

Construction des connaissances dans un contexte
d'apprentissage bilingue au niveau tertiaire :
les réseaux conceptuels

Anne GROBET* et Gabriele MÜLLER**

**Université de Genève et **Université de Lausanne*

La question de la construction et de la transmission des connaissances dans le cadre d'un enseignement bi- ou plurilingue suscite actuellement de nombreuses recherches (Coste 2003, Gajo 2006, 2007, Moore 2006, Näf *et al.* 2009, etc.), mais elle ne semble avoir été que peu traitée au niveau tertiaire. Les corpus étudiés témoignent toutefois de l'intérêt particulier que revêt la construction des connaissances dans un tel cadre, où les savoirs ne sont, en principe, pas uniquement transmis, mais aussi problématisés. L'observation des données fait ainsi apparaître l'existence d'un type particulier de séquence illustrant une telle problématisation : il s'agit d'une négociation orientée autour d'une « mise en réseau » de concepts proches d'un point de vue disciplinaire, aboutissant à la constitution de paradigmes conceptuels (Müller & Pantet 2008). Ces séquences sont étroitement liées à la dimension bi- ou exolingue des données, et elles constituent donc un terrain idéal pour observer les modalités de la construction des connaissances dans l'enseignement bilingue.

1. INTRODUCTION

1.1 DONNÉES

Nos données sont issues du projet européen Dylan (cf. www.dylan-project.org), qui a pour objet les pratiques plurilingues dans divers domaines comme les institutions, les entreprises et l'enseignement tertiaire, et vise notamment à comprendre les effets du plurilinguisme sur les processus de construction, de transmission et de mise en œuvre des connaissances. Les données qui font l'objet de la présente analyse ont été récoltées à l'occasion d'un enseignement de la Faculté de Droit de l'Université de Zurich, intitulé *Lecture et discussion d'arrêts du Tribunal fédéral* (SH 2006/2007), et sont composées d'interactions en classe et d'entretiens semi-directifs. L'objectif de ce séminaire, qui ne fait l'objet d'aucune évaluation, est à la fois de permettre aux étudiants suisses-allemands de comprendre des textes juridiques rédigés en langue française, à savoir des arrêts du Tribunal fédéral suisse, et de maîtriser activement le vocabulaire juridique en français. Du point de vue des participants (au nombre de 4), l'enseignant est bilingue allemand-français, tandis que deux étudiants sont germanophones avec des connaissances de base en français, et qu'un étudiant est francophone avec des connaissances de débutant en allemand. Notons encore qu'il s'agit d'un enseignement très interactif et utilisant régulièrement deux langues (méso- et micro-alternance).

Il convient de souligner la grande attention portée à la langue dans cet enseignement. La discipline enseignée, à savoir le droit, entretient en effet un rapport privilégié à la langue, les concepts étant ancrés dans la langue et dans la culture. Par ailleurs, on observe la coexistence de différents sous-systèmes terminologiques correspondant à différents domaines de la discipline (p. ex. droit pénal, droit civil, droit suisse, droit français) : le lexique utilisé fait donc nécessairement l'objet d'une grande attention et d'une recherche de précision. Nos analyses montreront que ces différents

facteurs, c'est-à-dire le rapport privilégié du droit à la langue, le degré d'interactivité élevé ainsi que l'exploitation du bilinguisme par l'utilisation régulière de deux langues et les jeux de l'alternance, contribuent à l'émergence des réseaux conceptuels.

1.2 OBJECTIFS ET DÉMARCHE

Notre étude s'effectuera en deux temps. Premièrement, il s'agira d'étudier les négociations aboutissant à un balayage conceptuel, tout en mettant en évidence le rôle que joue la situation bilingue dans le déclenchement et la constitution de ces paradigmes. Nous nous intéresserons à l'architecture ainsi qu'aux moyens linguistiques par lesquels l'introduction et le traitement des objets de savoir faisant partie du réseau sont effectués. Deuxièmement, nous discuterons la question des apports disciplinaires et linguistiques liés à ces réseaux conceptuels, en nous appuyant d'une part sur les résultats de l'analyse qui aura été effectuée, et d'autre part sur une étude des représentations des participants émergeant des interactions et des entretiens semi-directifs.

De ces objectifs à la fois descriptifs et théoriques découle le choix d'une méthodologie « hybride » : nous analyserons le fonctionnement de séquences illustrant de manière représentative ces réseaux (collection de séquences) en nous inspirant d'outils d'analyse développés par l'analyse conversationnelle et par l'analyse du discours. Par ailleurs, nous ferons appel dans la discussion à différentes notions développées dans le domaine du bilinguisme et de la linguistique de l'acquisition.

2. FORMAT DES SÉQUENCES CONSTRUISANT DES RESEAUX CONCEPTUELS

Les négociations débouchant sur l'établissement de réseaux conceptuels étant très étendues, nous décomposerons leur analyse en trois étapes (ouverture, développement et clôture).

2.1 OUVERTURE DES RÉSEAUX CONCEPTUELS

L'ouverture de négociations autour d'un et, par la suite, plusieurs concepts est fortement liée au caractère exolingue et interactif de l'enseignement, comme le montre l'analyse de deux extraits représentatifs. Dans l'exemple 1, les participants sont engagés dans la discussion d'un jugement du Tribunal fédéral suisse. Plus précisément, ils parlent ici des différentes parties impliquées dans un délit concernant un horticulteur ayant cultivé des boutures de chanvres et les personnes qui l'ont mandaté.

Exemple 1

- 1 PW qui sont: qui sont quoi en français les
auftraggeber\
2 MB ((expiration)) (.) le- ceux qui: lui ont donné
la- le mandat\
3 PW ouais\ bon on a déjà vu que c'était pas
forcément un mandat/ (.) mais quelle sorte de
contrat/
4 MB c'était un contrat de (3.2) de travail/
5 PW eu::h n:on je pense pas non plus\ (.) ça on en
a pas parlé la dernière fois\ (.) eu:h le
contrat de travail ça implique quoi\
(2.3)
6 PW comment est-ce que vous décririvi- décriviez/
(.) un contrat de travail\
7 MB je dirais en allemand werkvertrag
8 PW AH: mais c'est justement pas la même chose\ (.)
((aspiration)) werkvertrag c'est quoi en
français\
(4.5)
9 LS le contrat d'entreprise\
10 PW &voilà n'est-ce pas\ le contrat d'entreprise&
(Werkvertrag II, 1-16)

Si la discussion précédant cet extrait se déroule majoritairement en français, elle donne lieu à un transfert (Auer 2000) à propos du terme de « maitres », donné en allemand par un participant (« Auftraggeber »). Cette marque transcodique, reprise par l'enseignant PW en 1, déclenche une réorientation de l'activité initialement focalisée sur la discipline vers une activité linguistique,

via une demande de traduction (*qui sont quoi en français les auftraggeber*).

Par la suite, les participants oscillent entre activité disciplinaire (discussion du cas, définition de concepts) et activité linguistique (traduction) : en 2, MB propose une première réponse, une reformulation utilisant le terme de *mandat*. Ce terme n'est pas jugé adéquat par l'enseignant, qui sollicite en 3 une précision sur le type de contrat impliqué : ce passage à un concept associé au premier marque l'ouverture d'un réseau conceptuel. L'activité est orientée autour de la discipline, mais, au vu de la spécificité des concepts impliqués, elle implique également une forte centration sur la langue. On assiste en 7 à un deuxième transfert (*Werkvertrag*), qui fait lui aussi l'objet d'une demande de traduction en 8. Par ailleurs, ce développement se double d'une transition entre un cas particulier (jusqu'à 4) et une discussion terminologique dont la portée est plus générale (à partir de 5).

L'ouverture de réseaux conceptuels est favorisée par la gestion très interactive des erreurs par l'enseignant : il ne les corrige pas lui-même, mais incite régulièrement les participants à réparer eux-mêmes ce qu'il considère comme faux dans leurs réponses (Schegloff & al. 1977), quitte à s'éloigner de la demande ou du concept initial¹⁵. Ainsi, on a vu qu'au lieu de continuer la recherche de la traduction du terme allemand initial (*auftraggeber*), il demande à MB en 3 de préciser le type de contrat impliqué. La réponse de MB (*contrat de travail* en 4) connaît un traitement semblable, puisque l'enseignant la rejette tout en encourageant l'étudiant à préciser par lui-même ce qu'implique un *contrat de travail* (5 et 6), et donc à réparer par lui-même son erreur. Sans donner suite à cette intervention, MB propose toutefois une nouvelle variante désignant

¹⁵ Ce mécanisme est particulièrement récurrent avec le participant MB (étudiant de troisième âge, plus âgé que PW lui-même), ce qui suggère que cette manière de faire de l'enseignant est au moins partiellement liée à la gestion des faces, comme le confirme la présence de nombreuses modalisations.

le type de contrat dont il est question : le terme allemand *werkvertrag* (7), qui sera traduit en 9 à la demande de l'enseignant, et ratifié en 10.

En résumé, la combinaison d'une remédiation liée à un problème linguistique (impliquant une alternance d'activités linguistiques et disciplinaires ainsi qu'un passage du particulier au général) et d'une gestion interactive spécifique des tours de parole est caractéristique de l'ouverture des réseaux conceptuels : d'un concept comme *auftraggeber*, on passe à une série de concepts associés (*mandat, contrat de travail, werkvertrag*).

On retrouve ces caractéristiques dans un deuxième exemple, dont la configuration est toutefois légèrement différente du premier. La phase d'ouverture y est très longue et de ce fait uniquement partiellement reproduite ci-dessous. Il y est question du cas de l'horticulteur discuté dans l'exemple 1 et de son évaluation juridique. Plus spécifiquement, PW a pointé ce qui semble une contradiction dans la loi : pour que quelqu'un soit punissable d'une infraction contre la loi sur les stupéfiants, il faut qu'il ait agi en vue de la production de drogues ; dans un autre alinéa, il est question du cas où ce délit a été commis par négligence. L'exemple 2 débute alors que PW demande aux étudiants s'ils pensent qu'il est possible d'agir *en vue* d'un certain but et *par négligence* en même temps (1) :

Exemple 2

1 PW kann man das fahrlässig begehen\
(4.6)
2 MB je cherche une expression français (.) pour
hehler
(1.2)
3 PW hehler/
4 MB oui ((coup de glotte ?))
[...]
16 LS vous: (.) vous pensez à un hehler ou à un
dealer\ (.)
17 MB ((en suisse allemand)) <xx> (di-) ((rire))
dealer\ (.) ce- (.) c'est celui (.) qui (...) euh- f- fait euh (.) part dans la population/
et cherche euh des clients\&
18 JR ((bas)) <(mais c'est x dealer)>

19 LS (ah) bon [c'est pas un hehler
 20 MB [(non) (donc) a hehler/&
 21 LS ? &(je n'ai pas bien [le:)
 22 MB [(euh; a) mitwisser
 23 PW ah mais c'est pas tout à fait la [même chose\
 24 LS [xxx c'est
 [pas la même chose\
 (Täter, 11-48)

Comme dans l'exemple 1, c'est à la suite de l'erreur d'un étudiant et d'une résolution interactive du problème que certains concepts, en l'occurrence *hehler*, *dealer* et *mitwisser*, qui désignent tous des personnes ayant commis des actes punissables, sont thématiques et ainsi rendus disponibles pour des explications ultérieures. En 2, l'étudiant MB réoriente la discussion vers une activité de traduction, ce dont témoignent deux marques transcodiques (le code switching et le transfert *hehler*) ; la demande de confirmation de PW en 3 indique son acceptation de cette réorientation. Après une tentative d'explication de MB qui essaie de montrer que le terme s'applique à l'horticulteur dont il est question (non reproduite ici), un autre étudiant (LS) suggère en 16 que le terme utilisé par MB – en allemand, c'est-à-dire sa L1 ! – ne correspond pas au concept invoqué, et propose une nouvelle notion, à savoir *dealer*. Ceci incite MB à définir ce concept de *dealer* (17). JR et LS étant d'accord sur le fait que le terme s'appliquant au cas discuté n'est pas *hehler* mais *dealer* (18-19), MB évoque finalement un nouveau terme, celui de *mitwisser* (22).

Ces deux extraits illustrent donc le format récurrent de la phase d'ouverture des négociations aboutissant à l'établissement de réseaux conceptuels. La dimension bi-/exolingue y joue un rôle de premier plan, puisqu'elle renforce l'articulation d'activités linguistiques et disciplinaires, apparaissant à la fois dans des demandes de traductions, suivies par des recherches de termes, et dans les réponses, pouvant être données dans l'une et/ou l'autre langue. Le travail sur les erreurs, les approximations, liées à un certain tâtonnement terminologique (linguistique et disciplinaire), les

passages du particulier au général, ou l'inverse, paraissent aussi décisifs dans l'émergence de ce balayage conceptuel. Ainsi, la gestion très interactive de cet enseignement, dans lequel les étudiants sont encouragés à réparer eux-mêmes leurs erreurs, quitte à s'écarter du concept initial, contribue à ce développement spécifique.

2.2 DÉVELOPPEMENT DES RÉSEAUX CONCEPTUELS

Le développement des réseaux conceptuels fait intervenir des mécanismes similaires à ceux que l'on observe à l'ouverture : alternances codiques, erreurs, tâtonnements terminologiques et leur gestion interactive par l'enseignant conduisent à un élargissement du champ conceptuel, qui est le plus souvent parcouru en deux langues. Si une partie de ce travail semble s'effectuer de manière presque spontanée en fonction des réponses qu'arrivent à proposer les étudiants (exemples 3, 4 et 5), on observe également une thématization explicite du travail de catégorisation et de différenciation mis en œuvre dans ces réseaux (exemples 6 et 7).

Un élément contribuant régulièrement à l'élargissement des réseaux conceptuels est le traitement interactif des questions qui n'obtiennent pas de réponse. Il en va ainsi dans la suite du premier extrait (dans lequel avaient été proposés les termes de *mandat*, *contrat de travail* et *werkvertrag*), reproduite dans l'exemple 3.

Exemple 3

```

1 MB      &aha
2 PW      [(vous vous) vous vous [rappelez/ (.) contrat
          d'entreprise\&
3 MB ?    [(OUAIS)                                [ouais
4 PW      &((aspiration)) et le arbeitsvertrag/ (.)
          [contrat de travail/ . qui&
5 LS      [contrat (de t-)
6 PW      &se distingue comment du werkvertrag\&du
          contrat d'entreprise\

(1.0)
7 PW      c'est- c'est quoi la différence entre: (1.7) un
          entrepreneur et un travailleur\

(3.5)

```


- 8 MB le- l'entrepreneur/ (2.9) reçoit/
((aspiration)) ((bas)) <une euh> (.) dans ce
cas-là/ (.) des plantes\ (.) alors des produits
- 9 PW oui
- 10 MB ((aspiration)) et (.) le travailleur/ (2.4)
((bas)) <(et)> ((petite toux ?)) (2.3) (et)
seulement/ (2.5) il n'est pas entrepreneur le
travailleur\ [xx
- 11 PW [euh (.) oui ça forcément parce
que [ça (.) c'est&
- 12 MB [((rire))
- 13 PW &justement la différence/ mais elle (.) elle
consiste en quoi cette différence\
14 MB a- eine leistung erbringen\
(Werkvertrag II, 17-37)

Le réseau conceptuel se développe ici sous l'impulsion des questions de l'enseignant qui tente d'obtenir une réponse ratifiable de la part des étudiants. La première question de PW (2-6) concerne la différence entre deux types de contrats (*contrat de travail*, *contrat d'entreprise*), nommés en français et en allemand. Cette question n'obtenant pas de réponse, comme en témoigne une pause qui la suit, PW est amené à la modifier, selon un procédé décrit en analyse conversationnelle comme *non first first*, c'est-à-dire comme « deuxième première partie » d'une paire adjacente (Auer 2000). PW essaie ainsi en 7 d'obtenir une explication de cette différence au niveau des personnes impliquées par les différents contrats, soit le *travailleur* et l'*entrepreneur*, question qui sera reformulée en 13 suite à une réponse tautologique de MB. La réponse, en 14, accompagnée par ailleurs d'une alternance codique, ouvre un nouveau domaine notionnel : des personnes impliquées on passe aux activités auxquelles elles se sont engagées par les contrats.

L'exemple 4, issu de la même séquence que l'exemple 2, illustre un phénomène similaire, à propos d'une demande de traduction. Au moment où débute cet extrait, l'enseignant vient de lire dans le code des obligations la définition juridique de *hehler* et la résume en 1 dans ses propres termes :

Exemple 4

1 PW donc/ . vous voyez c'est- c'est celui qui qui
 ((petite hésitation)) (.) qui f::: reprend le-
 le produit de (.) d'un délit/ (.) soit pour:
 pour lui-même/ (.) n'est-ce pas\ (.) soit pour
 le re: le remettre en commerce eu:h donc ici
 [c'est (un) x-

2 MB [non c'est mittäter

3 PW c'est (l'un)/ oui ça ça pourrait être le cas\&
 4 MB &xxx[xxxx
 5 PW [et ça on appellerait comment ça le
mittäter\ (1.6)

6 PW ((bas)) <en français>\
 (2.0)

7 PW comment est-ce qu'on appelle le täter\
 (Täter, 109-120)

Dans cet extrait, l'enseignant PW rebondit sur un terme proposé par un étudiant : *mittäter*. Après l'avoir plus ou moins ratifié du point de vue disciplinaire en 3, il le problématise du point de vue linguistique en sollicitant en 5 sa traduction en français (*et ça on appellerait comment ça le mittäter*). Après un premier silence, PW reprend la parole et produit une expansion syntaxique de son tour précédent – caractéristique des contextes de *lack of uptake* (Auer 1996) – en précisant la langue cible de la traduction (6). Suite au deuxième silence de 2 secondes, PW pose une nouvelle question en 7, correspondant à une reformulation de la demande initiale, que l'on peut ici aussi décrire comme « deuxième première partie » de paire adjacente : une partie du lexique est recyclée (*comment, on appelle*) et le terme à traduire (*täter*) est « simplifié » par rapport au premier par la suppression du préfixe. Cette modification n'est toutefois pas anodine du point de vue notionnel, puisqu'elle introduit par glissement morphologique un nouveau concept, certes proche du point de vue disciplinaire, qui est lui aussi soumis à une activité de traduction. Ce glissement morphologique et conceptuel indique que PW fait l'hypothèse que s'il n'obtient pas de réponse à sa question, c'est parce que les participants ne connaissent pas le terme en L2 : le déplacement vers un concept apparenté vise à faciliter la production

d'une réponse et à s'approcher de la notion désignant le concept initial. Par ailleurs, ce glissement contribue aussi à alimenter la discussion en concepts. Autrement dit, le caractère extensif du traitement des objets disciplinaires peut être rattaché ici à la situation exolingue et à sa gestion interactive par l'enseignant.

Dans d'autres cas, l'enseignant recourt à l'alternance des langues pour effectuer une relance lorsque la réponse vient à manquer :

Exemple 5

- 1 PW [...] euh::h mais normalement disons c'est justement ce paiement/ ((aspiration)) qui est pas une prestation sur le temps/ mais k- (.) qui est délivrée en tant que/ (.) en tant que quoi\
 (..)
 2 PW also nicht die arbeit ist das wesentliche sondern/ das ergebnis nicht\
 das ergebnis\
 et ce ergebnis ce serait quoi en français/
 (..)
 3 MB le résultat
 4 PW voilà le résultat n'est-ce pas/ [...]

(Werkvertrag II, 162-171)

Dans cet exemple l'enseignant est en train d'interroger les étudiants sur les modalités de la rémunération d'un entrepreneur. Une première question, en 1, reste sans réponse, ce qui conduit PW à la reformuler de manière plus explicite, en fournissant lui-même les éléments de réponse, mais en allemand. Il ne reste alors aux étudiants qu'à proposer une traduction, qui apparaît après un silence en 3, avant d'être ratifiée par l'enseignant. L'alternance combinée à un apport supplémentaire d'informations apparaît ainsi comme une stratégie facilitatrice qui contribue à la gestion interactive de cet enseignement.

Dans les extraits qui viennent d'être étudiés, les déplacements conceptuels s'effectuent de manière partiellement spontanée, en fonction des tâtonnements des participants, et ne sont pas explicitement thématiques, si ce n'est par la répétition du même terme en deux langues (ex. 3 *arbeitsvertrag/contrat de travail* ;

werkvertrag/contrat d'entreprise), en une seule langue (ex. 5 *das ergebnis [...] das ergebnis*), par des procédés de dislocation (*et ce ergebnis ce serait quoi en français*) et par l'utilisation du questionnement. Il est intéressant de constater que dans d'autres cas, l'activité de catégorisation et de conceptualisation inhérente au développement de ces réseaux conceptuels est explicitée et déclarée comme objectif de la négociation. Il en va ainsi dans l'exemple 6, qui provient de la même séquence que les exemples 2 et 4.

Exemple 6

1 PW ce serait le coauteur\ tout à fait\&
 2 LS &oui
 3 PW der mittäter c'est (un) coauteur\ (2.6) et::
 (.) puisqu'on est dans les: dans les: (...) eu:h personnes qui: (.) qui ne commettent pas
eux-mêmes le crime mais qui (.) contribuent à
le com- à le commettre/ ((aspiration)) (il) y a
 encore encore un autre::: (.) type de ce- (.)
 de [cette es-
 4 MB [gehilfe
 (Täter, 147-153)

Comme déjà dans les exemples 2 et 4, il s'agit pour les participants de savoir dans quelle catégorie de malfaiteurs situer un horticulteur ayant cultivé des boutures de chanvre : les termes de *hehler*, *dealer*, *mitwisser* (exemple 2) ont conduit à ceux de *mittäter* et *täter* (exemple 4). Ici, la traduction de *mittäter*, à savoir *coauteur*, est ratifiée (1, 3). Dans la suite de 3, l'enseignant thématise explicitement leur recherche terminologique et conceptuelle, en proposant une catégorie pour une partie des différents concepts parcourus (*puisqu'on est dans les: dans les: (...) eu:h personnes qui: (.) qui ne commettent pas eux-mêmes le crime mais qui (.) contribuent à le com- à le commettre/*) et en appelant à la compléter. MB fait en 4 une proposition en allemand allant dans ce sens, alimentant encore ce réseau.

Un phénomène similaire est observable dans l'exemple 7. Les participants viennent de lire un extrait du jugement du Tribunal fédéral impliquant les notions de délit *par négligence* et de *dol*

éventuel. Les étudiants n'arrivant pas à expliquer la différence entre ces deux éléments, l'enseignant PW demande, peu avant le début de ce passage, la traduction de ces deux termes en allemand, considérant probablement que la L2 pourrait être un aspect du problème des étudiants.

Exemple 7

1 LS ((murmure)) <xxxx eventualvorsatz>
 2 PW eventualvorsatz nicht wahr\ (et; e:h) (.) und
 was ist der eventualvorsatz im&im: prinzip/ (.)
 also in dieser unterscheidung die wir vorhin
 gesehen haben/
 (1.9)
 3 MB hm&[(äh-)
 4 PW [zwischen (.) verschiedenen
 verschuldensformen/ (.)
 5 LS ((bas)) <auf deutsch/>
 6 PW ((bas)) <ja>
 7 LS also man nimmt's:
 8 MB man nimmt's in kauf
 9 LS man nimmt's in kauf dass das eintritt\&
 10 PW &VOILÀ alors expliquez-moi ça encore en
 français\ quelle est la différen:ce entre
 ((aspiration)) le dol éventuel et . qu'est-ce-
 &quel serait la: l::e pro-&le
 prochain:n^échelon\
 11 LS dol: direct (.)
 12 PW ça ce serait (.) vers [le haut/ (.) et vers le
 bas/

(Fahrlässigkeit, partie 1, 85-103)

L'extrait débute sur la traduction par LS de *dol éventuel* (1). En 2, l'enseignant ratifie cette traduction avant d'en demander la définition, sollicitant une différenciation entre différents degrés de culpabilité (2-4). Ce faisant, il cite explicitement en 4 la catégorie conceptuelle à laquelle les termes mentionnés jusqu'ici appartiennent : *verschuldensformen* (*formes de culpabilité*). Plus tard (en 10), l'enseignant demande une nouvelle formulation de la réponse en français, tout en évoquant le mode d'organisation de ce champ thématique, à savoir qu'il s'agit d'une échelle (*le prochain échelon*). Suite à une mauvaise interprétation de la question de PW

de la part de LS (11), les participants en viendront ultérieurement, dans une séquence non reproduite ci-dessus, à parcourir toute l'échelle des différentes formes de culpabilité en précisant leur hiérarchie et en les définissant les unes par rapport aux autres¹⁶. Bien qu'elle émerge de l'interaction de manière parfois spontanée, l'activité de conceptualisation, enrichie par les activités de traductions et de reformulation, est ainsi également thématisée pour elle-même par l'explicitation de la catégorisation et par mise en relation des concepts à travers leur différenciation.

En résumé, la gestion plurilingue et interactive de cet enseignement aboutit à un travail intensif sur les concepts du fait des multiples activités de définition, traduction, reformulation, explication, etc. auxquelles ils sont soumis ; ce travail est aussi extensif, puisque ces développements en viennent à parcourir, sous l'effet des tâtonnements, mais aussi des comparaisons et des mises en relation, de vastes champs conceptuels. La longueur des interactions développant ces réseaux conceptuels ne permet pas de les reproduire intégralement dans le cadre de cet article, mais il est toutefois possible de donner une idée du résultat obtenu à l'aide d'un schéma récapitulatif. Le schéma reproduit ci-dessous concerne une séquence intitulée *Werkvertrag II*, partiellement reproduite dans les exemples 1, 3, 5, 8, 11.

¹⁶ Un résumé de cette discussion se trouve dans l'exemple 9.

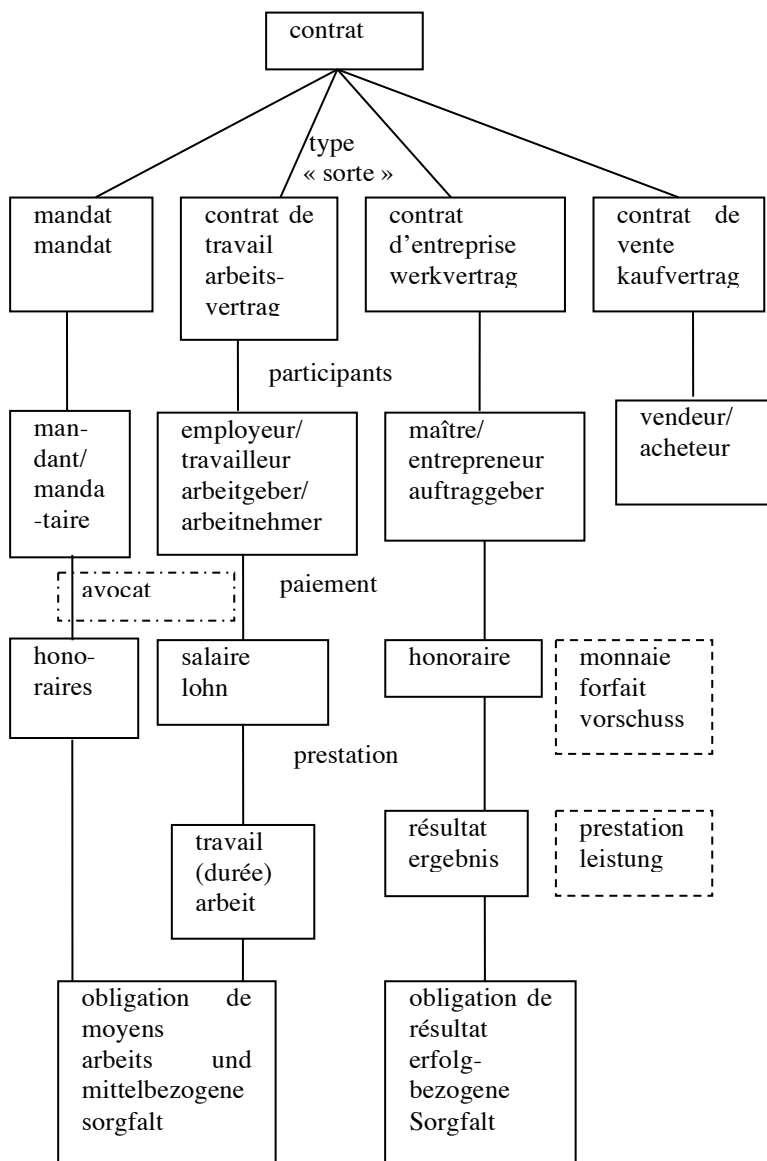


Figure 1 : Réseau conceptuel « Werkvertrag II »

Ce réseau conceptuel, dont la forme s'inspire des propositions de Roulet et al. (2001) et Grobet (2002), illustre les principaux concepts discutés dans la séquence *Werkvertrag II*. En petites majuscules italiques figurent les catégories générales dans lesquels s'inscrivent les concepts traités. Ces derniers, encadrés par un trait continu, sont le plus souvent donnés en deux langues. Dans les cadres en traits pointillés figurent des termes proposés par les étudiants, mais non ratifiés par l'enseignant, et à gauche l'un des exemples donnés par l'enseignant pour aider les étudiants à trouver le terme d'*honoraires*.

Ce réseau traduit le résultat de la discussion terminologique et conceptuelle d'une interaction spécifique. Il représente la compréhension que l'on peut avoir, en tant qu'analyste, de la négociation conceptuelle qui s'est déroulée durant cette interaction. Cette interprétation se base toutefois sur la prise en compte d'un marquage linguistique spécifique. Comme cela a été mentionné ci-dessus, les catégories sont souvent explicitées dans l'interaction (par exemple dans l'extrait 1 : *quelle sorte de contrat...*), et les concepts traités font l'objet de diverses marques de thématization : dislocations à gauche et à droite (ex. 1 : *werkvertrag c'est quoi en français ?*), répétitions en deux langues (ex. 3 *arbeitsvertrag/contrat de travail ; werkvertrag/contrat d'entreprise*) ou en une (*[...] le contrat d'entreprise où le mandant entre guillemets s'appelle (.) maitre n'est-ce pas c'est le maitre*), interrogation par des questions (ex. 3 *c'est quoi la différence entre un entrepreneur et un travailleur*), accentuation prosodique (ex. 5 : *arbeit, ergebnis*), etc. Ces marques sont autant d'indices par lesquels les participants, et notamment l'enseignant PW, se rendent mutuellement manifeste l'activité de conceptualisation dans laquelle ils sont engagés.

Si un tel schéma présente l'avantage de donner une vue d'ensemble des concepts et de leurs relations, il a toutefois l'inconvénient de ne pas faire apparaître les modalités de leur émergence dynamique dans l'interaction. Il faut à ce propos

souligner que si l'on observe, dans le résultat final, un caractère assez systématique dans le développement de deux notions qui apparaissent ainsi comme centrales dans cet extrait, à savoir le *contrat de travail* et le *contrat d'entreprise*, le parcours du réseau est loin d'être linéaire. Certains concepts (par exemple ceux d'*entrepreneur* et de *travailleur*) sont abordés à plusieurs reprises dans des contextes différents, alors que d'autres ne sont traités qu'une fois. Par exemple, le *contrat de vente* est abordé de manière annexe, dans le cadre d'une comparaison, et bénéficie d'un traitement moins complet. En reprenant l'échelle proposée par Gajo (2006), on peut considérer que du point de vue disciplinaire, cette notion est traitée non pas comme *inscrite* (ce serait le cas du *contrat de travail* et du *contrat d'entreprise*), mais plutôt comme *utile*. Enfin, il faut noter que ce réseau représente un état de stabilisation des connaissances provisoire, dans la mesure où il peut toujours être repris, complété ou restructuré. C'est d'ailleurs ce qui se passe au cours d'une autre interaction se déroulant deux semaines après l'occurrence de *Werkvertrag II*, dans laquelle l'enseignant revient sur les mêmes notions (voir exemple 11).

Enfin, il convient de revenir sur l'alternance codique observable au cœur du développement des réseaux conceptuels. Les concepts centraux y sont donnés en deux langues, ce qui s'explique d'un côté par le fait que les étudiants ne connaissent pas encore les termes en français et répondent plus volontiers en allemand, et d'un autre côté par les stratégies de l'enseignant, qui alterne pour faciliter des réponses (ex. 5) ou pour s'assurer la compréhension des concepts centraux (ex. 3). L'alternance codique en vient ainsi à fonctionner comme une « balise », un marquage linguistique (parmi d'autres) signalant l'occurrence d'une notion conceptuellement centrale.

2.2 CLÔTURE DES RÉSEAUX CONCEPTUELS

L'achèvement des réseaux conceptuels n'est pas toujours explicitement marqué, d'autant plus que la discussion terminologique peut parfois reprendre après une interruption, soit durant la même interaction, soit plus tard. Toutefois, lorsqu'il y a clôture explicite, deux éléments apparaissent de manière récurrente : on observe, d'une part, une sorte de résumé des notions discutées, qui peut néanmoins être réduit au minimum, et, d'autre part, un commentaire métalinguistique sur l'activité qui vient d'être déployée, amorçant un retour à l'activité précédant la négociation, retour qui entérine la fin de l'activité conceptuelle. Ces deux phases, dont la première est plutôt orientée vers le contenu disciplinaire, et la seconde plutôt vers l'activité linguistique, sont illustrées de manière emblématique dans l'extrait 8, où elles indiquent clairement l'orientation de PW vers la fin de l'activité conceptuelle qui vient d'être menée.

Exemple 8

1 PW donc c'est- précisément cette cette division
qu'on fait entre (.) obligation de moyens/ (.)
((aspiration)) qui caractérise le: mandataire/
(.) et l'obligation de résultat/ (.) qui
caractérise (.) l'entrepreneur\ n'est-ce pas/

(6.0)

2 PW voilà donc ça c'était- d- un petite eu:::h une
parenthèse sur le&le&l- (.) l:-la: la nature du
contrat qui est en jeu ici\ ((aspiration)) mais
donc (.) on revient à: l'article:: (.) dix-
neuf/ (.) de: la loi sur les stupéfiants/ (.)
et vous nous avez dit (.) euh- ça ça pourrait à
la rigueur s'appliquer n'est-ce pas\&(e-
monsieur x (.) a cultivé les plantes/ (.)
euh::: (de-) du chanvre/ (.) euh:: (.) et la
question (.) où il peut peut-être se défendre/
(.) c'est laquelle\

(Werkvertrag II, 226-236)

L'enseignant PW récapitule en 1 non pas l'ensemble des concepts discutés (illustrés dans la figure 1), ce qui représenterait un investissement temporel trop important, mais certaines notions centrales dans le paradigme. Cette reformulation partielle est introduite par le connecteur *donc*, et caractérisée par l'utilisation d'une formulation dont les parallélismes morphosyntaxiques soulignent la différenciation opérée entre les notions récapitulées. Cette première partie est suivie d'une pause importante (6 secondes), dans laquelle aucun étudiant ne manifeste le désir de prendre la parole. Cette absence de réaction conduit PW à clore métadiscursivement la séquence, comme en témoigne le marqueur *voilà*, signalant un décrochement, ainsi qu'un retour évaluatif sur l'activité conceptuelle qui vient d'être menée (*donc ça c'était- d- un petite eu:::h une parenthèse sur le&le&l- (.) l:-la: la nature du contrat qui est en jeu ici*). Après une aspiration, le retour à l'activité antérieure (lecture d'un article) est annoncé, accompagné d'un rappel des propos tenus.

La clôture qui vient d'être illustrée se caractérise par sa clarté et sa brièveté, dues en partie au fait qu'elle est monogérée. Dans d'autres cas, la clôture peut être momentanément interrompue, et donner lieu à des explications supplémentaires ainsi qu'à des développements plus ou moins importantes, comme cela se passe dans l'exemple 9. Au vu de sa longueur, nous le discuterons en trois étapes.

Exemple 9, partie 1

- 1 PW donc dol direct/ (.) dol éventuel/ et ensuite
 (1.5) con-^euh:: (..) négligence (.)
 consciente/ et négligence (.) on dit ((petite
 hésitation)) pas ((baisse de volume et
 accélération)) <je crois pas (on-) on dit pas
 (.) négligence inconsciente mais négligence
 simple> ((bas)) <einfache fahrlässigkeit>\
- (1.9)
- 3 PW et [donc justement/
 4 MB [négligence consensuelle
 5 PW pardon/
 6 LS consciente

deux termes différents\ (.) et- et le le le
 l'adjectif ((écrit en temps au tableau)) <qui
rime/ (.) avec conscience c'est justement/ (.)
 conscient (4.5) ou (3.8) inconscient\
 (5.0)
 16 PW et on dit de quelqu'un qu'c'est^un inconscient/
 (1.0) que ça veut dire quoi/
 (1.8)
 17 PW quand vous dites de quelqu'un (qu') c'est un
 inconscient\
 18 JR (i:) i fait pas attention aux choses X[XXXX
 19 PW [oui
 c'est quelqu'un qui vraiment euh:: (.) euh- un
 hurluberlu hein/
 20 JR ((petit rire))
 21 LS ? ((murmuré)) <XXX>
 22 JR ((très bas)) [<hurluberlu>
 23 PW [euh:: (1.9) et s- et quelqu'un
 qui est conscient c'est just-ment s:- quelqu'un
 qui ({ç}) qui sait ce qu'il fait\ (..) qui a de
 la conscience de ce qu'il fait/ (...) et on
 peut dire simplemen:t euh: de&de personnes
 justement/ on peut dire qu'elles sont
inconscientes ou conscientes/ ((aspiration))
 mais je crois qu'on puisse dire de la
négligence [qu'elle est inconsciente\ (.) parce
 que c'est pas la négligence évidemment qui a la
 conscience ou pas\ (..) donc c'est- c'est un:::
 . une tournure/ (.) d'ailleurs aussi en- (.) en
 allemand/&bewusste fahrlässigkeit&nicht die
 fahrlässigkeit ist bewusst\ (.) sondern
 derjenige der handelt ((écrit au tableau))

(Fahrlässigkeit 168-203)

Le point de vue adopté durant cet extrait est résolument métalinguistique et joue sur la comparaison des langues. L'enseignant souligne le fait qu'à un seul terme français (*la conscience*) correspondent deux équivalents allemands (*das bewusstsein, das gewissen*). En 15, il recentre explicitement la discussion sur l'adjectif, présent dans les expressions de *négligence consciente* ou *inconsciente*, et pour l'expliquer, tente à partir de 16 de montrer comment le qualificatif d'*inconscient* peut s'appliquer à une personne. Après un détour par ces notions que l'on peut qualifier de périphériques puisqu'elles ne paraissent pas spécifiques

à la discipline, il en vient à souligner en 23 que ce sont les personnes, et non la négligence elle-même, qui peuvent être considérées comme (in)conscientes. Enfin, cette explication, motivée à la base par un problème linguistique en L2, est rapportée à l'allemand (L1), dont l'expression correspondante présente les mêmes caractéristiques qu'en français. L'ensemble de ce passage, qui interrompt momentanément la clôture, montre ainsi comment l'effet de « défamiliarisation » (Gajo 2007, Serra à paraître) opéré par le passage par une L2 conduit à expliciter et approfondir des notions même dans la langue première.

La séquence qui vient d'être commentée est suivie par une pause assez importante (7 secondes). Devant cette absence de réaction, l'enseignant peut enfin clore la séquence conceptuelle par un commentaire métadiscursif de clôture :

Exemple 9, partie 3

(7.0)

24 PW voilà je constate que: euh nous avons même pas réussi à: (.) à terminer ce cas aujourd'hui malgré: euh:: (.) nos efforts/ c'est parce que: on a un peu divagué dans d'autres domaines/ (.) mais: euh c'est un peu le: le: (l-) disons le: (.) la manière dont je conçois ces exercices c'est que: (on-) quand on tombe sur les (X-) sur les (.) questions qui ((aspiration)) euh: sont connexes mais qui ont pas: forcément directement à faire avec (..) le cas que: on (s'en occupe XX)\ (.) alors je vous propose la chose suiv- suivante pour la prochaine fois/ [...]

(Fahrlässigkeit 204-213)

Après le marqueur *voilà* qui signale une clôture, l'enseignant revient métadiscursivement sur les activités effectuées durant son cours. Il porte une évaluation ambivalente sur l'activité terminologique et conceptuelle qui vient d'être menée, concédant qu'ils ont un peu *divagué[s] dans d'autres domaines*, tout en soulignant que cette démarche correspond à sa conception didactique. Ce commentaire

conduit à une annonce de la suite du programme, initiée par le connecteur *alors*.

En résumé, les clôtures des séquences de réseaux conceptuels sont principalement gérées par l'enseignant, et orientées rétrospectivement d'une part vers les notions disciplinaires (par un résumé, même partiel), et d'autre part, d'un point de vue métalinguistique, vers l'activité qui vient d'être menée. Des pauses importantes, des marqueurs tels que *voilà, donc*, etc. et le passage à une autre activité contribuent à souligner les différentes étapes des clôtures et à signaler l'orientation commune des participants vers la fin de la séquence. Comme l'exemple 9 l'a montré, les clôtures des réseaux peuvent être momentanément suspendues au profit d'une nouvelle discussion, notamment en cas de problème avec la L2.

3. APPORTS DISCIPLINAIRES ET LINGUISTIQUES DES RÉSEAUX CONCEPTUELS

L'étude discursive et interactionnelle des séquences conceptuelles nous conduit à nous interroger sur leur impact du point de vue de l'apprentissage, tant disciplinaire que linguistique. Le déploiement des réseaux conceptuels dans l'interaction doit-il être considéré comme un processus enrichissant, favorisant l'acquisition de notions disciplinaires pertinentes, ou faut-il plutôt y voir une forme d'exkursus, dont la longueur pourrait donner lieu à une forme de « sur-saturation » (Gajo & Grobet 2008), c'est-à-dire à un trop-plein d'informations, et par là s'avérer plutôt contre-productif ? Tout en tenant compte du fait que l'apprentissage en lui-même n'est pas directement observable, nous combinerons une analyse des représentations des participants avec des observations issues de l'analyse des interactions pour tenter d'apporter des éléments de réponse à cette question.

3.1 REPRÉSENTATIONS DES PARTICIPANTS

Si elles ne donnent évidemment qu'une indication partielle et imparfaite des effets des séquences conceptuelles au niveau de l'apprentissage, les représentations véhiculées par les discours des participants témoignent toutefois de la valeur accordée à ces séquences. Pour les étudier, nous interrogerons deux types de données : les propos de l'enseignant tenus pendant son enseignement, et ceux de l'enseignant et des étudiants recueillis lors de deux entretiens semi-directifs menés après les enregistrements.

Tout d'abord, il convient de revenir ici sur les commentaires métadiscursifs de l'enseignant qui ponctuent la clôture de ces séquences, dont on a pu relever le caractère ambivalent. En effet, une partie de ces observations tend à attribuer à ces séquences un statut de séquence latérale (Jefferson 1972), dans la mesure où elles interrompent momentanément le déroulement d'une activité principale, comme dans l'exemple 8 : *donc ça c'était- d- un petite eu:::h une parenthèse sur le&le&l- (.) l:-la: la nature du contrat qui est en jeu ici mais donc (.) on revient à: l'article:: (.) dix-neuf/ (.) de: la loi sur les stupéfiants*. Dans l'exemple 9, PW tend également à minimiser l'activité conceptuelle qui vient de s'écouler, en disant qu'ils ont *un peu divagué dans d'autres domaines*, soulignant également l'idée d'écartement par rapport au domaine principal du cours. Dans de tels exemples, l'enseignant manifeste sa conscience du temps passé à détailler la terminologie tout en le minimisant à l'aide de modalisations (voir les termes *petite, parenthèse, un peu*, etc.).

Il est toutefois intéressant de constater que ce mouvement presque dépréciatif s'accompagne aussi d'une revalorisation, qui est aussi une justification du parcours effectué. L'exemple 9 est emblématique à cet égard, puisque l'enseignant y souligne sa démarche didactique : *mais: euh c'est un peu le: le: (l-) disons le: (.) la manière dont je conçois ces exercices c'est que: (on-) quand on tombe sur les (X-) sur les (.) questions qui ((aspiration)) euh: sont connexes mais qui ont pas: forcément directement à faire avec (..) le*

cas que: on (s'en occupe XX). L'emploi du qualificatif *connexes* (et non *annexes*) témoigne ici du lien existant malgré tout entre les éléments discutés. Dans l'exemple 8, on ne trouve pas de revalorisation aussi explicite, mais l'insistance prosodique caractérisant le terme de *nature* témoigne du fait qu'il s'agit d'un point important. En fait, tout porte à croire que les minimisations opérées par l'enseignant relèvent plutôt d'une forme de figure de style, et qu'il accorde en réalité une grande importance à ces séquences qui font pleinement partie de son enseignement. Les propos qu'il tient dans l'exemple 10 vont dans ce sens :

Exemple 10

PW voilà/ (.) alors on a on a euh: (.) utilisé un peu beaucoup de temps pour cette introduction mais je crois que (.) ça nous a: (.) (prem-) permis aussi de répéter un peu le: (.) les&les: la terminologie de la:: du premier cas/ (.) et puis (.) la prochaine fois donc (.) on: passera un peu plus vite sur la partie juridique/ [...]

(Créance compensatrice 75-81)

Malgré les modalisations initiales concernant le temps utilisé pour discuter d'une introduction, le travail terminologique est ici légitimé, à la fois par rapport aux notions déjà vues qu'il a permis de consolider, et par rapport à l'étude future qui s'en trouvera facilitée.

Ces observations peuvent être complétées et confirmées par l'analyse des commentaires tenus dans le cadre d'entretiens semi-directifs, d'une part par l'enseignant, et d'autre part par deux étudiants. Pour l'enseignant, ce séminaire, intitulé *Lecture et discussion d'arrêts du Tribunal fédéral*, se situe entre un cours de langue et un séminaire dédié à des exercices de droit. Du point de vue du droit, plusieurs domaines sont abordés (droit pénal, droit civil, droit public), de manière plutôt généraliste : les arrêts sont choisis pour ne pas être trop difficiles d'accès. Les étudiants relèvent quant à eux que du point de vue purement disciplinaire, l'apport de ce séminaire concerne surtout la culture générale, en raison de son caractère transversal. Il leur permet aussi de mieux connaître le

système juridique suisse, mais les textes étudiés ne leur semblent pas particulièrement complexes.

Pour l'enseignant comme pour les étudiants, l'objectif principal de ce séminaire ne se trouve donc pas directement dans la lecture des *arrêts*. L'enseignant vise l'apprentissage en L2 d'une langue technique liée à un genre de texte spécifique. Cet objectif correspond aux attentes des étudiants, comme en témoigne le commentaire d'un étudiant (JR) :

C'était vraiment le but du cours. C'était nous apporter en fait des explications, des définitions, bon déjà sur un système de droit certes, mais c'est pas le point principal vraiment. Il s'attardait plus sur des mots à expliquer et à une compréhension globale vraiment du sens de toutes les arrêts, vraiment chercher à comprendre ce que ça voulait dire et sans qu'il y ait d'ambiguïté.

Les discussions terminologiques n'ont ainsi rien d'anecdotique pour les étudiants, et constituent au contraire le point fort de cet enseignement. Le bilan à cet égard paraît d'ailleurs positif, puisque les étudiants disent avoir observé des progrès dans leur maîtrise des termes juridiques et des expressions spécialisées. On peut également relever la clarté qui semble se dégager du travail conceptuel effectué par l'enseignant (voir les expressions de *compréhension globale*, *vraiment chercher à comprendre ce que ça voulait dire*, *sans qu'il y ait d'ambiguïté*). Cette clarté semble favorisée par le mode bilingue des négociations. En effet, l'enseignant relève le fait de devoir traduire les notions-clés le contraint à avoir lui-même une vision très claire des concepts discutés. Le passage à l'allemand permet aux étudiants de gérer les difficultés liées à la L2, et d'exprimer rapidement des notions très spécifiques dont ils n'ont pas encore la correspondance en français. Bien qu'ils ne le mentionnent pas dans les bénéfices principaux du séminaire, les étudiants reconnaissent d'ailleurs apprendre certains termes juridiques mêmes en L1.

Du point de vue des représentations des participants, il s'avère ainsi que la lecture des arrêts du Tribunal Fédéral fonctionne davantage comme un prétexte à discussion que comme une activité

principale, et cela malgré ce que certaines modalisations dans le discours de l'enseignant pourraient laisser penser. L'activité terminologique aboutissant à la construction de réseaux conceptuels s'inscrit quant à elle dans le commentaire juridique de ces arrêts et représente, tant pour l'enseignant que pour les étudiants, un enjeu essentiel dans ce séminaire, dont les participants apprécient le caractère bilingue et interactif. Bien qu'ils soient encore incomplets, ces premiers éléments nous permettent donc d'écarter l'hypothèse selon laquelle les réseaux conceptuels conduiraient d'une manière générale à un trop-plein d'informations. Ils semblent au contraire amener une plus grande clarté conceptuelle, tant du point de vue des étudiants que de celui de l'enseignant.

3.2 APPORTS OBSERVABLES DANS L'INTERACTION

Pour tenter de préciser les apports impliqués par l'effet désambiguïsant des réseaux conceptuels, nous exploiterons quelques observations issues des analyses effectuées dans la deuxième partie de cet article.

Dans les interactions, le rôle clarificateur des réseaux se manifeste au niveau du travail métalinguistique de définition et d'explication opéré sur la terminologie, en L2 et en L1. L'analyse a montré que le déclenchement et le développement des réseaux répondent précisément à des lacunes linguistiques : demandes de traduction liées à des termes en L1 (ex. 1), tâtonnements terminologiques des étudiants (voir dans l'exemple 2 les hésitations de MB à propos du terme *hehler* qui appartient pourtant à sa L1), etc. Les réseaux fournissent donc effectivement l'occasion aux étudiants d'acquérir une terminologie spécifique, correspondant à des notions juridiques, en français et en allemand.

En même temps, la formulation bilingue des notions centrales assure une pleine compréhension aux étudiants tout en leur signalant indirectement que si l'enseignant accorde de l'importance à cette compréhension, c'est que ces notions sont importantes, donc

centrales dans les réseaux. Ainsi, loin d'être un obstacle à la compréhension, le mode bilingue de la construction de ces réseaux entraîne des effets de clarification supplémentaires. L'analyse de l'exemple 9 a montré comment, à partir de l'explication d'une expression en L2 (*négligence (in)consciente*), l'enseignant en vient à souligner que l'explication vaut également pour l'allemand (L1), dont l'expression correspondante n'aurait probablement pas été thématifiée sans le passage par le français (cf. l'effet de « défamiliarisation » décrit par Gajo 2007, Serra à paraître).

En passant, l'analyse de l'exemple 9 a aussi montré que le travail définitoire sur les termes juridiques entraîne parfois aussi des informations « collatérales » sur l'usage usuel, non technique, de certains termes (*das bewusstsein*, etc.). Si ce type de développement se justifie lorsqu'il peut se rapporter à des notions *inscrites* ou *utiles* du point de vue disciplinaire (Gajo 2006), il peut probablement donner lieu, quand ce n'est pas le cas, à un effet de sur-saturation (Gajo & Grobet 2008).

L'analyse de l'architecture des réseaux conceptuels permet en outre de préciser leur apport du point de vue disciplinaire, qui est peut-être parfois sous-évalué par les étudiants. En effet, la discussion de termes techniques entraîne nécessairement des clarifications conceptuelles. D'un point de vue disciplinaire, l'élaboration de réseaux conceptuels permet alors de focaliser l'attention non seulement sur les notions étudiées, mais sur l'ensemble du paradigme théorique dans lequel elles s'inscrivent. Les réseaux conceptuels les contextualisent ainsi à différents niveaux, comme l'a montré le schéma de la *figure 1*. Premièrement, les notions sont clairement différenciées de notions proches mais relevant d'un autre domaine (p. ex. *contrat de travail* opposé au *contrat d'entreprise*). Deuxièmement, les concepts sont situés et articulés au sein d'un système (p. ex. les différentes parties constitutives d'un *contrat d'entreprise*), dont les catégories sont explicitées. La mise en réseau conceptuelle va ainsi au-delà de ce qui serait uniquement nécessaire pour la compréhension de l'arrêt du Tribunal Fédéral en cours de

discussion (impliquant essentiellement la notion de *contrat d'entreprise*), et offre la possibilité de consolider et de préciser les connaissances juridiques.

Il convient de souligner que les éléments qui viennent d'être mentionnés sont des apports que l'étude des données permet d'espérer, mais ne peut pas garantir. L'analyse d'un exemple enregistré deux semaines après la séance dont est issu l'extrait *Werkvertrag II* peut néanmoins donner un aperçu de l'état des connaissances d'un étudiant :

Exemple 11

1 MB [...] il: s'agit des plantes euh (.) de chanvre/
(.) et: (..) on peut (peut-être) guère
distinguer/ (.) mais l'hor- l'horticulteur/ (.)
les reçoit/ (.) pour cultiver\
2 PW ouais
3 MB à une (hauteur) euh: (prescrit) (..) et pour
les rendre ou bien (.) pour les rendre au::
(...) mandateur/
4 PW au/
5 MB (dem) (.) auftraggeber\
6 PW c'est le mandant\
7 MB le mandant\
8 PW &n'est-ce pas/ si [s-s- si c'est un mandat/ (.)
je crois qu'on en
9 MB [man-)
10 PW &avait discuté/ puis on avait (.) en fait
trouvé que c'était pas un mandat mais un autre
(.) type de contrat/ (.) mais le mandat [(donc)
11 MB [un
contrat d'un- euhm (.) entreprise\
12PW &voilà\
(Werkvertrag III)

Cette séquence illustre différents états de stabilisation des connaissances, à propos du thème de l'horticulteur pris en faute discuté dans la séquence *Werkvertrag II*. Dans la première partie, les savoirs ne paraissent pas encore acquis. En effet, l'étudiant MB utilise en 3 le terme français de (*mandateur*), que l'amorce de l'enseignant en 4 lui signale comme inadéquat. MB auto-répare sa formulation par le terme allemand (*auftraggeber*) en 5, dont la

traduction est fournie par l'enseignant en 6, et ratifiée par répétition par MB en 7. On observe ainsi une « séquence potentiellement acquisitionnelle » (De Pietro, Matthey & Py 1989), témoignant du fait que l'usage du terme de *mandant* est encore en cours d'acquisition.

En 8 et 10, l'enseignant revient sur un autre point présupposé par la prise de parole de MB, à savoir qu'il serait question d'un *mandat*, en rappelant la discussion précédente (*on avait en fait trouvé que c'était pas un mandat mais un autre type de contrat...*). Cette fois, MB parvient de lui-même à proposer la notion adéquate, à savoir celle de *contrat d'entreprise*. Cette séquence montre que les connaissances ne sont certes pas encore entièrement stabilisées, mais qu'elles sont au moins partiellement acquises puisque l'étudiant est capable de rectifier sa formulation après le pointage de l'enseignant et l'évocation de l'activité antérieure.

Il s'avère dès lors nécessaire de nuancer quelque peu les remarques issues des analyses discursives et interactionnelles des réseaux conceptuels. Si ces séquences présentent un potentiel acquisitionnel indéniable, tant du point de vue linguistique que disciplinaire, cet apport reste dépendant de la manière dont il sera exploité par les étudiants particuliers. Ainsi, l'exemple 11 montre que MB, étudiant de troisième âge, semble avoir besoin de davantage de temps pour stabiliser ses connaissances. Dans ce sens, il semble légitime de considérer que les réseaux conceptuels n'entraînent pas automatiquement une incrémentation des savoirs, mais qu'ils constituent plutôt eux-mêmes des séquences potentiellement acquisitionnelles, multipliant grâce à leur caractère bilingue les occasions permettant aux étudiants de construire, consolider ou si nécessaire rectifier leurs connaissances linguistiques et disciplinaires.

4. CONCLUSION EN FORME D'OUVERTURE

Notre analyse a mis en relief l'existence d'un type particulier de séquence aboutissant à la construction de réseaux conceptuels. Ces séquences présentent une structure récurrente autour de la discussion de concepts proches ou apparentés, de même qu'une certaine autonomie par rapport à l'activité en cours, du fait du décrochement métalinguistique fréquemment impliqué par leur ouverture et leur clôture. Si elles se présentent parfois dans le discours de l'enseignant sous forme de digressions ou de parenthèses, elles font partie de la discussion juridique des arrêts étudiés et constituent malgré tout un enjeu important du séminaire pour tous les participants. Ces réseaux conceptuels multiplient les occasions d'apprentissage, laissant espérer un gain au niveau de la clarification des notions, effet positif qui a pu être relevé dans les propos tenus par les participants. L'occurrence de telles séquences ne garantit toutefois pas l'acquisition des savoirs qui y figurent pour tous les étudiants, c'est pourquoi on ne peut les décrire que comme potentiellement acquisitionnelles.

L'analyse a montré que la construction de ces séquences est influencée par différents facteurs caractérisant le séminaire qui a fait l'objet de notre étude : 1) le fait qu'il s'agit d'un enseignement bilingue exploitant l'alternance des langues ; 2) le caractère très interactif de cet enseignement, qui autorise par exemple les tâtonnements terminologiques ; 3) le fait qu'il s'agit d'un enseignement du niveau tertiaire, qui implique une centration sur les paradigmes théoriques ; 4) et enfin la discipline, le droit entretenant un rapport particulier avec la langue. Tout porte à croire que sous l'effet de la combinaison de ces quatre facteurs, l'émergence de séquences conceptuelles se trouve favorisée. Pour tester le caractère de généralité de ces observations, il conviendrait maintenant de comparer ce corpus avec, d'une part, d'autres corpus présentant des caractéristiques similaires, et, d'autre part, des extraits d'enseignements faisant varier ces quatre paramètres. Selon ce que nous avons pu observer, un mode monolingue, même en L2, devrait

influencer négativement l'émergence de ce type de séquence ; un enseignement très faiblement interactif devrait également limiter ce type de développement conceptuel, tout comme un niveau d'enseignement primaire ou secondaire qui ne requerrait pas une telle complexité conceptuelle. Quant au rôle joué par la discipline, il doit être évalué de manière nuancée, mais il semble que certaines branches tournées vers les sciences exactes soient davantage orientées vers des activités comme par exemple la résolution de problèmes que vers le développement et la discussion de réseaux conceptuels. Il ne s'agit toutefois là que d'hypothèses, et il y a fort à parier que l'analyse des données apportera de nouveaux éléments inattendus.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Auer, P. (1996). « On the prosody and syntax of turn-continuations ». In E. Couper-Kuhlen and M. Selting (éds). *Prosody in Conversation*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 51-100.
- Auer, P. (2000). « A Conversation Analytic Approach to Code-Switching and Transfer ». In L. Wei (éd). *The Bilingualism Reader*. London, New York : Routledge, pp. 166-187.
- Coste, D. (2003). « Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue », disponible sur internet : http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/Coste_Santiago_oct03.pdf.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). « Acquisition et contrat didactique. Les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue ». In D. Weil & H. Fugier (éds). *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg : Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, pp. 99-124.

-
- Gajo, L. (2006). « Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématique, opacité, densité ». *Education et sociétés plurilingues*, 20, pp. 75-87.
- Gajo, L. (2007). « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation ». *Trema*, 28, pp. 37-48.
- Gajo, L. & Grobet, A. (2008). « Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires : intégration et saturation des savoirs disciplinaires et linguistiques ». In L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (éds). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck, pp. 113-136.
- Grobet, A. (2002). *L'identification des topiques dans les dialogues*. Bruxelles : De-Boeck-Duculot.
- Jefferson, G. (1972). « Side sequences ». In D. Sudnow (éd). *Studies in social interaction*. New York : Free Press, pp. 294-338.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Müller, G. M. & Pantet, J. (2008). « Plurilinguisme et construction des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire ». *TRANEL*, 48, pp. 105-124.
- Näf, A., Fasel-Lauzon, V. & Pochon-Berger, E. (éds) (2009). *Les langues en milieu scolaire. Bulletin VALS-ASLA*, 89.
- Roulet, E. Filliettaz, L. & Grobet, A., avec la collaboration de Burger, M. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne : Peter Lang.
- Schegloff *et al.* (1977). « The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation ». *Language*, 53 (2), pp. 361-382.
- Serra, C. (à paraître). « L'acquisition de concepts dans l'enseignement CLIL/EMILE : rôles et fonctions de la L1 et de la L2 »