

Interaction(s) et apprentissage(s): Table-ronde interdisciplinaire avec trois experts de l'Université de Neuchâtel

Intervenants:

Adrian Bangerter

Université de Neuchâtel, Institut de Psychologie du Travail
adrian.bangerter@unine.ch

Simona Pekarek Doehler

Université de Neuchâtel, Institut des Sciences du Langage et de la Communication,
chaire de linguistique appliquée
simona.pekarek@unine.ch

Geneviève de Weck

Université de Neuchâtel, Institut des Sciences du Langage et de la Communication,
chaire de logopédie
genevieve.deweck@unine.ch

Médiation:

Evelyne Berger & Virginie Fasel Lauzon

Le terme 'interaction' renvoie communément aux échanges verbaux entre acteurs sociaux, mais également aux influences mutuelles entre l'acteur social et son environnement. Quant à la notion d'"apprentissage", elle peut avoir une portée restreinte (s'opposant à la notion d'"acquisition") ou plus globale, et porter sur des objets très divers. Différents centres de recherche de l'Université de Neuchâtel prennent pour objet la relation entre interaction et apprentissage, ce que reflètent les contributions de ce volume. Cette table-ronde vise à mettre en valeur les spécificités de ces approches sur les plans théorique et méthodologique, les objets de réflexion communs ainsi que les collaborations entre les centres de recherche.

Présentation des experts et des centres de recherche

A. Bangerter:

Je travaille dans le domaine de la psychologie du travail et je m'intéresse aux interactions en contexte professionnel, caractérisées par des rôles prédéfinis organisés en relations hiérarchiques ainsi que par la présence d'une tâche à réaliser en équipes. La définition de la tâche ainsi que sa réalisation dépendent de la manière dont les acteurs se coordonnent. Dans ce cadre, un

premier domaine de recherche porte sur les processus de coordination des activités conjointes par les participants (initier ou clore une interaction, définir les termes d'une interaction, interrompre ou reprendre une activité, etc.) L'enjeu est de déterminer dans quelle mesure le contexte organisationnel fournit des moyens pour faciliter la coordination des activités des acteurs.

Un deuxième projet mené dans notre institut porte sur les colloques de relève de postes dans des équipes d'infirmières. Il s'agit de réunions qui ponctuent les changements d'équipes, où l'équipe 'sortante' transmet les informations sur le travail effectué à l'équipe 'entrante'. Ces colloques sont donc un dispositif de coordination des activités de travail, mais également, en tant qu'activité communicative, une activité coordonnée. C'est une routine organisationnelle – dans la mesure où elle se déroule plusieurs fois par jour – qui sert à distribuer les informations mais qui est aussi une occasion pour apprendre. Nous nous intéressons à l'organisation de ces colloques, qui peut varier grandement d'un hôpital à un autre (colloques plus ou moins hiérarchisés, plus ou moins participatifs, recours éventuel à l'écrit, etc.).

Un troisième projet porte sur l'étude des gestes, en particulier déictiques, dans la construction d'actes de références, c'est-à-dire à la désignation d'objets dans un environnement physique partagé. Je m'interroge sur la fonction communicative du geste et la manière dont le verbal et le non-verbal interagissent. Sur le plan méthodologique, nous effectuons à la fois des analyses empiriques sur la base de corpus et des études expérimentales. Il me paraît important de combiner différentes méthodologies pour appréhender le langage sous ses aspects à la fois cognitifs et sociaux.

E. Berger:

En mentionnant votre deuxième projet, vous avez parlé d'occasions pour apprendre dans les colloques de relèves de poste. Pensez-vous à l'apprentissage de routines interactionnelles ou à des apprentissages relevant de la compétence professionnelle des infirmières?

A. Bangarter:

Je pensais à l'apprentissage dans le sens de diffusion d'informations de manière à ce que tous les membres du groupe aient un état informationnel (en termes cognitifs) comparable. Mais ces colloques ont également une fonction de socialisation importante: à travers la manière dont les infirmières se transmettent oralement des informations sur les dossiers des patients, les stagiaires par exemple peuvent acquérir des connaissances et des savoir-faire relatifs au métier d'infirmière.

G. de Weck:

J'ai un parcours à la fois de psychologue du langage et de logopédiste: j'ai commencé par mener des recherches dites fondamentales sur le développement du langage et mes premiers travaux étaient liés au discours monogéré, puis je me suis orientée progressivement vers la pathologie du langage et l'analyse des interactions. Je conçois l'acquisition du langage non pas simplement comme l'acquisition de formes, mais comme le développement d'une capacité à gérer des discours de manière autonome. L'acquisition du langage commence pour l'enfant dans le dialogue, notamment avec la mère, et parvenir à une capacité de monogestion (p.ex.: raconter une histoire sans l'aide de l'interlocuteur) est le produit d'un apprentissage, qui pose des difficultés notamment aux enfants ayant des troubles du langage.

Les projets de recherches menés récemment par l'équipe de logopédie-orthophonie sont centrés sur la dimension linguistique des interactions adulte-enfant. L'une de ces recherches a pour objectif d'étudier le développement du langage et les troubles pragmatiques, dans leurs versants de compréhension (cf. p.ex. de Weck, Laval & Chaminaud, 2006) et de production, à travers des situations semi-expérimentales. Par exemple, pour étudier la dimension interactive, nous avons fait varier les interlocuteurs à qui les enfants devaient raconter une histoire, de sorte que les connaissances partagées ne soient pas identiques. Un groupe d'enfants âgés de quatre à onze ans, dont une partie tout-venant et une autre partie présentant des troubles du langage, devaient raconter la même histoire à un interlocuteur qui la connaissait déjà et à un autre qui ne la connaissait pas, afin de comparer les différences entre les deux narrations (cf. p.ex. de Weck, 2005; Ingold, Jullien & de Weck, 2005). Nous avons également analysé l'effet de l'étayage dans les différentes narrations. L'objectif de cette recherche était donc à la fois de décrire le développement langagier et de déterminer si le développement d'enfants qui ont des troubles du langage est semblable ou différent de celui des enfants tout-venants (cf. aussi Jullien, ce volume).

Une autre recherche porte sur les interactions mère-enfant. Son objectif est à la fois la compréhension des interactions entre adulte et enfant présentant des troubles du langage (Salazar Orvig, de Weck, Basselier & Henry, 2007), mais également de réfléchir aux implications des résultats pour la pratique logopédique. Enfin, un troisième axe de recherche concerne le domaine clinique: par exemple, la thèse en cours de Mireille Rodi (cf. Rodi, 2007) porte sur des interactions logopédiste-enfant dans des activités de jeu symbolique. S'inspirant de l'analyse conversationnelle et des travaux de Bernard Py sur les séquences potentiellement acquisitionnelles (De Pietro, Matthey & Py, 1989), son enjeu est d'observer l'acquisition de capacités langagières dans des séances de logopédie.

S. Pekarek Doehler:

Au centre de linguistique appliquée, notre objet d'intérêt est l'interaction en face-à-face à la fois comme lieu et comme objet de construction sociale. L'interaction est ainsi envisagée d'une part comme un lieu où les acteurs sociaux construisent collectivement des savoirs langagiers mais également leurs rôles et relations réciproques (p.ex. hiérarchiques), des connaissances du monde, etc. Simultanément, l'interaction est en soi un objet de construction, dans la mesure où elle est en constant développement et accomplie localement par les interactants. Dans ce cadre, nous nous intéressons aux ressources mobilisées (le langage, la gestualité, les regards, la prosodie) par les interactants pour se rendre mutuellement reconnaissable ce qu'ils sont en train de faire. Pour prendre un exemple concret, nous cherchons à déterminer le rôle des ressources grammaticales pour l'organisation des interactions, par exemple pour gérer un désaccord, ouvrir ou clore une conversation, etc. D'autre part, nous observons la manière dont le langage est construit à travers les processus interactifs tout en étant au service de l'interaction, et ainsi les relations entre interaction et acquisition. Ces deux orientations résument assez bien ce que nous faisons dans deux différents projets de recherche menés actuellement au centre de linguistique appliquée.

Le premier projet étudie les rapports entre constructions grammaticales et interaction. Il vise donc à mieux connaître le système linguistique dans une perspective dialogique, et en même temps, à travers cette étude des mécanismes linguistiques, à mieux comprendre les mécanismes interactifs. Le deuxième projet s'intéresse à l'acquisition du langage dans l'interaction sur la base d'un corpus d'interactions en contexte scolaire (français L1 et L2) (cf. Berger, Fasel Lauzon, Steinbach Kohler, ce volume). Nous cherchons à comprendre comment les processus interactifs configurent le développement des compétences. Dans ce contexte-là, un problème se pose d'emblée: l'acquisition en tant que telle n'est pas observable dans la mesure où nous travaillons de manière éminemment qualitative au travers de l'analyse microscopique de mécanismes interactifs: si j'observe une petite négociation sur une forme, qu'est-ce qui va me permettre de dire s'il y a acquisition? Répondre à cette question implique de réfléchir sur les concepts même d'interaction (d'orientation sociologique) et d'acquisition (langage, processus mentaux, réflexion d'orientation sociocognitiviste).

La relation entre interactions et apprentissages

V. Fasel Lauzon:

Vos parcours et vos approches respectifs, bien que différents, laissent entrevoir une réflexion convergente sur le lien entre interaction(s) et

apprentissage(s) ainsi que sur la notion d'*apprentissage* elle-même. Abordons dans un premier temps la question de la relation entre interaction(s) et apprentissage(s): selon vous, est-ce que toute interaction crée par nature des possibilités d'apprentissage, ou est-ce que certaines interactions créent de telles possibilités et d'autres non?

S. Pekarek Doehler:

A mon avis, cette question provient typiquement de gens (dont je fais partie!) qui travaillent sur l'acquisition en classe, dans la mesure où le rôle de l'enseignant est de faire apprendre quelque chose aux élèves dans un temps limité qu'il s'agit d'optimiser. Je serai très prudente avec l'argument 'interagir c'est apprendre'. Certaines positions radicales conçoivent l'interaction comme lieu primaire et presque unique de l'acquisition, alors qu'une version plus modérée est de dire qu'étant donné que toute notre vie est massivement structurée par des activités interactives – avec des acteurs sociaux ou des objets, comme des livres ou internet – il est nécessaire de réfléchir à la manière dont ces interactions structurent l'apprentissage; ce qui ne signifie pas qu'on ne peut pas apprendre en dehors de l'interaction. Par contre, la grande question qui n'a jamais été résolue est celle de savoir si certains objets sont particulièrement propices à être acquis dans l'interaction, alors que d'autres ne le sont pas. Pour moi, cette question en implique une autre, essentielle sur le plan méthodologique: Comment observer le développement, documenter l'acquisition? Comment peut-on s'y prendre, d'un point de vue méthodologique, pour démontrer que telle interaction mène à telle acquisition?

G. de Weck:

En ce qui me concerne, je ne suis pas sûre non plus qu'on puisse dire qu'"interagir c'est apprendre'. Les recherches sur l'acquisition de la langue première disent souvent que l'interaction est *un lieu* d'apprentissage. Dans les approches sociocognitives ou socioconstructivistes, le concept de zone proximale de développement (ZPD) (Vygotski, 1934/1985; Bruner & Hickmann, 1983) est en général appliqué à l'étude de l'apprentissage chez les enfants, mais je crois qu'à l'âge adulte également il existe des ZPD, dans la mesure où l'on apprend tout au long de la vie. Ce concept de ZPD revient à dire qu'à un moment donné dans une interaction il va y avoir une entraide entre les partenaires (p.ex. expert et novice) qui donne une possibilité d'apprendre à travers l'interaction. Mais je ne dirais pas que l'interaction engendre forcément l'apprentissage. J'aime bien cette idée de l'interaction comme *lieu* d'apprentissage: il y a la possibilité d'un apprentissage mais cela n'implique pas qu'un apprentissage ait effectivement lieu.

Pour continuer sur la dimension méthodologique, je crois effectivement qu'on est encore loin de pouvoir affirmer si une interaction donne réellement lieu à

un apprentissage. La recherche de Rodi (op. cit.) cherche à déterminer si un apprentissage a lieu ou non dans le cadre d'interactions en milieu logopédique. L'étude consiste à analyser dans des séquences potentiellement acquisitionnelles le type d'intervention de l'adulte, la manière dont l'enfant y répond, et enfin s'il y a reprise de l'item (souvent lexical) plus tard dans la même interaction ou dans une interaction ultérieure de même type, ce qui serait l'indice d'une certaine intégration de l'item et d'une capacité à le réutiliser. Par contre, ce dispositif ne permet pas d'observer la réutilisation à long terme ou dans d'autres types d'interaction. Mais finalement, que veut dire 'apprentissage'? S'agit-il d'un apprentissage momentané, local ou d'un apprentissage à plus long terme?

A. Bangarter

Je reviens à la question qui a été posée tout à l'heure: y a-t-il des interactions qui soient plus propices à l'apprentissage que d'autres? Une autre formulation intéressante selon moi serait de se demander quels aspects de l'interaction favorisent l'apprentissage. Autrement dit, y a-t-il un élément particulier dans le fait d'interagir qui soit particulièrement propice à l'apprentissage? Pour répondre à cette question, les méthodes expérimentales sont utiles en ce qu'elles permettent de décomposer l'interaction en éléments constitutifs et d'effectuer des comparaisons, par exemple pour déterminer l'effet sur l'apprentissage d'interactions dans lesquelles un facteur *x* est présent, ou au contraire absent. Par exemple, on peut faire des comparaisons entre différentes formes de présence (interactions en face-à-face vs. interactions à distance à travers un certain canal de communication), ou entre des interlocuteurs plus ou moins dotés de propriétés telles que l'intentionnalité. Je pense ici à l'article de Darioly et Schmid Mast (dans ce volume) sur les interactions avec un recruteur virtuel. Les travaux s'intéressant aux logiciels de tutorat montrent qu'il n'est pas toujours nécessaire d'attribuer au partenaire des états mentaux. Par exemple, dans une interaction avec un agent virtuel (qui n'est pas doté d'une conscience), il est possible de tirer certains bénéfices au niveau de l'apprentissage. Par exemple, il est même possible d'avoir des interactions ressemblant aux élaborations collectives de séquences d'explication décrites par Fasel Lauzon (ce volume). La comparaison de facteurs différents me paraît importante parce que cela signifie qu'il y a un aspect auquel on donne intuitivement une importance, mais qui en réalité n'est pas forcément nécessaire.

G. de Weck:

Je suis d'accord avec l'idée de facteurs favorisant l'apprentissage. Dans les recherches que j'ai évoquées sur les narrations, l'enfant ne raconte en principe pas l'histoire de la même manière selon qu'on lui dit que son interlocuteur la connaît déjà ou au contraire ne la connaît pas encore. Ce type

de dispositif permet donc de comparer des situations et d'observer ce qu'on appelle en psychologie du langage les troubles pragmatiques, par exemple la difficulté à s'adapter à l'interlocuteur. Se pose alors la question de savoir quels aspects de l'interlocuteur ont une influence sur l'interaction. Dans notre projet, nous avons travaillé sur la dimension des connaissances partagées, mais il peut y en avoir d'autres, qu'on peut étudier au moyen de tels dispositifs comparatifs.

S. Pekarek Doehler:

Je trouve également intéressantes ces procédures comparatives, qui selon moi posent néanmoins le problème de la transposabilité ou au contraire de l'ancrage contextuel éminent de toute compétence. Dès lors qu'on considère que les processus d'acquisition ne sont pas uniquement cognitifs et intrapsychiques, mais également configurés dans les pratiques sociales, on doit admettre que toute compétence est contextuelle: ce n'est pas parce qu'on arrive à faire une chose dans une certaine situation qu'on y arrivera également dans une autre situation, ce qui a été démontré dans certains travaux en psychologie culturelle, notamment ceux de Michael Cole et de Jean Lave (cf. p.ex. Cole, 1995; Lave, 1988). Par exemple, on peut effectuer des opérations arithmétiques sur un marché, dans le cadre d'un régime où il faut compter les calories, mais ne pas y parvenir en situation expérimentale. Le problème est donc le suivant: à partir de quel moment peut-on dire que quelque chose est acquis? Comment conceptualiser les potentialités de transfert d'une situation à l'autre? C'est un problème auquel nous sommes confrontés dans le domaine de l'acquisition des langues secondes: si le langage est situé, on ne peut pas prendre pour preuve de l'acquisition la présence d'une forme à un certain moment alors qu'elle n'apparaissait pas auparavant. On doit prendre en compte le contexte d'apparition de cette forme, sa fonction dans l'interaction. Dans ces conditions, les procédures comparatives, notamment longitudinales, sont problématiques car il faudrait, pour pouvoir effectuer des comparaisons, retrouver la même forme dans le même microcosme actionnel.

G. de Weck:

Si on dit que tout est situé, cela implique qu'on ne peut avoir que des apprentissages très locaux. Me situant dans une approche socioconstructiviste d'inspiration piagétienne, je conçois quant à moi que ce qui est appris par l'individu acquiert progressivement une certaine autonomie et un caractère potentiellement transposable, sous réserve bien entendu de certaines réadaptations. Les processus de généralisation et d'abstraction qu'on observe chez les enfants sont à cet égard révélateurs: quand un enfant qui commence à conjuguer certains verbes utilise le participe passé 'prendu' au lieu de 'pris', c'est le résultat d'un travail sur les formes et les analogies qui n'est pas lié à l'interaction, puisque l'enfant n'a certainement jamais entendu

ce mot. L'interaction joue certes un rôle fondamental pour l'acquisition, mais il y a néanmoins aussi une part individuelle et cognitive relativement autonome qui entre en jeu.

S. Pekarek Doehler:

Je suis d'accord avec ces remarques. Je ne veux pas dire que tout est situé, mais remettre en question l'idée que tout serait *a priori* transférable. La conséquence méthodologique qui en résulte est qu'on ne peut documenter l'acquisition qu'en regardant des microcosmes actionnels similaires. Dans la recherche sur l'acquisition des langues secondes, on commence à avoir une bonne idée des produits de l'acquisition, c'est-à-dire des stades de développement, mais on sait encore très peu sur les processus, tant sur le plan cognitif que socio-interactif. Et c'est là que se situe la force des travaux interactionnistes, qui observent la cognition située, c'est-à-dire les processus cognitifs tels qu'ils sont déployés dans l'interaction elle-même. Reste à savoir comment lier les processus aux produits.

La notion d'apprentissage

V. Fasel Lauzon:

Revenons à la notion d'apprentissage, essentielle puisque de la manière dont on conceptualise cette notion dépend la question des indices retenus pour documenter l'apprentissage. Dans les interactions en classe, on peut observer des changements dans le comportement des élèves entre le début et la fin d'une activité. Par exemple, au début d'une activité dans laquelle il s'agit d'énoncer un choix et de le justifier, les élèves ne justifient leur choix que lorsque l'enseignant le leur demande explicitement, tandis qu'à la fin, la majorité des élèves justifient spontanément leur choix. Dans ce type de situation, diriez-vous qu'on assiste à l'acquisition locale d'une routine interactionnelle, donc à un apprentissage vu comme participation progressivement plus centrale dans une activité déterminée? Ou simplement au déploiement d'une compétence plus générique d'adaptation qui relève du 'métier d'élève', déjà acquise et simplement mise en œuvre dans l'interaction?

S. Pekarek Doehler:

Pour moi, cela fait partie d'un processus d'apprentissage dont on peut observer la microgenèse, même si l'activité ne se déroule que sur cinq minutes. Cela ressemble à certains apprentissages manuels et socialement médiatisés chez l'enfant, par exemple le fait d'apprendre à tourner une clé. Bien entendu la question de la stabilité de l'acquis ne peut être adressée sous cet angle.

G. de Weck:

Selon moi, ce n'est pas ou l'un ou l'autre. L'apprentissage est un processus qui aboutit à un produit. Une nouvelle connaissance peut commencer par être très locale, momentanée, fragile, puis à un certain moment se stabiliser. Par exemple, un enfant à qui on montre comment tourner une clé peut y arriver et ne plus réussir à le faire deux jours après. Mais peut-être qu'il se souvient partiellement de comment faire et réapprend plus rapidement si on lui montre à nouveau. Il y a donc des retours en arrière, des avancées, l'apprentissage n'est pas linéaire. On peut donc très bien observer les processus d'apprentissage de manière très locale.

Dans un projet de recherche qu'on mène actuellement en orthophonie, on demande à des dyades mère-enfant de se faire deviner mutuellement des objets qui sont sur des cartes. Dans un premier temps la personne qui tire une carte doit faire deviner l'objet à son interlocuteur en le décrivant, et dans un second temps c'est l'interlocuteur qui pose des questions. On demande toujours à l'enfant de commencer pour voir l'effet de l'alternance des rôles et donc l'influence de la mère. On observe dans les deux cas des routines interactionnelles qui s'installent: les enfants se mettent très rapidement à poser des questions et à donner des indications de la même façon que leur mère. On peut donc dire qu'il y a une sorte d'apprentissage dans le sens d'une adaptation mutuelle pour réussir le jeu. On peut s'interroger alors sur la stabilité du comportement à plus long terme et sur sa transférabilité dans d'autres situations. Mais il me semble que les deux formes d'apprentissage ne sont pas exclusives.

A. Bangerter:

En ce qui me concerne, je n'appellerais pas apprentissage ce genre de phénomènes, qui relèvent plutôt de la coordination, de l'amorçage de certaines formes lexicales et syntaxiques. Des travaux en psycholinguistique montrent qu'on assiste au même phénomène en faisant faire ce genre de jeu à des adultes. Pour qu'on appelle cela apprentissage, il faudrait que l'enfant réutilise ces stratégies dans d'autres interactions et de façon spontanée. Le phénomène de la reprise dans l'article de Berger (ce volume) me paraît intéressant à cet égard, car il s'agit d'un processus omniprésent dans tous les dialogues et probablement automatique (voir Pickering & Garrod, 2004), mais pouvant servir également de marqueur pour des processus d'apprentissage.

S. Pekarek Doehler:

Vos remarques soulèvent selon moi la question de l'isolabilité de l'objet de l'acquisition: dans quelle mesure peut-on analyser et concevoir l'objet de l'acquisition comme séparable des processus de socialisation, qui sont également en constant développement? Qu'on parle de coordination ou

d'apprentissage, les deux relèvent de processus de socialisation. Dans la théorie socioculturelle du développement, on a recours depuis environ cinq ans à la métaphore de l'apprentissage comme participation: on apprend à travers la participation en même temps que la participation elle-même est objet de l'apprentissage. En ce sens, l'apprentissage de la compétence de communication permet de passer d'une participation périphérique à une participation centrale, qui à son tour fournit plus d'occasions pour apprendre. Cette conception de l'apprentissage implique de le localiser dans des microcosmes communautaires, comme par exemple ce jeu entre mère et enfant, la classe de langue ou une communauté linguistique. La métaphore de la participation est intéressante car elle permet d'établir un pont entre nos préoccupations respectives, car nous étudions finalement tous des modes de participation.

G. de Weck:

Cela me fait penser à l'adage de Vygotski (1934/1985) selon lequel "on acquiert le langage par et pour la communication". La communication est à la fois moyen et but, et il est donc difficile de l'isoler de processus d'apprentissage plus généraux.

Acquisition versus apprentissage

V. Fasel Lauzon:

Qu'en est-il de la distinction entre acquisition et apprentissage?

G. de Weck:

Dans la recherche sur l'acquisition de la langue première le terme *apprentissage* est souvent lié à l'idée d'un cadre institutionnel, alors que l'acquisition aurait lieu en contexte naturel.

V. Fasel Lauzon:

Bien que cette distinction existe également dans le domaine de l'acquisition des langues secondes, nous avons utilisé dans ce TRANEL le terme *apprentissage* comme terme générique, sans nécessairement penser à des situations institutionnalisées. Le terme *apprentissage* nous apparaissait plus neutre quant aux types de processus envisagés, c'est-à-dire qu'il s'accommode des métaphores d'acquisition, de participation, d'appropriation, alors que le terme *acquisition* fait souvent référence à la tradition cognitiviste.

G. de Weck:

C'est vrai que parfois le terme *acquisition* renvoie plus à des processus individuels. Mais je ne sais pas si la distinction entre acquisition et apprentissage reste pertinente dès lors qu'on intègre des positions interactionnistes.

S. Pekarek Doehler:

Dans le domaine de l'acquisition des langues secondes, l'opposition selon laquelle acquisition et apprentissage relèveraient de processus cognitifs fondamentalement distincts a été déconstruite. Dans les approches sociointeractionnistes, on assiste depuis quelques années à une utilisation grandissante du terme *apprentissage*, justement parce que le terme *acquisition* renvoie implicitement à des postulats cognitivistes et innéistes.

Collaborations

V. Fasel Lauzon:

Pour conclure notre table-ronde, nous aimerions savoir quels points de convergence et pistes de travail communs vous voyez entre vos domaines respectifs?

S. Pekarek Doehler:

Une des grandes richesses de l'Université de Neuchâtel réside dans ses différents centres de recherche sur l'interaction. Le fait que ces centres ne soient pas regroupés sur le plan institutionnel peut apparaître comme un désavantage, mais aussi comme un atout, un enrichissement mutuel sur le plan interdisciplinaire, sur la base d'horizons différents mais néanmoins convergents quant à l'arrière-fond théorique et épistémologique.

A. Bangerter:

Pour moi, la valeur d'une approche comparative telle qu'on l'a déjà évoquée réside dans le fait de comparer situations et facteurs mais également, à un autre niveau, perspectives de recherche.

G. de Weck:

Au niveau institutionnel, des collaborations entre centres de recherches existent déjà. La récente création d'une *Maison des sciences du langage et de la communication* (MALCOM) va dans le sens d'une collaboration qui permet de mettre en place des cycles de conférences et des colloques portant sur des thématiques interdisciplinaires; par exemple, le prochain colloque de

logopédie de l'automne 2008 s'intitule 'Interactions, apprentissages, acquisitions'. Il faudrait maintenant envisager également des collaborations interfacultaires.

S. Pekarek Doehler:

Des collaborations d'autres types existent également, notamment sur le plan de l'enseignement. Depuis une année environ, la linguistique et la logopédie sont regroupées dans l'institut des *Sciences du Langage et de la Communication*. La première année de *Bachelor* est commune aux deux piliers. D'autre part, un séminaire de travaux pratiques appelé *Introduction au travail de terrain* est élaboré et dispensé en collaboration étroite entre la logopédie et la linguistique appliquée. Un cours sur l'analyse des interactions verbales a également été donné au semestre d'automne 2007, destiné à la fois aux étudiants en sciences du langage et aux étudiants en psychologie du travail. Au niveau du troisième cycle, un colloque sur le thème de l'acquisition réunit les doctorants de logopédie et de linguistique appliquée. Enfin, mentionnons des conventions *Erasmus* ciblées sur les enjeux d'acquisition et d'interaction liant nos centres de recherche respectifs avec des institutions à l'étranger.

V. Fasel Lauzon:

Quelles sont les défis pour la recherche future? Nous avons vu que l'un d'entre eux est de documenter la relation entre processus et produits d'apprentissage.

S. Pekarek Doehler:

Un autre défi est la triangulation des analyses, *i.e.* le fait de comparer les résultats obtenus avec des méthodologies différentes.

A. Bangerter:

Il me paraît important qu'étudiants et doctorants soient dans un premier tant bien socialisés dans une approche méthodologique particulière, et puissent contraster différentes méthodologies entre elles. La comparaison, l'articulation entre méthodologies ne devrait se faire que dans un second temps, moins au sein d'un projet de recherche particulier, qui doit avoir le souci de maintenir une cohérence interne, qu'entre différents projets de recherche.

G. de Weck:

Je suis d'accord, d'autant plus que les choix méthodologiques dépendent de la question de recherche. Un même chercheur au cours de sa carrière peut

utiliser des méthodes de recherche différentes en fonction d'objets de recherches différents.

V. Fasel Lauzon:

On peut donc voir un parallèle entre la démarche analytique empirique et la mise en relation de nos approches sur le plan interdisciplinaire: on entame une recherche empirique par des analyses nécessairement ciblées sur des observables microscopiques, qui sont ensuite articulées aux multiples dimensions de l'interaction prise dans sa globalité. De même, la mise en place d'un dialogue interdisciplinaire implique de délimiter clairement chacune des approches spécifiques pour ensuite exploiter leurs points de convergence et tirer profit de leur complémentarité.

Bibliographie

- Bruner, J. S. & Hickman (1983): La conscience, la parole et la 'zone proximale'. In: J. S. Bruner (éd.): Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire. Paris (PUF), 281-292.
- Cole, M. (1995): Cultural-historical psychology: a meso-genetic approach. In: L. M. W. Martin, K. Nelson & E. Tobach (eds.): Sociocultural psychology. Theory and practice of doing and knowing. Cambridge (Cambridge University Press), 168-204.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989): Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In: D. Weil, & H. Fugier (éds): Actes du 3^e colloque régional de linguistique. Strasbourg (Université Louis Pasteur), 99-124.
- de Weck, G. (2005): Introduction et maintien des référents chez les enfants: rôle de la connaissance partagée. In: Tranel, 41, 11-26.
- de Weck, G. Laval, V. & Chaminaud, S. (2006): Comprendre les formes idiomatiques: une étude des capacités pragmatiques chez des enfants dysphasiques et typiques. In: Le langage & l'Homme, N° spécial XXXXI (2), 61-78.
- Ingold, J., Jullien, S. & de Weck, G. (2005): Introduction des référents dans le discours en fonction du degré de connaissance partagée avec l'interlocuteur: quelques données concernant des enfants dysphasiques et tout-venant. In: Tranel, 42, 105-121.
- Lave, J. (1988): Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life. Cambridge (Cambridge University Press).
- Pickering, M. J. & Garrod, S. (2004): Toward a mechanistic psychology of dialogue. In: Behavioral and Brain Sciences, 27.
- Rodi, M. (2007): Le jeu en situation de thérapie logopédique: comment se construisent des échanges potentiellement acquisitionnels? In: Tranel, 46, 33-50.
- Salazar Orvig, A., de Weck, G., Basselier, M. & Henry, A. (2007): Dialogue entre enfants dysphasiques et leur mère: analyse des processus d'ajustement. In: Rééducation Orthophonique.
- Vygotski, L. S. (1934/1985): Pensée et langage. Paris (Editions sociales).