikTok, etc.) offrent un accès massif à des contenus authentiques (posts, vidéos, commentaires) et à des communautés de pratique où la langue cible est utilisée de manière naturelle. Les apprenants y développent notamment compréhension écrite et orale, mais aussi compétences interactionnelles et pragmatiques : gestion de la politesse, de l'humour, de l'ironie, de l'implicite, adaptation au registre du groupe, etc.

La Vitrine linguistique définit l'« apprentissage par les réseaux » comme un mode d'apprentissage informel fondé sur la collaboration entre pairs et le partage de connaissances à l'aide d'outils collaboratifs en ligne. Ce type d'apprentissage peut rester entièrement hors cadre scolaire, mais certaines institutions choisissent de l'encourager en donnant accès à des plateformes dédiées, afin de prolonger les apprentissages dans un contexte plus libre et social.

9-3- Analyse critique des travaux antérieurs

Les travaux consacrés à l'interaction en ligne et à l'apprentissage des langues étrangères convergent globalement vers une reconnaissance de son rôle positif dans l'acquisition linguistique. Les approches socioconstructivistes, inspirées notamment de Vygotsky (1978), soulignent que l'apprentissage se construit par l'interaction sociale, y compris lorsqu'elle est médiatisée par des outils numériques. Les études de Warschauer (1997) et de Blake (2013) confirment que les échanges écrits et oraux en ligne favorisent la négociation de sens, le feedback et le développement des compétences communicationnelles. Toutefois, ces recherches se concentrent souvent sur des contextes expérimentaux ou occidentaux, ce qui limite la généralisation des résultats à d'autres contextes universitaires.

Concernant les plateformes collaboratives, les travaux de Hampel et Stickler (2005) ainsi que de Comas-Quinn (2011) mettent en évidence leur efficacité dans un cadre pédagogique structuré, notamment pour la production écrite, orale et le développement de l'autonomie. Néanmoins, ces études accordent parfois une place secondaire aux difficultés rencontrées par les apprenants, telles que la surcharge cognitive, les contraintes techniques ou le manque d'accompagnement pédagogique, éléments pourtant déterminants dans l'efficacité réelle de ces dispositifs.

Enfin, les recherches sur les réseaux sociaux et l'apprentissage informel (Godwin-Jones, 2018 ; Wasike, 2024) soulignent leur potentiel en termes de motivation, d'exposition lexicale et de pratiques authentiques. Cependant, ces études montrent également que l'absence de structuration pédagogique peut limiter l'impact linguistique et entraîner des usages superficiels ou non ciblés.

Ainsi, bien que les travaux antérieurs confirment l'intérêt des interactions en ligne, ils révèlent des lacunes méthodologiques et contextuelles. La présente recherche s'inscrit dans cette perspective critique en combinant plateformes collaboratives et réseaux sociaux, tout en tenant compte du contexte universitaire et des pratiques réelles des apprenants.

Activité de réflexion : Rédigez un texte argumenté d'environ 15 à 20 lignes sur le sujet suivant : « L'interaction en ligne et son impact sur l'acquisition d'une langue étrangère » :

Cours 10 : Le rôle des facteurs cognitifs et psycholinguistiques dans l'acquisition d'une langue étrangère

L'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères ne se limitent pas à la transmission de savoirs linguistiques. Ils impliquent une compréhension profonde de la manière dont l'apprenant reçoit, traite et transforme ces informations. En didactique, l'apprenant n'est pas un simple récepteur passif, mais un acteur qui mobilise des ressources internes complexes pour construire sa compétence communicative.

10-1- Approche conceptuelle

L'acquisition d'une langue étrangère constitue un processus complexe qui dépasse la simple mémorisation de règles grammaticales. Selon Jean-Pierre Cuq (2003, p. 15) : *« l'acquisition renvoie à un développement progressif et principalement implicite des compétences linguistiques, par opposition à l'apprentissage formel et conscient »*

D'une part, selon Tardif et Anderson :

La dimension cognitive met en évidence le rôle des facteurs cognitifs, notamment la mémoire, l'attention et le traitement de l'information. La mémoire permet l'encodage, le stockage et la récupération des éléments linguistiques, tandis que le traitement de l'information transforme l'input reçu en connaissances structurées et mobilisables. Ces mécanismes expliquent comment le vocabulaire et les structures grammaticales sont intégrés progressivement dans la compétence communicative de l'apprenant. Tardif (1997) et Anderson (1983)

D'autre part, selon Reuter (2013) et Selinker (1972) :

La dimension psycholinguistique s'intéresse aux processus mentaux impliqués dans la compréhension et la production du langage. Comme le souligne Yves Reuter, la psycholinguistique analyse les mécanismes cognitifs qui sous-tendent l'activité langagière. Dans ce cadre, le concept d'interlangue, proposé par Larry Selinker, occupe une place centrale. Il désigne le système linguistique provisoire que l'apprenant construit au cours de son développement, caractérisé par des erreurs systématiques qui témoignent de l'évolution de ses compétences. Reuter (2013) et Selinker (1972)

Enfin, selon O'Malley et Chamot (1990) : *« les stratégies d'apprentissage constituent un élément essentiel de cette dynamique. Elles traduisent les moyens mis en œuvre par l'apprenant pour faciliter la mémorisation, la compréhension et la production linguistique »*

Cuq et Gruca (2005) de leur côté souligne que : « *l'approche conceptuelle montre que l'acquisition d'une langue étrangère résulte de l'interaction entre des mécanismes cognitifs internes et des processus psycholinguistiques évolutifs, inscrits dans une dynamique progressive de construction du savoir linguistique* ».

10-1-1- Définition des concepts clés

Pour une analyse rigoureuse, nous nous appuyons sur le lexique spécialisé de la didactique:

- La Cognition en didactique: Selon le Dictionnaire de Reuter (2011), elle concerne les stratégies mentales que l'apprenant met en place pour résoudre des tâches linguistiques.
- La Psycholinguistique appliquée: Elle étudie les processus psychologiques (stress, motivation, mémoire) qui facilitent ou bloquent l'apprentissage des langues en contexte scolaire.
- L'Interlangue: Concept phare de Galisson & Coste (1976). En didactique, on ne considère plus les erreurs de l'élève comme des fautes, mais comme la preuve de l'existence d'une "grammaire interne" provisoire. C'est le système de l'apprenant qui progresse vers la langue cible.
- La Médiation: Processus par lequel l'enseignant aide l'apprenant à transformer une information difficile en une connaissance comprise et utilisable. Ce concept, emprunté à Vygotski (1934/1997), souligne le rôle de l'interaction sociale et de l'étayage dans la construction des apprentissages.

10-2- Fondements des théoriques cognitifs

10-2-1- La théorie du traitement de l'information

Cette théorie, issue de la psychologie cognitive, considère l'apprentissage comme un processus mental structuré en trois étapes : l'encodage (réception de l'information), le stockage (conservation en mémoire) et la récupération (mobilisation de l'information). Elle compare l'esprit humain à un système de traitement qui sélectionne, organise et conserve les données.

10-2-2- La théorie de la mémoire de travail

Proposée par Alan Baddeley, cette théorie distingue plusieurs composantes :

- La boucle phonologique (traitement des sons et du langage oral)
- Le calepin visuo-spatial (images et représentation écrite)
- L'administrateur central (contrôle de l'attention)

10-2-3- La théorie de l'automatisation

Selon cette approche, la répétition et la pratique permettent de transformer les connaissances déclaratives (règles conscientes) en connaissances procédurales (automatiques).

Dans l'acquisition d'une langue étrangère, cette automatisation explique la fluidité en production orale et écrite.

10-2-4- La théorie sociocognitive

Inspirée des travaux de Lev Vygotski, cette théorie souligne l'importance de l'interaction sociale dans le développement cognitif.

10-2-5- La théorie de l'interlangue

Proposée par Larry Selinker, cette théorie affirme que l'apprenant construit un système linguistique intermédiaire, évolutif et structuré.

Les erreurs ne sont donc pas des fautes aléatoires, mais des étapes normales du développement linguistique.

10-3- Les facteurs cognitifs : la mémoire comme facteur principal la mémoire

Selon Jean-Pierre Robert (2008) : *«la mémoire joue un rôle fondamental dans l'appropriation des savoirs linguistiques et dans la construction de la compétence communicative».*

Cette citation met en lumière une idée essentielle : dans l'apprentissage d'une langue, rien ne se construit sans la mémoire. Lorsque Jean-Pierre Robert affirme que la mémoire joue un rôle « fondamental » dans l'appropriation des savoirs linguistiques, il rappelle que toutes les composantes de la langue (sons, mots, structures grammaticales, expressions figées, orthographe) doivent être rencontrées, encodées, consolidées et rappelées pour devenir de vrais acquis. Les exercices, l'exposition à la langue, les interactions n'ont d'effet durable que s'ils laissent des traces mnésiques suffisamment stables pour être réactivées dans de nouvelles situations.

Mais la citation dépasse la simple mémorisation de règles ou de listes. En liant mémoire et « construction de la compétence communicative », Robert insiste sur le fait que ce qui se stocke et se réorganise en mémoire, ce ne sont pas seulement des éléments isolés, mais aussi des schémas d'usage : tournures toutes faites, routines d'ouverture et de clôture d'échanges, façons de demander, de refuser, de nuancer, de reformuler, d'exprimer la politesse ou le désaccord. La compétence communicative suppose d'avoir internalisé, grâce à l'expérience et à la répétition, des scripts interactionnels et des configurations de langue en contexte. Ainsi, la mémoire ne se réduit pas à un « dépôt » de connaissances, elle fonctionne comme une trame dynamique où se tissent savoirs linguistiques, savoir-faire interactionnels et savoirs socioculturels, permettant à l'apprenant d'agir progressivement avec plus de justesse, de fluidité et d'aisance dans la langue cible.

Selon Atkinson & Shiffrin, (1968) La mémoire intervient à trois niveaux essentiels:

- L'encodage: transformation de l'information linguistique reçue en traces mentales.
- Le stockage: conservation du vocabulaire, des règles grammaticales et des expressions.
- La récupération: mobilisation des connaissances lors de la compréhension ou de la production.

10-3-1- Le rôle de la mémoire et de l'attention en classe de langue

- L'Attention sélective: (la voix du professeur, le texte, les bruits). Sa capacité à se focaliser sur un point précis (ex: la terminaison du passé composé) est limitée. Le Dictionnaire de Reuter (2011) nous rappelle que sans attention, l'input (ce que le prof dit) ne devient jamais un savoir.
- La Mémoire de Travail: C'est l'espace mental où l'élève manipule la langue en temps réel.

- La Mémoire à Long Terme Selon le Dictionnaire de J.-P. Robert (2011), pour qu'un mot soit retenu, il doit être réactivé plusieurs fois dans des contextes différents.

10-3-2- La perception et le crible phonologique

La perception auditive est la première étape de l'apprentissage de l'oral. Le concept de crible phonologique, développé par Troubetskoï et repris par Galisson & Coste (1976), est central. Il postule que le système phonétique de la langue maternelle agit comme un filtre ou un « crible » qui nous rend sourds à certaines distinctions phonologiques qui n'existent pas dans notre langue.

La conséquence didactique est majeure: l'enseignant doit proposer des exercices de discrimination auditive avant de demander à l'élève de produire les sons.

10-4- Les facteurs psycholinguistiques : l'interlangue comme facteur principal

10-4-1- Définition des facteurs psycholinguistiques

Les facteurs psycholinguistiques désignent l'ensemble des processus mentaux qui interviennent dans la compréhension, la production et l'organisation du langage chez l'apprenant. Ils englobent la manière dont le cerveau traite les informations linguistiques, mais aussi l'influence de la mémoire, de l'attention et de l'affectivité sur ce traitement. Dans l'acquisition d'une L2, l'interlangue constitue le facteur psycholinguistique le plus représentatif du développement linguistique de l'apprenant.

10-4-2- L'interlangue en détail

Selon Larry Selinker, (1972) : *«l'interlangue désigne le système linguistique provisoire construit par l'apprenant lorsqu'il s'approprie une langue cible».*

L'interlangue explique la présence d'erreurs systématiques dans la production orale et écrite. Ces erreurs ne sont pas considérées comme des fautes, mais comme des étapes normales du processus d'apprentissage. Corder (1967)

Le développement de l'interlangue dépend de l'exposition à la langue cible, de la pratique communicative et des stratégies d'apprentissage utilisées par l'apprenant. Krashen (1982)

Ainsi, l'interlangue joue un rôle essentiel dans la progression vers la maîtrise progressive de la langue étrangère.

Outre l'interlangue, d'autres facteurs psycholinguistiques influencent l'acquisition d'une langue :

a. La compréhension linguistique

La compréhension constitue un processus mental qui permet de décoder et d'interpréter les messages oraux ou écrits. Elle dépend de l'attention, du niveau lexical et de la capacité de traitement de l'information.

Selon les idées de Lev Vygotski, (1934/1997) : *«le développement du langage est étroitement lié aux interactions sociales et à l'environnement d'apprentissage.»*

b. La production linguistique

Selon Levelt, (1989) : *«La production orale et écrite représente la capacité de l'apprenant à mobiliser ses connaissances pour exprimer des idées de manière cohérente. Elle dépend fortement de l'automatisation des structures linguistiques et de la disponibilité des informations en mémoire ».*

Cette citation souligne que la production, qu'elle soit orale ou écrite, n'est pas un simple « reflet » des connaissances linguistiques de l'apprenant, mais une activité complexe de mobilisation de ces connaissances pour formuler des idées de façon cohérente. Lorsque Levelt affirme que la production représente la capacité à mobiliser ses connaissances, il renvoie à tout ce que l'apprenant a déjà construit : vocabulaire, grammaire, prononciation, connaissances discursives (organisation du texte, connecteurs, progression thématique) et savoirs pragmatiques (adapter son discours à la situation et à l'interlocuteur). Produire, c'est donc orchestrer en temps réel ces différents savoirs pour construire un message qui ait du sens, qui soit compréhensible, structuré et approprié à un contexte donné.

La seconde partie de la citation met l'accent sur deux conditions essentielles de cette capacité : l'automatisation et la disponibilité en mémoire. L'« automatisation des structures linguistiques » signifie que certaines formes (accords, structures syntaxiques fréquentes, tournures usuelles) doivent pouvoir être mobilisées presque sans effort conscient ; tant que l'apprenant doit réfléchir à chaque mot ou à chaque règle, il lui est difficile de se concentrer sur le contenu, l'organisation du discours et l'adaptation à l'interlocuteur. De même, la « disponibilité des informations en mémoire » renvoie au fait que le lexique, les expressions idiomatiques, les schémas discursifs doivent être suffisamment consolidés pour être rappelés rapidement lorsque le besoin communicatif se présente. En résumé, pour Levelt, la qualité de la production orale et écrite dépend directement du degré d'automatisation et de

la richesse opérationnelle de la mémoire : plus les ressources linguistiques sont disponibles et fluides, plus l'apprenant peut se consacrer à ce qui fait le cœur de la compétence communicative, à savoir exprimer ses idées avec cohérence, précision et aisance.

c. L'influence de la langue maternelle

D'après Odlin (1989) : *«La langue maternelle peut faciliter l'apprentissage lorsqu'il existe des similarités linguistiques, mais elle peut aussi provoquer des interférences lorsqu'il y a des différences structurelles entre les*

Cela veut dire que la langue maternelle joue un rôle ambivalent dans l'apprentissage d'une langue étrangère : elle est à la fois ressource et source de difficultés potentielles. Lorsqu'il existe des similarités linguistiques entre les deux systèmes (proximité lexicale, structures syntaxiques voisines, fonctionnement morphologique comparable), la langue maternelle peut faciliter l'apprentissage : l'apprenant reconnaît plus facilement certains mots, transpose des schémas déjà maîtrisés, anticipe des régularités et gagne ainsi en rapidité et en confiance. C'est ce que l'on appelle souvent le transfert positif : les connaissances antérieures sont réinvesties avec succès dans la nouvelle langue et soutiennent la construction de nouveaux saviors.

L'auteur rappelle aussi l'autre versant du phénomène : en présence de différences structurelles importantes (ordre des mots, système verbal, emploi des temps, prépositions, genre, etc.), la langue maternelle peut engendrer des interférences. L'apprenant a alors tendance à projeter, parfois inconsciemment, les règles et habitudes de sa L1 sur la L2, ce qui produit des erreurs récurrentes, des formulations atypiques ou des incompréhensions. Il s'agit alors de transfert négatif, lorsque des automatismes bien installés en langue maternelle ne sont pas adaptés à la langue cible. De manière générale, la citation met donc en évidence que la langue maternelle n'est ni simplement un obstacle ni uniquement un atout : elle constitue un point de départ incontournable, qui peut soutenir ou perturber l'apprentissage selon la nature des ressemblances et des écarts entre les langues, et que la didactique doit apprendre à mobiliser de façon consciente et maîtrisée.

10-2-3-Interaction entre la mémoire et l'interlangue

Selon Robert, (2008) et Selinker, (1972) : *«La mémoire et l'interlangue représentent deux mécanismes complémentaires dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère»*

De son côté Anderson (1983) : *«La mémoire, qui assure le stockage et la récupération des informations linguistiques, soutient le développement de l'interlangue en permettant la consolidation progressive des connaissances. Grâce à la répétition et à la pratique, les éléments linguistiques sont transférés de la mémoire à court terme vers la mémoire à long terme, facilitant ainsi l'automatisation des structures»*

selon Larry Selinker : *«L'interlangue constitue un système linguistique intermédiaire évolutif. Elle reflète le niveau actuel de compétence de l'apprenant et évolue sous l'effet de l'exposition à la langue cible et de l'usage communicatif»*

Cette interaction montre que l'acquisition d'une langue étrangère résulte d'un équilibre entre les processus cognitifs internes et le développement progressif du système linguistique de l'apprenant.

10-3- Interaction entre les facteurs cognitifs et psycholinguistiques

Les facteurs cognitifs et psycholinguistiques entretiennent une relation étroite dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. Cette interaction montre que l'apprentissage linguistique dépend à la fois des mécanismes mentaux internes et du développement du système langagier de l'apprenant.

La mémoire, en tant que facteur cognitif principal, favorise le stockage et la récupération des informations linguistiques, ce qui soutient l'évolution de l'interlangue.

De son côté, la psycholinguistique analyse les processus de traitement du langage dans le cerveau, comme l'ont souligné les travaux de Yves Reuter.

Cuq & Gruca, (2005) et Reuter, (2013) affirme que : *«Cette interaction permet de comprendre que l'acquisition d'une langue étrangère ne repose pas uniquement sur l'enseignement, mais sur la dynamique entre la cognition, la mémoire et les processus linguistiques internes de l'apprenant l'acquisition d'une langue étrangère est un processus complexe résultant d'une*

synergie entre des facteurs cognitifs (ce que le cerveau peut traiter) et des facteurs psycholinguistiques (ce que l'apprenant construit et ressent) ».

- La mémoire (sous toutes ses formes) constitue le socle qui permet le stockage et l'automatisation des savoirs.
- La cognition (attention, perception) organise le traitement de l'information.
- La psycholinguistique, à travers le concept central d'interlangue, nous rappelle que l'apprenant construit activement son propre système linguistique. Les facteurs affectifs comme la motivation et l'anxiété (filtre affectif) jouent un rôle de modulateur, pouvant soit favoriser, soit entraver tout le processus.

Pour l'enseignant et le didacticien, la connaissance approfondie de ces facteurs est indispensable. Comme nous l'avons vu à travers notre enquête de terrain, les apprenants sont conscients de ces enjeux, en particulier de l'importance du stress. Une pédagogie moderne et efficace du FLE doit donc nécessairement :

- Réduire la charge cognitive en proposant des tâches adaptées.
- Encourager et observer l'évolution de l'interlangue pour mieux guider l'apprenant.
- Baisser le filtre affectif en instaurant un climat de confiance et de sécurité langagière.

C'est à ce prix que l'on pourra optimiser les situations d'enseignement-apprentissage et favoriser le développement harmonieux de la compétence communicative des apprenants.

Activité de réflexion :

A partir du sujet suivant : L'interaction en ligne et son impact sur l'acquisition d'une langue étrangère

- Définir brièvement ce que l'on entend par « interaction en ligne » dans le cadre de l'apprentissage des langues (types d'outils, de situations, de participants)
- Expliquer en quoi ces interactions peuvent favoriser l'acquisition d'une langue étrangère : évoquer au moins deux dimensions possibles (exposition à la langue, pratique de la production, développement de la compétence interactionnelle/pragmatique, motivation, etc.)

Cours 11: Interaction médiatisée par le numérique (Chapelle, Kern, Warschauer)

À l'ère du numérique, marquée par une évolution rapide et continue des technologies de l'information et de la communication, les systèmes éducatifs connaissent des transformations profondes qui redéfinissent les pratiques pédagogiques traditionnelles. Cette mutation ne se limite pas à l'introduction d'outils technologiques dans l'enseignement, mais elle implique une véritable reconfiguration des modes d'apprentissage, des rôles des acteurs éducatifs et, surtout, des formes d'interaction au sein des situations didactiques.

Dans le domaine de la didactique des langues, l'interaction occupe une place centrale dans le processus d'acquisition. En effet, les approches interactionnistes et socioconstructivistes considèrent que l'apprentissage d'une langue se construit à travers les échanges, la négociation du sens, le feedback et la co-construction des connaissances. Cependant, avec l'émergence des environnements numériques d'apprentissage, ces interactions se trouvent profondément transformées et prennent de nouvelles formes médiatisées par les outils numériques.

Ces environnements, tels que les plateformes pédagogiques, les classes virtuelles et les réseaux sociaux éducatifs, offrent des modalités d'échange diversifiées caractérisées par la multimodalité, la flexibilité spatio-temporelle ainsi que la possibilité d'interactions synchrones et asynchrones. Ils ne se limitent pas à reproduire les interactions traditionnelles, mais participent à l'émergence de nouvelles configurations interactionnelles dans le processus d'acquisition des langues.

Dans ce contexte, les travaux de Carol Chapelle, Richard Kern et Mark Warschauer montrent que les environnements numériques favorisent de nouvelles dynamiques interactionnelles et contribuent à la transformation des processus d'apprentissage. Toutefois, ces potentialités s'accompagnent également de limites liées aux contraintes techniques, à la surcharge cognitive et aux inégalités d'accès.

11-1- Définition de l'interaction selon les chercheurs

La notion d'interaction occupe une place essentielle dans les sciences humaines et sociales, notamment en sociologie, en linguistique et en psychologie. Elle est généralement considérée comme un processus fondamental permettant de comprendre les mécanismes d'échange, d'influence réciproque et de construction du sens entre individus.

Dans une perspective sociologique, *Goffman* (1987) définit l'interaction comme un système d'influence réciproque entre individus en situation de coprésence, dans lequel chaque participant ajuste son comportement en fonction des réactions de l'autre. Cette approche met en évidence la dimension sociale, situationnelle et dynamique de l'échange.

Dans le domaine de la linguistique interactionnelle, *Kerbrat-Orecchioni* (1990) considère l'interaction verbale comme une « action conjointe », où les interlocuteurs participent activement à la construction du discours. Elle souligne ainsi que le sens n'est pas simplement transmis, mais co-construit dans l'échange.

Dans le champ de l'acquisition des langues, *Long* (1996) insiste sur le rôle central de l'interaction dans l'apprentissage, notamment à travers le processus de négociation du sens, qui permet aux apprenants de reformuler, clarifier et ajuster leurs productions linguistiques afin d'assurer la compréhension mutuelle.

Enfin, dans un perspectif socio-constructiviste, *Vygotsky* (1978) affirme que « les fonctions cognitives supérieures apparaissent d'abord dans les interactions sociales avant d'être intériorisées par l'individu », ce qui met en évidence le rôle fondamental de l'interaction dans le développement cognitif et l'apprentissage.

À partir de ces différentes approches théoriques, l'interaction peut être définie comme un processus dynamique, social et cognitif au cours duquel des individus engagés dans une situation de communication échangent, négocient et co-construisent le sens. Dans le contexte de la didactique des langues, elle constitue un levier essentiel du développement des compétences linguistiques, communicatives et interactionnelles des apprenants.

11-2- Typologie des interactions en didactique des langues

Dans le champ de la didactique des langues, la typologie des interactions constitue un outil analytique essentiel permettant de comprendre les différentes formes que peuvent prendre les échanges au sein des situations d'apprentissage. Ces interactions varient en fonction des acteurs impliqués, des supports mobilisés et des contextes pédagogiques.

La classification de *Moore* (1993) demeure la référence la plus mobilisée dans les environnements d'apprentissage. Elle distingue trois formes principales d'interaction : enseignant-apprenant, apprenant-apprenant et apprenant-contenu. Toutefois, les recherches contemporaines ont enrichi cette typologie en intégrant les dimensions numériques, qui transforment profondément les modalités interactionnelles et communicationnelles.

11-2-1- Interaction enseignant – apprenant

L'interaction enseignant apprenant constitue la forme la plus traditionnelle et la plus structurante dans le contexte scolaire. Elle renvoie à l'ensemble des échanges qui s'établissent entre l'enseignant et les apprenants dans le cadre de l'activité pédagogique.

Dans une perspective interactionnelle, *Kerbrat-Orecchioni* (1990) souligne que les interactions didactiques sont marquées par une asymétrie des rôles, où l'enseignant assume une fonction de guidage et de régulation des échanges.

Cette interaction se manifeste à travers :

- Les explications et les consignes ;
- Les échanges question/réponse ;
- Les reformulations ;
- Le feedback correctif.

Dans le domaine de l'acquisition des langues, *Long* (1996) met en évidence le rôle du feedback et de la négociation du sens dans ce type d'interaction, affirmant que ces processus permettent aux apprenants d'ajuster leurs productions linguistiques.

11-2-3- Interaction apprenant – apprenant

L'interaction entre pairs s'inscrit dans un perspectif socio-constructiviste de l'apprentissage.

Selon Vygotsky (1978), le développement cognitif est fondamentalement social : « *Les fonctions psychiques supérieures apparaissent d'abord dans les interactions sociales avant d'être intériorisées* ».

Dans le contexte de l'apprentissage des langues, cette interaction se traduit par :

- Le travail collaboratif ;
- La négociation du sens ;
- L'entraide et le tutorat entre pairs ;
- La réalisation de tâches communicatives.

Foster et Ohta (2005) soulignent que les interactions entre apprenants favorisent la « négociation du sens », processus essentiel pour le développement de la compétence linguistique.

11-2-3- Interaction apprenant – contenu

L'interaction apprenant contenu renvoie à la relation cognitive entre l'apprenant et les ressources pédagogiques.

Elle inclut :

- La lecture et l'analyse de documents ;
- L'utilisation de supports numériques ;
- La réalisation d'exercices ;
- Le traitement de l'information.

Dans les modèles d'apprentissage à distance, *Moore* (1993) considère cette interaction comme essentielle, en affirmant qu'elle constitue une condition fondamentale de l'apprentissage autonome.

11-2-4- Interaction médiatisée par le numérique

Avec le développement des technologies éducatives, les interactions prennent de nouvelles formes médiatisées.

Selon *Warschauer* (1997), les technologies numériques modifient profondément les conditions de l'interaction en introduisant de nouvelles modalités d'échange. Ces interactions se caractérisent par :

- La multimodalité (texte, audio, vidéo) ;
- La communication synchrone et asynchrone ;
- La flexibilité spatio-temporelle ;
- La diversification des supports et des outils.

Kern (2006) souligne que les environnements numériques favorisent des formes d'interaction plus riches et diversifiées, tout en modifiant les dynamiques traditionnelles de communication.

11-3- Fondements théoriques : interactionnisme et socio-constructivisme

L'étude des interactions en didactique des langues s'inscrit dans deux cadres théoriques majeurs et complémentaires : l'interactionnisme et le socio-constructivisme. Ces approches considèrent que l'apprentissage ne relève pas d'un simple processus individuel, mais qu'il se construit essentiellement dans et par l'interaction sociale, à travers le langage, la médiation et la co-construction du sens.

11-3-1- L'interactionnisme : l'apprentissage comme processus discursif et social

L'interactionnisme repose sur l'idée que le langage est fondamentalement un fait social, et que son acquisition se réalise à travers les échanges entre individus.

Dans une perspective sociologique, *Goffman* (1987) considère l'interaction comme un système organisé d'influence réciproque dans lequel les individus ajustent continuellement leurs comportements en fonction des réactions de leurs interlocuteurs. L'interaction est ainsi un espace de régulation sociale où se construisent les identités et les rôles communicationnels.

Dans le domaine de la linguistique interactionnelle, *Kerbrat-Orecchioni* (1990) définit l'interaction verbale comme une « action conjointe », soulignant que le discours n'est jamais

produit de manière isolée, mais qu'il résulte d'un processus de co-construction entre les participants. Le sens est donc négocié, ajusté et reconstruit en permanence.

Dans le champ de l'acquisition des langues, *Long* (1996) met en évidence le rôle déterminant de l'interaction dans le développement de la compétence linguistique. Il affirme que la négociation du sens constitue un mécanisme essentiel permettant aux apprenants de modifier leur production linguistique afin d'assurer la compréhension mutuelle et de favoriser l'acquisition.

11-3-2 Le socio-constructivisme : la construction sociale des connaissances :

Le socio-constructivisme, fortement influencé par les travaux de *Vygotsky*, repose sur l'idée que le développement cognitif est profondément enraciné dans les interactions sociales.

Selon *Vygotsky* (1978) : « *Les fonctions psychiques supérieures apparaissent d'abord dans les interactions sociales avant d'être intériorisées par l'individu* ».

Cette conception met en évidence le rôle fondamental du langage comme outil de médiation cognitive, permettant le passage du niveau interpersonnel au niveau intrapersonnel.

Vygotsky introduit également la notion de zone proximale de développement (ZPD), définie comme l'écart entre ce que l'apprenant peut réaliser seul et ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'un tiers plus compétent. L'apprentissage devient alors possible grâce à l'interaction, qui joue un rôle de guidage et de médiation.

Dans le prolongement de cette approche, *Bruner* (1983) développe le concept de scaffolding (étayage), désignant l'ensemble des aides temporaires fournies par un enseignant ou un pair, permettant à l'apprenant de progresser vers l'autonomie.

11-3-3- Complémentarité des deux approches

Bien que distincts dans leurs origines théoriques, l'interactionnisme et le socio-constructivisme présentent une forte complémentarité dans le domaine de la didactique des langues.

Les deux approches s'accordent sur plusieurs principes fondamentaux :

- L'apprentissage est un processus socialement situé
- Le langage constitue un outil central de médiation et de construction du sens
- L'apprenant est un acteur actif dans la construction de ses connaissances
- L'interaction est un espace de transformation cognitive et linguistique

Comme le souligne *Long* (1996), l'interaction favorise l'acquisition linguistique en permettant la modification de l'input et la négociation du sens. De même, pour *Vygotsky* (1978), toute fonction cognitive supérieure trouve son origine dans l'interaction sociale avant de devenir une compétence individuelle.

À la lumière de ces cadres théoriques, il apparaît que l'interaction constitue le cœur du processus d'apprentissage des langues. Elle ne se limite pas à un simple échange d'informations, mais représente un espace dynamique de négociation, de médiation et de co-construction des savoirs.

L'interactionnisme met l'accent sur les mécanismes discursifs et la négociation du sens, tandis que le socio-constructivisme insiste sur la dimension cognitive et développementale de l'apprentissage. Ensemble, ces deux approches permettent de comprendre que l'apprentissage des langues est un processus profondément social, dynamique et évolutif.

11-4- Mécanismes interactionnels

Les mécanismes interactionnels constituent des processus essentiels dans l'analyse de l'apprentissage des langues en situation d'interaction. Ils permettent de comprendre comment les apprenants construisent le sens, régulent leurs productions linguistiques et développent progressivement leurs compétences communicatives. Parmi les principaux mécanismes interactionnels, on distingue la négociation du sens, le feedback et la co-construction des connaissances, qui s'inscrivent tous dans une perspective interactionniste et socio-constructiviste de l'apprentissage.

11-4-1- La négociation du sens

La négociation du sens constitue un mécanisme central dans l'acquisition des langues en interaction. Elle désigne l'ensemble des ajustements conversationnels réalisés par les interlocuteurs afin de parvenir à une compréhension mutuelle.

Selon *Long* (1996), la négociation du sens joue un rôle déterminant dans l'acquisition linguistique, dans la mesure où elle permet de rendre l'input compréhensible et d'amener les apprenants à modifier leurs productions. Il souligne que les échanges impliquant des demandes de clarification, des reformulations et des vérifications de compréhension favorisent directement le processus d'acquisition. Dans la même perspective, *Pica* (1994) affirme que la négociation du sens contribue à attirer l'attention des apprenants sur la forme linguistique tout en maintenant une finalité communicative, ce qui renforce l'efficacité de l'apprentissage.

La négociation du sens constitue un mécanisme central dans l'acquisition des langues en interaction. Elle désigne l'ensemble des ajustements conversationnels réalisés par les interlocuteurs afin de parvenir à une compréhension mutuelle.

11-4-2- Le feedback (ou rétroaction corrective)

Constitue un autre mécanisme interactionnel fondamental. Il correspond aux informations fournies à l'apprenant sur la qualité de ses productions linguistiques. Selon *Lyster et Ranta* (1997), le feedback correctif joue un rôle essentiel dans le développement de la compétence linguistique, notamment lorsqu'il prend la forme de reformulations, de demandes de clarification ou de corrections explicites. Ils montrent que certains types de feedback favorisent davantage la prise de conscience des erreurs et la progression des apprenants. De son côté, *Ellis* (2009) considère que le feedback contribue au processus d'acquisition en permettant à l'apprenant de comparer sa production avec la forme cible et d'ajuster progressivement ses connaissances linguistiques.

11-4-3- La co-construction des connaissances

La co-construction des connaissances renvoie au processus collaboratif par lequel les apprenants construisent ensemble du savoir à travers l'interaction sociale.

Dans un perspectif socio-constructiviste, Vygotsky (1978) affirme que : « *Les fonctions psychiques supérieures apparaissent d'abord dans les interactions sociales avant d'être intériorisées par l'individu* ». Cette idée souligne le rôle fondamental de l'interaction comme espace de médiation cognitive et de développement des compétences. Dans cette continuité, Donato (1994) montre que les apprenants peuvent s'entraider dans des tâches collaboratives et produire collectivement des structures linguistiques qu'ils ne pourraient pas produire individuellement. Il introduit ainsi la notion de scaffolding collectif, illustrant la dimension sociale et partagée de l'apprentissage.

11-5- Rôle et enjeux de l'interaction dans l'apprentissage des langues

L'interaction occupe une place centrale dans l'apprentissage des langues, dans la mesure où elle constitue à la fois un vecteur d'acquisition linguistique, un espace de médiation cognitive et un cadre de développement de la compétence communicative. Les approches interactionnistes et socio-constructivistes s'accordent à considérer que l'apprentissage se construit essentiellement dans l'échange social, à travers la négociation du sens, la régulation des productions et la co-construction des savoirs.

11-5-1- L'interaction comme moteur de l'acquisition linguistique

Dans le domaine de l'acquisition des langues, l'interaction est reconnue comme un facteur déterminant du développement linguistique.

Selon Long (1996), l'interaction favorise l'acquisition en rendant l'input compréhensible et en permettant aux apprenants de modifier leurs productions à travers la négociation du sens, notamment par des demandes de clarification, des reformulations et des vérifications de compréhension.

Dans cette continuité, Swain (2005) souligne que la production langagière en interaction conduit les apprenants à produire un "pushed output", les obligeant à mobiliser leurs ressources linguistiques et à améliorer la précision de leurs énoncés.

11-5-2-L'interaction et le développement de la compétence communicative

L'interaction joue également un rôle essentiel dans le développement de la compétence communicative, entendue comme la capacité à utiliser la langue de manière appropriée selon les contextes sociaux.

Selon *Hymes* (1972), la compétence communicative ne se limite pas à la maîtrise grammaticale, mais inclut la capacité à produire des énoncés adaptés aux situations de communication.

Dans cette perspective, l'interaction permet aux apprenants de développer des compétences discursives, pragmatiques et sociolinguistiques, en les confrontant à des situations réelles ou simulées d'échange.

11-5-3- L'interaction comme espace de médiation cognitive

Dans un perspectif socio-constructiviste, l'interaction constitue un espace fondamental de médiation cognitive.

Selon *Vygotsky* (1978) : « *Les fonctions psychiques supérieures apparaissent d'abord dans les interactions sociales avant d'être intériorisées par l'individu* ».

Cette conception met en évidence le rôle du langage comme outil de médiation entre le social et l'individuel.

Dans le prolongement de cette approche, *Bruner* (1983) introduit le concept de scaffolding (étayage), désignant l'aide temporaire apportée par un expert ou un pair, permettant à l'apprenant de progresser dans sa zone proximale de développement.

11-5-4- Les enjeux didactiques et pédagogiques de l'interaction

Sur le plan didactique, l'interaction constitue un enjeu majeur dans la conception des dispositifs d'enseignement des langues.

Selon *Kerbrat-Orecchioni* (1990), l'interaction est un processus de co-construction du discours dans lequel les participants négocient continuellement le sens, ce qui implique de favoriser des pratiques pédagogiques centrées sur l'échange et la collaboration.

Par ailleurs, *Warschauer* (1997) montre que les environnements numériques d'apprentissage transforment les formes d'interaction en introduisant des modalités synchrones et asynchrones, multimodales et plus flexibles, élargissant ainsi les possibilités pédagogiques.

Cours 12 : Les approches théoriques de l'acquisition assistée par le numérique

12-1- L'acquisition des langues en environnement numérique

L'acquisition des langues en environnement numérique ne se réduit pas à la simple transposition de méthodes traditionnelles sur écran : elle s'inscrit dans un écosystème d'outils, de supports et de pratiques sociales qui reconfigurent en profondeur les conditions d'exposition, d'interaction et de construction des compétences. Le développement des nouveaux supports (ordinateurs, tablettes, smartphones, objets connectés) et de leurs outils (plateformes, logiciels, applications, réseaux sociaux) a ouvert « de nouveaux espaces d'apprentissage et de nouveaux usages scolaires », ce qui interpelle directement la didactique des langues

L'acquisition des langues en environnement numérique désigne le processus par lequel les apprenants développent leurs compétences linguistiques à travers l'usage des technologies numériques, notamment les plateformes d'apprentissage en ligne, les outils de communication médiée par ordinateur et les environnements multimodaux interactifs.

Dans le champ du Computer-Assisted Language Learning (CALL), l'environnement numérique est considéré comme un espace qui transforme profondément les conditions d'apprentissage des langues. Selon *Chapelle* (2003), les technologies numériques offrent aux apprenants des opportunités variées d'exposition à la langue cible et d'interaction, mais leur efficacité dépend essentiellement de la qualité des tâches pédagogiques proposées. Elle affirme que l'apprentissage est favorisé lorsque les environnements numériques permettent une interaction signifiante, une attention consciente à la forme linguistique et une utilisation authentique de la langue en contexte.

Dans la même perspective, *Chapelle* (2007) souligne que l'intégration des technologies dans l'acquisition des langues oblige à repenser les modèles traditionnels de la didactique, car les apprenants ne reçoivent plus uniquement un input linguistique contrôlé, mais interagissent dans des environnements riches, dynamiques et souvent imprévisibles.

De son côté, *Warschauer* (1996, 2000) montre que les technologies numériques permettent de passer d'un apprentissage centré sur les structures linguistiques à un apprentissage basé sur la communication, l'interaction et l'intégration des compétences langagières. Dans les

environnements connectés, les apprenants participent à des échanges authentiques qui favorisent la construction du sens et le développement de la compétence communicative.

Par ailleurs, les travaux en CALL montrent que les environnements numériques incluent différentes formes d'interaction : apprenant-machine, apprenant-contenu et apprenant-apprenant. Ces interactions, lorsqu'elles sont bien conçues pédagogiquement, favorisent l'engagement actif, la collaboration et l'exposition répétée à la langue cible, éléments essentiels pour l'acquisition linguistique (Levy, 1997).

Ainsi, l'environnement numérique ne constitue pas un simple support technique, mais un espace d'apprentissage médiatisé, dans lequel l'acquisition des langues devient un processus interactif, social et multimodal, dépendant fortement de la qualité de la médiation pédagogique.

En définitive, l'acquisition des langues en environnement numérique repose sur une transformation majeure des pratiques d'apprentissage. Les travaux de Chapelle et Warschauer montrent que le numérique favorise l'interaction, la communication authentique et l'exposition à la langue cible. Toutefois, ces effets positifs dépendent de la conception pédagogique des dispositifs et de leur intégration dans une approche didactique cohérente.

12-2- Les approches théoriques de l'acquisition assistée par le numérique

12-2-1- Évolution des paradigmes en didactique des langues

Les approches théoriques de l'acquisition assistée par le numérique s'inscrivent dans une transformation profonde de la didactique des langues, marquée par le passage d'une logique centrée sur l'enseignement et la transmission des savoirs à une approche centrée sur l'apprenant, l'interaction et la médiation technologique.

Dans cette perspective, les technologies numériques ne sont plus considérées comme de simples outils pédagogiques, mais comme des environnements d'apprentissage complexes qui favorisent des interactions multiples entre l'apprenant, la langue cible et les ressources numériques. Elles participent ainsi activement à la construction des compétences linguistiques.

12-2-2-Le CALL et les conditions d'une acquisition efficace (Carol Chapelle)

Dans le cadre du Computer-Assisted Language Learning (CALL), **Chapelle** (2001, 2003) constitue une référence incontournable. Elle soutient que l'efficacité des environnements numériques dépend de leur capacité à créer des conditions favorables à l'acquisition linguistique.

Ces conditions reposent principalement sur :

- Une interaction significative avec la langue cible,
- Une attention consciente à la forme linguistique (noticing),
- Un engagement actif de l'apprenant dans des tâches authentiques.

Ainsi, Chapelle souligne que le numérique n'a de valeur pédagogique que lorsqu'il est intégré dans une démarche didactique structurée, orientée vers des objectifs d'apprentissage clairement définis.

12-3- La médiation socioculturelle des technologies (Richard Kern)

Selon les recherches de Richard Kern, les technologies ne sont jamais envisagées comme de simples outils neutres, mais comme des médiations profondément inscrites dans des contextes sociaux et culturels. Parler de « médiation socioculturelle des technologies », c'est rappeler que tout dispositif technique met en forme les échanges, oriente les manières de lire, d'écrire, de se présenter à l'autre et de construire du sens, en fonction de valeurs, de normes et de pratiques propres à une société donnée. Autrement dit, lorsqu'un apprenant utilise une plateforme, un réseau social ou un environnement de communication médiatisée par ordinateur, il n'interagit pas seulement « à travers » un outil, il entre dans un cadre d'activités déjà structuré par des usages, des genres de discours et des attentes interactionnelles spécifiques.

Dans Language, Literacy, and Technology, Kern insiste sur le fait que la technologie façonne l'activité langagière à trois niveaux étroitement imbriqués : le matériel (le médium, les supports, les modes sémiotiques disponibles), le social (les communautés, les normes, les rôles, les finalités des échanges) et l'individuel (les intentions, les choix de design, les stratégies de l'utilisateur). La « médiation socioculturelle » désigne précisément l'interaction de ces trois dimensions : un même outil (par exemple, un forum ou un réseau social) ne produira pas les mêmes pratiques s'il est utilisé dans une communauté scolaire, professionnelle ou militante, et chaque apprenant y construira sa propre manière d'habiter l'espace communicationnel disponible. De ce point de vue,

les technologies participent à la fois à la diffusion de nouvelles formes de littératie (écrit en ligne, multimodalité, écriture collaborative) et à la transformation des pratiques existantes, en redessinant les frontières entre oral/écrit, public/privé, formel/informel.

Pour l'enseignement/apprentissage des langues, cette conception a des implications fortes : intégrer le numérique ne consiste pas simplement à « ajouter » des outils, mais à prendre en compte les médiations socioculturelles qu'ils introduisent dans les usages de la langue. Il s'agit alors de rendre visibles et discutables avec les apprenants les cadres d'activité propres à chaque environnement (messagerie, visioconférence, réseaux sociaux, plates-formes de cours), les identités et les positions qu'ils rendent possibles, ainsi que les genres de discours qu'ils favorisent. La médiation socioculturelle des technologies, au sens de Kern, invite ainsi à concevoir la classe de langue comme un lieu où l'on apprend non seulement une langue, mais aussi des façons situées de l'utiliser dans des écologies technologiques données, en développant des littératies numériques et critiques adaptées aux pratiques sociales contemporaines.

Dans une approche socioculturelle, *Kern* (2006) considère que les technologies numériques jouent un rôle fondamental de médiation dans l'apprentissage des langues.

Selon lui, les environnements numériques transforment les pratiques langagières en profondeur, notamment les activités de lecture, d'écriture et d'interaction. Ils permettent :

- La co-construction du sens,
- Le développement de la pensée critique,
- Et une participation plus active des apprenants.

Ainsi, les technologies ne se limitent pas à faciliter l'apprentissage, mais contribuent à redéfinir les formes mêmes de la communication en langue étrangère.

12-4- La communication médiée par ordinateur et l'interaction sociale (Mark Warschauer)

Warschauer (1997, 2003) met en évidence le rôle central de la communication médiée par ordinateur (CMC) dans l'acquisition des langues.

Pour lui, la communication médiée par ordinateur (CMO) n'est pas seulement un moyen technique de transmettre des messages, mais un cadre d'interaction sociale à part entière, qui reconfigure la manière

d'apprendre et d'utiliser les langues. Dans ses travaux sur l'« online communication », il montre que lire, écrire et interagir via des ordinateurs en réseau produit des formes spécifiques de participation, de collaboration et de construction du sens, liées à la fois aux propriétés techniques des dispositifs (synchrone/asynchrone, écrit/oral, multimodalité) et aux usages sociaux qui s'y développent. Autrement dit, la CMO crée de nouveaux espaces où les apprenants peuvent entrer en relation, négocier du sens, co-élaborer des textes et développer, au fil des échanges, de véritables communautés discursives.

Il a été l'un des premiers à souligner que l'enseignement des langues assisté par ordinateur ne doit plus être envisagé comme un simple ajout périphérique à un dispositif existant, mais comme la création de contextes interactionnels nouveaux, avec leurs dynamiques propres. Dans ses analyses de la télé-collaboration et de l'écriture en ligne, il insiste sur les dimensions motivationnelles et sociales de ces environnements : la possibilité d'échanger avec de « vrais » interlocuteurs, de participer à des projets collaboratifs, de publier des productions visibles par un public élargi modifie le rapport des apprenants à l'écriture et à la langue cible. La CMO favorise ainsi des formes d'apprentissage où l'interaction – plutôt que la simple exposition – devient le moteur de l'acquisition, dans la continuité des hypothèses interactionnistes, mais transposée à des cadres médiatisés.

Il a montré que les environnements numériques permettent :

- Des interactions authentiques,
- Des échanges collaboratifs entre apprenants,
- Et une ouverture interculturelle dans les apprentissages.

Selon lui, ces dispositifs favorisent le développement de la compétence communicative, car ils placent les apprenants dans des situations réelles d'usage de la langue. Toutefois, il insiste sur le fait que ces effets positifs dépendent fortement des choix pédagogiques et du contexte d'intégration des technologies.

Pour la didactique des langues, cette conception implique de penser les tâches et scénarios pédagogiques en fonction des caractéristiques sociales et interactionnelles des outils choisis (courriel, forums, chats, visioconférences, plateformes collaboratives), et non comme de simples supports neutres. Il s'agit d'exploiter le potentiel de la CMO pour mettre en place des échanges authentiques, des projets de co-écriture, des débats en ligne, tout en restant attentif aux défis que ces environnements posent (gestion de la participation, inégalités d'accès, qualité de l'input, encadrement des interactions). Dans cette perspective, la communication médiée par ordinateur apparaît, chez

Warschauer, comme un lieu privilégié d'articulation entre technologie, interaction sociale et apprentissage des langues, qui oblige à repenser simultanément les rôles de l'enseignant, de l'apprenant et des outils numériques.

En somme, les approches théoriques de *Chapelle*, *Kern* et *Warschauer* convergent vers une conception de l'acquisition des langues en contexte numérique fondée sur trois principes essentiels : l'interaction, la médiation et la participation active de l'apprenant.

Le numérique apparaît ainsi comme un espace d'apprentissage dynamique et évolutif, qui favorise l'exposition à la langue, l'engagement des apprenants et la construction progressive des compétences linguistiques, à condition qu'il soit intégré dans une démarche pédagogique cohérente et réfléchie.

Activité de réflexion :

« La communication médiée par ordinateur ne constitue pas seulement un canal technique de transmission, mais un véritable environnement d'interaction sociale, où se construisent de nouvelles formes de participation, de collaboration et d'apprentissage des langues ».

- À partir de la citation proposée, rédiger une réflexion argumentée en mobilisant les notions vues en cours (interaction, tâches en ligne, participation, environnement numérique d'apprentissage, etc.).

Conclusion

Le présent polycopié a cherché à montrer que l'interaction n'est pas un simple « décor » de l'enseignement des langues, mais un lieu central où se jouent concrètement les processus d'acquisition. En mettant en relation apports théoriques, analyses de données réelles et activités de réflexion à partir de citations, l'ensemble du parcours vise à faire apparaître l'interaction comme un objet d'étude rigoureux et, en même temps, comme un puissant levier didactique. L'étudiant est ainsi progressivement conduit à passer d'une vision intuitive des échanges de classe à une approche outillée, capable de décrire, d'interpréter et de questionner les pratiques interactionnelles.

Au fil des cours, les notions centrales travaillées (organisation séquentielle, formats d'activité, tâches, réparation, compétence interactionnelle et pragmatique, rôle du focus pédagogique, etc.) sont systématiquement mises en relation avec les enjeux propres à la didactique et aux langues appliquées. Les activités de réflexion, fondées sur l'analyse de citations étroitement articulées aux contenus, visent à renforcer chez l'étudiant une posture critique, une capacité de mise en relation des savoirs et une autonomie intellectuelle, toutes trois indispensables à tout futur spécialiste de l'enseignement/apprentissage des langues. Dans cette perspective, ce polycopié ne propose pas un modèle prêt-à-l'emploi, mais bien un cadre de pensée, destiné à interroger et réélaborer, de manière informée, les interactions qui organisent les situations de formation.

Les activités de réflexion, centrées sur l'analyse de citations choisies pour leur lien étroit avec les contenus, jouent un rôle décisif dans ce dispositif. Elles invitent l'étudiant à confronter les formulations théoriques à ses propres représentations, à clarifier les enjeux sous-jacents à certaines positions (par exemple, sur le rôle de la tâche, la nature du feedback, le statut de l'erreur) et à les mettre en relation avec des situations de terrain. En travaillant sur ces citations – les reformuler, les commenter, les illustrer, les discuter – l'étudiant exerce sa capacité à problématiser, à comparer des points de vue, à construire une argumentation personnelle appuyée sur des références. Ce travail nourrit progressivement une posture critique, une aptitude à relier les savoirs théoriques à des pratiques observées, ainsi qu'une autonomie intellectuelle essentielle pour tout futur spécialiste de l'enseignement/apprentissage des langues.

Dans cette optique, ce polycopié ne se présente pas comme un simple recueil de recettes pédagogiques ni comme un modèle figé à appliquer, quel que soit le contexte. Il propose plutôt un cadre de pensée et d'analyse, qui doit aider à questionner, éclairer et reconfigurer, de manière informée, les interactions qui structurent les situations de formation. En offrant des repères conceptuels, des outils d'observation et des occasions de réflexion critique, il vise à accompagner l'étudiant vers une compréhension plus fine de la classe comme espace d'action et de co-construction, où se négocient à la fois les objectifs pédagogiques, les rôles des participants et les trajectoires d'acquisition.

Bibliographie

- Benazouz, N. Analyse conversationnelle. Polycopié, niveau : Master 2 S.L, Université de Biskra, Année universitaire :2020-2021.
- Bruner, J-S. (2004), *Comment les enfants apprennent à parler [Child's talk, learning to use language, 1983]*, Paris, Retz.
- Bruner, J-S. (2008), *Culture et modes de pensée, [Actual minds possible worlds 1986]*, Paris, Retz.
- Bruner, J-S. (2008), *L'éducation, entrée dans la culture, [The culture of education 1996]*, Paris, Retz.
- Buenaventura Rubio Zenil , Universidad de Guanajuato, La catégorie de « compétent » ou « non compétent » en langue étrangère, Mexique Synergies Mexique n°4 – 2014.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A. (2003). *English language learning and technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. John Benjamins.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469–496.
- Cicurel, F. (2002). « Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? » Le français dans le monde- Recherches applications, numéro spécial, 13-24
- Cicurel, F., & al. (2022). « Former à la compétence interactionnelle en français : enjeux et dispositifs ». *Lidil*, 66
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprentissage, enseignement, évaluation*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Volume complémentaire au CECRL: Médiation et approches actionnelles*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, J-P et Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). *Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue*.

- De Pietro, J.-F., Matthey, M., & Moore, D. (1997). « L'acquisition en classe de langue », *Interactions et acquisition en langue étrangère*. AILE, 9
- De Pietro, J.-F. (2002). Les interactions en classe de langue ; quelles spécificités. Dans : *Le français aujourd'hui*, numéro thématique sur la classe de langue
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1988), *Les moments et leurs hommes*, Paris, Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990-1994). *Les interactions verbales*. (3 vol.). Paris : Armand Colin
- Kasper, G., & Wagner, J. (2011). *A Conversation-Analytic Approach to Second Language Acquisition*.
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford University Press.
- Long, M. H. (1983). *Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input*.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C.
- Mondada, L., & Pekarek Doehler, S. (dirs.). (2000). *Interaction sociale et acquisition des langues*. Fribourg : Éditions universitaires / Peter Lang
- Piaget, J. (1970). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Doin.
- Pekarek Doehler, S. (2000). « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères » ; AILE, 12
- Pekarek Doehler, S., & Pochon-Berger, E. (2022). « Complexité de l'acquisition d'une L2. Étude de cas longitudinale de la compétence interactionnelle », *Lidil*, 66
- Pekarek Doehler, S. (2006). *L'analyse conversationnelle et l'acquisition des langues*. *Revue française de linguistique appliquée*.
- Pochon-Berger, E. Thèse de doctorat dirigé par Prof. Simona Pekarek Doehler , université de Neuchâtel, Soutenue le : 10septembre 2010.
- Pochon-Berger, E. (2012). « L'analyse conversationnelle comme approche "sociale" de l'acquisition des langues secondes : une illustration empirique ». (TRANEL), 56, 122-14

- Puren, C. (2000). *L'approche communicative en didactique des langues*. Paris: Didier.
- Puren, C. (2013). *L'approche actionnelle et la didactique des langues*. Paris: Didier.
- Py, B. (1989). « L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction ». In, *Revue de linguistique*, 41, 83-100
- Reuter, Y. (dir.). (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Supérieur.
- Richard Schmidt (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press
- Rispail, M. (2017). *Apprendre à lire en français langue seconde*. L'Harmattan.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Éditions Ophrys.
- Stella Wasike (2024). Utilisation des plateformes de médias sociaux dans l'acquisition des langues et la préservation culturelle à l'ère de la mondialisation. *Contexte didactique, linguistique et culturel*
- Schmidt, R. (1990). « The role of consciousness in second language learning », In. *Applied Linguistic*, 11(2), 129-158
- Seedhouse, P. (2005). *Conversation Analysis and Language Learning*. Cambridge University Press.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471–483). Lawrence Erlbaum Associates.
- Traverso, V. (1999/2005). *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan / Armand Colin
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warschauer, M. (1997). Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *Modern Language Journal*, 81(4), 470–481.
- Warschauer, M. (2000). The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly*, 34(3), 511–535.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT Press.

