

# Langues en contexte et en contact

*Hommage à Cecilia Serra*

Institut de linguistique et  
des sciences du langage

Numéro édité par  
Laurent Gajo

Avec la collaboration de  
Benoit Curdy et María Eugenia Molina

Cahiers de l'ILSL N° 23, 2007

The logo consists of the word 'Unil' written in a fluid, cursive script. The 'U' is large and loops around the 'n', and the 'l' has a long, sweeping tail that extends to the right.

UNIL | Université de Lausanne

# LANGUES EN CONTACT : REGARDS CROISÉS SUR DES INTERACTIONS À L'HÔPITAL ET EN CLASSE BILINGUE

MARÍA EUGENIA MOLINA ET GABRIELA STEFFEN  
Université de Lausanne

Ce travail est issu d'une collaboration entre deux doctorantes menant leurs recherches sur les pratiques verbales dans deux cadres socio-institutionnels distincts : l'hôpital et l'école. A priori, on pourrait penser que l'examen de ces deux contextes n'offre aucun point de rencontre. Pourtant, nous observons comme zone d'intersection les interactions verbales, au cours desquelles plusieurs langues ou répertoires linguistiques se côtoient. Notre fil conducteur est donc l'examen d'interactions de type exolingue-bilingue, telles qu'elles se donnent à voir dans les données recueillies sur nos deux terrains. La description et l'analyse de ce type d'interactions dans ces deux contextes interactionnels spécifiques mettent en évidence une activité de communication quotidienne, qui semble aller de soi pour les interlocuteurs eux-mêmes. Par la déconstruction de quelques fonctionnements interactionnels spécifiques, nous espérons mieux cerner certains traits des interactions à caractère exolingue-bilingue. Plus spécifiquement, nous aimerions illustrer comment la co-présence de plusieurs langues dans les interactions que nous analysons préfigure et structure leur déroulement.

Pour ce qui est des cadrages théoriques liés à nos deux terrains, nous empruntons des notions avant tout à la sociolinguistique et aux approches interactionnistes de l'acquisition. Bien que ces approches soient différentes, elles éclairent un même phénomène selon des angles de vue complémentaires. En conséquence, nous sommes persuadées que notre objet gagne en profondeur analytique puisque plusieurs de ses facettes sont ainsi mises en évidence.

La récolte de nos données suit une méthodologie commune basée sur des outils développés dans le cadre de l'analyse conversationnelle (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Nos prélèvements d'interactions verbales sur le terrain sont inspirés de l'ethnométhodologie (Gülich, 1991 ; Mondada, 1995) qui, partant de la primauté de l'interaction et de la centralité du concept de négociation, s'intéresse essentiellement aux mécanismes de la construction interactive du sens et de l'intercompréhension. Nous saisissons donc sur le vif des pratiques interactives qui échappent aux acteurs eux-mêmes.

Nous examinons dans ce cadre les interactions qui se situent dans la zone exolingue-bi-/plurilingue telles qu'elles sont délimitées par la typologie présentée dans De Pietro (1988) ou De Pietro, Matthey & Py (1989), sachant que cette dernière consiste à placer des interactions types sur deux axes : endolingue-exolingue et monolingue-bi-/plurilingue. Par ailleurs, nous nous inspirons de la définition de Porquier (1984), selon laquelle les interactions qui se situent dans la zone exolingue-bi-/plurilingue se caractérisent par des divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des locuteurs. Ces divergences sont constitutives de l'échange exolingue-bilingue et impliquent

donc que l'on observe de près les stratégies que les acteurs déploient pour assurer le flux de l'interaction verbale (Bange, 1992).

Dans cette perspective, nous nous intéressons à la pluralité des répertoires. Le répertoire verbal plurilingue est entendu comme un ensemble de compétences communicatives (Hymes, 1984) dont dispose un locuteur pour interagir dans la diversité des situations de communication quotidiennes auxquelles il participe. Il s'agit d'une ressource composée de compétences communicatives plurielles - plurilingues et pluriculturelles - auxquelles un locuteur choisit de recourir pour interagir de manière efficace. La mise en pratique de ces compétences plurielles varie, selon Riley (2003 :13), "en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels (domaines ; rôles, statuts et identités des participants ; actes, stratégies et genres ; modalités et canaux ; ton, finalités ; intertextualité, principes de la conversation et de l'implicite ...)".

Les contraintes sociales liées aux deux contextes institutionnels différents (Gajo & Mondada, 2000) sont à l'origine de bien des différences entre les processus interactionnels des deux milieux observés. La notion de contexte, bien connue des sciences sociales (Heritage, 1991), est donc fondamentale. Nous retenons de cette vaste élaboration conceptuelle comme traits pertinents, ses dimensions situationnelles co-construites, négociables, labiles et provisoires (Gajo et al., 2004). Cependant, si les données contextuelles définies par les institutions sont pertinentes, elles ne sont pas centrales pour notre analyse.

## Les terrains : consultations exolingues à l'hôpital et cours bilingues

Nous allons observer, d'une part, des interactions dans un hôpital officiellement bilingue, ainsi que dans deux hôpitaux situés dans des territoires monolingues. Dans ce contexte, plusieurs scénarios sont possibles. D'un côté, le scénario bi-/plurilingue habituel et attendu, déterminé par la zone géographique dans laquelle se situe l'hôpital. Par ailleurs, cette composante bi-/plurilingue est intégrée par l'institution hospitalière et fait souvent l'objet de prescriptions à l'usage des soignants et des patients. D'un autre côté, les consultations dans l'institution monolingue tout comme dans l'institution bi-/plurilingue, où les situations exolingues ne sont pas toujours familières. Elles sont donc difficiles à anticiper par un scénario institutionnel ad hoc. Elles se différencient des premières car elles sont étroitement associées aux questions de prise en charge des migrants dans leurs dimensions sociales et linguistiques. Le recours aux médiateurs interprètes constitue alors une ressource tant linguistique que socioculturelle (Bischoff, Loutan & Stalder, 2001 ; Molina & Weber, 2003). Nous avons pu établir, à la lumière des entretiens et des observations dans nos différents terrains et auprès des soignants, que la catégorie *migrant* incluait, parmi les plus récurrents, les éléments suivants : un contexte linguistique exolingue, une traduction le plus souvent assurée par un membre

de la famille et un pays d'origine du patient différent du pays d'origine du soignant ainsi que de la structure hospitalière d'accueil. Cette prise en charge est donc appréhendée par les systèmes de soins comme complexe et difficile.

D'autre part, nous nous intéressons aux interactions en classe telles qu'elles se déroulent dans un programme d'enseignement bilingue. Les classes bilingues ont été établies délibérément pour faire travailler les élèves moyennant une langue seconde (L2), qui n'est pas la langue de scolarisation dominante. Dans ce cadre, au contraire de ce que l'on observe en milieu hospitalier, les situations d'interaction à caractère exolingue-bilingue sont en quelque sorte pré-programmées par l'institution, et ceci dans le but de permettre aux élèves d'acquérir de manière efficace la L2 et les concepts disciplinaires en question. Nous regardons de plus près des interactions enregistrées dans une classe bilingue d'un gymnase francophone, où les cours de mathématiques et d'histoire sont donnés en allemand L2. Les interactions dans ces classes sont le moyen de transmission et de construction à la fois des savoirs linguistiques de la L2 et des savoirs liés aux objets disciplinaires. En effet, ceux-ci sont rendus accessibles et négociables par l'interaction verbale et structurés par la L2 (Gajo & Serra, 2000).

## Analyse des interactions<sup>1</sup>...

### ...exolingues à l'hôpital

Nous avons choisi d'illustrer notre propos en sélectionnant quelques séquences présentant différents degrés d'exolinguisme. Le prélèvement A que nous proposons a été enregistré à la maternité des Hôpitaux Universitaires Genevois (HUG). Ceux-ci accueillent une population migrante très importante. A cet effet, un dispositif d'accueil est mis sur pied qui s'étend du domaine social et juridique à l'aspect purement linguistique. L'interaction a lieu entre une sage-femme et une patiente israélienne, enceinte de son deuxième enfant, lors de son anamnèse. Une interprète est présente pendant tout le déroulement de l'interaction. Cependant, elle n'intervient qu'une seule fois dans cette séquence.

#### *A/ Vous parlez l'anglais mieux que moi*

P : patiente; Sf : sage-femme; M : médiatrice

178-P c'est un peu difficile avec la langue mais :  
 179-Sf NO:::N vous parlez très bien .. vous parlez nettement mieux que moi  
 je parle anglais (rires) ça va très très bien . ne vous inquiétez pas  
 (rires) ...là avec cette grossesse-là c'est la deuxième que vous êtes  
 enceinte/  
 180-P oui\  
 181-Sf pas de fausses couches  
 182-P non\<

---

<sup>1</sup>Voir les conventions de transcription en fin d'article

- 183-Sf pas d' IVG/  
 184-P pa:::s : pas du tout\  
 185-Sf d'accord\ (9 sec) et vous êtes en Suisse depuis combien de temps/  
 186-P (2 sec) depuis avril euh ... deux mille ... trois  
 187-M deux mille trois  
 188-P oui . deux mille trois  
 189-Sf deux mille trois . [ça fait deux ans  
 190-P [ça fait plus de::: deux ans  
 191-Sf un peu plus de deux ans . [oui  
 192-P [oui

Cette séquence met en évidence deux facteurs importants. Premièrement, l'aspect ordonné et protocolaire de l'entretien clinique en tant que situation de communication ritualisée dans le monde professionnel (Grossen & Salazar Orvig, 2006). Cet ordre est en partie externe aux interactants et à la co-présence de plusieurs langues. Deuxièmement, la co-construction de stratégies de communication. Ces dernières sont élaborées conjointement au cœur de l'interaction. Elles contribuent à encadrer et structurer l'interaction depuis l'intérieur. Le caractère exolingue de la communication opère un effet grossissant sur ce phénomène.

De façon globale, on observe que le caractère exolingue de l'interaction se manifeste principalement dans l'asymétrie du degré de complexité des énoncés formulés par les deux interlocutrices. Mais il apparaît surtout dans la thématization de la patiente. Au tour de parole 178, elle explicite cela en termes de difficultés (*c'est un peu difficile avec la langue mais*:). En 179, la sage-femme enchaîne en reprenant le topic amorcé par la patiente. Pourtant, un examen attentif de ce tour de parole infirme cette première lecture. En effet, le tour de parole de la sage-femme débute par une négation emphatique, suivie d'une banalisation de l'obstacle linguistique (*NO:::N vous parlez très bien*). Dans le segment qui suit, elle renforce cela en faisant le parallèle avec ses propres compétences en langue étrangère (*vous parlez nettement mieux que moi je parle anglais (rires)*). Après une courte pause, elle achève ce travail de "banalisation", minimisant l'impact linguistique (*ça va très très bien . ne vous inquiétez pas (rires)*). L'ordre de la consultation reprend clairement à la fin de ce tour de parole par une question (*là avec cette grossesse-là c'est la deuxième que vous êtes enceinte/*) recadrant la progression de l'interaction vers sa finalité prioritaire : mener à terme son objectif principal qui est l'établissement de l'anamnèse. Dans cet exemple, le travail de relance pour venir en aide et faciliter les interventions de la patiente (183-192) n'a pas seulement une priorité linguistique. En fait, nous croyons que les stratégies que l'infirmière développe obéissent également à la priorité de l'efficacité de l'action et de la réalisation de la tâche soignante (Lacoste, 1995). Le focus sur la langue est secondaire. Par ailleurs, l'intervention de la médiatrice en 187 est un élément qui renforce notre analyse. Sa brève contribution à l'échange ne met pas le focus sur la langue. En effet, elle participe en tant que médiatrice sociale et non en tant que traductrice.

La séquence B a été enregistrée à l'Hôpital de Neuchâtel. Elle concerne la première consultation dans le cadre du suivi de grossesse d'une patiente grecque, installée depuis peu en Suisse. Elle est accompagnée de son mari. Cette consultation agendée contient une remarque à l'attention du personnel soignant. En effet, elle est signalée comme une consultation avec migrante.

**B/ Vous prenez des drogues ?**

Inf : infirmière ; P : patiente ; M : mari de la patiente

- 76-Inf vous fumez/  
 77-P eu::h avant: euh maintenant j'ai: j'ai . complètement arrêté mais avant je fumais deux trois cigarettes pas plus  
 78-Inf d'accord\ (2 sec) et vous avez arrêté une fois que vous étiez enceinte ou bien/  
 79-P oui depuis le premier novembre dès que j'ai:  
 80-Inf dès que vous avez su que vous étiez enceinte vous avez arrêté  
 81-P oui  
 82-Inf très bien .. parce que . tous les produits nocifs de la cigarette passent chez le [bébé  
 83-P [oui oui je sais je: [(XX) conscient  
 84-Inf donc c'est très bien comme ça . est-ce-que vous prenez des médicaments régulièrement/  
 85-P non  
 86-Inf non\...vous: vous . prenez de la drogue/  
 87-P non non non  
 88-Inf de l'alcool régulièr[ement  
 89-P [oui euh . pas: pas d'alcool régulièrement mais quand (X) je peux boire des: un deux verres avec (X) de vin comme ça . mais ça justement une chose [que je veux vous dire  
 90-M [(XX)  
 91-P oui oui complètement . c'est sûr . c'est juste une chose avant que . ava:::nt eu:::h de . savoir que j'étais enc-: enceinte on était à Bruxelles euh . pour des vacances et pis là eu:h on a (?bu) pour deux trois jours: mais . c'était peut-être même pas trois (XX)  
 92-M (X) litres de bière (XX) par jour . les trois jours  
 93-P oui . c'est juste ça que je (?voulais) [(XX)  
 94-M mais ça c'était avant à savoir que  
 95-Inf &ah ouais ouais  
 96-M elle était enceinte  
 97-Inf bon\ .. on peut pas: on peut pas tout faire non plus hein  
 98-M et maintenant elle a de mauvaise conscience et on se: on se demandait si c'était grave ou . pas/. vous savez mieux  
 99-Inf je crois que c'est surtout le fait de boire régulièrement et puis [de (XX) important (X)  
 100-P [non non non non . après eu::h  
 101-M non non non ça on fait pas . on n'est pas alcooliques (rit)  
 102-Inf mais des fois il suffit de boire simplement un verre par jour et on:&  
 103-M [c'est vrai  
 104-Inf [on se prend l'habitude et une fois qu'on arrête et on est mal: mal euh:  
 105-M non [(XX) c'est très clair  
 106-P [non non on est: on n'a aucun problème de (X)  
 107-Inf d'accord\. au niveau gynécologique\. avez-vous eu des opérations ou des maladies/

A première vue, on s'aperçoit que les tours de parole semblent équilibrés. On ne peut pas vraiment mettre en évidence une asymétrie entre la production de l'infirmière et celle de la patiente et son mari. Le caractère exolingue de la communication ne semble pas être le plus frappant. Au plan du partage du code linguistique, nous avons effectivement l'impression que la consultation va se dérouler sans malentendus, l'enchaînement des tours de parole étant rapide. En 76, l'infirmière introduit le topic des substances nocives pendant la grossesse (*vous fumez/*). Cette question est en fait une demande d'informations extrêmement routinière ayant pour objectif la préparation du dossier de la patiente. Pourtant, elle va susciter des inquiétudes auprès de la patiente et son mari. Celles-ci iront grandissantes au fil des questions qu'adresse l'infirmière à la patiente en 84, pour culminer en 86 et 88 (*vous: vous . prenez de la drogue/ de l'alcool régulièrement*). Cette question va déclencher une séquence latérale portant sur la définition du terme drogue. Des tours de paroles 89 à 96, le mari et la patiente coénoncent leur demande de précision. En 97, l'infirmière recadre l'interaction en focalisant sur sa tâche de poursuivre la rédaction du dossier médical, désireuse de mettre ainsi un terme au travail sur la langue (*bon\ .. on peut pas: on peut pas tout faire non plus hein*). Elle n'y parvient qu'à la suite d'une négociation avec les deux autres interactants. La séquence latérale est fermée par un accord entre l'infirmière et la patiente (*106-P [non non on est: on n'a aucun problème de (X) ; 107-Inf d'accord\.*) C'est seulement en 107 que l'infirmière recadre l'action. Dans un premier temps, elle clôt le topic de la prise de drogues en avalisant le tour de parole précédent (*d'accord\*). Après une brève pause, elle reprend le cours de la consultation médicale. Bien que les problèmes d'intercompréhension soient verbalisés par le mari et sa femme en orientant l'interaction vers la langue, nous remarquons que l'infirmière recadre le plus souvent vers l'action médicale.

La séquence C a été prélevée à la maternité de Biel-Bienne, hôpital bilingue, entre une infirmière et une patiente de langue arabe. Elle porte sur la dernière consultation médicale précédant le retour de la patiente à son domicile. La patiente est quelque peu familière avec l'institution hospitalière, puisqu'il s'agit de sa deuxième grossesse. Les séquences B et C présentent l'intérêt de comparer deux situations dont les degrés d'exolinguisme sont bien éloignés. Les prélèvements que nous avons choisis jusqu'ici illustraient une altérité peu marquée. Nous partons de l'hypothèse que les barrières linguistiques sont un des marqueurs les plus immédiatement visibles de l'altérité. La séquence suivante rend compte d'une consultation dans laquelle les traces de l'altérité sont plus saillantes, notamment par le caractère exolingue de la communication.

### C/ Je ne comprends pas

Inf : infirmière ; P : patiente

23-Inf nicht genugt\, welche Milch wollen Sie geben/.. gleiche wie hier/... oder andere\, für das Kind/. soll ich aufschreiben/. der NAME der Milch/

24-P Beb-ba

- 25-Inf Beba . beim ersten Kind  
 26-P Ja (XX)  
 27-Inf JA . gut... mh mh (XX) .. HYPO: allergin . hier bei uns wir geben Milch für: . damit es keine Allergien gibt . Muttermilch und . Milch: .. allergenarm (rit)  
 28-P (rit) ja . ich möchte (X)  
 29-Inf ja Sie können schon wechseln zu hause . das macht nichts . ich schreibe der Name\ der Milch die wir hier geben . die ihr hier bekommen habt . und [zu hause:  
 30-P [(?X/übersetzen)  
 31-Inf mh/  
 32-P ich (X) nicht verstehen . nicht (X)/  
 33-Inf hypoallergen\ . [verstehen Sie nicht/  
 34-P [(X)  
 35-Inf was verstehen Sie nicht (rit)  
 36-P (?X/hypo)  
 37-Inf (X) . ja:: . also (10 sec, dessine vraisemblablement un croquis) das ist die Milch die ihr hier bekommen habt . mh/. und zu hause geben Sie DAS . oder Beba .. ist egal (5 sec) (ist) es gut/

Dans cette séquence, la difficulté de compréhension est thématifiée par un appel à l'aide explicite de la patiente en 32 (*ich (X) nicht verstehen . nicht (X)/*). L'infirmière développe une stratégie de confrontation en négociant le contenu de l'obstacle linguistique (*hypoallergen\ . [verstehen Sie nicht/*). La patiente reprend l'élément opaque en 36 ((*?X/hypo*)). Ces quelques tours de parole montrent comment patiente et infirmière collaborent pour construire l'intercompréhension. On note également que ce travail ne fait pas l'économie d'un travail linguistique de la part de la soignante: elle relance en 35 la patiente en répétant sa question et en la précisant (*was verstehen Sie nicht*). Cependant, l'infirmière ne poursuit pas son élaboration linguistique en fournissant une définition du terme *hypoallergen*. Elle procède par paraphrase, pour ne pas trop retarder le cours de l'action. Dans les faits, elle bricole sur le vif d'autres stratégies qui mettent en évidence une forme de compétence de communication opératoire et transculturelle. Dans cette optique, nous allons nous attacher à cerner les traces linguistiques thématifiant le caractère transculturel de cette interaction. En 23, l'infirmière initie la construction du topic de la nutrition par deux mises en contraste (Cavalli, 2000). Dans un premier temps, elle propose le choix du lait (*welche Milch wollen Sie geben*). Son énoncé contient une mise en contraste double: d'un côté, par un diatopique marquant l'ancrage contextuel et institutionnel (*hier*) et, de l'autre côté, par les pratiques adoptées (*gleiche wie hier oder andere*). La patiente signifie sa connaissance des habitudes du service en matière de nutrition (*Beb-ba*) et l'infirmière la valide (*JA . gut... mh mh (XX)*), puis elle emphatise l'ancrage contextuel de façon double (*hier bei uns*). Elle utilise le pronom personnel "nous", collectif dans lequel elle s'inclut évoquant la Suisse et/ou l'hôpital, en l'associant aux pratiques en usage (*wir geben Milch für: . damit es keine Allergien gibt . Muttermilch und . Milch: .. allergenarm*). Elle justifie celles-ci en exposant l'argumentation reconnue par son institution. En 29, le contraste diatopique est précisé. Elle fait l'opposition suivante: à l'hôpital/à la maison (*hier/zuhause*). Elle distingue donc ce qui est prescrit par l'hôpital ainsi que ses usages de ce qui sera coutumier en dehors de ce contexte (*Sie können schon wechseln zu hause*).

Dans cet exemple, la présence simultanée de plusieurs langues, dont le degré de partage entre soignants et patients diverge, permet d'obtenir un effet de loupe sur la compétence d'interaction transculturelle à l'hôpital de façon générale tout comme sur la communication exolingue (Gajo et al., 2005).

### ... en classe bilingue

Nous observons que la présence de deux langues dans le processus de construction des savoirs en classe influence et structure fortement le déroulement des interactions.

Les extraits D et E sont tirés d'un cours de mathématiques qui a pour thème les fonctions. Dans la séquence D, l'enseignant fait une petite révision et explique qu'un intervalle est un ensemble de tous les chiffres réels entre deux points. Il est question de deux cas de figure de l'intervalle entre zéro et un : celui où les chiffres zéro et un sont compris et celui où ils ne sont pas compris. Cette révision est directement pertinente pour l'analyse de la fonction et sa représentation graphique qui suit dans la deuxième séquence E. L'objet traité est le sommet, qui est un point spécifique d'une parabole.

#### *D/ inbegriffen*

En : l'enseignant ; E1, E2 etc. : des élèves

- 97-En für . die Intervall\ wenn ihr DAS schreibt\ (écrit) ... was heisst das\  
(3sec)
- 98-E1 wenn . null . ist . [ehm . compris/  
[...]
- 103-En was ist genau ein Intervall/  
104-E1 eh zwei z-e:hm alle Zahlen zw[ischen zwei . zwischen zwei anderen\  
105-En [ALLE Zahlen\ das ist eine MENGE von Zahlen\ [...] ALLE Zahlen zwischen  
null und eins/ .. null und eins inbegriffen\ (2sec) DAS wäre/ . und das  
nennt man ein geschlossener Intervall/ (écrit) ... das wäre/ ... etwas  
anders/ das ist/ null x gleich das heisst x (?alle) reellen Zahlen/ was  
ist der Unterschied/  
[...]
- 109-E1 man.. e:h oben man nimmt eigentlich/. null und eins auch/.drin/ . ma[n:  
110-En [mhm  
111-E1 sind auch in diese Intervall/  
112-En und da:/  
113-E1 und da: e:h . null und eins sind nicht\ . [(XX) eh .. null koma:  
114-En [genau\ alle reellen Zahlen zwischen null und eins/ AUSSER null und eins\  
115-E1 &ja:\ null koma neun neun neun neun neun  
116-En genau .. UND hier schreiben wir das immer SO: . weil unendlich . keine  
Zahl ist\ .. das ist nur eine Bezeichnung\ .. unendlich ist keine Zahl/  
also es ist IMMER ausgeschlossen\  
117-E1 ehm (X) comment est-ce qu'on dit compris/  
118-En inbegriffen zum Beisp[iel/  
119-E1 [inbegriffen\  
120-En ja\ (4 sec) also das ist der Begriff/ (écrit) .. des Intervalls\  
ist das klar/ [...]

Cette séquence illustre le déroulement de la co-construction de concepts mathématiques entre enseignant et élèves. D'un côté, les élèves recourent constamment à des stratégies compensatoires, pour pouvoir formuler des réponses et explications adéquates d'un point de vue mathématique malgré une connaissance lacunaire de la langue. Par exemple, un élève (E1) tente à plusieurs reprises de participer à l'élaboration mathématique en cours au sujet de l'intervalle entre zéro et un, sans pour autant posséder les termes en allemand qui sont au coeur de la notion : compris / non compris. Tout d'abord (98), il espère obtenir le terme en le sollicitant par le recours à la L1 (*wenn . null . ist . [ehm . compris/*). Il tente ensuite de contourner le problème à trois reprises (109, 111 et 113) à l'aide de paraphrases (*null und eins auch/ . drin/ ; sind auch in diese Intervall ; null und eins sind nicht\* ). Puis (117), par une sollicitation explicite en L1 (*comment est-ce qu'on dit compris/*). Il semble s'agir d'un problème purement linguistique pour l'élève, mais sur le moment, l'enseignant accorde plus d'importance à l'élaboration conceptuelle puisqu'il ne fournit le terme demandé qu'en 118 (*inbegriffen*). A ce moment-là, l'élève ratifie et le problème semble résolu. Il est également intéressant d'observer que l'élève n'a pas pu saisir le terme en question, bien que l'enseignant l'avait nommé pendant sa définition du concept *intervalle* en 105 (*inbegriffen\*) et son contraire en 114 et 116 (*AUSSER ; ausgeschlossen\*). Le problème lié à la langue paraît donc empêcher cet élève de se concentrer sur l'élaboration conceptuelle, au point de ne pas voir les clés à son problème.

### E/ Scheitelpunkt

En : l'enseignant ; E1, E2 etc. : des élèves

- 120-En [...] in diesem Intervall ist die Funktion stei-gend/ oder euh wa euh fallend/ und HIER wachsend\ ... wie nennt man eine solche Kurve\ (écrit)
- 121-E5 eine Parabel\
- 122-En genau\ (écrit) das ist eine Parabel\ (écrit) (2 sec) und/ .. FÜR die Parabel/ ... dieser Punkt/ ... das ist jetzt eine Nullstelle/ aber das spielt auch eine andere Rolle für die F- Funktion/ für die Kurve/ ... was ist das für ein Punkt/
- 123-E? (X)
- 124-En das ist auch/
- 125-E5 ehm es ist das e:hm tiefste/
- 126-En man nennt das auch/ (écrit) ... ein Tiefpunkt/ ... oder/ (3 sec) ein Minimum (écrit)
- 127-E? a:
- 128-E? m
- 129-En das ist ei-ne Extremstelle/ . das ist ein Minimum/ .. aber für (tousse) .. die Parabel nennt man das auch/ der Scheitelpunkt\ (écrit)
- 130-E5 der was/
- 131-En SCHEItelpunkt\ (écrit) (3 sec) aber das gilt NUR für die Parabel\ [...]
- 132-E5 eh was ist ein Scheitelpunkt (2 sec)
- 133-En das ist nur . der Nam dies: Punktes für die Parabel\ (2 sec) ein Parabel hat . nur . EIN (2 sec) nur ein: (?oder eh) Hochpunkt/ [he/ Tiefpunkt und dieser Punkt für speziell für die Parabel nennt man das ein Scheitelpunkt\ das gilt nur für die Parabel\ [...]

En ce qui concerne le deuxième objet mathématique traité, à savoir le sommet de la parabole, un autre élève (E5) tente également de contourner un problème terminologique, qui ne se situe pas uniquement à un niveau linguistique cette fois, mais qui est également issu de la compréhension d'une notion mathématique. Au lieu de nommer le point, en 125, il indique sa position (*es ist das e:hm tiefste/*) et plus loin (130), il demande à l'enseignant qui vient de fournir le terme qui désigne ce point, de le répéter (*der was/*). Puis (132), sa question porte plutôt sur la définition mathématique de ce même point (*was ist ein Scheitelpunkt*).

D'un autre côté, l'enseignant fait beaucoup d'étayage. Par exemple, il intercale fréquemment dans ses explications des questions adressées aux élèves, de manière à les faire participer à l'interaction et à la construction conceptuelle. De plus, il guide leurs contributions à l'aide de relances et en reprend les éléments importants tout en les adaptant et réparant. Enfin, comme dans tout discours didactique, la reformulation et la vérification de la compréhension servent à assurer l'intercompréhension et, au-delà, dans la mesure du possible, l'apprentissage. Cette séquence consiste principalement en un travail terminologique. L'enseignant fournit toute une série de termes possibles (*Tiefpunkt* (126,133), *Hochpunkt* (133), *Minimum* (126), *Extremstelle* (129), *Scheitelpunkt* (129,131)) pour nommer l'objet en question, en l'occurrence un point spécifique d'une parabole, appelé en français le sommet. Le mot *sommet* peut signifier dans ce contexte le point le plus haut et le point le plus bas alors que, dans le langage commun, il peut seulement être le point le plus haut. Le parcours terminologique en L2 permet ici de mieux saisir cette spécificité. Les deux termes allemands *Hochpunkt* et *Tiefpunkt* sont dans ce contexte plus transparents que *sommet* en français.

Ces deux séquences montrent que, dans la classe bilingue, la construction interactive du sens est à certains moments problématique du fait que le processus de construction des savoirs passe par le canal de la L2, ou elle est du moins souvent problématisée et thématifiée, tant par les élèves que par les enseignants. Elle nous permet également de constater que le travail en deux langues peut être bénéfique pour la construction des savoirs disciplinaires dans la mesure où il représente un moyen supplémentaire de reformulation et fournit souvent deux points de vue différents sur l'objet disciplinaire (Coste, 2000).

Dans l'interaction F, nous observons que la classe bilingue peut se servir de ressources bilingues pour atteindre son but acquisitionnel. Elle est tirée d'un cours d'histoire pendant lequel la classe a pour tâche l'interprétation d'une source en allemand (le livre *Leviathan* de Hobbes). Vu qu'il s'agit d'un texte très difficile à comprendre, les élèves et l'enseignant traduisent ensemble des passages difficiles vers la L1 et/ou les reformulent en L2. Cette activité de traduction/reformulation permet de travailler non seulement la langue, mais aussi le contenu disciplinaire.

**F/ Leviathan**

En : l'enseignant; El, C, F, B : des élèves

- 160-En [...] la pul-sion (2 sec) de survie\ (2 sec) ok das ist eine Idee die s nicht von Hobbes kommt/ ... wenn man sagt warum tun wir etwas/ .. zunächst mal . tun wir etwas um zu ... um zu überleben\ (2 sec) desshalb suchen wir was zu essen desshalb e:h ... eh bauen wir ein Haus e:h damit wir nicht erfrieren desshalb ziehen wir Kleider an etc\ ja\ .. ok/ (2 sec) ist das klar/
- 161-El mhm
- 162-En verstehen Sie jetzt/ . wie das hier gemeint ist/ [...]
- 167-C &e:hm .. jeder muss alle seine Macht oder Kraft . einem: ander e . an . einem oder mehreren Menschen übertragen\ das versteh ich nicht\
- 168-En ok\ (2 sec) jeder muss alle seine Macht\ (2 sec) verstehen Sie das von den Wörtern her/
- 169-C &ja die Wörter versteh ich aber ich weiss nicht wie man das (?meint) [(also)
- 170-En [gut\ .. jeder muss alle seine Macht\ wie würden Sie das übersetzen\
- 171-C eh chacun doit toute sa f . tout son pouvoir/
- 172-En &tout son pouvoir sa force ouais ok was muss er damit machen/ .. ehm ... einem oder mehreren Menschen übertragen\ . übertragen/ heisst/ [...]
- 181-C [doit transmettre son pouvoir
- 182-En tout son pouvoir/ ja und WEM/ ... einem oder mehreren\ . Menschen\ .. à une personne ou à plusieurs personnes\ (2 sec)
- 183-C (?mais) (2 sec) das (?wusst) ich auch einmal eh man kann es nicht . IMmer machen . oder ja ich versteh [(?das nicht)
- 184-En [einmal\ also jetzt . da geht's jetzt dann schon darum wie wie . wie Hobbes sich das vorstellt\ von den Wörtern her verstehen Sie's\ oder/
- 185-C &jaja
- 186-En &ja\ ok\ .. also das hier is . EINE ganz ganz wichtige Passage/ ... da geht's nämlich jetzt darum wie .. kann . ein Staat gebaut werden/ OHne dass es .. ständig . Streit und Krieg gibt/ .. und da sagt Hobbes eben ... dass ALLE . jeder muss seine Macht . EINEM übertragen\
- 187-El [(?das) (X)
- 188-En [einem Menschen oder mehreren Menschen\
- 189-B das bedeutet dass es kein . e:hm . (X) (?vorher gesehen) hat . keinen König oder so etwas darf/ alles ... sagen kann\ ... das mehrere die das machen/ hm
- 190-En wenn er hier von mehreren Menschen spricht/ könnte man meinen dass er mehrere meint\ . he/ er sagt einen Menschen ODER mehrere\
- 191-B mhm (2 sec)
- 192-En da haben Sie recht ja\ (2 sec) aber vielleicht versuchen wir den Inhalt zu interpretieren wenn wir . den Anfang inhaltlich auch schon interpretiert haben ok/ haben Sie noch andere Passagen die Sie vom sprachlichen her nicht verstehen/ [...]

La vérification de la compréhension de la part de l'enseignant prend une fois de plus une place importante dans cette séquence (*ok/ (2 sec) ist das klar/ (160); verstehen Sie jetzt/ . wie das hier gemeint ist/ (162); verstehen Sie das von den Wörtern her/ (168); von den Wörtern her verstehen Sie's\ oder/ (184); ok/ haben Sie noch andere Passagen die Sie vom sprachlichen her nicht verstehen/ (192)*). Contrairement à ce que nous avons pu observer dans les extraits précédents, l'enseignant décide ex-

plicitement de passer ici toute une partie du cours à travailler le texte en commençant par des questions linguistiques (*sprachlich* (192)), pour se concentrer ensuite sur le contenu (*inhaltlich* (192)). Il est, par ailleurs, intéressant de voir à quel point élèves et enseignants sont conscients des enjeux linguistiques pour la construction des concepts historiques. On constate cela aussi bien dans le discours de l'enseignant, dans sa focalisation sur la langue, que chez les élèves qui, à un moment donné (169), disent comprendre tous les mots du texte, mais non leur signification (*ja die Wörter versteh ich aber ich weiss nicht wie man das (?meint)*).

## Regards croisés

L'examen des interactions à caractère exolingue-bilingue issues des consultations en milieu hospitalier et des cours en enseignement bilingue met en évidence que des phénomènes similaires se manifestent de manière différenciée dans les deux terrains. Ces différences sont pour la plupart dues aux contraintes socio-institutionnelles propres aux deux terrains. Nous avons observé que la construction de l'identité occupe une place centrale dans l'ensemble des interactions enregistrées à l'hôpital. La prise en charge des migrants la rend particulièrement évidente, a fortiori, s'il s'agit d'une première consultation ou d'une consultation unique. Cette construction de l'identité se fait dans et par la parole et y laisse des traces. De plus, on note une volonté de la part du patient de mettre en scène sa singularité face aux soignants qui l'appréhendent davantage comme un élément, parmi d'autres, interchangeable avec d'autres dans la catégorie migrants. En revanche, ces aspects de la construction identitaire ne sont que périphériques à l'école, où le groupe-classe se côtoie quotidiennement et ne ressent pas le besoin continu de thématiser cet aspect dans l'interaction.

En ce qui concerne l'école, il ressort de nos analyses que la construction interactive du sens étant à la base de tout processus d'acquisition en classe, celle-ci est souvent problématisée et thématisée par les élèves et les enseignants en classe bilingue. A l'hôpital, il y a deux cas possibles : 1) le soin ne peut être atteint que si l'intercompréhension est intacte et 2) l'action soignante prime sur l'intercompréhension et celle-ci n'est pas indispensable. Le premier cas peut donner lieu à un travail de négociation qui est souvent lié à un problème d'opacité de la langue ou à des savoirs implicites non partagés et à une distance socioculturelle entre les interlocuteurs. En effet, la situation exolingue à l'hôpital met en évidence la compétence de communication transculturelle des interlocuteurs.

Dans la classe bilingue, le travail de négociation peut porter sur la forme linguistique ou sur le contenu disciplinaire et peut se dérouler à des moments d'interactions séparés ou de manière plus imbriquée. Les élèves affrontent les problèmes en s'aidant de stratégies de compensation et tout particulièrement de la sollicitation d'aide. La présence de deux langues dans l'élaboration conceptuelle préfigure et structure le déroulement des interactions en classe. Ces interactions sont, à leur tour, la porte

d'accès à cette élaboration tout comme leur moyen de construction et de transmission. Tout en étant confrontée à des problèmes liés à la L2, la classe bilingue dispose de plus de moyens de reformulation/traduction de la matière scolaire. La prise de conscience des enjeux linguistiques pour la construction des savoirs en classe conduit enseignants et élèves à thématiser et négocier fréquemment des questions associées à la langue et à la discipline. Ces séquences de négociation sont au cœur des processus d'acquisition et signifient un travail intensif sur les savoirs. Elles sont liées à un problème d'opacité dans la construction verbale des objets disciplinaires. Au cours des consultations hospitalières à caractère exolingue, en revanche, la dimension linguistique semble secondaire aux yeux des acteurs. La négociation porte donc essentiellement sur l'objectif principal qui est l'action soignante. Quand un problème linguistique surgit, il peut être banalisé explicitement ou alors laissé de côté par des stratégies d'évitement. Il n'y a de véritable focalisation sur la langue que dans le premier cas mentionné ci-dessus : lorsque la patiente doit participer au soin, ce qui ne peut se faire que si elle a compris les instructions verbales de l'infirmière ou alors, à l'inverse, lorsque l'anamnèse doit passer par la contribution verbale du patient pour être complète.

En conclusion, les interactions exolingues à l'hôpital montrent que l'action de soigner et l'action de parler (parler en soignant et soigner en parlant) sont variablement intriquées : en intersection, ou en inclusion (la première présuppose l'autre). En revanche, l'apprentissage des concepts disciplinaires et l'apprentissage de la langue sont, dans le cadre de la classe bilingue, constamment imbriqués, car les élèves apprennent les objets disciplinaires en parlant la L2 et, réciproquement, ils apprennent la L2 en parlant des objets disciplinaires.

## Conventions de transcription

[	chevauchements
.	brève interruption
..	pause moyenne
...	pause longue
(5 sec)	pause plus longue en secondes
(XXX)	segment incompréhensible
(?sourire)	transcription incertaine
(rire)	commentaire du transcripteur
/	intonation montante
\	intonation descendante
:	allongement de la voyelle ou de la consonne
&	enchaînement rapide
fan-tas-tique	prononciation syllabique
FANtastique	accent d'insistance
[...]	séquences non transcrites

## Bibliographie

BISCHOFF, A., LOUTAN, L. et STALDER, H. 2001. Barrières linguistiques et communication dans une polyclinique de médecine. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. **74**, pp.193-207.

CAVALLI, M. 2000. La notion de contrastivité dans la mise en mots des représentations sociales. Remarques méthodologiques sur le bilinguisme en Vallée d'Aoste, *Tranel*. **32**, pp.147-164.

COSTE, D. 2000. Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances. *Le français dans le monde : Actualité de l'enseignement bilingue*. Numéro spécial, pp.86-94.

DE PIETRO, J.-F. 1988. Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage et société*. **43**, pp.65-89.

DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. et PY, B. 1989. Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In : Weil, D. et Fugier, H. (éd.). *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg : Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur. pp.99-124.

GAJO, L. et al. 2004. *Processus d'hospitalisation, rôle infirmier et compétence socio-institutionnelle du patient : modalités d'interaction dans les lieux "interstitiels" de l'institution*. Rapport de recherche Do-Re 101036.

GAJO, L. et al. 2005. *Interaction et compétence transculturelle en milieu hospitalier. Etude contextuelle des pratiques soignantes dans cinq hôpitaux suisses*. OFSP, programme "migration et santé", projet E-04-0488. Rapport final de recherche.

GAJO, L. et SERRA, C. 2000. Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue : l'exemple des mathématiques. *ELA*. **120**, pp.497-508.

GAJO, L. et L. MONDADA. 2000. *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg : Editions universitaires.

GROSSEN, M. et SALAZAR ORVIG, A. (dir.). 2006. *L'entretien clinique en pratiques. Analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène*. Paris : Belin.

GUELICH, E. 1991. Pour une ethnométhodologie linguistique. Description des séquences conversationnelles explicatives. In : Gülich, E., Krafft, U. et Dausendschön-Gay, U. *Linguistische Interaktionsanalyse*. Tübingen : Niemeyer. pp.325-364.

HERITAGE, J.C. 1991. *L'ethnométhodologie : une approche procédurale de l'action et de la communication*. Cambridge : Polity Press.

HYMES, D. 1984. *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier.

LACOSTE, M. 1995. Parole, action, situation. In : Boutet, J. (ed.). *Parole au travail*. Paris : L'Harmattan.

MONDADA, L. 1995. Introduction. *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage*. 7, pp.1-18.

MOLINA, M., WEBER, O. 2003. Le point de vue des médiateurs culturels/interprètes. In : Guex P., Singy P. (ed.). *Quand la médecine a besoin d'interprètes*. Genève : Médecine et Hygiène.

PORQUIER, R. 1984. Communication exolingue et apprentissage des langues. Acquisition d'une langue étrangère. 3, pp.17-47. Riley, P. 2003. Le "linguisme"-multi-poly- pluri? Points de repère terminologiques et sociolinguistiques. *Le français dans le monde : Vers une compétence plurilingue. Numéro spécial*, pp.8-17.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. et JEFFERSON, G. 1974. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. *Language*. 50, pp.361-382.

