



HAL
open science

(S')ouvrir à l'interaction didactique ? Une réflexion sur la notion d' " Interaction didactique " dans le champ de la formation linguistique en contextes d'insertion

Aude Bretegnier

► To cite this version:

Aude Bretegnier. (S')ouvrir à l'interaction didactique ? Une réflexion sur la notion d' " Interaction didactique " dans le champ de la formation linguistique en contextes d'insertion. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00533676v1

HAL Id: hal-00533676

<https://hal.science/hal-00533676v1>

Submitted on 8 Nov 2010 (v1), last revised 10 Feb 2011 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

(S')ouvrir à l'interaction didactique ?

Une réflexion sur la notion d'« interaction didactique » dans le champ de la formation linguistique en contextes d'insertion

Aude BRETEGNIER

Université François Rabelais de Tours, EA 42 46 DYNADIV

1. Interaction didactique ?

La notion d'« interaction didactique » ouvre de nombreuses pistes. Elle repose d'abord sur l'idée que c'est dans l'interaction avec l'autre, le social, que s'opère l'apprentissage. A l'articulation d'approches socio-constructivistes et interactionnelles, de nombreux travaux montrent depuis longtemps l'interaction comme moteur des apprentissages langagiers et linguistiques (Vygotsky, 1933 ; Bruner, 1983 ; Matthey, 1996, ...). La notion invite en ce sens à réfléchir à l'apprentissage comme processus interactionnel, qui s'opère dans « la rencontre et le dialogue avec l'autre comme siège et moteur des opérations d'élaboration du sens et des compétences » (Vasseur, 2005 : 15). Analyser des interactions didactiques, ce serait ainsi, par exemple, étudier la manière dont, en classe de langue, les processus interactionnels de négociation coopérative de sens, d'intercompréhension, favorisent la construction des compétences communicationnelles, socio-interactionnelles, en langue-cible.

En lien avec l'exploration des dimensions représentationnelles des processus d'apprentissage (Zarate, 1993 ; Dabène, 1994 ; Castellotti, 2001 ; Moore 2001), les didacticiens des langues ont aussi défendu l'idée selon laquelle l'appropriation linguistique est facilitée par l'engagement des apprenants dans un travail de réflexion et de conscientisation méta- ou épilinguistique, le développement d'une pensée analytique sur les langues, qui favorise la conception de passerelles, relations, mises en regard (Besse et Porquier, 1991 ; Auger, 2005 ; Vasseur, 2005), et la construction de compétences plurilingues (Candelier, 2008 ; Candelier [et al.], 2008 ; Moore et Castellotti, 2008).

Une seconde facette de l'« interaction didactique », articulée à la première, apparaît ainsi. Le processus d'apprentissage est également « interactionnel » en ce sens qu'il se produit dans le contact, la mise en relation (qui peut être diversement conflictuelle), entre un répertoire de ressources linguistiques « déjà-là », et une nouvelle langue ou variété cible de l'apprentissage, appelée à s'inscrire dans le répertoire, dans des perspectives et avec des enjeux variables pour les apprenants. En ce sens, l'intervention formative, qui vise à mettre les apprenants en activité de construction de compétences, en position d'opérer ce que D. L. Hymes (1991) décrit à travers l'idée de « puiser » dans son répertoire un ensemble de ressources, situationnellement évaluées comme appropriées, efficaces, légitimantes, etc., doit viser à susciter, chez les apprenants, des formes de mises en lien, d'articulations entre ce « déjà-là », et cet « en devenir », à la charnière desquels s'inscrit l'interaction didactique.

L'interaction didactique peut encore se réfléchir du point de vue de la construction des rôles interactionnels : apprenants, formateurs. La question de la construction de leur sens social, culturel, permet ainsi d'interroger les comportements, pratiques, attitudes des enseignants et des apprenants comme culturellement signifiants, du point de vue de l'espace socioculturel, des normes et des modèles linguistiques et éducatifs qui contribuent à les forger. Ces pistes sont notamment ouvertes dans les travaux portant sur la question des « cultures éducatives » (Beacco [et al.], 2005).

La conception de l'apprentissage comme processus interactionnel, qui fonde l'approche communicative en DDL, a du reste permis de faire évoluer la conception didactique de ces rôles, des statuts, et des modalités interactionnelles attendues. En sciences de l'éducation et de la formation, la notion d'« apprenant adulte » (Knowles, 1999 [1973]), sur laquelle se fonde l'approche « andragogique », contribue largement à ces réflexions concernant la conception des statuts et des rôles des participants à l'interaction didactique.

La construction sociale de ces rôles doit être aussi interrogée dans l'expérience sociale des individus en formation : En quoi, l'expérience d'une trajectoire scolaire aboutissant à une situation d'illettrisme, intervient, diversement¹, dans la manière dont l'individu adulte se construit comme « apprenant », produit ce rôle en interaction ?

L'apprentissage comme processus interactionnel implique ainsi de réfléchir à sa contextualité, à la manière dont il se produit en contexte, non pas seulement dans le contexte de la classe, mais plus largement dans l'histoire socio-interactionnelle des individus en formation, *macro*-contexte des pratiques, attitudes, positionnements des apprenants à l'interaction didactique, parcours qui les mène à s'y retrouver, marque la façon dont ils vont s'y inscrire, la prendre en charge, ou chercher à l'éviter.

2. « Interaction didactique » dans le champ de la formation linguistique en contextes d'insertion

Le champ d'intervention formative au départ duquel s'élabore ici la réflexion sur la notion d'« interaction didactique » est celui du « français langue d'insertion » (Bretegnier, 2008, 2009). Cette locution, ouverte au débat, propose de concevoir des formes de transversalités, notamment en matière de compétences professionnelles des formateurs, rassemblant l'ensemble des champs didactiques dans lesquels la formation linguistique s'adresse à des adultes ou jeunes adultes en cours et en difficulté d'insertion sociale, professionnelle². Ces publics peuvent ainsi relever de la « formation linguistique des migrants » (Adami, 2009), de l'alphabétisation et/ou du français langue seconde, mais aussi du réapprentissage des savoirs linguistiques de base (Leclercq, 2004, 2008). Au-delà des disparités liées aux différents profils

¹ En se gardant bien de ne concevoir cette *intervention* qu'en termes de détermination sociale.

² Un travail collectif est actuellement en cours (Bretegnier, coord.), qui vise à élaborer un cadre souple de référence en matière de compétences professionnelles concernant ces formateurs enseignants de français en contextes d'insertion. Ce travail, piloté au sein de l'EA DYNADIV, Tours, co-entrepris par des universitaires et des professionnels de terrain, et mené en partenariat et avec le soutien de la Fédération nationale des AEFTI, et la DGLFLF, permettra de progresser dans la description et la spécification de ce champ. Finalisation prévue fin 2010.

d'apprenants (allophones ou non, diversement scolarisés antérieurement), la proposition est d'envisager un champ d'intervention didactique dans lequel l'objectif de la formation se déplace : il n'est plus l'apprentissage de la langue, mais plus globalement la mise en dynamique de parcours d'insertion pour l'accomplissement desquels l'appropriation linguistique constitue une ressource sociale et symbolique de premier plan.

Ce déplacement – pour dire vite – de la langue à l'insertion³, qui ne doit pas dérapier vers une perspective, qui serait restrictive, du « Tout actionnel », visibilise l'importance de resituer la formation linguistique dans son *histoire-contextes*, le projet dans lequel elle s'inscrit, en se posant la question de son sens, du sens qu'il a / prend pour les individus sociaux apprenants. La question du sens se double par conséquent de celle des enjeux, sociaux, existentiels, que ce projet sous-tend dans le parcours socio-biographique de ces individus en formation (Bretegnier, 2008, 2009).

En quoi, donc, les rapports construits au projet d'apprentissage, et à la langue d'apprentissage, interviennent-ils dans la manière dont les apprenants se positionnent à cet apprentissage, dans leur propension diverse à s'y ouvrir, à s'inscrire en formation, dans un processus interactionnel effectivement formatif ?

Une piste s'ouvre ainsi, que visibilise en particulier ce champ d'intervention, dans cette réflexion sur la notion d'interaction didactique à la fois comme « siège » et comme « moteur » (Vasseur, *Ibid.*) des apprentissages. Cette piste fait apparaître une facette problématique de l'« interaction didactique », autour d'un *savoir s'inscrire dans cette interaction*, d'un *pouvoir s'ouvrir à l'apprentissage*, qui ne vont pas forcément de soit.

3. S'inscrire en interaction didactique, s'ouvrir à l'interaction didactique : une évidence ?

3.1 Formation linguistique en contextes d'insertion : un contexte d'interaction didactique « difficile »⁴ ?

L'intervention dans ce champ formatif peut être décrite comme « difficile ».

Difficile, comme peut l'être la situation sociale dans laquelle se trouvent les apprenants, leurs parcours de mobilité / intégration / insertion, insertion professionnelle dans un contexte économique peu favorable, insertion sociale dans un espace national, sociopolitique, la France, dont l'histoire est marquée par un rapport fortement ambivalent à la diversité, que celle-ci soit réfléchie en termes de pluralité ou de différence.

Difficile, comme il peut être difficile de se mettre en position d'apprenant adulte, et cela d'autant plus si l'on n'a pas été scolarisé, si cette scolarité n'a pas permis la construction de compétences fonctionnelles et/ou reconnues comme telles, ou encore si ce retour en formation, éventuellement obligatoire, fait écho, pour l'apprenant, à une situation plus large qui génère des formes de non reconnaissance,

³ Plus exactement, au processus de mobilité sociale, socio-identitaire, sociolinguistique, socioprofessionnelle....

⁴ Une première difficulté, fondamentale du point de vue de l'énonciateur : parler de difficulté sans stéréotyper, figer, enfermer dans la difficulté...

de déclassement social, de stigmatisation, associées au parcours de migration-insertion en cours.

Difficile, encore, parce qu'elle s'opère dans un contexte dans lequel la formation linguistique sous-tend des enjeux forts : enjeux sociaux, en lien avec l'articulation forte de cette formation au parcours d'insertion, y compris sur un plan institutionnel⁵ ; enjeux plus existentiels, liés au fait que ce projet s'inscrit dans une histoire en même temps qu'il la modifie, vient modifier non seulement un répertoire, mais aussi une histoire de transmission, un devenir linguistique et identitaire.

L'intervention dans ce contexte formatif confronte ainsi notamment à la difficulté de comprendre et de gérer des rapports à l'apprentissage, au projet d'apprentissage, qui peuvent être en particulier complexes et ambivalents, à la mesure de la multiplicité et de la complexité des enjeux qu'ils sous-tendent. Cette ambivalence peut s'exprimer dans des attitudes à l'apprentissage qui peuvent apparaître contradictoires, motivation / démotivation, ouverture / fermeture, l'expression de représentations contrastées du projet de formation, entre nécessaire et impossible, bénéfique et menaçant..., en regard de normes, modèles, idéaux, perçus comme mutuellement exclusifs.

Dans ce contexte, l'inscription des apprenants en interaction didactique n'a rien d'évident, peut être difficile. Les formateurs peuvent faire l'expérience de temps de latence, entre le démarrage objectif d'une session de formation, l'entrée en formation, et ce moment où les apprenants s'engagent effectivement en apprentissage. C'est dans cet *entre-deux-temps* de la formation linguistique que se situe la démarche d'« histoires de langues en formation » (Bretegnier, 2008, 2009), conçue dans l'idée de transformer cette *latence* en travail d'accompagnement d'apprenants en difficulté d'ouverture à l'apprentissage, vers l'inscription comme acteur et partenaire de l'« interaction didactique ».

Je partirai ici de deux exemples de parcours d'adultes, rencontrés, en tant que formatrice, en formation de réapprentissage de lecture-écriture⁶, en situation d'illettrisme, mais qui, au-delà d'avoir effectivement été scolarisés en France et en français sans s'être approprié l'écrit, présentent par ailleurs des profils tout à fait différents. Ces deux exemples, ayant fait l'objet d'une présentation et d'une analyse auxquelles le lecteur pourra se référer (Bretegnier, 2007), posent en commun la question de la difficulté, de la résistance à l'ouverture à l'apprentissage, à interroger à l'aune de celle des rapports construits à la langue / variété d'apprentissage, à ce que son appropriation représente pour l'individu en formation.

⁵ D'un point de vue institutionnel, l'articulation entre la formation linguistique et l'insertion existe explicitement depuis la reconnaissance officielle du français comme « compétence professionnelle » (Loi n°2004-391, 4 mai 2004, relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social), ou la double obligation de signature du contrats d'accueil et d'intégration (CAI) et de formation linguistique des migrants (2005).

⁶ Expérience de formation menée entre 2003 et 2005 (séances hebdomadaires) auprès d'adultes en situation d'illettrisme et en formation de réapprentissage de la lecture-écriture, avec un statut de formatrice bénévole, cette expérience constituant pour moi un terrain exploratoire de recherche sur les « histoires de langues ».

3.2 S'ouvrir à l'interaction didactique : se positionner comme apprenant

Catherine a 44 ans⁷. Au moment de mon arrivée dans l'atelier, elle y participe comme apprenante depuis plusieurs mois. L'atelier est dit « collectif-individuel » : les apprenants sont en groupe, mais travaillent individuellement sur des activités personnalisées. Les formateurs ont en charge de proposer une aide ponctuelle, régulatrice, visant à favoriser une progression vers un travail en autonomie. Quelques échanges ont également lieu entre les apprenants, qui coopèrent ponctuellement sur la résolution de leurs activités respectives.

Dans le groupe, Catherine apparaît comme isolée. Elle s'enferme dans une attitude qui favorise peu l'échange avec les autres, et jamais en lien avec le travail en cours. Quiconque, parmi les formateurs, tente de l'approcher se fait barrer énergiquement la route : elle veut « travailler toute seule ». Tout le temps que durent les séances, Catherine réalise, semble réaliser les activités qui composent son « classeur d'apprentissages », dans une attitude, studieuse, silencieuse, appliquée, significative d'un savoir être / paraître « apprenant »... (qui veut se faire oublier ?)

Je mets des semaines à entrer en contact avec elle. Ce rapprochement est lent, difficile : les premières fois où je parviens, enfin, à m'asseoir près d'elle, et sitôt que je fais mine de regarder ce qu'elle fait, elle réagit vivement en m'opposant que je l'« embête », la « fatigue », lui « prend la tête », « me mêle de tout »... De manière corollaire, elle se met quelquefois à me reprocher de ne pas assez m'« intéresser à elle », de « faire comme si elle n'existait pas ».

La relation est houleuse, inconstante, difficile à gérer, imprévisible pour moi, mais au moins elle s'instaure. De manière récurrente, Catherine exprime des jugements fortement dépréciatifs à son égard, qui discréditent sa capacité à apprendre : elle ne sait rien, n'a jamais rien su, n'a jamais été capable d'apprendre. Les bribes de conversation, l'entretien qu'elle accepte finalement de mener avec moi en dehors du temps de formation⁸, mettent au jour un sentiment d'avoir toujours été considérée comme « une bête », une « petite débile », « petitefolle », « pas intéressante », qui « n'apprendra jamais rien », ce qu'elle commentera en même temps, revenant au présent de l'énonciation : « c'est vrai que j'ai rien appris finalement ».

Après plusieurs sollicitations de ma part, et plusieurs refus ou stratégies de contournement, elle accepte enfin l'activité que je lui propose de relecture conjointe de son classeur d'apprentissages, qui rassemble près d'une année de feuillets d'activités. Pour elle, jusque là enfermée dans un refus de toute forme d'interaction didactique, ce pas est déjà conséquent, ouvre la possibilité d'une relation à construire comme formative.

Nous entreprenons donc de relire ensemble son classeur, et cette activité fait apparaître que presque rien de ce qui s'y trouve ne fait sens pour elle. Elle « ne sait plus ce qu'il fallait faire », ne « s'en souvient plus ». Le classeur retrace ainsi un parcours qui semble s'être opéré sans elle. A chaque fois que je l'interroge sur une activité, sa lecture de la consigne est invariablement la même : « il fallait

⁷ L'analyse de ce parcours puise à la fois dans un ensemble des notes prises au fur à mesure du travail engagé avec elle en formation, et dans un ensemble de discours recueillis dans le cadre d'un entretien mené avec elle au cours de cette formation, enregistré et retranscrit. Pour plus d'éléments se référer à Bretegnier, 2007.

⁸ Qui vise à reconstruire son parcours d'apprentissages / non apprentissages.

recopier ? ». Recopier les suites de lettres, qu'elle « connaît »⁹, formant des mots qu'elle tente de décrypter, qu'il lui arrive de décrypter sans « entendre » le mot, qui, au départ de cette association de lettres, ferait sens. Entre l'oral et l'écrit, aucune *interaction* ne semble s'opérer.

Je lui propose de se lancer dans l'écriture sans modèle, en essayant, au départ de ce qu'elle entend des sons qu'elle prononce quand elle énonce un mot, de faire des hypothèses sur les lettres qui pourraient transcrire ces sons. La proposition déclenche de sa part une réaction initiale très vive de rejet catégorique : « t'as pas compris que je ne sais pas écrire ? ». Elle accepte enfin d'y revenir, ce que je lui propose de faire à partir d'un mot simple, court, familier : le mot 'MUR', qu'elle prononce à voix haute, avant de se rétracter de nouveau, affirmant ne pas comprendre ce que j'attends d'elle, trouver ça ridicule, ne pas entendre ce qu'elle prononce. Plusieurs essais, plusieurs refus. J'essaye de lui faire entendre ces sons à partir de ma propre prononciation du mot, mais elle se braque, l'exercice devient peut-être trop scolaire. La séance est laborieuse, éprouvante, douloureuse, mais Catherine parvient progressivement à se rendre compte qu'elle peut entendre un son qu'elle prononce, et faire l'hypothèse de sa transcription. La découverte, pour elle, est inédite : « J'entends les lettres ! ». La représentation qu'elle a d'elle-même comme non-apprenante se heurte ici à une situation dans laquelle elle parvient à se positionner comme porteuse de compétences et de ressources mobilisables dans l'écriture.

Cet épisode modifie la situation : pour la première fois, Catherine exprime de l'intérêt pour un exercice qu'elle réalise comme un jeu, demande des mots, en cherche dans ses feuillets d'activité, les prononce de plus en plus bas, de moins en moins longtemps, les associe à des lettres-sons, composant des mots signifiants. La réalisation de cet exercice d'association de phonies et des graphies la met en position de puiser dans sa compétence et son intuition linguistique pour faire des hypothèses d'écriture.

Quelques semaines encore, et Catherine franchit une nouvelle étape, acceptant de vérifier l'orthographe d'un mot dans le dictionnaire, outil qui lui fait peur par son volume et sa densité, et qu'elle a jusque-là toujours refusé d'ouvrir, mais aussi découvre la sensation de reconnaître un mot (« ça y est, je le vois ! ») parmi des centaines d'autres, dans cette masse d'écriture. Le processus amorcé se confirme par la suite, qui transforme son positionnement face aux activités contenues dans ses feuillets d'apprentissages, qu'elle considère avec moins d'appréhension, et qui commencent à faire sens.

Les moments de travail, de plus en plus actif, impliqué, alternent avec des moments d'échanges, qui lui donnent notamment à évoquer la honte de l'illettrisme, les tentatives de dissimulation à l'école et sur ses successifs lieux de travail, les stratégies de « contournement de la langue », mais aussi, lors de notre entretien, son rapport à la langue, « sa en partie inaccessible, sa langue « maternelle-étrangère »...¹⁰.

⁹ « Je connais les lettres quand même hein, je connais l'alphabet ! »

¹⁰ C. – [A propos d'un courrier administratif] tu vois même ça tiens regarde ça [...] moi je regarde je suis perdue je comprends pas -- alors j'essaye de déchiffrer -- je vois que c'est la CAF mais je sais pas s'ils veulent que j'envoie quelque chose - si j'ai quelque chose à faire - j'en sais rien moi - je regarde ce courrier pour moi c'est du charabia - ils pourraient m'écrire en anglais ça serait pareil hein -?- j'reconnais même pas ma langue tu t'rends compte ?

E. – et pourtant c'est bien écrit dans ta langue

C. – *j'm'en doute* [rire] mais ça reste du charabia --- j'connais pas ma propre langue --- (silence)

L'histoire de Catherine n'est pas marquée par une problématique plurilingue, mais elle perçoit l'écrit à ce point extérieur à elle que sa propre langue lui apparaît en partie étrangère. Oral et écrit renvoient à deux univers séparés, clivés, entre lesquels la construction d'hypothèses de transcription à partir de l'écoute de sons produits par elle, ouvre la possibilité de construire un lien, qui permet l'interaction.

Le travail qui se réalise peut alors de concevoir comme allant dans le sens d'une réappropriation de la langue, d'une réhabilitation de l'individu comme locuteur-apprenant, doté de compétences, de ressources mobilisables pour la construction de nouvelles compétences, habilité à mobiliser, transférer, construire.

3.3 S'ouvrir à l'interaction didactique : décroisonner, dé-cliver, articuler ...

La seconde « histoire de langues en formation » à laquelle j'aurai recours pose aussi, autrement, la question de ce qui rend possible, dynamise, freine ou bloque l'ouverture à l'apprentissage comme processus interactionnel, à l'interaction didactique.

La formation de Bruno est explicitement associée à la perspective d'une promotion professionnelle, et c'est en tant que salarié en formation continue qu'il est inscrit dans l'atelier. L'ensemble des activités qui composent son classeur s'articule autour de l'objectif de l'amener à développer des compétences à l'écrit lui permettant de mieux fonctionner professionnellement, d'assumer son statut sur un plan fonctionnel. Le temps de formation est prédéfini mais reste souple et relativement confortable. Toutes les conditions sont ainsi réunies pour assurer une bonne dynamique formative et motivationnelle, et pourtant Bruno progresse très faiblement.

Nos premières séances de travail sont laborieuses. Nous parcourons ensemble les derniers feuillets, je lui pose des questions, demande de commenter. Cette activité le met mal à l'aise, il « ne sait plus très bien », ce dont il s'excuse « j'ai pas de mémoire », « je ne retiens rien ». Il déchiffre l'écrit, peut en ce sens « lire » des mots ou des courtes phrases, dont il identifie le sens après déchiffrage : le sens n'est encore produit qu'à l'oral. Il refuse d'écrire au-delà du recopiage, maintient qu'« il ne sait pas ». Nous reprenons ses exercices en cours, qui visent à lui faire manipuler des éléments d'un texte découpé, dont il est l'auteur et qu'un formateur a écrit avec lui. Il s'exécute avec peine, sans motivation, dans une relation bloquée à l'écrit, que je ne parviens pas à faire évoluer.

Dans cette situation freinée, d'autres modalités doivent être trouvées pour permettre à l'interaction de se construire comme formative. Je profite de moments de pause-café pour amorcer un échange plus informel, moins directement lié à l'écrit qui pose problème. Je cherche à le mettre plus à l'aise, mais aussi à comprendre ce qui fait frein, comment lui le conçoit.

L'échange, progressivement, s'oriente vers le parcours qui le mène à la formation, fait émerger des éléments de sa scolarisation, son histoire professionnelle, familiale. Son rôle de fils aîné d'une famille tsigane sédentarisée à sa naissance, devant « aider son père », explique et légitime, dans son discours, l'irrégularité de ses

[...]

C. – tu vois là aussi -- si j'étais dans un pays étranger ça se comprendrait - mais même pas – c'est ma langue mais pas ma langue – y'a toute une partie de cette langue qui --- qui échappe quoi euh ---

E. – c'est pourtant ta langue maternelle

C. – ma langue maternelle *étrangère* [rises]

séjours scolaires, ses contacts à l'écrit. Ici, l'illettrisme n'est pas d'abord associé à l'échec ou à la honte, mais à l'idée d'une nécessité, et d'une spécificité en lien avec son rôle de premier fils.

Lors d'une séance, il apporte un livre sur sa région d'enfance, dont il parle beaucoup, dans laquelle il dit qu'il aimerait retourner vivre, plus tard. Ce livre, volumineux, contient beaucoup de photos, des paysages, des bâtiments, des personnages, ainsi que des photos scolaires de différentes époques parmi lesquelles celle de sa propre scolarité. Il devient le support d'une exploration conjointe, dans laquelle Bruno est positionné comme guide : c'est à lui d'indiquer un ordre de lecture, de sélectionner les passages qui l'intéressent. Je lis, il commente, une forme d'interaction à l'écrit s'amorce.

La reconstruction du récit se poursuit désormais aussi dans les temps de formation. Je lui pose la question des langues. Il explique que l'école, dans sa ville de naissance, frontalière entre France et Allemagne, a plusieurs fois changé de langue, qu'il « se débrouille en allemand », mais qu'il ne l'écrit pas. En famille ? Effectivement, une autre *langue* : « on parlait un truc », « une sorte de parler tsigane », « mais je pense pas que c'était une langue ».

Cette langue, qu'il a d'abord du mal à nommer, est le yennish, mais, ajoute-t-il, « je sais même pas si ça existe vraiment ». Or la langue existe bien : à la séance suivante, j'apporte à mon tour un document, trouvé sur internet, qui présente un travail universitaire suisse, intitulé « A la recherche des derniers locuteurs de yennish, langue tsigane ». Sa première réaction me frappe : « Fais voir *comment ça s'écrit* ? », et tout de suite épelle à voix haute les lettres du nom de sa langue. Le document présente des éléments de l'histoire de la langue, de celle de ses locuteurs, leurs déplacements et lieux de sédentarisation, et met en lien la perte progressive de vitalité linguistique, l'assimilation et la sédentarisation. Il comporte aussi un mini lexique franco-yennish, qui donne à B. l'occasion de rectifier ma prononciation hasardeuse et de s'en moquer, mais aussi lui rappelle des termes, et l'amène à en énoncer des variantes : « Ah oui, c'est vrai qu'on avait des cousins disaient *ceci* : nous, on disait plutôt comme ça »... L'implication de Bruno en formation n'a jamais été aussi vive. Mes lectures alternent avec ses commentaires, pour lesquels il fait appel à ce qu'il sait de l'histoire et des trajectoires de sa propre famille, les récits d'enfance, dont il m'explique qu'il n'avait jamais vraiment su dans quelle mesure tout cela était réel, ou seulement construit dans l'imaginaire familial : « Alors ça existe ».

Le travail entrepris avec Bruno semble pouvoir se lire comme ayant permis que s'amorce la construction de passerelles entre des *mondes linguistiques*, jusque là à la fois perçus et maintenus comme cloisonnés, entre lesquels il s'est agit d'élaborer un contact et progressivement un dialogue : dialogue entre les différentes langues en présence dans le répertoire verbal de Bruno, désigné comme illettré, méconnu comme plurilingue ; dialogue entre l'oral et l'écrit, mes lectures, ses commentaires, mettant Bruno en position d'illustrer le texte, d'y intervenir, d'y inscrire sa parole ; mais aussi produisant un effet retour, le texte illustrant à son tour des éléments de son histoire, de sa mémoire orale, attestant, par écrit, de l'existence de la langue orale.

Ce travail ouvre une forme de reconnaissance et de réappropriation, comme si brusquement la langue maternelle, et à travers elle, son histoire et celle de ces ascendants, étaient officialisées dans leur existence, lui étaient restituées. Au-delà, il

le conduit aussi à interroger autrement son non-apprentissage, ce qu'il exprime en me disant un jour qu'il se rend compte que finalement, peut-être, il avait jusque-là « résisté à l'écrit ».

En cela, il conduit Bruno à interroger cette « résistance » à l'appropriation de l'écrit, renvoyant à l'idée d'une menace, menace d'assimilation de la langue orale, minorée dans le monde sédentaire de l'écriture et de la scolarisation, menace pour l'histoire-mémoire familiale d'*avant l'écriture*, d'*avant l'insertion*. En tant que premier fils, à la jonction du nomadisme et de la sédentarisation, Bruno apparaît dans cette trajectoire comme un dernier dépositaire de cette langue-histoire, dernier *illettré*, aussi, puisqu'à sa suite l'ensemble de ses frères et sœurs seront « normalement » scolarisés. Dépositaire, mais qui se perçoit illégitime, ayant lui-même perdu presque toute trace de la langue, doutant de son existence, ne la transmettant pas à son propre fils, dont il dit qu'il est « comme lui » : en difficulté à l'écrit, en difficulté à l'école, en même temps qu'il prend conscience que peut-être, la transmission s'est ici déplacée de la langue à la résistance.

Le travail, enfin, déclenche finalement chez Bruno sa première proposition d'écriture : il veut écrire une lettre à sa cousine, née quelques mois après lui dans la même ville, dans le même clan familial, mais scolarisée, en tant que fille, premier relai d'écriture dans la famille, et perdue de vue depuis des années. Ecrire redevient un moyen de créer du lien à l'*autre-même*.

4. Synthèse, ouvertures

Le champ du français langue d'insertion, qui sert ici de « terrain » à la réflexion, semble favoriser la construction d'une conception élargie, diversifiée, de l'« interaction didactique » en formation linguistique.

Il visibilise notamment l'importance de resituer la formation linguistique dans son *histoire-contextes*, pour se poser la question des liens entre les rapports construits à la langue et au projet d'apprentissage, et les attitudes et positionnements des apprenants en formation, de la façon dont ils s'y engagent et/ou y résistent. Il ouvre en ce sens une facette « problématique » de l'interaction didactique, qui ne va pas de soi.

Les deux exemples de notre étude montrent des résistances liées à la représentation de clivages, d'impossibilité de transferts, d'articulations, d'interactions, qui empêchent les individus en formation de se concevoir / positionner comme « apprenant compétent », puisant dans ses compétences, dans ses ressources, pour construire de nouvelles hypothèses, comme « apprenant légitime », légitimé à s'approprier une langue / variété qui lui est symboliquement ouverte, ou encore dont le projet d'appropriation linguistique ne sous-tend pas l'idée de menace, ou de trahison.

Dans ces parcours, l'interaction didactique apparaît en ce sens comme à la fois la difficulté et l'enjeu, l'objectif et le moyen, le déclencheur et le déclenché de l'intervention formative. Le processus d'appropriation linguistique s'opère ainsi à l'articulation d'un « complexe » d'interactions imbriquées, apprenants-formateur, apprenants-langue/variété de l'apprentissage, ou encore entre cette langue / variété et l'autre, les autres, déjà là, diversement existantes, assumées, légitimées.

Du point de vue de l'interaction didactique, l'intervention dans ce champ peut être décrite comme « difficile », freinée, à réinstaurer dans une forme de contrat relationnel engagé avec l'apprenant : chercher ce qui fait frein et / ou fait sens, pour l'apprenant, dans ce projet qu'implique la formation linguistique, dans le processus même d'appropriation.

La question de la relation, en particulier vivace dans le récit concernant Catherine, apparaît délicate. Elle ne doit pas se penser comme binaire : entre le formateur et l'apprenant, se trouvent le projet, le processus, et l'objet d'apprentissage. Elle ne relève pas non plus d'une relation affective : s'il peut y avoir une forme de sympathie, en lien notamment avec la confiance qu'implique l'ouverture à l'apprentissage, les enjeux de la dynamique relationnelle doivent être maintenus comme formatifs, c'est-à-dire concerner la relation en construction entre l'apprenant et l'objet de son apprentissage.

Cette question se pose probablement de manière accrue avec des apprenants ayant une forme d'expérience disqualifiante à la langue, à la norme, à l'apprentissage, qui visibilise en ce sens la dimension légitimante de l'intervention formative, comme visant une forme de légitimation de l'individu comme locuteur, apprenant, doté d'une conscience et d'une intuition linguistiques, de compétences, de ressources, dans lesquelles il peut puiser pour les développer, être l'« acteur de son apprentissage ».

Mais dans ce processus, il faut rappeler que le formateur n'est pas celui qui *habilite*, qui décréterait la légitimité : il se construit plutôt comme un médiateur, qui accompagne la possibilité d'un processus d'auto-reconnaissance, par l'individu, d'« autorisation [par lui-même] de sa propre expérience » (Lainé, 2005 : 249).

L'interaction didactique, en ce sens, pose des questions attenantes à la posture, et à la professionnalité du formateur linguistique résiderait dans sa capacité à proposer un travail qui favorise une dynamique interactionnelle réflexive, légitimante et autonomisante. Reste à en identifier, et à les décrire, les compétences attenantes avec ce savoir-faire complexe.

Références bibliographiques

- AUGER, N. (2005), *Comparons nos langues*, Montpellier, CRDP.
- BEACCO, J.-C., [et al.], (dir.), (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF.
- BESSE, H. & PORQUIER, R. (1991) . *Grammaire et didactique des langues*, Coll. LAL, Paris, Hatier, Crédif.
- BRETEGNIER, A., 2009 : « Histoires de langues en formation », in M. Moliné & E. Huver (coord.), *Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, CAS 4, LESCLaP, Université de Picardie. www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique101
- 2007 « A partir de quelques histoires de langues. Rapports construits aux langues et appropriation linguistique », in: « Plurilinguismes et subjectivités » ,*Traverses* n°9 (245-278). Montpellier 3 , LACIS
- 2008 : « Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français langue d'insertion. », in V. Castellotti & E. Huver (éds.), *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, *Glottopol*, 11 : 70-80.

- BRUNER, J. 1983 : *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- CANDELIER, M., (2008), « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Cahiers de l'ACEDLE*, 5 : 65-90.
- CANDELIER, M, [et al.] (dir.), 2008 : *Conscience du plurilinguisme*, Coll. « Des sociétés », PUR.
- CASTELLOTTI, V. (dir.), 2001, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Coll. Dyalang, Université de Rouen.
- DABENE, L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- HYMES, D., H., 1991 : *Vers la compétence de communication*, Hatier-Crédif, (LAL), Paris.
- KNOWLES, M., 1990 [1973] : *L'apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation*. Paris, Éditions organisation Houston.
- LAINÉ, A., 2005 : *VAE, quand l'expérience se fait savoir*, Coll. « Trames », édition Erès.
- MATTHEY, M., 1996 : *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, Peter Lang.
- MOORE, D. & CASTELLOTTI, V. (éds.), 2008 : *La compétence plurilingue : Regards francophones*. Coll. « Transversales », Peter Lang.
- MOORE, D., (coord.), 2001 : *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Collections Crédif-Essais, Didier
- VASSEUR, M.-T., 2005 : *Rencontres de langues : question(s) d'interaction*, Coll. DL, Paris Didier.
- ZARATE, G., 1993, *Représentations de l'étranger et Didactique des langues*, Didier, Crédif-Essais, Paris.