

Langues en contexte et en contact

Hommage à Cecilia Serra

Cahiers de l'ILSL N° 23, 2007

Imprimé aux Presses Centrales de Lausanne
Rue de Genève 7, CP 3513,
CH - 1002 Lausanne

Ont déjà paru dans cette série :
Cahiers de l'ILSL

- N° 1 Lecture de l'image, 1992
- N° 2 Langue, Littérature et altérité, 1992
- N° 3 Relations inter- et intraprédictives, 1993
- N° 4 Travaux d'étudiants, 1993
- N° 5 Le Cercle de Prague : L'apport épistémologique, 1994
- N° 6 Fondements de la recherche linguistique : Perspectives épistémologiques, 1995
- N° 7 Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles, 1995
- N° 8 Langue et nation en Europe centrale et orientale du XVIIIe siècle à nos jours, 1996
- N° 9 Jakobson entre l'Est et l'Ouest, 1915-1939, 1997
- N°10 Le travail du chercheur sur le terrain : Questionner les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête, 1998
- N°11 Mélanges offerts en hommage à Mortéza Mahmoudian, tomes I et II, 1999
- N°12 Le paradoxe du sujet. Les propositions impersonnelles dans les langues slaves et romanes, 2000
- N°13 Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en français langue étrangère, 2001
- N°14 Le discours sur la langue en URSS à l'époque stalinienne (épistémologie, philosophie, idéologie), 2003
- N°15 Pratiques et représentations linguistiques au Niger. Résultats d'une enquête nationale, 2004
- N°16 Langue de l'hôpital, pratiques communicatives et pratiques de soins, 2004
- N°17 Le discours sur la langue sous les régimes autoritaires, 2004
- N°18 Le slipping dans les langues médiévales, 2005
- N°19 Travaux de linguistique. Claude Sandoz, 2005
- N°20 Un paradigme perdu : La linguistique marriste, 2005
- N°21 La belle et la bête : Jugements esthétiques en Suisse romande et alémanique sur les langues, 2006
- N°22 Etudes linguistiques kabyles, 2007

Les Cahiers de l'ILSL peuvent être commandés à l'adresse suivante :

Linguistique et sciences du langage
Quartier UNIL-Dorigny, Bâtiment Anthropole
CH-1015 Lausanne

Ou en passant par le site de la section de linguistique :

<http://www.unil.ch/ling/>
Rubrique "Institut de linguistique"

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 for the University of Lausanne (UNIL) is a stylized, cursive script of the word 'Unil' in black ink.

UNIL | Université de Lausanne

Les cahiers de l'ILSL (ISSN 1019-9446)
sont une publication de l'Institut de Linguistique et
des Sciences du Langage de l'Université de Lausanne (Suisse)

Linguistique et sciences du langage
Quartier UNIL-Dorigny, Bâtiment Anthropole
CH-1015 Lausanne

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	
<i>Laurent Gajo</i>	iii
Mise en bouche : Remember, remember	
<i>Daniel Coste</i>	vii
Première partie : Multimodalité, activités communica- tives et non communicatives	1
Communication langagière et non-langagière	
<i>Jo Arditty</i>	3
Code-switching et organisation de la participation dans des espaces complexes de travail : une analyse séquentielle et multimodale	
<i>Lorenza Mondada</i>	11
Observation(s)	
<i>Ulrich Dausendschön-Gay</i>	19
Parler et manipuler. Quelques cas de coordination entre des acti- vités communicatives et non-communicatives.	
<i>Ulrich Krafft</i>	27
Deuxième partie : Discours, pratiques et représentations plurilingues	41
Regards croisés sur un plurilinguisme à inventer	
<i>Anne-Claude Berthoud</i>	43
Les données orales exolingues entre magma verbal, interlangue et langue	
<i>Bernard Py</i>	51
Le “parler plurilingue” : une catégorie étique ou émique ?	
<i>Georges Lüdi</i>	55
D’un arbre, de ses branches et racines et de quelques nids	
<i>Marisa Cavalli</i>	65

L'usage des langues comme ressource identitaire en Istrie <i>Isabelle Girod</i>	73
Rumantsch grischun : Contact e variazun en scola <i>Stéphane Borel</i>	81
Troisième partie : Compétence de communication, interaction en classe et évaluation	91
Langues en contact : regards croisés sur des interactions à l'hôpital et en classe bilingue <i>María Eugenia Molina et Gabriela Steffen</i>	93
La classe d'accueil et ses langues à l'école primaire en France. Situation et variations de la dynamique plurilingue <i>Marie-Thérèse Vasseur</i>	109
Les définitions en classe bilingue <i>Anne Grobet</i>	117
L'évaluation des compétences : mythes du langage et défis pour la recherche <i>Simona Pekarek Doehler</i>	125
Apprentissage de la langue et acquisition de l'indépendance : passer de la situation exolingue à l'expérience bilingue. Réflexions sur le passage B1-B2 du CECR <i>Jean-Marc Luscher</i>	137
La cohérence dans les productions écrites des élèves en classe de langue étrangère (niveau B) <i>Jolanta Zajac</i>	147
Production, Motivation and Immersion Education : Some Recent Swiss Data <i>Didier Maillat</i>	155

INTRODUCTION

LAURENT GAJO

Université de Genève

Ce volume s'adresse d'abord à Cecilia Serra, chercheure et enseignante remarquée en linguistique qui, bien que jamais dogmatique, a su garder une ligne forte dans sa carrière. Une ligne pourtant faite de discontinuités - institutionnelles, nationales, linguistiques, culturelles, scientifiques - ou de pluralités, mais une ligne bien identifiable dans une linguistique incarnée et ne cédant jamais à la simplicité.

Le parcours scientifique de Cecilia est à la fois atypique et caractéristique, marqué par son insertion successive ou simultanée dans plusieurs équipes de recherche, par un gout prononcé du voyage et de la "défamiliarisation", et par là du défi. Son travail en collaboration l'a rendue naturellement présente à de nombreux réseaux, et très vite sympathique à de très nombreux collègues. Réunir des textes en hommage à son travail s'est donc révélé facile, car les réseaux étaient là et les collègues disponibles pour le projet.

La collection d'articles a très vite pris l'allure d'un ouvrage pointant les travaux actuels d'un large groupe de chercheurs, attachés variablement au parcours de Cecilia. L'objectif principal de l'hommage se renforce ainsi d'un projet thématiquement fort et profilé, dont la cohérence ne fait que refléter le sérieux et la "reconnaissabilité" des travaux de la jubilaire. Connaissance et reconnaissance résument donc l'intention de ce volume, qui s'offre à toute la communauté linguistique en miroir à la générosité de Cecilia Serra.

L'ouvrage s'organise en trois parties : *Multimodalité, activités communicatives et non communicatives* (I), *Discours, pratiques et représentations plurilingues* (II) et *Compétence de communication, interaction en classe et évaluation* (III).

La première partie aborde avant tout des questions épistémologiques et méthodologiques d'identification, de préparation et de travail sur les données. Les activités communicatives sont abordées, d'une part, à travers les rôles respectifs du langagier et du non-langagier et, d'autre part, dans leurs effets de concomitance avec les activités non communicatives. Jo Arditty nous emmène au cinéma, Lorenza Mondada en salle d'opérations, Ulrich Dausendschön-Gay dans la classe et Ulrich Krafft en déménagement et à la boucherie ! Tous accordent une priorité à l'analyse des activités et à leur caractère situé. Alors que Jo Arditty nous amène à revenir sur les "ingrédients" de la compétence de communication, que certains s'attachent à des genres discursifs comme l'interview (Ulrich Dausendschön-Gay) ou à des pratiques conversationnelles comme le code-switching (Lorenza Mondada), Ulrich Krafft s'intéresse en particulier aux modes de coordination entre activités communicatives et non communicatives.

La deuxième partie thématise de façon centrale le discours bi-plurilingue ainsi que le discours sur le bi-plurilinguisme, dans leurs enjeux communicationnels, professionnels, sociaux et/ou acquisitionnels. Anne-Claude Berthoud pose le bi-plurilinguisme comme ressource stratégique et conceptuelle dans le cadre d'une Europe des langues et des connaissances. Bernard Py nous met face à des problèmes épistémologiques quant à l'interprétation et à la définition, aussi bien pour l'interlocuteur que pour le chercheur, du parler bilingue. Georges Lüdi réinterroge, à partir de données issues du monde professionnel, la notion de marque transcodique en contrastant les perspectives étique et éniqque et en recourant donc aux représentations situées et observables des acteurs. Marisa Cavalli, prenant appui sur un très vaste corpus valdôtain, propose l'analyse et, du coup, la déconstruction d'une représentation du plurilinguisme nourrie par le discours et par un dessin sous forme de métaphore. Isabelle Girod nous fait traverser l'Italie d'Ouest en Est pour nous amener en Istrie (et en particulier au sein de cinq générations d'une famille), où l'orientation vers le plurilinguisme se tisse avec des revendications socio-identitaires ainsi qu'avec un contexte labile et diversifié. Enfin, Stéphane Borel nous ramène dans les Alpes, en terre romanche, en nous montrant la complexité des variantes de contact et en réfléchissant au phénomène de standardisation comme canevas pour la diversité.

La troisième partie se concentre sur l'analyse de pratiques scolaires et/ou didactiques, avec un souci marqué pour la description et/ou l'évaluation de la compétence de communication. La question du bi-plurilinguisme, notamment dans les contextes d'enseignement bilingue, y demeure évidemment centrale. Maria Eugenia Molina et Gabriela Steffen proposent une approche de la classe de DNL (discipline "non linguistique") en contraste avec le milieu hospitalier, deux contextes institutionnels forts marqués par des pratiques plurilingues, des enjeux linguistiques plus ou moins structurants et un rapport variable à l'altérité. Marie-Thérèse Vasseur nous emmène dans une classe d'intégration (accueil d'enfants migrants) et nous montre en quoi la compétence plurilingue peut être variablement valorisée comme ressource communicative pour l'apprentissage en fonction des moments et des tâches didactiques. Anne Grobet se concentre, dans le cadre de classes d'enseignement bilingue et au moyen des marques de code-switching, sur les activités de définition comme action, interaction et exposition à l'intersection entre construction des savoirs linguistiques et disciplinaires. Simona Pekarek Doehler propose, malgré la nécessité de la standardisation, une approche dynamique, plurielle, située, contextualisée et non idéalisée de l'évaluation de la compétence communicative, évaluation constituant elle-même une tâche et une pratique discursive. Jean-Marc Luscher nous fait entrer concrètement dans une de ces tâches, en déployant une réflexion de fond sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, en y thématissant le passage d'une perspective exolingue à une perspective bilingue et en valorisant, à l'oral, les compétences stratégiques et/ou métalinguistiques. Avec Jolanta Zając, on passe à l'écrit et on pose le problème de la production écrite comme activité, comme processus, avec un accent sur les incidences didactiques en termes

d'enseignement et d'évaluation dans une perspective actionnelle et démythifiée. Pour finir, Didier Maillat revient sur un contexte d'enseignement bilingue et à la production orale en montrant les effets du jeu de rôles sur les processus de figuration dans l'interaction en classe et en proposant une réflexion plus large sur la motivation des élèves.

Mais nous ouvrons les feux avec une mise en bouche sous la plume de Daniel Coste dans les méandres du métalinguistique, de la remembrance, de la mise en perspective. Plume décidée mais aérienne, en mouvement, traversant l'espace et le temps, se transformant au gré des contacts tout en gardant corps. Souvenons-nous !

Remerciements

Que tous les contributeurs à cet ouvrage, qui ont travaillé avec souplesse et rapidité, soient ici vivement remerciés pour le contenu du cadeau.

L'emballage n'est pourtant pas à sous-estimer, et il doit beaucoup au talent et à l'investissement de Benoit Curdy, auteur de la mise en page et de la composition typographique du numéro. Nous lui manifestons toute notre reconnaissance.

A Maria Eugenia Molina, qui a assuré une part des démarches administratives, nous disons aussi un grand merci.

Nous n'oublions pas non plus les responsables de l'Institut de linguistique et des sciences du langage et de la Section de linguistique, qui ont donné très vite leur accord à la réalisation de ce numéro.

Enfin, nous remercions chaleureusement Cecilia Serra, qui nous a donné une merveilleuse occasion de nous arrêter un moment sur les travaux de tout un réseau, d'en envisager les prolongements et de nous convaincre encore davantage de tout l'intérêt qu'on trouve à la collaboration.

Grazie, cara Cecilia, per tutto il lavoro comune, le discussioni terrestri, sotterranee e aeree, per le risate, per l'esempio. Que ça continue.

REMEMBRER, *remember*

DANIEL COSTE

École normale supérieure, Lettres et Sciences humaines, Lyon

O nymphes, regonflons des SOUVENIRS divers
Stéphane Mallarmé, *L'après-midi d'un faune*

Jeux de mots

Il est des occasions qu'on dit propices à revenir sur des parcours, à remettre en connexion des territoires, à rapiécer des moments passés. Formes de récit ou de mosaïque. *Remember* dit le français d'aujourd'hui, dans une volonté de rabouter des parcelles disjointes, *remember* assure l'anglais, rappelant à l'instant présent des séquences de jadis. Et le *remembrement* moderne des agriculteurs et des cadastres semble faire écho aux *remembrances* anciennes remises en mémoire. L'affaire toutefois est un peu plus compliquée qu'il n'y paraît.

L'étymologie ne nous apprend pas que cette distribution entre temps et espace s'originerait au même mot passeur de frontières et confondrait ainsi les deux dimensions qui ordonnent toute trajectoire. Non : notre *Remember* renvoie au latin *membrum*, "toute partie du corps" affirme le *Dictionnaire historique de la langue française* du Robert, cependant que le vieilli *remembrance* est, selon la même source, issu du bas latin *rememorari*, "se ressouvenir", "employé par des auteurs ecclésiastiques" Mais, Robert *dixit*, dans l'usage populaire et jusqu'au XVII^e siècle, un verbe *remember* est bien attesté pour désigner ce que réfère notre savant (*se*) *remémorer*. Et on comprend bien comment Guillaume le Conquérant, du temps lointain où le français circulait mieux que l'anglais, a fait traverser la Manche à ce premier *remember*, que les Grands-Bretons, gens de tradition, ont su mettre en mémoire, même au prix de quelque ajustement graphique et phonétique. Nous aurons ajouté une dernière pièce à ce puzzle historique en notant que *remembrance* signifiait "conscience" avant de s'entendre "souvenir".

Ainsi donc, d'un côté l'arpenteur et rassembleur de terres, de l'autre le récitant ravaudeur d'épisodes. Mais cette terre renvoie elle-même au corps fait de *membri*, cependant que les épisodes sont avant tout affaire de "conscience" et d'esprit. Matériel et spirituel, laboureurs et ecclésiastiques. Si *remember* peut, de prime abord, passer pour fusionner espace et temps, on en remonte vite au bon vieux dualisme du corps et de l'esprit. Dualisme et pourtant aussi union, faite homme... ou femme, c'est-à-dire Individu ("ce qui est indivisible") et identité ("ce qui est le même").

Remember ou remémorer, qu'on se place au niveau du territoire ou à celui de la mémoire, c'est de recoudre qu'il s'agit, et donc de prévenir ou de réparer la division, la rupture entre le même et le même. L'enjeu est de rassembler, mais de rassembler ce qui se ressemble. Postulat de cohésion et de cohérence. Individualité et identité proposées comme réunion et (com)mémoration d'une continuité dans l'espace et le temps.

Mais est-ce bien ce qui importe aujourd'hui ? Le lieu et l'instant qui conviennent, la circonstance et le contexte adéquats ? A voir...

Migrations

Il n'y a pas que Guillaume (ou William ou Wilhelm) qui traverse les mers ou les frontières. Et la plupart de ces voyageurs n'ont rien de conquérant. Beaucoup ont choisi... ou subi une brisure de leur espace et de leur durée, ont coupé les liens - volontairement ou contraints et forcés - avec leur lieu d'origine et avec leur passé. Fractures que ni le "retour au pays" ni le "récit de vie" ne réparent tout à fait. Remembrements et remembrances portent trace des déchirures autant que des coutures. Tissu fait de pièces et de morceaux, quelque part entre l'habit d'Arlequin et l'accoutrement patchwork du vagabond. Que reste-t-il alors de l'individu indivisible et de l'identité d'un pareil au même ?

Tout. Par delà les drames, les rêves, les échecs ou les succès de la migration, les intégrations et les rejets qui la marquent. Tout, à la seule condition de poser l'individu comme pluriel et l'identité comme composite, l'individu comme constitutivement parcellisé et toujours en remembrement dans sa trajectoire propre, l'identité comme fondamentalement multiple et toujours remise en perspective par son histoire et sa mémoration singulières. Individualité évoluant dans l'interaction sociale et les déplacements, contacts et tensions que celle-ci implique. Identité ne pouvant se définir que, non seulement, dans son rapport à l'altérité, mais, plus encore, dans son intégration lente de l'altérité et par la pluralité des appartenances qui la composent et la remodelent. Si on retient un tel cadre d'analyse, toute élaboration individuelle, toute construction identitaire a quelque chose à voir, à des degrés divers, avec l'expérience de la migration, même si cette dernière, au sens habituel du terme, prend évidemment des formes plus radicales et plus risquées.

C'est dire qu'individu et identité, bien que marqués par des environnements et des époques, situés par rapport à des territoires et à des histoires, sont définis bien moins par une inscription et un enracinement que par une dynamique où déplacements et ruptures ont toute leur place et où la rencontre de l'autre est plus déterminante que la proximité du même.

Identité nationale

A des moments et dans des pays où se réveille l'incertitude face à un avenir perçu comme menaçant et où, pour beaucoup, le repli semble un mouvement plus spontané que l'ouverture, l'identité nationale devient thème ambigu de campagnes de tout acabit. En temps de conflits ou de mobilisation politique, le message est de rassemblement autour de valeurs réputées communes et d'appels au peuple, au patrimoine et aux figures du passé. A l'échelle du collectif s'engage un travail de remembrement et de remembrance qui invoque plus la nation une et indivisible et une mémoire continue et homogène que les pluralités dont l'hier et l'aujourd'hui sont faits et dont la gestion vers l'avenir est l'objet même du contrat social.

Réagissant, comme nombre d'autres, au projet alors annoncé, par un candidat à la présidence de la République française, de la création d'un "ministère de l'immigration et de l'identité nationale", Tzvetan Todorov écrivait notamment :

Qu'entend-on par cette formule "identité nationale" ? Il faut rappeler que, non exceptionnellement, mais partout et toujours, il s'agit d'une identité mouvante, en constante évolution. Seules les nations mortes ont acquis une identité immuable.

Et le journal sous-titrait, résumant le texte : "Une société n'existe que dans le mouvement et les rencontres. Son identité est le fruit de cette dynamique"¹.

Le candidat est devenu président. Le ministère a été créé, mais sous un intitulé en partie autre : "ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du codéveloppement". Le "remembrement" des objets et des enjeux politiques et sociétaux suggérés par une telle désignation semble aussi ambigu qu'ambitieux et ne suffit pas à faire oublier quelques fâcheuses "remembrances". Certes, d'un simple point de vue linguistique, le fait de sortir de la bipolarisation initiale "immigration" vs "identité" (où le corps... étranger paraissait se heurter à l'esprit... national) semble répondre à un souci de réduire le choc : d'autant que l'ajout de déverbaux actifs, "intégration", "codéveloppement", met aussi en branle "immigration". Mais, du coup, c'est l'identité nationale qui se fige un peu plus et fait tache dans la série. Cherchez l'intrus...

Il est permis à chacun d'estimer qu'en l'occurrence l'essentiel ne relève pas du linguistique, même si, selon le même candidat devenu président, et entre autres marqueurs identitaires, "être Français, c'est parler et écrire le français" (proposition - il va de soi - non totalement réversible).

On peut aussi se demander ce que les présentes lignes et leur propos général ont à faire dans un recueil en hommage à une collègue de la communauté scientifique. Pour ce que je sais d'elle, je veux toutefois croire que Cecilia le comprendra et que peut-être, remembrance ou non, elle aussi sera sensible à ces quelques phrases de Michel Serres dans *Le Tiers-Instruit*, mêlant espace et temps, juxtaposition et succession :

Je suis donc en réalité tous ceux que je suis dans et par les relations successives ou juxtaposées dans lesquelles je me trouve embarqué, productives de moi, sujet adjectivé, assujetti au nous et libre de moi : que le lecteur veuille bien me pardonner : je n'en parle (de moi, vraiment ?) que pour chercher le plus loyalement du monde ce qu'il en est de lui. Donc le moi est un corps mêlé : constellé, tacheté, zébré, tigré, moiré, ocellé, dont la vie doit faire son affaire. Voilà que revient le manteau d'Arlequin, cousu d'adjectifs, je veux dire de termes placés côte à côte.

Michel Serres, *Le Tiers-Instruit*, Editions François Bourin, 1991, p. 221

¹Le Monde, 17 mars 2007, p. 25.

Première partie :

Multimodalité,

activités communicatives

et non communicatives

COMMUNICATION LANGAGIÈRE ET NON-LANGAGIÈRE

JO ARDITTY*

Université de Paris 8

Les contributeurs à cet hommage, et Cecilia Serra avec eux, se sont toujours efforcé d'indiquer que tout ce qu'ils observent n'est pas forcément le propre de l'objet, système ou milieu qu'ils décrivent : nombre de traits prêtés aux langues d'apprenants se retrouvent dans les langues des natifs; toute situation, et pas seulement les rencontres entre natifs et alloglottes, recèle une certaine dose d'exolinguisme et nécessite des conduites d'adaptation, de négociation; certains comportements que nous constatons dans les salles de classe peuvent se retrouver dans d'autres situations... C'est dans cet esprit que je me demanderai ici si ce que nous disons du langage ne s'applique pas également à d'autres formes d'expression. Je m'appuierai pour ce faire sur l'inventaire des compétences que Gajo et Serra proposent d'inclure dans la "compétence de communication"¹ :

- *la compétence linguistique... (au sens restreint) : elle concerne l'organisation phonologique, morphosyntaxique et lexicale de la communication ;*
- *la compétence discursive : elle concerne la mise en discours ou la mise en texte (règles d'enchaînement, de cohésion, de cohérence, progression thématique, argumentation, types de textes, etc.);*
- *la compétence interactionnelle : elle englobe les principes qui régissent l'échange verbal (maximes conversationnelles, prise et distribution de la parole, ménagement des faces, etc.);*
- *la compétence encyclopédique ou socioculturelle : elle correspond à un vaste répertoire de savoirs extralinguistiques, de croyances, de représentations, de scénarios, qui agit avant tout dans l'interprétation des énoncés et dans le décodage de l'implicite (décodage de l'humour, de l'ironie, etc.);*
- *la compétence stratégique : elle relève de la capacité à combler les imperfections des autres compétences et garantit au locuteur un accès continu à l'interaction ; on peut y regrouper ce qu'on appelle les stratégies de sauvetage ou de résolution de problèmes.*

Depuis quelques années, les travaux se multiplient² concernant la manière dont la linguistique se coordonne avec d'autres systèmes qui l'éclairent et sont éclairés par lui au sein de l'activité langagière. C'est également ce que j'essaierai de montrer à partir d'un premier exemple, en même temps que l'intervention des différents types de compétence ci-dessus dans la réalisation et l'interprétation de l'événement en question. J'évoquerai ensuite d'autres cas, où l'interprétation ne repose pas sur les mots,

*Un grand merci à V. Bigot, M. L'Hermitte-Matrand, O. Sureau et M.T. Vasseur pour leurs encouragements, relecture et suggestions.

¹dans leur présentation du programme de recherche "Langues et disciplines : compétences transversales et décloisonnement disciplinaire" mené autour de l'enseignement bilingue au Val d'Aoste.

²Leur nombre et celui de leurs précurseurs m'évitent d'en citer au risque d'en oublier d'importants.

voire s'effectue en dehors du langage. Cesse-t-on alors d'avoir besoin de se référer aux compétences en question ? Le caractère relativement précis et limité de cette question devrait éviter le recours aux études sémiologiques approfondies qu'ont certainement inspiré les divers modes d'expression que je vais évoquer.

Le langage mène le jeu

On lira page suivante la transcription de l'extrait du discours d'investiture de N. Sarkozy comme candidat de l'UMP à l'élection présidentielle présenté sur internet avec sous-titres anglais. J'ai essayé de noter la courbe intonative de chaque période - en fait toujours de continuation (→) sauf sur le *patrie* final (↓) -, les accents d'intensité (gras, moins fréquents à la fin du fait de l'augmentation progressive du volume sonore du discours, synchrone avec celle des applaudissements ininterrompus qui l'accompagnent), ainsi que les mouvements de la tête et des mains lorsque la caméra est braquée sur l'orateur. Comme toute transcription, et s'ajoutant à la sélection opérée par le cadrage et le montage, ces notations constituent un appauvrissement par rapport à ce que le spectateur perçoit, qu'il s'agisse de la manière dont le discours est prononcé, des mouvements du corps ou des attitudes différentes des personnes dans la salle.

Ici, l'interprétation semble s'effectuer à partir des mots et de leur agencement. La campagne interne à l'UMP est close, une autre s'ouvre où il s'agit de rassembler au delà du parti. C'est ce que disent les trois premières propositions (jusqu'à *UMP*) et que reformule le reste de l'extrait à l'exception des formules rituelles de clôture introduites par *mes chers amis*, qui montrent bien que l'on est dans le genre discursif du discours politique.

Dès ce moment de l'analyse, on doit prendre en compte à la fois le verbal et le non verbal : le genre prescrit la forme monologique du discours mais aussi son débit ; le rythme, un usage particulier des répétitions et aussi les gestes qui les soulignent ; les modes de participation du public (applaudissements, maniement de drapeaux et de banderoles)... et la distribution de la salle, avec l'estrade et le pupitre. La verbalisation par l'orateur de sa relation aux militants (*je vous demande... ; vous m'avez choisi ; mes chers amis...*) se double de sourires et de regards, note de spontanéité censée compenser le fait qu'il lit son texte. La façon dont le texte est lu (absence de pauses remplies ou de liaisons hypernormées - *viv(ent)* - élision de liquides) participe à la construction de l'image sociale du candidat.

Une caractéristique du genre est sa redondance : ici, exploration du paradigme des types de *Français* et mouvements du bras, à droite et à gauche, répétition de *tout deviendra possible* et slogan de la campagne - *ensemble tout devient possible* - inscrit sur le pupitre d'où le discours est lu. Le texte dialogue avec d'autres, de la campagne en cours comme de précédentes : *devenir* implique *changement* sinon *rupture*, voire *redressement de la France* ; *identité nationale* peut prendre la forme *La France on*

l'aime ou on la quitte et l'évocation stéréotypée de la polygamie, de l'excision et du mouton dans la salle de bains ou bien celle d'images où le candidat *va à la rencontre des Français* ; on peut glisser vers *aimer* sous cette forme, celle du *je vous aime* adressé aux Français ou celle des affiches où Sarkozy sourit aux enfants qui l'entourent.

Texte	Tête	Main droite	M.g.
je vous d'mand' à tous de comprendre→++ que je n' serai pas que le candidat de l'UMP→++ qu'au moment mêm' où vous m'avez choisi→	basse, la lève sourit la secoue la rebaisse	devant lui ouverte, pouce levé baisse sur <i>tous</i> et <i>comprendre</i> pouce ramené sur index scande à partir de <i>que</i>	s u r
	cadrage sur le 1^{er} rang		
j'ai le devoir de me tourner vers tous les Français→+ quel que soit leurs parcours→+	relève, sourit regard à droite la baisse la relève regard en face bas, haut, reg à dr. rebaisse vers la droite vers g., yeux fermés	baissée derrière pupitre puis devant lui ouverte, pouce levé prépare ample mvt vers la droite ample mvt vers la gauche puis la droite ample mvt vers la droite ample mvt vers la gauche	l e p u p i t r e
	reg. face droite bas, haut, sourit (se redresse) baisse sur <i>vivent</i>	ample mvt vers la droite ample mvt vers la gauche	ramenée vers le haut la baisse sur <i>vivent</i>
les Français de droit'→ mais aussi les Français de gauch'→+ les Français d' métropol'→ mais aussi les Français d' l'outremer→+ les Français qui viv' en Franc'→	cadrage sur la salle jusqu'aux drapeaux remués au fond		
ou les Français qui viv' à l'étranger→+ que la Franc' les ait ou non déçus→+ parc' que je veux qu'ils l'aim'→+ je dois rassembler les Français→ parc'que je veux les convaincr'→ qu'ensembl' + tout + deviendra + possibl' →+ tout deviendra possib' pour la Franc' tout deviendra possib' si vous le voulez→+ tout deviendra possib' si vous le décidez →+ mes chers amis + je n'ai encor' que deux mots→+ mais je vous les livr' du fond de mon coeur→ viv' la Républiq' + et viv' la Franc' notre pays + notre nation + notre patrie↓	la relève	gd mvt circulaire vers le bas	
cadrage sur milieu de la salle			
	baissée levée, reg. face	vers le bas sur <i>aiment</i> vers le bas sur <i>Français</i> vers le haut sur <i>-vaincre</i> et les syllabes accentuées suivantes	i d
cadrage sur scène bleu blanc rouge			
depuis fond de la salle			
	regard face	m. parallèles, pouces levés mouvement vers le haut	
cadrage sur milieu de la salle			
	levée, reg. face mvt vers g., sourit	m. parallèles, pouces levés mvt vers le haut puis vers le bas sur la fin de chaque nom bras le long du corps	
cadrage sur la scène depuis le fond gros plan militants applaudissant			

Ces résonances influenceront plus ou moins sur l'interprétation, en même temps que d'autres éléments des connaissances encyclopédiques des interprétants³ : ici, l'événement comme moment d'une campagne électorale, interne à un parti qui a une place particulière dans la vie politique ainsi qu'une histoire, en même temps qu'au niveau national ; relations entre l'orateur et d'autres personnages ; double statut de candidat et de membre du gouvernement ; conséquences de mesures gouvernementales ; conceptions de la vie en société... En outre le même texte, lu par un imitateur qui forcerait simplement un peu les effets vocaux et la gestuelle - les indices donnés par le paraverbal se combinant avec l'identité de celui qui parle, le public auquel il s'adresse et les circonstances du discours - changerait de fond en comble de signification. Le discours de Hynkel dans *Le Dictateur* de Chaplin n'est pas celui d'Hitler à Nuremberg.

Verbal et non verbal sont ici mêlés. C'est aussi vrai dans les interactions complexes que nous traversons quotidiennement - même lorsque nous nous parlons à nous-mêmes, car on ne peut pas ne pas au moins intoner - ou que nous passons par l'écrit, car l'indication de la manière dont notre texte se construit et se structure ne peut se passer du contraste des caractères, de la ponctuation, de la disposition dans la page...

Le langagier est naturellement multimodal, mais peut-on se passer des mots ?

Du langagier au non langagier

Le film *Bamako* d'Abderrahmane Sissako est une sorte de jeu de rôles où de vrais professionnels de justice, juges et avocats, des experts économiques, des écrivains et des gens du peuple font le procès de la Banque Mondiale. À un moment un griot se précipite à la barre et harangue le tribunal. Alors que les paroles des autres participants donnent lieu à des sous-titres quand ils passent du français au bambara ou au malinké, aucune aide de ce type ne permet au spectateur de saisir ses mots. C'est que les autres participants au procès ne sont pas plus avancés, le griot s'exprimant dans une langue très minoritaire. Et pourtant tout le monde, acteurs comme spectateurs, est émotionnellement saisi par son éloquence et la force de son message. Le contexte et la gestuelle orale et corporelle suffisent à faire comprendre l'urgence et la véhémence de ce qu'il veut exprimer.

L'art s'est emparé de cette capacité des éléments para- et extralinguistiques à traduire ce que l'activité langagière comporte d'évaluatif, de relationnel en même temps

³Le documentaire *Sarko mot à mot*, qui montre la diversité des réactions de personnes très différentes à un discours de Sarkozy, a vu sa diffusion sur France 2 renvoyée au calendes grecques et la chaîne a exigé son retrait des quelques sites où il a été visible un instant, sous peine de poursuites.

que de représentatif de la personnalité du locuteur. Plusieurs films et pièces de théâtre ont recours à une langue inventée, que ce soit pour représenter un monde ou une époque éloignée (*La guerre du feu*), pour des effets de contraste (Hynkel, déjà cité, vs le discours final de son sosie juif ; les dignitaires inaugurant la statue dans la première séquence des *Lumières de la ville* vs le vagabond, qui se gratte, se touche le bas du dos, mange bizarrement, bref dont c'est le corps qui parle) ou pour souligner une ambiance particulière : coma du soldat qui revit les épisodes de sa vie dans la pièce *Prends bien garde aux zeppelins*, émerveillement devant le spectacle du Cambodge dans le film *Dogora Ouvrons les yeux*. Pour Didier Flamand, auteur de la pièce, le comédien "privé d'un langage accessible, devait, par son seul engagement, nous faire ressentir les sentiments profonds de son personnage" (2002, www.theatre-chailot.com). Pour Étienne Perruchon, créateur des chants et de cette "langue inventée qu'ensuite tout le monde ressentirait" pour le film de Patrice Leconte, "la mélodie des mots devait être si forte qu'elle donnerait un sens aux phrases" (2005, cité sur www.dvdcritiques.com). En effaçant le contenu lexical, toutes ces représentations de l'activité langagière insistent sur son aspect interactionnel - relations entre les personnages mis en scène, relation de leur univers avec le spectateur.

Il n'est pas étonnant que le lien soit fait ici avec la musique, propre à évoquer et provoquer la joie ou la tristesse, la sérénité ou le chaos, l'harmonie ou la dissonance et dont le rythme, entraînant, lancinant, entêtant, peut inciter à marcher au pas, à danser, à rêvasser. Le dessin, la peinture et la sculpture, qui permettent des représentations stylisées ou réalistes, flatteuses ou caricaturales... peuvent aussi provoquer le respect envers l'image de celui auquel on adresse des prières, la peur des monstres et des gardiens des lieux sacrés, l'identification avec les participants à des scènes quotidiennes, le rire face au ridicule, la compassion ou la pitié envers la victime de la maladie, de l'infirmité, du deuil, du massacre, la colère contre les responsables des guerres... Selon les civilisations, tel ou tel type de représentation sera privilégié. Et l'interprétation de *Guernica* sera d'autant plus riche que l'on percevra les différents symboles mis en scène par Picasso et que l'on saura plus ou moins quelle actualité a provoqué ce cri.

La fonction expressive n'est pas, on s'en doutait, le monopole des composants lexicaux, syntaxiques ou modaux du linguistique. Les fonctions dénotatives et instructionnelles peuvent être réalisées par des moyens graphiques (toilettes hommes/femmes ; sens interdit) ou gestuels. Mais peut-être le langage est-il indispensable pour d'autres fonctions plus complexes, par exemple dans l'activité narrative.

Dans ce domaine, la musique, bien que disposant comme le verbe de la dimension temporelle, et la danse, qui y ajoute la dimension spatiale, semblent limitées. Pour la musique c'est le titre de l'œuvre (*Un Américain à Paris*) ou du mouvement (*La marche au bûcher*) qui oriente vers le descriptif ou le narratif. *Pierre et le loup*, avec son projet d'introduction à la reconnaissance des instruments, démontre à la fois la

puissance de la musique et ses limites sur le plan narratif : si l'on retient telle ou telle phrase musicale, toutes sont reléguées à un rôle illustratif par rapport au récit proprement dit, mené par la voix du récitant. Dans la danse, c'est encore l'émotion, esthétique, mystique... qui priment. Si des événements sont relatés, ils participent du fond commun mythologique et/ou culturel, ou alors c'est le livret qui les présente au spectateur, qui appréciera la manière dont l'interprétation les met en valeur. Dans les deux cas, on combine avec le langage.

Cela n'est pas nécessaire avec l'image animée. Même si l'on sait que le cinéma muet a utilisé force cartons pour remplacer le bonimenteur des débuts et indiquer sauts chronologiques et dialogues, exprimer les pensées d'un personnage ou un commentaire évaluatif à faire partager au public, les séquences totalement sans paroles ne manquent pas. Il n'y a qu'un seul intertitre dans *Le dernier des hommes* (Murnau, 1924). Il introduit un épilogue optimiste, peu vraisemblable, mais le spectateur a pu auparavant vivre pendant plus d'une heure la déchéance d'un portier d'hôtel, relégué à la garde des lavabos.

Plus récemment (1961) *L'île nue* de K. Shindô fait partager au spectateur le rude quotidien d'un couple japonais et de ses deux enfants sur un rocher isolé dont la terre n'accepte de donner quelques plantes qu'au prix d'allers-retours quotidiens vers d'autres îles pour chercher l'eau, que l'on transporte malaisément à la palanche sur les pentes abruptes et caillouteuses. Les deux seuls intertitres permettent de contraster deux saisons (l'automne, le printemps). L'absence totale de dialogue, la lenteur et la répétitivité des images, leur beauté même, la joie devant la pêche miraculeuse réussie un jour par les enfants, mais aussi la difficulté à en tirer profit, tout cela est utilisé pour nous préparer à l'épisode crucial de la maladie de l'aîné, de sa mort, de la révolte symbolique de la mère puis du retour à l'ordre implacable du lieu.

Ce seul exemple suffit à montrer qu'il est possible, même si ce n'est pas ce qui se passe le plus fréquemment, de participer à un récit grâce à d'autres moyens que le langage, de ressentir avec des personnages, d'interpréter, d'anticiper (Le père arrivera-t-il à trouver à temps le médecin qui pourrait sauver son enfant? Quel est ce bateau avec ces enfants et cette adulte qui accoste l'île? Ce doit être la classe, qui vient participer à l'enterrement, ce qui confirme la mort)... d'être partie prenante, ici comme dans *Le dernier des hommes* et dans les longues séquences sans paroles d'autres chefs d'œuvre du muet, d'une réflexion sur la destinée, d'une critique sociale sous-jacente au film, d'une mise en garde sur l'évolution de la société (*Metropolis*) ou d'une dénonciation politique.

Comme le cinéma, la BD peut se passer de mots⁴ et aligner jusqu'à 152 planches sans paroles, et pour voir comment quelques traits de plume peuvent évoquer le mouvement, la durée, mettre en scène et en chronologie des épisodes guerrier et pratiquer la dérision, il suffit de regarder une planche de 20 dessins à l'encre de Chine de Caran d'Ache (vers 1880) : la stylisation en ombres chinoises très esthétiques de la scène où l'estafette se voit confier sa mission se délite au fur et à mesure de ses exploits, et le tout se conclut par un grand plouf, que le dessinateur n'éprouve pas le besoin de souligner par une onomatopée.

Spécificité et complémentarité des moyens d'expression

1. Chaque mode d'expression a ses spécificités, qui excluent autre chose qu'une transposition, une glose ou un commentaire dans un autre mode. Dans *Le magnifique* de Philippe de Broca, Belmondo incarne à la fois un auteur de roman policier et son héros. Les images des aventures de ce dernier ne sont équivalentes aux phrases que nous voyons le premier taper sur sa machine à écrire que si nous acceptons cette convention. Dans le premier chapitre des *Mots et les choses*, Foucault décrit *Les Menines* de Velasquez. Son analyse remplace si peu le tableau que le lecteur a besoin d'avoir la reproduction sous les yeux.

Contrairement aux langages artificiels, dont on peut traduire les phrases en langage naturel alors que l'inverse n'est pas vrai, les différents moyens d'expression, dont le langage, peuvent se combiner mais ne se laissent pas réduire les uns aux autres. J'ai choisi des exemples qui relèvent de l'art et des médias, mais cela vaut aussi pour une grimace, un air que l'on fredonne, etc.

2. Chaque mode d'expression repose sur notre capacité à réaliser, en production et en réception, un ensemble d'opérations réglées de combinaison d'éléments, pour les uns dans la dimension temporelle, pour d'autres dans la dimension spatiale, pour d'autres encore dans ces deux dimensions. Chaque mode implique aussi des règles spécifiques de participation à l'activité et de prise en compte / modification des relations entre participants. Si l'on peut supposer que certains modes d'expression provoqueront plus directement et plus généralement que d'autres des réactions immédiates, globales et non contrôlées (rires, pleurs...), celles-ci n'en varieront pas moins socioculturellement, et la production et le repérage, par exemple, de clins d'œil à des expressions antérieures feront dans tous les cas appel aux connaissances encyclopédiques. Des "stratégies de sauvetage ou de résolution de problèmes" sont évidemment nécessaires pour la pratique de chaque système sémiotique et fondent également une dynamique d'acquisition-apprentissage : dans les civilisations qui valorisent ces activités, les enfants ap-

⁴Jessie Bi, 2006-2007, dossiers pour *L'autre bande dessinée*, <http://www.du9.org>.

prennent à se mouvoir d'une certaine façon, à chanter et à danser, à gribouiller, à pétrir de la glaise ou une matière équivalente et ils peuvent éventuellement trouver dans l'une ou l'autre de ces activités des sources de distinction. Tout cela montre que les différents types de compétence cités par Gajo et Serra sont pertinents non pour la seule activité langagière mais pour la mise en œuvre de tout système sémiotique.

3. Prenons pour terminer l'exemple de la polémique autour des "caricatures de Mahomet" sur le fait de savoir qui était visé et représenté. Pour l'UOIF et la Grande Mosquée de Paris, quelle que soit la version (celle de *Jyllands Posten* ou celle de *Charlie-Hebdo*), c'était l'ensemble des Musulmans. Pour la plupart des Français qui se sont intéressés à l'affaire, cette interprétation, possible pour les dessins non légendés (à une exception près) du journal danois, devenait impossible pour ceux de l'hebdomadaire français dont la première page, signée par Cabu et titrée "Mahomet débordé par les intégristes", représentait le prophète se prenant la tête entre les mains et disant : "C'est dur d'être aimé par des cons". Le recours au langage, systématique dans ce numéro, levait l'ambiguïté⁵.

Peut-être le problème de la variabilité des configurations de moyens de communication, tout juste effleuré ici, donnera-t-il l'envie d'explorations plus approfondies. Le langage est de toute évidence le mode de communication le plus sophistiqué utilisé par l'humanité. En essayant de dire qu'il n'était pas le seul, j'ai peut-être "dit ce qui va sans dire mais qui va [je l'espère] encore mieux en le disant".

⁵Les orientations respectives des deux organes de presse ont également poussé certains à voir des intentions différentes dans leur publication des caricatures.

CODE-SWITCHING ET ORGANISATION DE LA PARTICIPATION DANS DES ESPACES COMPLEXES DE TRAVAIL : UNE ANALYSE SÉQUENTIELLE ET MULTIMODALE

LORENZA MONDADA

Laboratoire ICAR / CNRS & Université de Lyon 2

1. La littérature sur le code-switching a exploré d'une part l'*ordre grammatical* de ce phénomène (dans la lignée des travaux de Myers-Scotton, par exemple), éclairant de manière intéressante et parfois critique la systématité et plasticité de la langue (notamment lorsqu'il s'agit de montrer une hybridation des "systèmes" ou des "codes", cf. Auer, 1998a, Alvarez Caccamo, 1990; Mondada, 2007, voir aussi Serra, 1998) et d'autre part l'*ordre pragmatique* de ce phénomène, montrant que les alternances entre une variété et une autre n'étaient pas dues au hasard mais à une organisation très fine de l'interaction (notamment dans les travaux de Auer, 1984, 1998b; Li Wei, 2002, 2005 voir aussi Alber & Oesch Serra, 1987, Lüdi, 1989). Si les enjeux identitaires du code-switching ont été largement étudiés dans ce cadre - que ce soit comme arrière-plan explicatif de ce phénomène ou comme accomplissement pratique dans et par la conversation - le code-switching comme *ressource organisationnelle* parmi d'autres, mobilisée avec d'autres détails par les locuteurs en tant qu'acteurs sociaux pour accomplir un contexte, une activité, un ordre interactionnel dans des situations de travail, a été relativement peu étudié.

Les situations de travail sont un terrain à la fois classique et sous-estimé de la recherche sur le code-switching : on trouve en effet de nombreux travaux s'intéressant aux pratiques bilingues des travailleurs immigrés (Lüdi, Oesch Serra, Py, 1984), bien que celles-ci soient plus rarement décrites sur la base de l'observation de leur milieu de travail (mais voir Day, 1994, pour un exemple); en revanche, on trouve encore relativement peu de travaux portant sur les pratiques bilingues dans des situations professionnelles relevant de l'économie de pointe, cosmopolite et mondialisée (Barghiela-Chiappini & Harris, 1997; Heller, 2003, Rasmussen & Wagner, 2002; Day & Wagner, in press, Lüdi & Heiniger, in press). Dans ce dernier cadre, il est possible d'interroger le rendement fonctionnel des ressources plurilingues au sein des pratiques de travail elles-mêmes, où elles sont traitées par les participants tour à tour comme des atouts ou comme des problèmes, comme offrant à la fois des potentialités et des contraintes sur le travail effectué. La démarche analytique consiste alors à ne pas projeter a priori ou de façon *etic* une interprétation causale générale du recours au code-switching mais à observer, dans une perspective *emic*, la manière dont les participants eux-mêmes organisent la mobilisation des ressources plurilingues aux fins particulières de leur activité de travail.

2. Afin de préciser cette perspective, nous allons nous pencher sur un cas particulier, un court extrait de 1 minute 30 où de multiples occurrences de code-

switching sont observables. Il s'agit d'une situation de travail dont la dimension internationale se matérialise dans un espace fragmenté, dans une co-participation à distance de plusieurs acteurs sociaux, connectés entre eux par un dispositif de visioconférence et intervenant depuis différents sites en Europe (cf. Mondada, 2004). Ce dispositif est aussi fonctionnel à l'activité en cours, une opération chirurgicale doublée de sa démonstration, puisqu'il permet une focalisation commune de l'attention sur l'opération effectuée par un team chirurgical; celui-ci est connecté à un amphithéâtre où coexistent un board d'experts et un public de médecins en formation continue ainsi qu'à un public distant, à Budapest. Dans l'extrait suivant, le Dr. Bernard est en train d'opérer une hernie, qu'il vient d'identifier et d'extraire. L'extrait commence alors que le Dr. Bernard est en train d'expliquer une caractéristique de l'anatomie du patient.

(1) (tc28038/k1d1/9')

1 BER .h what is surprising, (0.5) is that (0.4) this part (0.5)
 2 was not infiltrated, (1.0) by local anaesthetics.
 3 (10.0)
 4 BER prends, lache ça. ça sert à rien. .h prends ça.
 5 (0.7)
 6 BER ouais.
 7 (1.8)
 8 WIL are there any questions from budapest?
 9 (1.3)
 10 AUD eh ya we have eh one questions. (.) .h how can you
 11 deci :de (.) eh : (0.6) that you perform that laparoscopically,
 12 or this technique,
 13 (1.4)
 14 BER ((smack)) .h (0.6) yes (1.0) yes. .hhh i no longer use
 15 laparoscopy for hernia. (1.0) because i prefer local
 16 anaesthesia in (.) all the cases.
 17 (0.9)
 18 °une kellie, ()°
 19 pat °()°
 20 BER ça va, vous n'avez pas mal?
 21 pat non ()
 22 BER qu'est-ce qu'i dit?
 23 ass qu'est-ce que vous dites monsieur marouani?
 24 pat ()
 25 ass ah mais ça c'est le tensiomètre là, on vous prend la [tension
 26 BER [ah oui.
 27 (0.5)
 28 BER °oké°. .hh an i use eh local anaesthesia in all the cases,
 29 (0.7) and, according to the type of hernia, (0.5) i choose a
 30 technique. (0.8) in about (.) eh e :ighty percent cases (0.7)
 31 it's a plug, (0.9) and in other cases, c'est pas bien là.
 32 (1.6)
 33 it's eh :(.) lichtenstein procedure,

On remarquera de nombreuses alternances entre l'anglais et le français, qui peuvent concerner soit un tour de parole voire plusieurs tours constituant une séquence, soit des fragments plus ponctuels, insérés dans un tour. Au lieu de cher-

cher d'emblée une explication globale de ces alternances ou d'associer une "fonction" à chaque "code" utilisé, nous allons procéder à une analyse séquentielle de l'extrait.

3. L'extrait commence par un tour explicatif, prenant la forme d'un énoncé complexe, préfacé par "what is surprising" qui projette une annonce, une information inattendue. Cet énoncé est caractérisé par de nombreuses pauses, largement supérieures à celles que l'on peut trouver au sein d'un tour ou d'un *turn-constructive unit* (TCU) dans la conversation ordinaire. Si on regarde ce que fait le Dr. Bernard pendant qu'il énonce le début de ce tour, on se rend compte qu'il est en train de coaguler le fragment de chair auquel il est fait référence dans l'extrait ("this part"). Il est ainsi pris dans une double activité : d'une part l'explication, la démonstration de l'opération, d'autre part l'opération elle-même. Ce système de multi-activité est caractérisé par deux types d'organisation : une organisation *simultanée*, où les deux activités peuvent être menées de pair, et une organisation *successive*, où elles s'excluent mutuellement et alternent entre elles. Au début du tour, les deux activités sont simultanées, mais ensuite, lorsque "this part" est montrée, elles deviennent successives :

```

1   BER      *.h what is# surprising, (0.5) is tha*t h (0.4)* #this part (0.5)
      *coagule - - - - - * , , , . . . *lève et montre-->
      im          #im1                                #im2
  
```

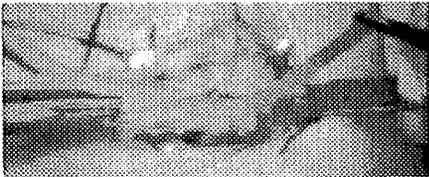


Image 1

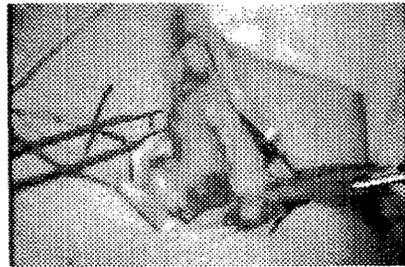


Image 2

```

2           was not infiltrate*d, h (1.0) by local an*aes#hetics.
      ---->* , , , . . . . . *coagule---->
      im                                     #im3
  
```

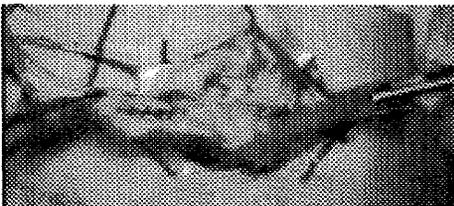
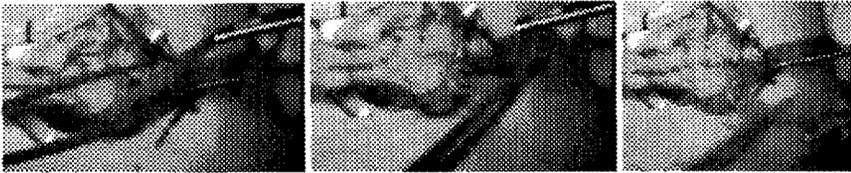


Image 3

La transcription multimodale de cet extrait nous montre le timing précis de cette alternance entre le geste chirurgical - coaguler - et le geste didactique - montrer la pièce au public, étroitement coordonné avec le temps de l'émergence de l'énoncé ("this part" n'étant prononcé qu'au moment où la coagulation a été abandonnée et le champ opératoire a été radicalement transformé par un changement de position de la pièce anatomique). On a donc ici un premier tour qui se réalise par des ressources verbales homogènes mais où une "alternance" gestuelle est perceptible, qui gère la multi-activité en passant d'une organisation simultanée (explication verbale + opération gestuelle) à une organisation successive (abandon de l'opération pour un geste didactique, puis retour à l'opération) où l'activité didactique est prise en charge à la fois par la parole et par le geste. La prise en compte de l'organisation détaillée de ce premier tour de parole est importante pour la description de la suite : durant la longue pause verbale de 10 sec (3), le Dr. Bernard continue à coaguler ; en outre, il indique un nouveau point où va s'effectuer la prise de son assistant, tenant la pince que l'on voit sur la droite. Ce geste est intéressant à contraster avec celui à peine effectué pour montrer "this part" : il s'agit aussi d'un geste déictique, monstratif, mais il est effectué de manière rapide, discrète, sans paroles.



BER montre avec sa pince et à son ASS un nouveau point de traction.

On peut ainsi contraster deux gestes de pointage, l'un exhibé, rendu hyperboliquement visible, l'autre discret, rapide ; l'un coordonné à une expression déictique, l'autre effectué en silence : il y a ici, au niveau gestuel, une alternance entre deux manières de formater le geste, une sorte de code-switching ou de style-shifting entre deux formes gestuelles, l'une didactique, l'autre professionnelle. Ces deux gestes sont *recipient designed* : l'un vers une audience que le geste lui-même, dans son extension et sa visibilité, constitue en un interlocuteur novice, apprenant, et l'autre que le geste dans sa discrétion constitue en un interlocuteur plutôt traité comme un collègue, un pair, un expert. Après avoir réalisé ce geste, le Dr. Bernard retourne à son travail de coagulation qu'il poursuit en silence. La pause se termine lorsqu'il énonce, en français cette fois, une requête adressée à son assistant ("prends, lâche ça. ça sert à rien. .h prends ça" 4). Cette fois, le geste qu'il effectue à nouveau, montrant un point de tension alternatif pour les écarteurs, est accompagné d'une instruction verbale ; dont la réalisation est accueillie par le "ouais" successif (6). Ici, on a donc une nouvelle configuration de la multi-activité : la parole comme le geste sont consacrés à

l'opération. Les deux modalités, verbale et gestuelle, prennent une forme qui contraste avec le format qu'elles adoptent dans l'accomplissement de l'autre activité, la démonstration : l'anglais contraste avec le français, le geste hyperbolique contraste avec le geste discret. On voit ainsi s'installer un double système qui permet une contrastivité maximale des actions qui fondent la multi-activité dans laquelle est engagé le Dr. Bernard.

4. La séquence suivante est initiée par l'expert à distance, Wilson, qui effectue une pré-séquence invitant un membre du public à poser une question (8). Cette séquence est initiée en anglais, opérant ainsi un contraste entre cet adressage au public et la gestion de l'opération avec le team local de la séquence précédente. La question et la réponse se déroulent en anglais *lingua franca*, indexant l'internationalité de la situation. A nouveau, la réponse du Dr. Bernard se déroule de manière très lente, avec de nombreuses pauses. En particulier, son démarrage du tour, retardé par un "smack", une prise de respiration et plusieurs "yes" se fait pendant qu'il finit de disséquer la partie anatomique qu'il vient d'extraire.
5. A la fin de la réponse, le Dr. Bernard s'adresse à nouveau à son assistant pour lui demander "une kellie, ()", de manière presque murmurée (18). Ce n'est pas seulement le switch vers le français qui à la fois détache cette requête de ce qui précède et le rend audible comme ne faisant plus partie de la réponse ; c'est aussi la prosodie, la voix basse, qui réalise cette requête comme étant adressée à une personne proche, située dans l'espace immédiat - alors que la réponse à Budapest vient d'être énoncée d'une voix forte. Le contraste prosodique accompagne ainsi l'alternance codique et accompli, de manière presque iconique, la proximité *vs* l'éloignement des deux interlocuteurs visés à chaque fois.
6. Ligne 19, une nouvelle séquence est initiée par le patient, sous anesthésie locale, dont on entend la voix au loin. L'échange avec le patient, qui fait intervenir d'autres membres de l'équipe qui opère et qui rencontre quelques difficultés de compréhension, est entièrement mené en français. Il est clos par le "oké" du Dr. Bernard.
7. Le "oké" termine la séquence en français et la reprise de l'explication est signalée par différentes ressources opérant un contraste avec ce qui précède immédiatement : le retour à l'anglais, la reprise d'une voix forte, le connecteur "and". Ce dernier accomplit la mise en continuité avec la première partie de la réponse qui, après avoir été formatée comme complète, subit ici une expansion. "and" configure ces deux tours comme relevant d'une série d'actions étroitement articulées ; y contribue aussi la reprise de "local anaesthesia in all the cases" (28, cf. 15-16). Ces ressources permettent de rendre reconnaissable la continuité ainsi établie avec le fragment précédent non-adjacent.
8. Cette expansion de la réponse initiée plus haut se caractérise, ligne 31, par une insertion ponctuelle d'une évaluation donnant une nouvelle instruction, en français. La manière dont cette insertion est effectuée montre l'efficacité du

code-switching : il n'y a aucune pause, aucune modification du volume vocal entre "in other cases" et "c'est pas bien là." et la contrastivité entre les deux, la différenciation reconnaissable, est uniquement assurée par le passage de l'anglais au français. On remarquera aussi le fait qu'après cette insertion et après une pause, le Dr. Bernard continue son énoncé ("it's eh : (.) lichtenstein procedure" 33) sans aucune perturbation et sans aucune ressource spécifique pour assurer la reprise. Ici, l'insertion en français est donc considérée, traitée, manifestée comme ne posant aucun problème et ne causant aucune perturbation sur l'énoncé en cours (cf. Mondada, in press, pour une analyse d'une collection de cas analogues).

9. L'analyse de cet exemple montre la manière dont les ressources plurilingues peuvent être exploitées par les participants pour accomplir l'ordre local de l'interaction, pas à pas, moment par moment. En particulier, cet ordre concerne différents niveaux d'organisation :
- au *niveau séquentiel*, le code-switching contribue à rendre identifiables des séquences, des paires adjacentes, des insertions, bref à rendre intelligible le déroulement séquentiel de l'interaction ;
 - au *niveau praxéologique*, le code-switching contribue à rendre reconnaissable l'organisation de la multi-activité, en distinguant deux cours d'action parallèles, parfois simultanés, parfois successifs ;
 - au *niveau participatif*, le code-switching contribue à l'intelligibilité de différentes formes de participation, en permettant de distinguer ce qui se passe dans la salle d'opération et ce qui se passe dans un espace médiatisé ;
 - au *niveau catégoriel*, le code-switching permet ainsi de distinguer différentes identités de participants, plus "proches" ou plus "lointains", plus "novices" ou plus "experts", participant à un travail d' "enseignant" ou de "chirurgien".

De manière intéressante, le code-switching n'est pas la seule ressource qui accomplit ce travail organisationnel, mais va de pair avec d'autres, notamment les ressources prosodiques et les ressources multimodales, qui elles aussi alternent entre formats différents. Dès lors, l'alternance codique semble être un phénomène parmi d'autres, faisant partie d'un ensemble de ressources exploitées par les co-participants pour produire et rendre intelligible de l'alternance, de la contrastivité, de la distinctivité dans l'organisation des activités.

Conventions de transcription

Les conventions adoptées ici suivent celles proposées par Gail Jefferson en Analyse Conversationnelle.

[chevauchement
=	latching
(.)	micro pause
(0.6)	pause mesurée
:	allongement syllabique

.	intonation conclusive
,	intonation continuative
<u>mine</u>	emphase
°uh°	voix basse
.h	aspiration
h	expiration
((sniff))	phénomène décrit
< >	délimitation du phénomène décrit
()	fragment inaudible pour le transcripteur

La description des gestes et des actions suit les conventions de Mondada, 2004 :

* *	délimitation du geste, synchronisé avec la parole simultanée
-----	le geste continue jusqu'au prochain repère
----->	le geste continue jusqu'au prochain repère, une ou plusieurs lignes plus bas
....	préparation du geste
....	rétractation du geste

Bibliographie

ALVAREZ-CACCAMO, CELSO. 1990. Rethinking conversational code-switching : Codes, speech varieties, and contextualization. *Proceedings of the Sixteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 3-16. Berkeley : Berkeley Linguistics Society

ALBER, J.-L., SERRA, C. (1987). Aspects fonctionnels des marques transcodiques et dynamique de l'interaction en situation d'enquête. In Lüdi, G., Py, B. (eds). *Devenir bilingue - parler bilingue*. Tübingen : Niemeyer, 23-56.

AUER, J. C. P. (1984). *Bilingual Conversation*. Amsterdam : Benjamins.

AUER, P. (1998a). From Code-switching via Language Mixing to Fused Lects : Toward a Dynamic Typology of Bilingual *Speech, Interaction and Linguistic Structures* 6, 1-28.

AUER, P. (1998b). Introduction : Bilingual conversation revisited. *Code-switching in conversation : Language, interaction and identity* ed. by Peter Auer, 1-24. London : Routledge.

BARGIELA-CHIAPPINI, F. & HARRIS, S.J. (eds.) (1997). *The Languages of Business : An International Perspective*. Edinburgh : Edinburgh University Press.

DAY, D. (1994). Tang's dilemma and other problems : Ethnification processes at some multicultural workplaces. *Pragmatics*, 4(3), 315-336.

DAY, D., WAGNER, J. (in press). *Bilingual professionals*.

HELLER, M. 2003. Globalization, the new economy and the commodification of language, *Journal of Sociolinguistics*, 7(4) : 473-492.

LI WEI. 2002. 'What do you want me to say?' On the Conversation Analysis approach to bilingual interaction. *Language in Society* 31(2) 159-180.

LI WEI (ed.) (2005). Special Issue : Conversational Code-Switching. *Journal of Pragmatics*, 37.

LUEDI, G. (1989). Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques. *Actes du XVIIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*. Université de Trèves, 1986, tome VII : 405-424.

LUEDI, G., SERRA, C., PY, B. (1984). Proposals for a heuristic model of bilingualism for various groups of migrants. In Auer, P., di Luzio, A. (eds). *Interpretative Sociolinguistics*. Tübingen, Narr, 13-26.

LUEDI, G. & HEINIGER, M.S. (forthcoming). L'organisation de la communication au sein d'une banque régionale bilingue. *Sociolinguistica* 19.

MONDADA, L. (2004). Ways of 'Doing Being Plurilingual' in International Work Meetings. In R. Gardner & J. Wagner (Eds.), *Second Language Conversations : Studies of Communication in Everyday Settings*. London : Continuum.

MONDADA, L. (2007). Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en-interaction, *Journal of Language Contact*, 1 (<http://www.jlc-journal.org/>)

MONDADA, L. (in press). Bilingualism and the analysis of talk at work : Code-switching as a resource for the organization of action and interaction. In : Heller, M. (ed.). *Bilingualism. A Social Approach*. Basingstoke : Macmillan

RASMUSSEN, G., WAGNER, J. (2002). Language choice in international telephone conversations. In K. K. Luke & T. S. Pavlidou (Eds.), *Telephone Calls : Unity and diversity in conversational structure across languages and cultures*. Amsterdam : John Benjamins.

SERRA, C. (1998). Discourse connectives in bilingual conversation : a case of an emerging Italian-French mixed code, In P. Auer (ed). *Code-Switching in Conversation*, London : Routledge.

OBSERVATION(S)

ULRICH DAUSENSCHÖN-GAY
Université de Bielefeld

Le travail avec des enregistrements vidéo introduit dans l'analyse deux types de perspectives : - les choix techniques et pragmatiques du caméraman ; - les catégorisations opérées par le chercheur sur et à la base des séquences filmées. Le texte suivant, rédigé avec une orientation plutôt descriptive, se veut une exemplification de ce constat. J'ai étudié trois enregistrements pris dans un cours d'allemand d'une école primaire en France en me concentrant sur Cécile, une des participantes du cours. Toute théorisation est imprévisible puisque laissée à l'intuition interprétative des lectrices et lecteurs¹.

Cécile n'aime pas trop la caméra et les interviews



A la fin de son cours d'allemand, Cécile se fait interviewer par Katja, assistante dans un IUFM qui est venue faire des enregistrements vidéo. Par Internet (MSN avec webcam) et téléphone portable (pour le son), Cécile et ses camarades ont pris contact avec leurs correspondants d'un groupe d'élèves allemands du même âge². Katja leur demande à tour de rôle de faire un petit résumé personnel de cette expérience.

¹En tant que "lecteur" des vidéos, je me suis permis une contribution dans Dausendschön-Gay (2006).

²Pendant l'année scolaire 2003/04, huit élèves sur vingt du CM2 de l'école primaire de GT (Creuse) apprennent l'allemand (les quatre filles Blandine, Cécile, Laetitia et Najma, ainsi que les quatre garçons Izequiel, Julian, Quentin et Romain), dont trois en première année (ils ont fait l'anglais en CM1) et cinq en deuxième année. Avec sa maîtresse Mireille, le groupe participe à un projet de coopération franco-allemande avec les quinze élèves d'une quatrième classe de l'école primaire de HN (dans la région de Karlsruhe). Le projet "Tele-Tandem" (TT) de l'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ) leur propose

- la programmation de deux rencontres de classes (à GT et à HN) ;
- la constitution d'un projet de classes binational intégrant des éléments de "simulation globale" et des activités selon la méthode tandem ; les classes à GT et HN ont choisi le thème du cirque qui a structuré largement les deux rencontres de classes à GT au mois de mai et à HN au mois de juin ;
- l'intégration d'activités assistées par ordinateur : transfert de documents (p.e. relatifs au thème du cirque), chats, envoi de courriels et séances de visioconférence ("séances TT") qui permettent aux enfants de communiquer directement avec leur partenaire allemand ou français ;
- la formation préalable des enseignants aux TICs et à la pédagogie de la rencontre binationale.

² (suite) A la demande des chercheurs français et allemands qui accompagnent le projet, un dispositif d'observation assez souple a fourni un ensemble de données, prises dans la classe à GT pendant plusieurs séances, mais aussi dans d'autres classes participant au projet TT.

Voici un court extrait de l'entretien avec Cécile, qui n'est pas toujours facile :

(1) *je comprenais pas trop, en plus*

K : <<riant> salut cécile (.) comment ça va, >
 C : bien,
 K : okay; (..) ehm ça t'a plu aujourd'hui ce que vous avez fait=ehm : en télé-tandem,
 C : oui,
 K : pourquoi;
 C : (3 sec)
 K : c'était un cours d'allemand; (..) et ça t'a plu;
 <<voix douce> tu peux répondre, (..) à cette question,>
 C : (12 sec) < regarde vers la gauche>
 K : à qui tu as parlé;
 C : à des élèves d'allemand,
 K : et eh : une fille (..) ou à un garçon, ou :
 C : j'ai eu les deux,
 K : <rit> les deux! (..) et tu tu leur as pas parlé en même temps!
 C : non;
 K : non , (..) et qu'est-ce qu'ils ont dit;
 C : (3 sec)
 K : tu t'en souviens, (..) ils t'ont parlé de de ce qu'ils aiment faire ou pas,
 C : (2 sec) je comprenais pas trop, en plus
 K : non, (..) tu comprenais un tout petit peu
 C : (4 sec)
 K : qu'est-ce que tu as dit toi;
 C : ben j'ai dit comment je m'appelais, mon âge,
 K : <<chuchotte> tu peux parler un peu plus fort, >
 C : j' j'ai dit ce que (..) j'ai dit mon prénom, et mon âge,
 K : mhm, (..) et qu'est-ce que/ tu tu l'as dit en français, ou en allemand;
 C : & en français;
 K : et tu as dit quelque chose en allemand aussi,
 C : oui un petit peu,
 K : <<chuchotte> qu'est-ce que t'as dit; >
 C : quand j'ai <bruit derrière> quand j'ai dit mon prénom j'avais dit (..) ische bine, (..) cécile,
 K : mhm, (..) et encore,
 C : hm (3 sec) ben eh (...) quand eh (6 sec)

Cécile ne sait pas très bien ce qu'elle doit répondre; d'abord, puisque rien d'autre que ce qu'elle dit ne s'était passé pendant son entretien avec sa correspondante - on pourrait le caractériser comme une suite de silences interrompue seulement par des énoncés que les deux instituteurs avaient soufflés à leurs élèves; et puis, parce que Cécile est un peu timide. Dans l'interview, elle coupe souvent le contact visuel avec Katja, et ceci non seulement pour réfléchir. A la différence des stars du groupe (Najma chez les filles et Izequiel chez les garçons, qui sourient devant la caméra, sûrs d'eux),

Il s'agit d'enregistrements vidéo, pris par des observatrices externes pendant les cours ainsi que pendant des rencontres de classes, de notes structurées des observatrices et des interviews qu'elles ont menées avec les élèves et leurs enseignants.

elle est dépassée par la situation et se sent mal dans sa peau.

Il y a trois semaines, Katja est déjà venue avec sa caméra; elle a filmé la séance pendant laquelle Cécile et ses camarades ont préparé le cours d'aujourd'hui. Mireille leur avait proposé de formuler " en bon français " trois choses qu'ils aiment faire et de s'entraîner à se présenter, à demander le nom de leur partenaire, et à parler de ce qu'ils aiment faire, en français et en allemand. Au début de la scène, Mireille fait comprendre que Katja avec sa caméra est présente "officiellement" :

K : l'idée serait peut-être qu'on voie tous, <range les chaises> (.) mais que katja puissè voir aussi; (...) donc le mieux ça va être peut-être qu'on soit devant, (...) c'est un peu serré, <regarde vers la caméra>

Il y a d'autres scènes dans lesquelles Cécile se montre influencée par la présence manifeste de Katja et de sa caméra, qui interviennent dans l'organisation de l'espace et dans la disposition des personnes. Les enfants et Mireille sont dans la salle multimédia, devant un des ordinateurs. Katja demande aux enfants de se placer de façon à ce qu'elle puisse bien filmer la scène :



K : excusez-moi, (.) juste.
un peu (...) vous pouvez vous
sépa/ (...)



okay; ça y est; c'est bon <<souriant>
restez comme ça s'il vous plaît c'est
bon; >

Dans le premier épisode avec Katja, Cécile est gênée par le fait de s'exposer à la vue anonyme d'une caméra, comme dans l'interview. Pendant que les autres élèves parlent avec Mireille, elle regarde de temps en temps dans la direction de la caméra et essaie de sortir de sa vue; parfois, elle se cache même, les mains dans les manches de son pull, le visage recouvert par ses bras. Mais ce ne sont que des moments manifestes de perturbation; sinon, Cécile prend le rôle d'une observatrice attentive de ce que Mireille et les autres élèves de sa classe disent et font, sans cependant intervenir verbalement.



Cécile dit ce qu'elle fait

Dans son interview avec Katja, Cécile nous fait une scène qui reproduit fidèlement la situation de son "entretien téléphonique" avec une fille allemande et de sa participation à l'entretien de sa camarade Najma, qui a parlé à un garçon (d'où la remarque qu'elle a parlé aux deux, filles et garçons). D'abord, elle n'a rien dit; puis, sur la demande de Mireille, elle a dit son nom et son âge en attendant en vain que quelque chose se passe de la part de son interlocutrice, qu'elle voit sur l'écran. L'épisode se clôt sur l'intervention de Mireille, qui passe l'écouteur à l'élève suivant, qui va faire la même expérience que Cécile. Mais à la différence de celle-ci, dans les interviews, ses camarades racontent devant la caméra des détails de leurs activités qui, en fait, n'ont pas eu lieu: qu'ils ont parlé à leur correspondant, que c'était très bien de communiquer par Internet et que c'était agréable de prendre contact et de se voir (ce qui, d'ailleurs, est vrai). Ils savent bien ce qu'on attend d'eux dans une interview qui est censée faire la publicité de leur projet.

En plus, il y a eu un petit "entraînement" à cette interview. A la fin de sa première visite, trois semaines auparavant, Katja avait posé quelques questions aux enfants. Najma, qui répond pour tout le monde (en l'absence d'Izequiel), regarde toujours Mireille quand elle parle, et Mireille reformule les réponses des élèves de façon "correcte":

(2) on l'a vu à l'endroit où il était vraiment

K : je peux vous demander quelque chose,
 M : oui oui,
 K : l'autre jour quand vous étiez hm : (..) en ligne avec monsieur schmitz ça vous a plu, de : travailler avec internet ou pas;
 XY : oui oui ouais
 K : : et pourquoi;
 N : ehm :
 M : non; (..) on réfléchit, (..) on lève son doigt, comme ça on sait que qui va parler, c'est plus simple;
 (5 sec)
 K : : ehm :
 N : parce que quand on va aller en allemagne on les connaîtra déjà par contact, eh : (..) ce sera plus facile (..) parce que (..) on peut se (..) <regarde M>
 M : ouais (..) parler; (...) et julien, (..) pourquoi il y a bien d'autres raisons, (..) il n'y a pas seulement le fait de eh (..) les connaître,
 J : ben c'est lui qui va apprendre à parler français, (..) et nous on va apprendre à parler allemand,
 [...]
 K : : vous travaillez que avec internet, ou : (..)
 N : on travaille par écrit et des fois par internet, et eh : (..)
 K : donc vous écrivez des mails, (..) et eh : (..) c'est comme ça que ça se passe
 XY : : eh : eh : <<très bas> comment lui expliquer,> <N regarde M>
 K : vous parlez, et vous écrivez; c'est ça,
 N : on parle avec eh : (..) comment elle s'appelle
 M : irmi,

- N : irmi, et puis on (...?) <geste de la main droite>
M : connecter c'est se mettre en relation; (.) donc on essaie d'abord de se connecter;
N : on a essayé de se : on a passé un message par internet,
M : par écrit, (.) c'était par écrit, (.) et après,
N : et : :
M : on a entendu;
N : on a entendu (.) le groupe; il y avait le casque et le micro
M : : est-ce qu'on a seulement entendu,
J : (..) non on a vu, on l'a vu en photo
M : on l'a vu en photo, mais après on l'a vu
J : au ralenti
M : au ralenti, oui un peu, (.) mais on l'a vu à l'endroit où il était vraiment en direct
J/R : à son bureau en direct
N : et après elle nous a vu par sa caméra
M : oui ensuite elle nous a vu un peu, (.) pas très longtemps (...) parce que c'était la première fois, c'était un essai, (.) elle nous a vu un peu et elle a parlé avec vous;

Cécile est enthousiaste

Quand elle ne se sent pas observée et quand elle est dans son groupe, Cécile est bien contente. Elle est très copine avec Najma, qui communique facilement, qui n'a peur de rien et qui connaît toujours une réponse. Cécile et les autres élèves sont assez excités, le cours d'allemand ayant lieu dans la salle de réunion des enseignants qui est bien équipée en ordinateurs et qui permettra par conséquent de faire une séance de tele-tandem avec le groupe allemand à HN. Deux ordinateurs sont à la disposition du groupe. Le premier est connecté avec Irmi, qui vient d'être mentionnée dans l'extrait précédent. Elle est spécialiste multimédia et tutrice technique du projet et elle est censée aider à l'organisation de la visioconférence. Les élèves la connaissent de par sa voix et ses écrits à l'occasion d'un premier contact MSN avec la classe, il y a un mois. Le deuxième ordinateur, avec la webcam, est connecté au poste de la classe à HN; Mireille essaie de faire marcher la connexion. Peu à peu, les élèves se réunissent devant l'ordinateur qui est connecté à Irmi; Izequiel tient le clavier, Julian est à côté de lui; les autres sont regroupés derrière eux. Cécile et Najma ne se quittent pas; elles se touchent, chuchotent et rient ensemble, affichant ainsi leur enthousiasme pour la situation.



A droite, devant le deuxième ordinateur, Mireille essaie d'établir la connexion avec le groupe à HN et son collègue Werner. Cécile commence à faire l'intermédiaire entre les deux endroits; elle court vers Mireille pour lui dire ce qui se passe de leur côté et elle revient dans le groupe pour leur communiquer les résultats des efforts de Mireille.

J : tiens, (.) elle a dit ,gut
 I : gut
 <monte un bras en l'air, signe de ``j'ai gagné''>
 N : elle a dit gut
 C : (-) irmi dit gut
 N : mireille!
 <C se précipite vers Mireille>
 M : ben oui, (-) répondez-lui, (.) vous êtes assez grand,
 <C retourne vers le groupe, petit débat dans le groupe, interruption de l'enregistrement>
 J : mais répondez,
 ?? : <à I> dit gut
 I : mais ça lui dira rien, (-) elle l'a déjà mis;
 J : alors mets sehr gut
 N : ,guten tag;
 J : <<bas> alors guten tag> <N aide I à taper>
 et voilà; (.) entrer!
 <I fait entrer le texte, bruits d'excitation>
 K : avec irmi ça passe bien,
 L : on a mis ,guten tag;
 K : ça marche bien,
 I : oui ça marche bien, et elle va répondre bientôt
 <Ju et Iz montrent vers l'écran>

L'excitation et l'enthousiasme de Cécile ne se perdront pas pendant le cours, même si son entretien téléphonique avec sa correspondante n'a pas l'air très réussi au niveau de l'échange verbal, et malgré les silences et malaises dans l'interview avec Katja. Dans son groupe d'enfants, elle réagit comme les autres qui, eux, racontent à Katja dans les interviews et à Mireille à l'occasion des réunions de réflexion à la fin des séances combien ils ont apprécié l'expérience et qu'ils veulent la continuer à tout prix.

Pour une des prochaines séances de visioconférence, Katja va revenir avec sa caméra. Quelques enfants ont appris à mieux se débrouiller (Cécile n'est pas vraiment parmi eux), et tous montrent le même engagement pour "leur projet", qui leur donne un statut particulier à l'école et pour lequel ils reçoivent l'admiration de ceux qui ne peuvent pas participer. Aux questions du genre "la séance TT, ça t'a plu?", "et pourquoi", ils vont tous répondre de la même manière : "oui, c'était trop bien", et puis, ils vont détailler :

- On s'est vus
- On s'est parlé
- On a pu causer avec les partenaires
- On a communiqué en direct
- On a appris des mots
- C'était difficile mais on y est arrivé

Conclusion

Pour le reste de l'année, Cécile va apprécier de pouvoir faire ses cours d'allemand sans se faire observer. Cependant, avec Katja, elle a appris pas mal de choses :

- Dans les interviews, ses camarades ont tendance à utiliser la "parole légitime", à dire ce qu'on attend d'eux. Pour mieux réussir, elle devra apprendre à faire comme eux.
- Les adultes sont exigeants, ils veulent qu'on dise des phrases préfabriquées (notées sur des feuilles) et qu'on parle pendant les "visioconférences". Ils ne comprennent peut-être pas que, pour être content, il suffit de se communiquer un regard et un silence.
- La caméra est un acteur comme les autres.

Bibliographie

BANGE, P., 2005. *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.

BOURDIEU, P., 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.

CAMBRA GINE, M., 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

DAUSENDSCHÖN-GAY, U., 2006. Pratiques communicatives et appropriation de langues à l'école primaire. In : M. FARACO, (éd.). *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence : Presses universitaires PUP. 71-91.

GAJO, L., MATTHEY, M., MOORE, D. et SERRA, C., (éds) , 2004. *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris : Didier.

MONDADA, L., 2003. Working with Video. How Surgeons Produce Video Records of their Actions. *Visual Studies*. **18,1**. 58-72.

MONDADA, L. et PEKAREK DOEHLER, S., 2000. Interaction sociale et cognition située : Quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *AILE*. **12**. 147-174.

PALOTTI, G., 2002. La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *AILE*. **16**. 165-197.

SERRA, C., 2003. Qu'est-ce qu'un cerveau bilingue? Analyse des représentations métaphoriques du cerveau. *In* : M. CAVALLI, D. COLETTA, L. GAJO, M. MATTHEY et C. SERRA (éds). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. Val d'Aoste : Institut Régional de Recherche Educative. 335-355.

VASSEUR, M.-T., 2003. En CLIN, l'apprentissage du français passe par la socialisation en français. *LINX*. 49. 125-140.

VASSEUR, M.-T., 2005. *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*. Paris : Didier.

PARLER ET MANIPULER. QUELQUES CAS DE COORDINATION ENTRE DES ACTIVITÉS COMMUNICATIVES ET NON-COMMUNICATIVES.

ULRICH KRAFFT
Université de Bielefeld

A Vous, MADAME, vient ce petit animal,
poilu, fessu, tordu,
cornu et biscornu,
étrange, exotique,
qui humblement espère que
Vous sourirez
et retiendrez
Votre esprit critique.

Vous l'eussiez, MADAME, aimé plus amical,
tout nu, rose, charnu,
velouté et dodu,
gracieux, linguistique.
Mais seuls Vos yeux sauraient créer
pondération,
grâce, raison :
la beauté classique.

u.k.

1. Les domaines de la “coordination”

“La coordination” a récemment fait l’objet d’une publication importante cherchant à définir un nouveau domaine de recherches, qui serait la coordination de différentes activités dans la communication ou l’interaction (Schmitt, 2007). Ce nouveau domaine apparaît au moment où les nouvelles techniques d’enregistrement permettent d’étayer par l’observation ce qu’en principe l’on sait depuis toujours, mais qu’on ne peut étudier sérieusement qu’à partir d’enregistrements vidéo : que la communication en face à face est un phénomène multimodal où les interactants font intervenir, outre le verbal, prosodie, regard, mimique, gestuelle, posture, où ils font de leur environnement un espace interactionnel (Mondada, 2007) en se positionnant l’un par rapport à l’autre, en désignant ou manipulant des objets etc. L’idée d’une communication verbale et de ce fait strictement linéaire fait place à un modèle qui prévoit des activités simultanées, non pas occasionnellement ou par exception¹ mais fondamentalement et à chaque moment. C’est ici qu’intervient le concept de la “coordination” : comment les interactants s’y prennent-ils pour ajuster ces différentes composantes de l’activité communicative, ou de l’activité tout court ?

¹Le chevauchement lors de la passation du tour de parole, par exemple, est considéré comme un accident que l’Américain blanc de classe moyenne s’efforce, le plus souvent avec succès, d’éviter quand il papote.

Ce domaine est vaste et complexe, et il peut être utile de commencer par tenter un tri grossier. Un premier cas de coordination est celle entre les différentes activités communicatives d'un interactant : comment coordonne-t-il les activités simultanées verbales, prosodiques, mimiques, gestuelles etc. (cf. par exemple Güllich & Couper-Kuhlen, 2007) ?²

De cette coordination "intrapersonnelle", comme l'appellent Deppermann & Schmitt (2007 : 32), serait à distinguer la coordination "interpersonnelle" (ibid. 34), la coordination entre interactants (cf. par exemple Krafft & Dausendschön-Gay, 2007). Il s'agit là en premier lieu de la coordination de l'attention, qui fait l'objet de multiples efforts des partenaires, par exemple contact visuel, deixis verbale et gestuelle, accélération ou ralentissement du débit en fonction de la réaction du partenaire, efforts de thématization, demandes de réparation et réparations etc. Un autre champ important est bien sûr l'organisation des tours de parole, qu'on étudie depuis le début de l'analyse conversationnelle, mais dont la complexité multimodale n'apparaît que depuis qu'on peut observer les interactants. Troisième cas de figure, la coordination intrapersonnelle entre activités communicatives et non-communicatives d'un participant. Nous distinguerons là deux variantes : il peut y avoir une relation entre les deux types d'activité, relation de commentaire (on commente par exemple la préparation du plat qu'on est en train de confectionner) ou d'instruction (on se dicte par exemple le texte qu'on est en train d'inscrire). Mais on peut aussi, tout en préparant un gâteau aux aïelles, raconter comment on a été prendre un lecteur de cassettes dans un bureau à la Sorbonne, ou expliquer les différences entre punks et skins tout en essuyant la vaisselle. Ce sont des configurations de ce dernier type que nous examinerons dans ce qui suit : dans quelle mesure peut-on observer des phénomènes de coordination entre des activités simultanées communicatives et non-communicatives qui, mis à part leur simultanéité, n'ont rien à voir l'une avec l'autre ?

Une dernière restriction porte sur la notion "d'activité". Parmi les activités non-communicatives, nous ne considérerons que les activités finalisées, avec lesquelles l'acteur cherche à atteindre un but, ce qui détermine la structure de l'activité. Ces activités peuvent être très simples (s'essuyer les doigts qui collent) ou complexes (écrire), routinières (conduire une voiture) ou nouvelles (conduire à 18 ans), répétitives (essuyer

²Dans une autre optique, on peut considérer ces différentes activités comme différents aspects d'un ensemble complexe qui serait l'activité communicative. Dans cette approche holistique, énoncé verbal, mimique, posture etc. ne seraient donc pas différentes activités à coordonner par le locuteur, mais des parties d'un ensemble que les interlocuteurs produisent et interprètent comme un tout et que les linguistes ont pris l'habitude de décomposer (pour évacuer tout ce qui est non-verbal). L'approche holistique suggère d'analyser non pas la coordination d'activités en principe indépendantes l'une de l'autre, mais l'apport des différentes faces d'une manifestation polymorphe.

la vaisselle) ou non. Mais nous ne prendrons pas en compte des activités comme se gratter la tête, croiser les jambes ou les mains etc.

Poursuivre activement et simultanément des buts communicatifs et non-communicatifs qui n'ont aucun rapport l'un avec l'autre pose des problèmes d'organisation que l'acteur résout souvent en suspendant l'une des activités au profit de l'autre : il se tait pour manipuler ou cesse de manipuler pour mieux communiquer. Autrement dit, on remplace la structure simultanée par une structure séquentielle. Une variante qu'il n'est pas toujours facile de distinguer de ce premier procédé, c'est de donner la priorité à une des activités sans pour autant interrompre complètement l'autre, qu'on se contente de ralentir (section 2). Mais on observe aussi que l'interactant réussit à mener de front deux activités sans qu'on perçoive une préférence pour l'une ou pour l'autre. Parfois, les deux activités s'harmonisent si bien qu'on peut être tenté de les voir comme composantes d'une seule activité plus complexe (section 3).

Nous utiliserons trois enregistrements vidéo : 1) "Charcuterie" : activités d'achat-vente devant l'étal d'un boucher-charcutier dans un petit marché d'une petite ville de Westphalie Orientale (RFA) ; 2) "Déménagement" : une étudiante emménage avec l'aide de sa mère et d'une amie de la famille ; dans notre extrait, elles sont en train de sortir la vaisselle et les verres des cartons et de les ranger ; 3) "Rédaction" : trois étudiantes rédigent ensemble une lettre officielle.

2. Activités communicatives et non-communicatives en concurrence

Quand des activités simultanées entrent en concurrence, un procédé d'organisation fréquent est de suspendre ou de ralentir une des activités au profit de l'autre. On peut donner la priorité à la communication (2.1) ou à la manipulation (2.2).

2.1 Priorité à l'activité communicative

Un court exemple tiré du corpus "Déménagement" et que nous nous contenterons de décrire, illustrera ce cas de figure. Dans la situation de départ, la mère est en train de déballer des verres, ce qui se fait dans un cycle d'activités régulier : elle se penche vers un panier posé sur le sol, prend un verre, se redresse, sort le verre du papier, jette le papier, dépose le verre dans l'évier derrière elle, se retourne et se penche à nouveau vers le panier. Le cycle complet, qu'on peut observer plusieurs fois, demande en moyenne une dizaine de secondes, plutôt moins.

Intervient la fille qui, une tasse de café à la main, propose de passer à côté pour monter une armoire. La mère proteste : elle demande à sa fille d'essuyer d'abord la vaisselle qu'elle vient de rincer. La fille hésite légèrement puis accepte.

Cette petite scène a un aspect légèrement conflictuel du fait de l'énergie avec laquelle la mère oppose son point de vue à la proposition de sa fille. Cette énergie

se traduit par la voix, mais aussi par le geste : la mère, qui n'a pas interrompu le déballage, tient à deux mains un verre et s'en sert pour montrer l'évier où s'empilent les plats à essuyer. Ce geste déictique à deux mains s'accompagne d'un mouvement de la tête et du tronc dans la même direction : c'est presque avec tout le corps que la mère communique son point de vue (illustration 1). Puis elle enlève le papier et répète son mouvement déictique, cette fois d'une seule main et avec le verre (ill. 2). Bien sûr, le déballage du verre s'en trouve retardé, et ce cycle va durer une quinzaine de secondes : priorité à la communication conflictuelle.



Ill. 1 : Geste déictique de M (2 mains + verre emballé, tête, corps)



Ill. 2 : Geste déictique de M (1 main + verre déballé)

Nous voyons que, dans cet exemple, il n'est pas tout à fait exact de dire que la priorité s'établit au moyen de la suspension de l'activité manuelle. La suspension (ou le ralentissement) du déballage est lui-même une conséquence du fait que la mère détourne une partie de ses activités manuelles au profit de l'activité communicative. Tant qu'elle a besoin de ses mains pour communiquer, elle ne peut pas s'en servir pour déballer. Mais on voit aussi que le geste déictique n'est qu'une déviation tout à fait locale des mouvements de la main. Ces gestes déictiques débouchent eux-mêmes dans les mouvements de déballage : dès que le geste communicatif est achevé, la manipulation continue.

2.2 Priorité à la manipulation

L'acteur peut aussi choisir de donner la priorité à l'activité manuelle. C'est ce qu'on voit dans l'exemple 1 ci-dessous. L'employée du charcutier (=E) est en train de ranger et de compléter les marchandises à l'étal quand survient une cliente (=C). Après un échange de salutations, E poursuit ses rangements³. Treize secondes plus tard⁴ elle

³Tout au long de l'enregistrement, on observe chez l'équipe des charcutiers une préférence à poursuivre et achever l'activité en cours, qu'il s'agisse de ranger, de couper de la saucisse etc., ou de servir un client, et les clients semblent accepter sans problème les moments d'attente qui peuvent en découler. Les charcutiers veillent d'ailleurs à ce que ces attentes ne se prolongent pas trop.

⁴Pendant ces 13 secondes, le charcutier, qui de son côté ne veut pas servir la cliente, a entretenu celle-ci en débitant un "programme" de publicité tout en effectuant de son côté des rangements. En s'adressant à la cliente, E prend la relève.

demande à la cliente de lui communiquer ses désirs pendant qu'elle-même achèvera ses rangements (lignes 1-2). Les activités communicatives (verbales accompagnées de quelques regards) et non-communicatives (aller prendre des saucisses dans un tiroir frigorifique, disposer les marchandises à l'étal) restent d'abord parallèles (lignes 1-6)⁵ jusqu'au moment où la cliente demande des explications au sujet des rôtis farcis qu'elle voit à l'étal (ligne 7). On observe alors une longue pause (6 secondes, ligne 9) et une interruption assortie d'une pause (2 secondes) et suivie d'un nouveau départ et de marques d'hésitation (lignes 11-12).

Exemple 1 (Charcuterie)⁶

- 1 E so : ; (-) sie dürfen mir schon was erzählen
bon (-) dites-moi toujours
- 2 ich hör auch schon mal zu
je vous écoute
- 3 C ich möchte irgend nen braten
je voudrais un rôti
- 4 ich bin noch nicht richtig sicher was
je sais pas encore exactement quoi
- 5 aber gemüsebraten das weiß ich nun nicht so
mais un rôti aux légumes je ne sais pas
- 6 E DAS hör ab/ IS aber was ganz LEckerer
ça je l'entends/ mais c'est quelque chose d'excellent
- 7 C dann klären sie mich mal dann auf
alors vous pourriez me mettre au courant
- 8 E so weit sind sie schon ja, (rire)
vous en êtes déjà là
- 9 → (6)
- 10 das is jetzn schweinenackenbraten
ça c'est une échine de porc
- 11 und der is jetzt gefüllt, (.) mit
et elle est farcie avec
- 12 → (2) der is jetzt gefüllt, mit euh mett,
elle est farcié avec euh du hâchis
- 13 broccoli euhm blumenkohl
broccolis euhm chou-fleur
- 14 möhren der is abgewürzt
carottes celle-là est assaisonnée

⁵On remarque bien sûr que les contributions de E à l'échange verbal sont presque vides de sens. Il s'agit d'une communication de pure forme, pour faire patienter la cliente.

⁶Voir les conventions des transcription en fin d'article

Au moment où la cliente demande des explications, E donne la priorité aux activités non-communicatives, elle se tait et finit ses rangements (ligne 9). A ce moment, elle est penchée vers un tiroir frigorifique qui se trouve sous l'étal et où elle va prendre un morceau de poitrine de porc ; tant qu'elle reste dans cette position, elle interrompt également le contact visuel. Elle ne reprend la communication avec ses explications (ligne 9) que quand elle s'est redressée. Elle s'approche alors de l'étal et se penche pour y déposer la viande (ligne 10). Mais elle ralentit sa production verbale (lignes 11-12) pour chercher à tâtons quelque chose derrière elle, puis saisit une fourchette qu'elle trouve sur l'étal parmi les rôtis et s'en sert aussitôt pour pointer les morceaux dont elle parle. Le second départ de ses explications après la pause de deux secondes (ligne 12) correspond exactement au moment où elle a retrouvé sa fourchette et commence à pointer. Nous comprenons que quand elle a ralenti les activités communicatives, c'était pour chercher la fourchette⁷.

Les deux cas qu'on vient de voir présentent un parallèle intéressant dont il n'est pas encore possible de dire s'il n'est peut-être qu'un fait de hasard. La charcutière interrompt l'activité communicative parce qu'on lui demande d'expliquer les rôtis, ce qu'elle préfère faire en les pointant l'un après l'autre. Ce procédé est tout à fait pratique, puisqu'il permet à la cliente de repérer les morceaux qu'on lui décrit. Le retardement du début de l'explication a les mêmes causes : l'employée cherche l'instrument qui lui permettra de pointer avec précision et d'enlever aussitôt le morceau qu'on lui désignera. Autrement dit, la charcutière attend pour parler qu'elle ait les mains libres (ou qu'elle ait trouvé le prolongement des mains) parce qu'elle en a besoin pour communiquer. Une remarque analogue vaut pour la mère de l'exemple du déménagement : si le déballage du verre est retardé, c'est qu'elle s'est servie de ses mains pour des gestes déictiques, donc pour une activité communicative. On a besoin de ses mains ou, dans le cas de M, de tout son corps pour communiquer.

Harmonisation des activités

3.1 Rythme partagé

Nous avons vu comment le locuteur-manipulateur peut donner la priorité à l'une de ses activités au détriment de l'autre. Dans ces cas, on conclut à une relation de concurrence entre les deux activités. Mais il arrive également que le locuteur-manipulateur réussisse à équilibrer parfaitement les deux activités. Celles-ci sont alors intégrées dans une structure commune qui respecte les rythmes de l'une et de l'autre. Du fait du naturel et de l'apparente facilité de cette double activité, ces séquences sont beaucoup moins voyantes que les cas de concurrence.

⁷ Chercher sa fourchette, c'est ici préparer les activités communicatives. Mais la recherche n'est pas elle-même une telle activité, et la fourchette ni la recherche ne font l'objet de la communication. Dans ce sens, il est toujours exact de dire qu'il n'y a aucun rapport entre l'activité manuelle et l'activité communicative.

Exemple 2 (Rédaction)⁸

A la "Rédaction" ont participé trois étudiantes à qui on avait demandé de corriger une lettre officielle adressée à des étudiants étrangers. Elles ont travaillé une vingtaine de minutes, noté leurs corrections et relu le texte; elles sont satisfaites du résultat (ligne 1). Dès lors, tout va très vite : elles font en riant des signes d'adieu à la caméra (lignes 2-3), rangent leurs affaires (4-8), se lèvent et sortent.

Dans l'exemple, il est question de la copie qu'on vient d'achever, deux feuilles qu'il faut rendre (lignes 6-7). Tout en parlant de cette copie, B prend les deux feuilles (ligne 5), les ordonne (lignes 5-6), les pose sur la table (ligne 7) et se saisit d'un des crayons (lignes 6-7) qu'A vient de placer devant elle (ligne 4). Ce sont les papiers et le crayon qui vont nous intéresser.

- 1 B ja (-) is doch in ordnung; ne,
oui c'est bon oui,
- 2 C ja (?also) verabschieden tschü:s
signes d'adieu à la caméra
oui bon on dit au revoir
- 3 (3.0)(rires)
- 4 A okay[
[ferme la bouche, prend crayons et les pose devant B
- 5 C ja okay (?x[xxx;])ja,
[prend copie (2 feuilles, à droite et à gauche)
- 6 B **[nee wir [solln [das [rüber [bringen**
[commence à lever les feuilles
[point culminant du mouvement
[amorçe mouvement descendant
[feuilles heurtent table
[regarde crayons
non il faut aller porter ça
- 7 **[INS [(.) [euhm [büro**
[pose feuilles
[lâche feuilles
[début geste vers crayons
[saisit son crayon
DANS le bureau
- 8 (1.2)
B dispose matériel sur la table, A et C se lèvent

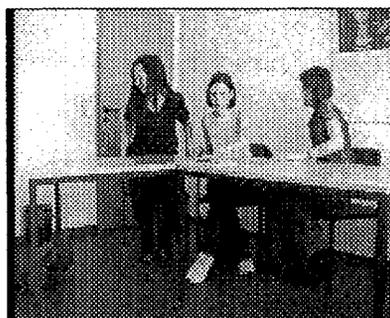
⁸Voir conventions de transcriptions en fin d'article

Sont soulignées dans la transcription les syllabes accentuées⁹. Ce qu'on remarque, c'est à quel point les activités manuelles sont, dans cette courte¹⁰ séquence, coordonnées avec les accents. Ceci vaut en particulier pour les gestes qu'on pourrait décrire comme ponctuels ou courts :

- tapoter les feuilles sur la table pour en faire un petit tas bien propre : le mouvement descendant de frappe commence sur le *rü* (qui porte l'accent principal du mot *rüberbringen*, aller porter ; ill. 3) ;
- l'instant où B saisit son crayon coïncide exactement avec la syllabe accentuée *bü* de *büro* (ill. 4).



Ill.3 : *RÜberbringen* : début du mouvement de frappe sur la syllabe accentuée



Ill.4 : *BÜro* : B saisit le crayon sur la syllabe accentuée

Et encore :

- lorsque B lève les papiers pour les tapoter (ligne 6), le point culminant du mouvement correspond au *das* qui désigne ces mêmes feuilles ; du coup, le geste prend une valeur, ou une connotation, déictique ;
- elle tourne les yeux vers les crayons sur *bring*, qui porte l'accent secondaire de *rüberbringen* ;
- elle démarre le geste vers son crayon (ligne 7) avec le *euhm* - ou faut-il dire qu'avec le *euhm*, elle reporte la syllabe accentuée *bü* (de *büro*) jusqu'à l'instant où elle saisit le crayon ?

Il résulte de cette coordination un rythme commun aux activités communicatives et non-communicatives, qui restent par ailleurs parfaitement indépendantes l'une de l'autre. D'où probablement l'impression de facilité, de fluidité, de naturel qu'on a en regardant et en écoutant B.

⁹Sauf pour *ins* (ligne 7), il ne s'agit pas d'accents sémantiques ou contrastifs avec lesquels le locuteur attire plus particulièrement l'attention sur un des éléments, mais d'accents qui font partie de la morphologie des mots et que, dans une transcription, on ne marquerait donc normalement pas : ce sont des syllabes qu'il faut en allemand accentuer plus ou moins fortement sous peine de ne pas se faire comprendre. Ces accents pour ainsi dire invisibles n'en déterminent pas moins le rythme de l'énoncé.

¹⁰3,5 secondes de *nee* à *büro*.

3.2 Sémantisation de l'activité non-communicative

L'exemple 3 provient du tout début du corpus "Rédaction" (4 :02 - 4 :20), quand les trois étudiantes organisent leur travail et demandent en particulier qui va inscrire. C semble avoir mangé quelque chose de sucré - ça colle. Elle entreprend des activités de nettoyage : alternativement, elle se lèche les doigts de la main gauche puis les essuie avec un mouchoir (par exemple ligne 2) puis s'essuie la bouche (par exemple lignes 1 + 2). Pendant ce temps, elle suit la discussion sans intervenir. Quand A demande s'il y a des volontaires, B regarde Claire, qui répond sans interrompre ses activités de nettoyage.

Exemple 3 (Rédaction)

- 1 A freiwillige [(-)] die schreiben will,
 C *[s'essuie la bouche]*
 C une volontaire pour écrire
- 2 C (0.8) mir isse egal ;
 C *[secoue la tête]*
 C *[s'essuie les doigts]*
- s'essuie la bouche*
- cela m'est égal

On a l'impression que l'activité "se nettoyer" suit exactement son cours, sans accélération ni ralentissement du rythme, et que les activités communicatives (ligne 2 : secouer la tête, énoncé) viennent s'insérer dans ce cadre, ce qui a comme conséquence ou effet que

- le rythme de "s'essuyer les doigts" renforce celui de "secouer la tête" ;
- "s'essuyer la bouche" devient ici comme un "ponctuant".

Alors que dans l'exemple 2, les activités manuelles venaient s'aligner au plus près sur le rythme de l'énoncé, de sorte que s'établissait une manière de rythme commun pour l'ensemble des activités de B, ce sont ici les activités non-communicatives qui fournissent à l'activité communicative un cadre, mais très grossier, qui n'est guère plus qu'un lieu. En retour, la présence d'une activité communicative confère aux opérations de nettoyage une valeur communicative : renforcer le mouvement de dénégation de la tête, clore l'énoncé¹¹.

3.3 Activité non-communicative complexe

Les deux exemples d'harmonisation que nous venons de voir ont en commun que les activités manuelles étaient extrêmement simples : s'essuyer la bouche, prendre un crayon etc. Ceci ne signifie pas que l'harmonisation ne joue que pour des manipulations courtes et simples. L'exemple 4, tiré du corpus "Déménagement", présente une

¹¹De la même manière, lever le papier pour le tapoter sur la table devenait un mouvement déictique (exemple 2).

une deuxième fois (ligne 3). Autrement dit, la fin projetée de l'activité tombait exactement sur RAUS (ligne 3), dernière syllabe - accentuée - de l'énoncé. En fait, les activités manuelles et communicatives étaient coordonnées de façon à se terminer en même temps.

2. Les pas/appuis (cf. note 12) : le début de l'énoncé est parfaitement coordonné avec les appuis A2 - A3 - A4 - A5 - A6 :
 - A2 : début de l'énoncé;
 - A3 : fin de la première proposition (*lass mal AUF*, littéralement : *laisse ouvert*), qui forme également un groupe rythmique; AUF : première syllabe accentuée;
 - A3 - A4 : F commence une deuxième proposition, mais s'interrompt (*dann/(-)*); l'interruption durera le temps d'achever son pas; elle reprend la production verbale sur A4;
 - A5 : fin d'un groupe rythmique (*bring ich mal grad*); *grad* est la deuxième syllabe accentuée; sur A5, F est arrivée devant l'aspirateur, avec A6 elle déplace son poids sur l'autre jambe;
 - A6 : début d'un segment rythmique (*von dem paPIERmüll*).
3. A partir de A5/ *grad*, la coordination se fait également entre énoncé et mouvements des bras/mains :
 - sur *grad*, F empoigne l'aspirateur pour le soulever (ill. 5);
 - sur *paPIERmüll*, qui porte l'accent principal de l'énoncé, l'aspirateur atteint sa hauteur maximale (ill.6);
 - sur *RAUS*:: ?, elle repose l'aspirateur - fin prévue des activités - pour le reprendre aussitôt. Plus précisément : la syllabe *raus* est très longue. Au début, quand F attaque le *ra*, elle pourrait lâcher l'aspirateur qui touche le mur, mais elle le reprend (ill. 7). A la fin de la syllabe, elle tient l'appareil déjà assez haut (ill. 8). La mélodie sur la syllabe monte très haut : faut-il voir là une valeur iconique ?



Ill. 5 : *grad* : F saisit l'aspirateur



Ill. 6 : *paPIERmüll* : point culminant du mouvement



Ill. 7 : RAUS : :?, début : F res-
saisit l'aspirateur



Ill. 8 : RAUS : :?, fin : l'aspirateur
est déjà assez haut

Comme dans l'exemple 2, nous assistons ici à une coordination d'activités indépendantes non-communicatives et communicatives qu'on décrira peut-être le mieux en disant qu'elles obéissent à un rythme commun. Le résultat de cette remarquable coordination rythmique n'est en aucune façon spectaculaire, au contraire, c'est la normalité même : F agit et parle en même temps, très naturellement, sans problèmes et sans à-coups.

4. En guise de conclusion

Le locuteur-manipulateur confronté à des tâches indépendantes les unes des autres et dont il est censé s'acquitter simultanément, semble disposer de différents procédés pour venir à bout de ce problème d'organisation. Nous en avons distingué deux. Il peut d'abord privilégier une des tâches au détriment de l'autre, ce qui revient à suspendre la seconde tâche ou à la reléguer au second plan en ralentissant les activités qui la concernent. Un deuxième procédé consiste à trouver pour les deux activités une forme commune, qui nous est apparue comme un rythme commun pour lequel en allemand¹³ les syllabes accentuées semblent jouer un rôle important. Cette hypothèse suggère un parallèle avec les activités communicatives multimodales : comme pour la gesticulation, les changements de posture, la mimique etc. dans la communication multimodale, les activités non-communicatives seraient intégrées dans une forme globale, et à l'occasion sémantisées. Autrement dit, et en exagérant quelque peu : le locuteur-manipulateur peut intégrer les deux tâches en traitant la manipulation comme une gesticulation communicative.

¹³Si l'hypothèse du rythme commun se confirmait, il serait intéressant de voir comment se fait cette coordination dans une langue où, comme en français, la forme des mots ne comporte pas de syllabe accentuée.

Convention de transcriptions

Audio

oui,	intonation montante
oui ?	intonation fortement montante
oui ;	intonation descendante
oui.	intonation fortement descendante
(.), (-), (-), (—),	pause très courte, courte, moyenne, longue,
(1,5)	pause de x secondes
FORmidable	syllabe fortement accentuée
ver <u>g</u> essen	syllabe accentuée du lexème allemand
oui :, oui ::	syllabe allongée, longue
non/	rupture audible
(rire)	annotation du transcripteur
(?coordination)	transcription incertaine
(xxxx)	incompréhensible, ici 4 syllabes.

Vidéo

caractères droits : transcription audio

caractères italiques : indications sur les activités non-verbales.

Les crochets superposés indiquent le début d'activités parallèles.

Bibliographie

DEPPERMAN, A. & SCHMITT, R. (2007) : Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes. *In* : Schmitt, Reinhold (éd.), pp. 15 - 54

GUELICH, E. & COOPER-KUHLEN, E. (2007) : Zur Entwicklung einer Differenzierung von Angstformen im Interaktionsverlauf : Verfahren der szenischen Darstellung. *In* : Schmitt, Reinhold (éd.), pp. 293 - 337

KRAFFT, U. & DAUSENDSCHOEN-GAY, U. (2007) : Prozesse interpersoneller Koordination. *In* : Schmitt, Reinhold (éd.), pp. 167 - 194

MONDADA, L. (2007) : Interaktionsraum und Koordinierung. *In* : Schmitt, Reinhold (éd.), pp. 55 - 93

SCHMITT, REINHOLD (éd.) (2007) : *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen, Gunter Narr Verlag.

Deuxième partie :

**Discours, pratiques,
et représentations
plurilingues**

REGARDS CROISÉS SUR UN PLURILINGUISME À INVENTER

ANNE-CLAUDE BERTHOUD
Université de Lausanne

Prolégomènes

“Regards croisés sur un plurilinguisme à inventer”, une façon d’en saisir toute la richesse, toute la portée - actuelle et potentielle - dans les discours produits comme dans les discours à venir, tout en laissant la liberté à celle à qui l’on veut rendre hommage d’y reconnaître son propre chemin...

Un plurilinguisme traversant jusque dans ses confins le champ de la connaissance, tout à la fois envisagé comme objet à construire et comme instrument pour construire, comme savoir et comme outil de savoir. Un champ de connaissance à géométrie variable, interrogé dans sa profondeur quand le plurilinguisme nous conduit au coeur des concepts, envisagé dans son au-delà quand il nous amène à en prendre distance, saisi dans ses marges quand il en redessine les frontières. Un champ de connaissance qu’il rend simultanément opaque et transparent quand il nous conduit à buter sur les mots pour mieux en atteindre le sens.

Un plurilinguisme créateur de rupture et de continuité quand tout à la fois il nous amène à dissocier les mots des choses, en exhibant leur relation arbitraire et conventionnelle, et à les confondre quand dans le discours il nous porte à glisser des mots aux choses. Un plurilinguisme comme espace de liberté quand il devient poésie et source de métaphores. Un plurilinguisme se posant comme loupe pour réinterroger les évidences et comme kaléidoscope pour envisager les différentes facettes des choses. Un plurilinguisme qui bouscule les normes quand il force à la décentration et à la “défamiliarisation”. Un plurilinguisme inscrit dans la dynamique quand il porte à voir le mouvement des objets de discours et les mouvements du discours sur ces objets.

Une façon d’instaurer un nouveau “pacte” entre langage et connaissance, en prenant le plurilinguisme comme outil privilégié, où se voient réinterrogés non seulement les objets de connaissance, mais également les mécanismes discursifs qui les portent. C’est ce que nous conviendrons d’appeler les enjeux cognitifs et stratégiques du plurilinguisme, des enjeux que nous voulons notamment poser en termes d’atout et non d’obstacle pour le développement d’une Europe de la connaissance et du développement économique.

Tel est le défi auquel il s’agit de répondre, à force d’arguments scientifiques, dans la grande aventure que nous allons partager avec celle que nous voulons honorer ici. Un projet qui se donne l’ambition d’apporter ces “regards croisés sur un plurilinguisme à réinventer” pour imaginer une nouvelle façon de “penser” l’Europe et de “vivre” l’Europe.

Un projet pour des regards croisés sur le plurilinguisme

Le projet DYLAN "Dynamique des langues et gestion de la diversité" vise à décrire comment différents modes de penser, différents modes d'argumenter et d'agir, inhérents aux différentes langues, contribuent à la construction et au transfert des connaissances, interviennent dans les négociations, la résolution de problèmes ou les prises de décision. Des processus qui seront observés dans la diversité des contextes économiques et éducatifs et des institutions européennes.

"Jongler" avec les langues au service des connaissances et du marché de l'emploi implique le développement de compétences plurilingues qui vont bien au-delà de la seule maîtrise de l'anglais, conçue certes comme nécessaire, mais non suffisante. Car il y a des choses qu'on ne peut pas faire avec une "lingua franca", ou que l'on peut faire au prix de réductions et de compromis infiniment dommageables en termes de richesse conceptuelle et d'efficacité communicative.

Or, imaginer des scénarios linguistiques possibles suffisamment souples et transversaux pour affronter la diversité des situations communicatives exige un nouveau regard sur les langues et sur leur maîtrise, appelle un travail sur les représentations, les préjugés, sur les décalages entre ce que l'on fait et ce que l'on croit faire avec les langues, sur les normes encore très monolingues, ainsi que sur les politiques linguistiques et les stratégies mises en place. Sans oublier les leçons de l'histoire où se sont succédées en alternance les tendances à la standardisation et à la diversification linguistiques.

Des enjeux que nous voudrions ici mettre en perspective dans le cadre d'une réflexion plus générale sur le rôle du plurilinguisme pour le monde de la connaissance et de la science, en guise de "toile de fond" du projet et comme arguments à soumettre à la réflexion.

La diversité contre le "prêt-à-penser"

Si la biodiversité est conçue comme essence même de la vie, cette diversité doit l'être tout autant pour la culture, le monde de la connaissance et de l'économie. Car c'est de la différence et de la confrontation des points de vue qu'en émerge la dynamique, c'est dans la confrontation des mots que l'on va au fond des choses, qu'on en découvre les multiples facettes. C'est de la rencontre avec une autre langue qu'intervient la rupture entre langage et monde, qu'émergent les sens implicites et que l'on prend conscience de l'arbitraire du signe, que l'on en saisit les contraintes conventionnelles et linéaires. Changer de "lunettes" donne un meilleur accès au monde pour mieux s'y ajuster. Porter une attention aux "lunettes" conduit à relativiser les choses qu'elles nous font voir et à réinterroger nos façons d'agir. Une façon de ne pas être dupes et de ne pas céder à l'illusion de la transparence des mots, ou de croire que, derrière les mots, on mette les mêmes choses. Car les langues sont autant de "lunettes" pour lire le monde et pour agir dans le monde.

Ainsi, le plurilinguisme serait une façon de mieux contrôler nos pensées et nos actions, un moyen de lutter contre le "prêt-à-penser", le "prêt-à-parler", une "assurance ris-

que” contre les schémas simplificateurs et superficiels. Une façon de gérer la diversité pour mieux répondre à une ambition commune : celle de construire une Europe de la connaissance et du développement économique sur fond de différence, d’altérité et de tolérance.

Les enjeux du plurilinguisme pour le monde de la science

Or, si l’idée fait progressivement son chemin en sciences humaines du danger que constitue le monolinguisme grandissant de la communication scientifique pour les objets qu’elles produisent, ces préoccupations semblent relativement loin de celles des sciences de la nature, moins enclines à voir dans les objets qu’elles construisent l’intrication des discours qui les portent et les manifestent, ou leur “épaisseur communicative”, comme si ces objets restaient intouchés ou inaltérés par les processus langagiers servant à les exprimer.

En effet, si l’on considère le langage comme un véhicule de la pensée, transmettant de façon transparente une image de la nature qui n’est qu’un reflet de la nature elle-même, on peut faire l’économie de la réflexion sur les choix de langue dans la communauté scientifique.

En ne focalisant pas en tant que tel l’instrument de communication, on attribue de fait une indépendance et une autonomie à ces objets, cédant ainsi à l’illusion et au mythe de la transparence du discours scientifique, comme si en quelque sorte ces objets parlaient d’eux-mêmes.

On peut dès lors comprendre le peu d’attention ou le peu de cas portés au choix de la langue de communication, si celle-ci n’est considérée que comme simple véhicule et outil de transmission. Si le but visé est l’échange d’information, motivé avant tout par un souci d’efficacité, de facilité et d’économie, l’anglais comme *lingua franca* s’impose de fait, tout en faisant oublier qu’elle est la langue du plus petit dénominateur commun et d’un seuil minimal d’intercompréhension, conduisant tout naturellement aux fausses évidences ou au mythe de l’intercompréhension. Chacun plaque ses propres représentations, dans l’illusion qu’elles sont “universellement” partagées, tant que l’occasion ne se présente pas de devoir les interroger. Et ce sont à terme ces occasions même de remise en question qui risquent de disparaître sous l’influence d’un monolinguisme et d’une monoculture grandissants.

Or, dès qu’un savoir est communiqué, dès qu’un savoir devient un faire savoir, soit-il “dur” ou “mou”, il devient un objet de discours, un objet polémique, un objet qui entre dans le champ de la négociation et de l’argumentation. Il devient un enjeu de pouvoir. Et le plurilinguisme va porter un effet de loupe sur chacune de ces dimensions : cognitive, argumentative et stratégique.

Rôle structurant de la médiation symbolique

Le langage est une médiation symbolique qui intervient de façon structurante sur les connaissances qu’elle contribue à expliciter et sur les relations de collaboration qu’elle contribue à rendre possibles ; les choix linguistiques que les chercheurs font

pour exprimer une découverte, discuter avec des collègues, formuler une hypothèse, deviennent cruciaux :

le langage ne sert pas uniquement à véhiculer des informations qui auraient été conçues en dehors de lui, mais exerce des effets configurants sur les savoirs qui sont élaborés dans et par des activités discursives dans l'interaction sociale entre différents locuteurs. (Mondada, 2003)

Et ce ne sont pas seulement les termes eux-mêmes qui expriment et orientent nos perceptions et nos conceptions du monde, mais également nos modes d'enchaînement des mots et des phrases dans le discours, ainsi que nos modes de communication et d'échanges, qui organisent, structurent, orientent nos rapports au monde et aux autres. Adopter une langue unique risque à terme de conduire à un inéluctable appauvrissement des objets de science, par l'occultation de la richesse des points de vue sur ces objets, les plus "durs" soient-ils.

Le monolinguisme ne serait donc pas seulement dangereux pour la culture, mais le serait tout autant pour la science, renforçant l'idée reçue selon laquelle la science, au contraire de la culture, pourrait se satisfaire d'une lingua franca. Mais ce serait en quelque sorte accepter l'hégémonie de points de vue, de modes de voir, de modes de raisonner qui s'insinuent insidieusement, risquant à terme de nous faire croire qu'ils sont nos propres modes de lecture et d'intelligibilité du monde. A "pensée unique", on risquera celle de "savoir unique"...

Ainsi, focaliser sur les risques de malentendus inhérents à la lingua franca permettrait du même coup de préciser ce que l'on peut faire et ne pas faire avec elle, pour qu'elle devienne réellement opératoire, et fonctionne en complémentarité et non en concurrence avec les autres langues. La science, la plus "dure" soit-elle, ne peut éluder la question et doit se pencher sur le coût à long terme de ce que l'on qualifie d'efficace et d'économique dans la communication. Et nous voudrions ici prendre le plurilinguisme comme instrument privilégié de cette réflexion.

Plurilinguisme et développement durable

La prise en compte de la diversité des langues et des modes de communication conduit en quelque sorte à inscrire les objets de science dans un "développement durable", en y apportant une nouvelle forme de qualité. Saisir les "points de butée", les zones de conflits, les nœuds de résistance, dans l'idée que c'est lorsque les mots deviennent opaques qu'on est amené à les interroger, à en saisir les décalages interlinguistiques, les zones d'intraduisibilité ou d'incompatibilité. Ainsi, par exemple, assurer les normes de sécurité dans plusieurs langues peut s'avérer un gage de qualité de ces normes, une façon de combattre le risque de superficialité et de simplicité attaché à l'usage d'une langue unique et de briser ainsi le mythe de sa transparence.

Saisir des modes de faire communicatifs et argumentatifs spécifiques, attachés à diverses cultures linguistiques, et montrer comment ces différentes ressources sont exploitées par les interlocuteurs dans la résolution de problèmes ou la prise de décisions

peut contribuer aux critères de qualité et de durabilité d'un projet scientifique, durabilité qui s'inscrit ainsi dans la complexité et dans le long terme, et par conséquent dans l'abandon des solutions toutes faites.

Dans ce sens, les enjeux du plurilinguisme pour le développement durable se définiront tout à la fois en termes conceptuels et en termes stratégiques.

Fécondité de la résistance à la traduction

Comme le dit F. Jullien (2004), c'est dans l'épreuve de ce négatif qu'est l'intraduisible que se trouve l'universalité, de l'écart, de la tension et de la confrontation qu'émerge la dynamique de la pensée et de l'action.

Or, sous la domination de l'anglais, qu'advient-il de ces tensions productives, de ces résistances à Babel ? On risque la fusion alors qu'il s'agit de revendiquer la séparation, telle que l'instaure la diversité des langues, un universalisant qui soit aiguïté par la fécondité du négatif. Et par suite, il s'agit de refuser de céder à l'aplatissement du standard et de l'uniforme avec lesquels l'universalité, de nos jours, se voit si souvent confondue. L'universalité est un concept de la raison, l'uniforme un concept de la production. Celle-là invoque une nécessité, celui-ci ne repose que sur une commodité.

Vers une standardisation "épaisse"

Cependant, comme le souligne Usunier (à paraître), cela ne signifie pas que l'on veuille faire l'éloge de la différence radicale et que l'on nie les avantages de la standardisation, le risque étant de tomber dans une défense "rétro" et passéiste de la diversité, et souvent perçue comme de la pure nostalgie. Il s'agit bien plutôt de montrer la dynamique complexe entre diversité et standardisation et de concevoir le différent dans le semblable, la diversité dans l'unicité.

Le rapport au standard et la volonté d'arriver à un seuil minimal d'intercompréhension doit se faire d'abord dans l'ordre de la détection de la standardisation trompeuse. Ainsi, l'anglais comme langue unique conduit à la fausse impression de partage du sens.

Néanmoins, plutôt qu'une négation du standard, qui tend de toute façon à s'imposer, dans un monde globalisé, il convient de chercher une nouvelle forme de standardisation, une "standardisation épaisse" (expression dérivée du concept de "thick description" de l'anthropologue Clifford Geertz), une standardisation qui, ajouterons-nous, contienne les traces d'une confrontation plurilingue. La "standardisation épaisse" consiste plus précisément à examiner un objet dans un contexte plurilingue afin d'augmenter son identification commune (le sens réellement partagé ou non partagé par des locuteurs de différentes langues), de détecter les configurations de sens produites par une langue particulière et leur influence sur différents aspects du processus de recherche. On peut ainsi tirer de cette "standardisation épaisse" une meilleure compréhension des objets et des phénomènes dans lesquels ils s'insèrent, à la fois parce que la description est plus riche de sens et que les aspects partagés et non partagés de ce sens sont clairement énoncés et compris.

Ainsi, par exemple, lorsque des chimistes se trouvent face à un objet appelé “skimmer” en anglais, servant à filtrer les rayons lumineux, et qu’ils en cherchent la traduction française “écrémeur”, ils peuvent décider que le mot français n’est pas très heureux et finalement conserver le mot anglais. Mais en butant sur le mot, ils ont appris à mieux comprendre l’objet qu’il désigne. Cela a permis de clarifier les choses en contribuant à la qualité du travail sur cet objet, la confrontation des langues autour d’un objet particulier permettant ainsi d’examiner leurs effets configurants sur les savoirs élaborés (Berthoud, 1997).

L’opacité du discours comme condition de transparence des objets de connaissance

Le plurilinguisme serait un moyen de ne pas être dupe et d’échapper à l’illusion de la transparence des mots, faisant un effet de loupe sur le rapport complexe qu’entretiennent les mots et les choses, optant délibérément pour la complexité, l’hétérogénéité, pour un modèle “non angélique” du discours scientifique. En instaurant le doute ou la “défamiliarisation” des mots, en créant de l’opacité, l’autre langue conduit à se mettre à distance par rapport aux objets et à leurs représentations, elle médiatise plus fortement l’accès au monde et implique un ajustement plus explicite au discours de l’autre (Gajo, 2003).

Le plurilinguisme jouerait dès lors le rôle paradoxal de mettre à distance en même temps que de conduire au coeur des choses : distance métalinguistique en réinterrogeant les mots et profondeur conceptuelle en révélant leurs sens implicites. Une façon de viser les marges pour atteindre l’essence et d’instituer ainsi un rapport de continuité entre les mots et les choses.

Est-ce peut-être ce que voulait dire à Aristote ? “En manipulant les noms, nous croyons manipuler les choses”, comme si les mots et les choses tendaient à se fondre dans la dynamique du discours. Et jongler avec les langues serait une façon de rester vigilants... et de ne pas prendre les mots pour les choses ou le mot comme une propriété de la chose. Une façon de maintenir l’écart.

Objets de discours, discours des objets et discours comme objet

Ainsi le plurilinguisme apporte-t-il un nouvel éclairage sur l’intrication des objets de discours, du discours des objets et du discours comme objet, en mettant en lumière la façon dont le discours construit et co-construit ses objets, tout en réfléchissant sur ses modes de construction et de co-construction. C’est-à-dire en exhibant “à fleur de discours” la façon dont ces objets sont présentés, posés, reposés, imposés, transformés, remaniés, négociés, comment ils se déploient progressivement sous leurs multiples facettes, tout en dévoilant les mécanismes interactionnels par lesquels ils sont transformés et négociés, et comment le discours dit constamment qu’il les transforme et les négocie. Une façon d’accéder, au travers des pratiques plurilingues, aux mécanismes complexes

par lesquels la langue et le discours configurent les objets de connaissance, et jouant par là un rôle de kaléidoscope, aussi bien pour les connaissances que pour la mise en pratique des connaissances dans la diversité des contextes.

Une réflexion sur le plurilinguisme que nous voulons inscrire ici tout à la fois dans le cadre d'une "cognition située", qui aborde la construction des objets de connaissance dans l'interaction verbale, et d'une "linguistique incarnée", qui envisage les formes linguistiques et discursives comme inscrites dans des objets comportant des enjeux scientifiques, sociaux et économiques.

Bibliographie

BERTHOUD, A.-C. (1997), "Construction interactive d'un domaine notionnel", dans : C. Rivière et M. L. Groussier (éds.), *La notion*, Paris, OPHRYS, p. 187-197.

BERTHOUD, A.-C. et GAJO, L. (2001), "Négocié des faits de langue pour le discours", dans : M.L. de Gaulmyn, R. Bouchard et A. Rabatel (eds.), *Le processus rédactionnel*, L'Harmattan, p.89-103.

BERTHOUD, A.-C. (2003), "Des pistes de recherche à explorer", *Plurilinguisme, Mehrsprachigkeit, Plurilingualism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs*, Festschrift für Georges Lüdi, A. Franke Verlag, Tübingen und Basel.

GAJO, L. (2003), "Pratiques langagières, pratiques plurilingues : quelles spécificités ? quels outils d'analyse ? regards sur l'opacité du discours", *TRANEL 38/39*, Université de Neuchâtel.

JULLIEN, F. (2004), *Du mal et du négatif*, Points, Editions du Seuil, Paris.

MONDADA, L. (2003) "La science polyglotte : conditions et possibilités des interactions scientifiques plurilingues", *Langues et production du savoir*, Actes du Colloque de l'ASSH, Lugano, juin 2002.

USUNIER, J.-C. (à paraître), "Quelques éléments de discussion", Plate-forme interdisciplinaire Anthropos, *Langues, disciplines et production des savoirs*, Université de Lausanne.

LES DONNÉES ORALES EXOLINGUES ENTRE MAGMA VERBAL, INTERLANGUE ET LANGUE

BERNARD PY
Université de Neuchâtel

Qui ne s'est jamais senti désemparé devant sa propre incapacité à comprendre les paroles d'autrui, plus précisément devant l'opacité d'un discours énoncé par une personne dont les connaissances linguistiques diffèrent fortement des nôtres?¹ Opacité phonologique, morphologique, sémantique, ou encore pragmatique, partielle ou totale... Dans certaines situations, ces différentes couches d'opacité se conjuguent de telle sorte que le récepteur éprouve la sensation angoissante de perdre complètement pied et d'avoir affaire à une sorte de bruit désarticulé, que j'ai désigné alors par l'expression discutable de *magma verbal*. Le récepteur ne sait alors plus à quel élément se raccrocher pour tenter la moindre interprétation. Pourtant l'expérience laisse penser que les personnes embourbées dans cette voie apparemment sans issue finissent pas s'y retrouver!

Cette expression de *magma verbal*, je l'ai utilisée presque sans y penser, au détour d'une discussion avec la dédicataire de la présente publication, il y a une quinzaine d'années. Le choix de cette expression malheureuse a d'abord mis en péril la complicité qui a toujours marqué mes relations avec Cecilia Serra, et qui d'ailleurs ne s'est affaiblie alors qu'en apparence. Mais alors le visage fermé de mon amie laissait présager le pire! Il est vrai que le mot *magma* peut avoir en français des connotations négatives, voire méprisantes. Celles-ci ont causé en l'occurrence des dégâts collatéraux.

Il est important ici de prendre en considération certaines propriétés bien connues du langage en général. Notamment, le fait que le langage est un jeu d'interprétations. Un énoncé n'existe comme tel que dans le cadre de ce jeu, et non par des propriétés intrinsèques. Il n'y a pas un énoncé "vrai" sur lequel viendraient ensuite se greffer des interprétations plus ou moins correctes. Ceci signifie pour nous que le statut de *magma* ne dit rien de prétendues propriétés intrinsèques, mais signifie seulement que le récepteur a été arrêté dans son interprétation par des difficultés rédhitoires.

Cet incident s'est produit alors que nous discutons en tête à tête de questions méthodologiques relatives à l'étude du bilinguisme des enfants valdôtains fréquentant l'école maternelle. Un mandat dans ce sens avait été confié au Centre de linguistique appliquée (Université de Neuchâtel)². La collaboration ultérieure de Cecilia Serra à ce mandat et d'autres, de même que la solidité de notre amitié, relativisent aujourd'hui beaucoup la portée de cet incident.

¹Communication exolingue, ou exocommunication, dans leurs différentes modalités. Voir Porquier (1984) ou Arditty (1987).

²Cette étude a constitué la première étape d'une longue et fructueuse collaboration avec nos collègues valdôtains. Cf. Bourguignon, Py & Ragot (1994).

Il n'est pas question d'entreprendre ici une analyse psychologique de cet épisode. Je voudrais simplement raccrocher mes réflexions à un moment de mes relations avec Cecilia Serra de manière à montrer par une anecdote comment le travail de recherche est ancré dans la vie des chercheurs. Comme le rappelle en effet Marion Perrefort (2007), "les éléments subjectifs qui constituent la biographie linguistique du chercheur influencent la façon dont il construit son objet de recherche, développe ses hypothèses et se positionne sur le plan épistémologique". Les quelques pages qui suivent constituent une sorte de réponse différée à ma collègue. J'aimerais en effet me livrer à un retour sur cette notion de *magma verbal*. Il faut se souvenir pour commencer que Cecilia Serra s'est distinguée notamment par une véritable fascination pour l'analyse conversationnelle, plus particulièrement pour les échanges exolingues ou plurilingues dans leurs formes souvent les plus extrêmes, saisies dans le moment même de leur énonciation ou de leur interprétation. Cecilia Serra s'est fait connaître par l'originalité et la richesse des corpus qu'elle a enregistrés, transcrits et interprétés, et ceci grâce à une intuition linguistique pleine de finesse. On comprendra que l'expression de *magma* appliquée à la matière première de ses travaux ait pu la blesser. Elle a sans doute vu dans l'usage (certes maladroit mais dénué de toute intention malveillante) que je faisais de ce terme une négation radicale et injuste de toute trace de rationalité dans les efforts des participants à de telles interactions. Ou, en d'autres termes, la négation de l'apprentissage conçu comme appropriation d'une capacité à rechercher et attribuer du sens à des énoncés. C'est-à-dire comme une ombre planant sur la légitimité scientifique de ses travaux (et de ceux de beaucoup d'entre nous).

La volonté d'accéder au sens de ce qui apparaît d'abord comme *magma* répond (du moins si on laisse de côté certaines activités scolaires) à une maxime constitutive de la communication sociale en général et exolingue en particulier, maxime qui fait un devoir à tous les participants de postuler que les paroles d'autrui ont un sens, et qu'autrui ne dit pas n'importe quoi n'importe comment à n'importe qui. La reconnaissance d'un sens (connu ou présumé) est une condition à la fois éthique et épistémologique de l'apprentissage. Elle prescrit ainsi à chacun de faire de son mieux pour assurer de bonne foi un maximum de transparence aux énoncés mis en circulation.

En fait, j'avais en tête une idée qui n'a cessé depuis lors de hanter mes réflexions sous des formes différentes, et que j'ai exprimée alors sans doute de manière confuse ou abrupte. Je l'ai quelque peu développée, mais bien plus tard (Py, 2004). Il s'agit de décrire un aspect particulier de la saisie de données linguistiques dans une interaction, à savoir de rendre compte du processus de clarification qui conduit progressivement le sujet en difficulté vers une interprétation à peu près satisfaisante d'un énoncé plus ou moins opaque au départ. Il est rare en effet que l'interprétation d'un énoncé initialement opaque soit instantanée. Le cas le plus fréquent est au contraire une construction

progressive dans le sens d'un segment de discours, segment extrait ipso facto³ de son contexte énonciatif. La saillance d'un segment donné peut être le résultat d'un traitement syntaxique ou prosodique offert par la grammaire de la langue (dislocation, schéma prosodique, etc.), d'un travail effectué par l'un ou l'autre des participants à l'interaction verbale (présence d'un commentaire métalangagier), ou de n'importe quel autre procédé jugé approprié. Comprendre un discours plus ou moins opaque, c'est un processus qui passe par une focalisation de l'attention sur des éléments perçus comme *saillants*, dont le sujet pense, à tort ou à raison, qu'ils constituent des entrées accessibles dans le sens du discours. La saillance d'un segment entraîne un changement de statut discursif (passage du second au premier plan) et épistémologique : de simple *donnée (input)*, il devient *saisie (intake)* (Corder, passim). Autrement dit, il devient un matériau de construction de nouvelles connaissances dans la langue cible, ou si l'on préfère une ressource nouvelle dans son apprentissage.

Nous faisons tous cette expérience lorsque nous apprenons une langue, au début surtout. Comme le disait Krashen, toute exposition à des données en L2 devient bénéfique pour autant que l'apprenant soit en mesure d'en initier une interprétation. Placés devant un discours opaque, nous nous mettons aussitôt à la recherche d'un point d'accrochage qui devrait nous permettre d'ébaucher une première hypothèse sur le sens qu'il dit. Ce point d'accrochage peut être par exemple une séquence qui ressemble à un mot d'une langue que nous connaissons déjà (en particulier notre première langue), ou une séquence que nous avons (ou croyons) avoir déjà rencontrée (emprunts, "faux amis", etc.).

Le magma verbal n'existe pas en soi, mais seulement pour et par le destinataire d'un énoncé dont les ressources sont insuffisantes, ou ne coïncident pas avec celles de l'énonciateur. Dans cette perspective, il est le degré zéro du discours, une séquence de sons ou de lettres dont on admet par hypothèse qu'elle cache un sens à découvrir, un défi sémique. Mais un degré zéro qui sert de camp de base aux participants. Nous avons adopté jusqu'ici le point de vue de l'apprenant ou du natif placés en position de destinataires. De manière symétrique, les mêmes personnes peuvent se trouver en position de locuteur. Le problème de l'apprenant est alors le manque de ressources verbales (notamment lexicales et phonologiques). La mise en place de segments prioritaires et secondaires (les premiers étant des candidats officiels à la saillance) est un luxe provisoirement inaccessible. Ce qui revient à dire que les énoncés produits dans de telles circonstances sont en principe tous destinés à endosser un costume saillant. Malheureusement, la saillance se dissout dans l'absence de second plan. On retrouve ici ce que nous avons décrit autrefois en termes de *mention* : "Par mention nous désignons un énoncé qui se contente de poser un sous-ensemble très restreint des composantes du message" (Alber & Py, 1985 : 178). Rappelons que ces mentions sont des précurseurs

³Plus précisément, le segment passe d'un statut linguistique à un statut métalinguistique.

de syntagmes, et que la transformation des mentions en syntagme coïncide avec les débuts de la grammaticalisation.

La saillance repose non seulement sur des effets voulus par les énonciateurs (insistance, mise en évidence), mais aussi sur l'histoire des participants à l'échange verbal. Elle est marquée par les circonstances particulières de l'énonciation et par des traits idiosyncrasiques. Il est donc difficile, sinon impossible de faire des prédictions valables sur l'émergence des mentions et sur les processus de focalisation censés aboutir à des saillances, puis à un début de répertoire lexical et grammatical. Ce qui en revanche mériterait d'être mieux étudié, ce sont les processus par lesquels les éléments saillants sont traités et intégrés dans l'interlangue des apprenants ou dans les variétés de langage simplifié utilisé par les enseignants ou, plus généralement, les natifs s'adressant à des apprenants.

On remarquera enfin que le chercheur est confronté à un problème analogue, en ce sens que les données de discours qu'il a recueillies dans ses enquêtes peuvent lui apparaître dans un premier temps elles aussi comme un magma : prosodie atypique, mots incompréhensibles, absence d'organisation syntaxique apparente, irrégularité dans l'application de règles grammaticales, phonologie mystérieuse, morphologie lacunaire, etc.

Bibliographie

ALBER, J.-L. & Py, B. (1985) : Interlangue et conversation exolingue. *Cahiers du Département des langues et des sciences du langage*, 1. Université de Lausanne. Article repris dans Gajo et al (éd) 2004, 171-186.

ARDITTY, Jo (1987) : *Paroles en construction*, Encrages 18/19, Paris VIII-Vincennes.

BOURGUIGNON, Ch., PY, B., RAGOT, A.-M. (1994) : *Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste. Aspects psycholinguistiques*. Aoste, IRRSAE.

GAJO, L., MATTHEY, M., MOORE, Danièle, SERRA C. (éds)(2004) : *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris, Didier.

PERREFORT, M. (2007) : *Le français vu d'Allemagne - l'allemand vu de France. Réflexions sur la subjectivité dans un parcours de recherche*. Texte à paraître.

PORQUIER, R. (1984) : Communication exolingue et apprentissage des langues. *Encrage*, Paris, Presses de l'université de Paris VIII, 17 - 47.

PY, B. (2004) : L'apprenant, le chercheur et les discours. Quelques réflexions sur la notion de saillance. In JEANNERET, Th. (éd), (2004) : *Approche critique des discours : constitution des corpus et construction des observables*. *TRANSEL*, 40, 117-131.

LE “PARLER PLURILINGUE” : UNE CATÉGORIE ÉTIQUE OU ÉMIQUE ?

GEORGES LÜDI
Université de Bâle

Chère Cecilia,

Il y a des années que nous réfléchissons ensemble, dans la même équipe ou à distance, mais toujours dans une communauté de pensée, à la pertinence et à la signification sociale du “parler plurilingue”. Dans un des projets bâlois anciens, dans lequel nous nous intéressions déjà aux pratiques linguistiques au travail, nous avons enregistré des interactions dans un groupe linguistiquement mixte d’informaticiens, qui programmaient, dans le centre d’entraînement d’une compagnie aérienne, un simulateur de vol. J’ai le plaisir de te dédier quelques remarques autour de ces enregistrements pour ce volume en ton honneur.

Les données

Les compétences des participants sont hétérogènes : P0, un stagiaire de l’HES de Bâle, est fonctionnellement plurilingue suisse-allemand, allemand, français et anglais ; P1 et P2, père et fils, sont bilingues français et alsacien ; P3 est trilingue anglais, suisse-allemand et français ; deux autres personnes, francophones, conversent entre elles en arrière-plan.

Exemple 1

1 P1 s'funktioniert,
2 P3 schön ((voix basse))
3 P1 nume:. gits ä **bug**, . . eh jetzt zum Beispiel er er suecht jetzt mit dem
4 Programm findet er . eh:m . ke/ die: . die wo drüber sind weisch die
5 (X X)
6 P3 ja ja **exceedence** ja=
7 P1 =**exceedence**
8 P1 und eh . denn hesch du ja: e/e hundertachtzig (wo d) fliegsch, **one**
9 **eighty**, und . zum Beispiel (**bang-gang**), du hesch nid e (**bang-gang**) vo
10 nume ei Seku/ alli Sekunde hesch e (bordX) und jetzt machsch Kurve und
11 hesch e **exceedence** vo zwanzig Grad hesch vielleicht einzwanzig Grad,
12 oder zweiezwanzig Grad, aber f/fünf Sekunde lang

Les deux spécialistes discutent en alémanique alsacien. Contrairement aux représentations des informateurs que nous avons interrogés, la langue principale dans ces activités n’est pas l’anglais ; la langue de l’informatique et de l’aviation ne sert que de réservoir pour le lexique spécialisé. L’ensemble du cadre syntaxique est fourni par le dialecte alémanique qui sert, ici, de langue de base.

Dans le deuxième exemple, quelques minutes plus tard, on voit apparaître l’allemand dans des circonstances tout à fait similaires, sans doute à l’initiative de P0,

qui amène les autres à se servir de la même langue ; ceux-ci retombent dans leur variété préférentielle. Plus tard (26), on observe un code-switching en direction du français dans un tour de parole de P3 sous la forme d'une reformulation. On retombe en alémanique et c'est P0 qui, à la ligne 37, initie un changement de langue vers le français.

Exemple 2

1 P0 da zum Beispiel die:: die flaps sind mehr als eh fünfzehn, . die
 2 airspeed . ist mehr als eh: einhundert fü/fünfzig' .
 3 P3 hundertfünfzig ja:= ((voix plus basse, en arrière-plan))
 4 P0 =und es ist eh mehrmals . das ist alle
 5 P2? (X X X)
 6 P0 (X X X X X) ((bruits de fonds, rires))
 7 P3 () kannst du's herausfinden we/ indem du/ wenn du siehst dass es
 8 jetzt/ . kontinuierlich immer hintereinander ist
 9 P0 ja bei/ . (X X)&
 10 P3 dann weißt du es ist dieselbe exceedence
 11 P1 nei:n nein nein=nein das geht auch nicht
 12 P3 (wieso nicht)
 13 P1 du chasch joh zum Bispiel eh di/ di exceedence chönntisch du ha, aber
 14 (X chunnsch X exceedence wieder X) in de Kurve=
 15 P3 ja'
 16 P1 =wenn dass (du X häsch) bisch du ganz&
 17 P3 (X X X)
 18 P1 &liecht drunder
 19 P3 ja'
 20 P1 aber in de gliichi Kurve oder im gliche Moment, . chunnsch grad wieder
 21 drüber nachher denn chunnsch grad wieder zrugg'
 22 P3 ja das isch di zweiti
 23 P1 aber denn hesch aber zwei exceedence .
 24 P3 (X X)
 25 P1 ja in Wirklichkeit (ja X)
 26 P3 denn hesch zwei: zWEI Fäll oder . c'est deux ca/ deux cas de
 27 exceedence ((leiser)) je je ne sais pas en français ((leise)) (X)=
 28 P1 aber das muesch denn no in Ding ine mache in d Erklärig . oder, . s
 29 isch de gliich Pilot=in de gliichi Kurve . in Einere Kurve chönntsch
 30 du&
 31 P3 ja'
 32 P1 &drei exceedence mache, . . . wenn du zrugg chunnsch (und X X)
 33 P3 (ja du chasch nid X)
 34 P1 hesch du drei exceedence gmacht,
 35 P3 ja'
 36 P1 das chönntsch i d Formel ine näh
 37 P0 mai:s eh: est-ce que dans le programme, . est-ce que maintenant si la
 38 vitesse est égale à cent soixante-quinze' je peux le prendre ou pas
 39 le prendre . . . ((la voix s'éteint))
 40 P2 parce que là ((montre quelque chose sur l'écran de l'ordinateur))
 41 c'est assez fou ce truc

Enfin, dans le troisième extrait que j'ai choisi, la langue de base de la discussion entre les mêmes participants est le français, avec des insertions lexicales en anglais tout à fait similaires aux précédentes.

Exemple 3

- 1 P1 oUI, . ça c'est le **sensor** qui te donne ça .
 2 P0 hm
 3 P1 le **sensor** il te donne ça hein le sensor il peut pas te donner vingt' .
 4 mais la la demande qui e :st sur le : . flap-leaver, . .
 5 P3 le **sensor** (XXX)
 6 P1 tu as tu as une posi/**position** ((autocorrection en modifiant la
 7 prononciation de français en anglais) **fifteen degrees twenty degrees**
 8 **fife degrees**
 9 P3 tu as aussi sept sept degrés tu as aussi mais tu peux mettre eh à à
 10 n'import/n'importe quelle vitesse
 11 P1. mais le sept c'est le: c'est pas automatique, tu dois eh (X X X)((la
 12 voix devient de plus en plus basse et incompréhensible))

Quelles formes de marques transcodiques ?

Il y a une constante qui se retrouve dans tous ces extraits : le recours au lexique spécialisé anglais. Il s'agit de marques transcodiques. Mais comment les identifier ? On pourrait hésiter entre l'identification d'une part comme code-switching lexical, d'autre part comme emprunt. La différence entre ces deux formes réside dans le fait que, dans le premier cas, il s'agit de mobilisation simultanée de ressources provenant de deux langues, une langue de base et une langue enchâssée (Myers Scotton, 1993), tandis que les emprunts seraient déjà lexicalisés en langue cible (suisse alémanique, français) dans le deuxième cas (voir Lüdi & Py, 2003, pour des précisions). La fréquence du terme *exceedence* frappe particulièrement. Sachant qu'il a été proposé de recourir à des mesures de fréquences (plusieurs occurrences à différents moments par plusieurs locuteurs) pour distinguer entre code-switching et emprunt, on pourrait songer à des emprunts et ceci malgré la prononciation carrément anglaise et des ilots anglais plus longs.

Pourtant, je ne pense pas que ces informaticiens partagent un lexique technique unique (*exceedence, sensor, flap, flap-leaver, air speed* etc.) qu'ils emploient indépendamment de la langue momentanée de l'interaction (alémanique, allemand, français). D'abord, l'autocorrection de la prononciation (de français en anglais) manifeste l'existence de deux items lexicaux différents. Par ailleurs, une observation à la ligne 27 nous incite à douter encore davantage de cette interprétation. En effet, le locuteur P3 s'excuse à voix basse de son emploi d'un terme anglais. En d'autres termes, il marque de façon très explicite *exceedence* comme mot *non-français*. Malgré la haute fréquence de *exceedence* dans les premiers extraits, la même remarque (conscience d'utiliser un terme anglais) s'appliquerait vraisemblablement aussi au contexte alémanique.

On pourrait, deuxièmement, vouloir appliquer à ces passages une autre distinction qui m'est chère : celle entre une interprétation bilingue et exolingue des marques transcodiques. Dans plusieurs études précédentes, j'avais en effet proposé de distinguer non seulement entre code-switching lexical et formulation transcodique, mais aussi entre

situations unilingues et bilingues, et en plus, parmi ces dernières, entre situations bilingues-endolingues et bilingues-exolingues. Les premières seraient caractérisées par des compétences plus ou moins symétriques des interlocuteurs (et un contexte approprié à l'emploi simultané de deux ou plusieurs langues), les deuxièmes par une asymétrie constitutive entre les compétences des interlocuteurs. La “même” marque transcodique revêtirait, disais-je, dans l'une et l'autre situation, des fonctions radicalement différentes (Lüdi, 2001, 2003) :

<p>La <i>formulation transcodique</i> (Lüdi, 1993) consiste en un emploi potentiellement conscient, dans un énoncé en langue seconde, d'une séquence perçue par le locuteur non natif comme appartenant à une autre langue (le plus souvent sa langue première), dans le but de surmonter un obstacle communicatif. Comme les transferts, elle fait partie des stratégies compensatoires interlinguales.</p>	<p>Le <i>code-switching</i> est l'insertion 'on line' de séquences - allant d'une unité lexicale minimale (on parle aussi d'emprunt dynamique ou d'emprunt de parole) à des séquences des rangs les plus élevés - d'une ou plusieurs langues quelconques (= langues enchâssées) dans un texte / échange produit selon les règles d'une autre langue (= langue de base), entre bilingues, dans une situation appropriée au mode bilingue.</p>
--	--

On pourrait penser que les compétences des interlocuteurs déterminent le statut d'une marque transcodique. Dans notre cas, le fait que les locuteurs maîtrisent très bien la langue de base respective ferait penser à des code-switching. Or, même si l'on ne peut pas exclure que des conditions externes exercent une influence sur le comportement des interlocuteurs (qui ne contrôlent jamais entièrement la situation), ceux-ci ont une marge de liberté d'interprétation importante. En d'autres termes, le statut d'une marque transcodique est construit par les participants eux-mêmes dans le cadre de l'interaction ; un apprenant peut très bien faire un code-switching validé comme tel par un interlocuteur natif et un bilingue accompli peut manifester une difficulté d'accès lexical. Nous avons proposé de privilégier ce statut mutuellement construit d'une marque transcodique, qui peut changer très rapidement, d'un tour de parole à l'autre. C'est bien ce qui semble se passer dans l'extrait cité. En l'occurrence, la formule d'excuse *je je ne sais pas en français* semble indiquer un statut exolingue tandis que les changements non marqués précédents manifestent plutôt un statut bilingue (renvoyant, il est vrai, à un bilinguisme très relatif).

Représentations du parler bilingue

Mais pourquoi s'excuser pour l'emploi d'un terme qui est manifestement généralement employé et accepté par tout le monde ? La formule d'excuse révèle une autre dimension du phénomène que nous voudrions rapidement commenter : elle semble indiquer la mauvaise conscience du locuteur qui s'écoute parler à l'aide de son “moniteur” interne - et désapprouve sa propre habitude d'employer des mots anglais en

fonction de représentations normatives de ce que son parler devrait être. Ce n'est sans doute pas par hasard que cette séquence latérale intervient au moment même où P3 recourt au français après avoir plusieurs fois employé sans hésitation le même terme en suisse-allemand et en allemand : sa conscience normative de ce qu'est le "bon usage" fait manifestement une distinction entre le (suisse-) allemand (où le "mélange" est permis) et le français (où ce n'est pas le cas).

Il y a longtemps que l'on connaît l'existence de préjugés concernant les marques transcodiques. Il suffit de jeter un coup d'oeil à certaines des dénominations employées. A propos du francitan, on a parlé d'"hybridisation" ou de "formes hybrides de la communication" (Gardès-Madray & Brès, 1987), à propos de Bangui, de "métissage" (Wald, 1986), à propos des isolats francophones des Etats-Unis et du Val d'Aoste, de "mixité" (Valdman, éd., 1979), etc. Aucune de ces dénominations n'est positivement connotée. Sur l'axe du prestige, ces parlers hybrides occupent en effet en général une position très basse. Le mélange des langues "est considéré comme honteux, irrecevable, voire même en un sens maudit. Associée aux représentations sociales de l'impur, cette image est évidemment renforcée par tout ce que l'école, en particulier, véhicule en fait de valorisation de l'intégrité symbolique de la langue" (Cadiot, 1987, 50).

On peut voir, là, le reflet d'une "idéologie unilingue" répandue, selon laquelle - tout en admettant qu'il vaut mieux parler une langue standardisée qu'une variété vernaculaire - toute variété vernaculaire "pure" est encore préférable à des mélanges, qui sont interprétés comme signe de décadence et comme preuve d'une personnalité instable et troublée. Déjà Gobineau rattachait au phénomène du métissage "la tare de la dégénérescence", "destinée à frapper l'humanité toute entière, condamnée, sans distinction de race, à un métissage de plus en plus poussé" (Lévy-Strauss, 1952 [rééd. 1987]). Cette attitude est par ailleurs caractérisée par une surgénéralisation d'une conception "exolingue" des marques transcodiques. Selon cette conception, mélanger, c'est faire preuve d'une maîtrise insuffisante d'une (ou de toutes les) langue(s). Du point de vue identitaire, il s'agit de se démarquer de pratiques que l'on n'accepte pas.

En (socio-)linguistique, on a pu observer une réévaluation des marques transcodiques, du "mode plurilingue" (Grosjean, 1985), voire du "parler bilingue" (Lüdi & Py 1984, 2003). Perçu, dans la perspective que nous venons d'esquisser, comme une preuve d'incompétence (dans une vision unilingue-exolingue de l'usage langagier), le parler plurilingue est accepté aujourd'hui comme une marque de compétence dans le sens de la mobilisation située et partagée de ressources plurilingues. Avec de nombreux autres chercheurs, je considère, en effet, les répertoires plurilingues comme ressources mobilisées pour trouver des réponses locales à des problèmes pratiques, entre autres l'organisation séquentielle de l'interaction, la définition du contexte, l'arrangement d'activités multiples, langagières et non langagières (voir p.ex. Mondada, 2004 ; Peka-rek, 2005).

Mais qu'est-ce que les participants eux-mêmes pensent de ce phénomène? Ne sommes-nous pas, en d'autres termes, en train d'appliquer des catégories "étiques" - les nôtres - à des phénomènes qui sont catégorisés de façon totalement différente par les acteurs eux-mêmes? Admettons que l'analyse de la "membership categorization" consiste à reconstruire comment les participants eux-mêmes se représentent leurs ressources linguistiques et la mise en oeuvre de ces ressources. Le "parler bilingue" est-il une catégorie étique ou émique ?

Une première approche est expérimentale : recueillir les commentaires des acteurs sur cette manière de parler. Nous en avons trouvé des exemples dans nos travaux communs sur la migration interne en Suisse (Lüdi, Py et al., 1995). Dans le cadre d'un projet de recherche en cours, nous avons préparé un mini-questionnaire qui comprend (a) les séquences transcrites dans la première partie de ce texte, (b) un espace pour des commentaires dans lequel nous espérons recueillir la "members' selection of the relevant categories" et (c) deux questions sur l'emploi de ce type de parler par les personnes elles-mêmes et par leur environnement dans le cadre professionnel. Voilà deux réponses typiques. L'informateur A entend fréquemment parler comme cela dans son environnement professionnel et utilise régulièrement cette façon de parler lui-même. Son commentaire : "Pour des termes techniques précis, il est plus facile de se servir de mots d'anglais même si le reste de la phrase est en français. J'imagine donc que c'est la même chose avec le dialecte et que le choix de la langue s'effectue en fonction du meilleur choix possible pour la compréhension des personnes impliquées." L'informateur B au contraire pense n'entendre que rarement ou jamais ce genre de parler, ne jamais l'employer lui-même et commente : "Je ne comprends pas du tout l'exemple (1), je comprends partiellement l'énoncé (3), ceci dû au fait que je ne sais pas de quoi ils parlent précisément. Pour moi, c'est tout simplement incompréhensible." Ce qui est frappant, c'est que les deux informateurs travaillent exactement dans le même environnement professionnel, ils partagent le même laboratoire, côtoient les mêmes collègues. Et pourtant, leur perception de cet environnement est radicalement différente, leur priorisation dépendant manifestement de représentations normatives opposées. On conclura de ce petit commentaire qu'il n'y a pas de représentation "partagée" par tous les membres de ce labo.

Or, cette manière de faire décontextualise, pour ainsi dire, les marques transcodiques, voire le parler plurilingue et en fait un objet externe d'évaluation. Une deuxième approche à notre question nous est fournie par la petite séquence que je viens d'analyser. Elle documente la manière dont le locuteur identifie une forme de parler au moment même de son utilisation, l'interprète, la rend compréhensible à ses interlocuteurs ("recognizability, intelligibility, accountability as achieved by co-participants") et révèle ainsi ce que l'on peut appeler sa vision des choses en situation. Nous avons aussi vu que cette catégorisation pouvait changer d'une minute à l'autre, pour ainsi

dire d'un tour de parole à l'autre. On pourrait avancer l'hypothèse que l'informateur A aura beaucoup moins tendance à s'excuser d'un anglicisme que le locuteur B et, inversement, que, s'ils connaissent leurs représentations normatives mutuelles, les interlocuteurs s'excuseront plus souvent auprès de B que de A.

Le problème méthodologique réside évidemment, ici, dans le fait qu'il s'agit de deux contextes très différents, que l'appréciation *in situ* et l'évaluation externe proviennent de personnes différentes. Il fait partie de notre projet d'appliquer les deux méthodes aux mêmes données, c'est-à-dire de demander aux acteurs de commenter *a posteriori* leurs propres productions. Mais je pense que nos exemples suffisent déjà pour illustrer la double question sous-jacente à toute démarche d'analyse du parler plurilingue : (1) est-ce que les catégories élaborées par les socio-linguistes font sens pour les membres et (2) que faire si cela n'était pas le cas? ("What I've suggested makes sense to me but if it isn't right for you, we'll need to think again" [Roberts et al., 2004]).

Conclusions

Ceci n'est pas simplement une question académique. Reposer la question du parler unilingue / plurilingue en termes d'acceptation par les membres de la communauté représente en effet un enjeu de première importance pour mesurer l'impact que nos recherches peuvent avoir, par exemple, sur l'élaboration de mesures de politique linguistique, sur des méthodes d'enseignement bilingue, etc. Dans le cadre du projet DYLAN auquel nous participons actuellement, nous sommes en train de décrire les pratiques linguistiques au travail au sein de différentes entreprises et personne ne s'étonnera du fait que nous observons de nombreuses instances de parler plurilingue. Cela confirme nos hypothèses sur la fréquence et la normalité de cet usage. Mais nos préoccupations ne s'arrêtent pas là. L'objectif du projet, formulé par la Commission Européenne, est de montrer que le plurilinguisme est potentiellement un atout plutôt qu'un obstacle et de définir les conditions sous lesquelles la diversité est un atout. Dans ce cadre, il s'agit de franchir le pas de la recherche à sa valorisation et de faire des propositions aux responsables à tous les niveaux pour créer les conditions propices. Il faut donc poser la question du parler plurilingue dans ces termes. Toute tentative d'intervention dans les stratégies linguistiques des entreprises présuppose, en effet, que l'on parte des représentations des acteurs. C'est dans ce contexte que nous devons documenter leurs attitudes face au parler plurilingue pour évaluer l'acceptabilité de cette forme de mobilisation de ressources plurilingues et pour savoir si - et si oui, de quelle façon - on pourrait vouloir intervenir sur ces représentations. Les recherches menées en Suisse sur les langues et leurs représentations, auxquelles tu as pris part activement pendant de longues années, représenteront un point de départ essentiel pour ce genre de démarche.

Ad multos annos!

Bibliographie

- CADIOT, P. (1987) : "Les mélanges de langue", *In* : Vermes, G., Boutet, J. (éds.) : *France, pays multilingue. t.2 : Pratiques des langues en France.*, Paris, l'Harmattan, 50-61.
- GROSJEAN, F. (1985) : "The bilingual as a competent but specific speaker-hearer", *Journal of Multilingual and Multicultural development* 6, 467-477.
- GARDES-MADRAY, F., BRES, J. (1987) : "Conflits de nomination en situation diglossique". *France, pays multilingue. t.2 : Pratiques des langues en France*, Vermes, G., Boutet, J. (Eds.), Paris, 78-90.
- LEVY-STRAUSS, C. (1952 [rééd. 1987]) : *Race et histoire*. Paris, Denoël.
- LUEDI, G. (1993) : "Statuts et fonctions des marques transcodiques en conversation exolingue", *In* Hilty, G. (Ed.) : *Actes du XXe Congrès international de linguistique et philologie romanes*. Université de Zürich, 6-11 avril 1992). Tübingen/Basel, Narr, t. III, 123-136.
- LUEDI, G. (2001) : "56. Mehrsprachigkeit und Interferenzen", *In* : Holtus, G., Metzeltin, M., Schmitt, C. (Hrsg.) : *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. Bd. I.2 Tübingen, Niemeyer, 423-436.
- LUEDI, G. (2003) : "Code-switching and unbalanced bilingualism", *In* : Dewaele, J.-M., Housen, A., Li W. (eds.) : *Bilingualism : Beyond Basic Principles. Festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore*. Clevedon, Multilingual Matters, 174-188.
- LUEDI, G., PY, B. (1984) : *Zweisprachig durch Migration. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg* (Schweiz). Tübingen, Niemeyer.
- LUEDI, G., PY, B. et al. (1995) : *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne, L'Age d'Homme.
- LUEDI, G., PY, B. (2003) : *Etre bilingue*. 3e éd. revue. Berne. Francfort -s. Main/ New York, Lang.
- MONDADA, L. (2004) : "Ways of 'Doing Being Plurilingual' In International Work Meetings", *In* Gardner, R., Wagner, J. (eds). *Second Language Conversations*, London : Continuum, 27-60.

MYERS S., Carol (1993) : *Duelling languages. Grammatical structure in codeswitching*, Oxford, OUP.

PEKAREK DOEHLER, S. (2005) : "De la nature située des compétences en langue", *In* Bronckart, J.-P., Bulea, E., Puoliot, M. (eds.) : *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 41-68.

ROBERTS, C., SARANGI, S., Moss, Becky (2004) : "Presentation of self and symptoms in primary care consultations involving patients from non-English speaking backgrounds", *In* : *Communication and Medicine I/2*, 159-170.

VALDMAN, A. (éd. 1979) : *Le français hors de France*. Paris, Champion.

WALD, P. (1986) : "La diglossie immergée : représentations alternatives du répertoire linguistique chez les Yakoma de Bangui", *Langages et société* **38**, 51-67.

D'UN ARBRE, DE SES BRANCHES ET RACINES ET DE QUELQUES NIDS

MARISA CAVALLI

Institut Régional de Recherche Educative pour le Val d'Aoste

Cara Cecilia,

Ne t'attends pas à trouver dans les pages qui suivent une contribution scientifique. J'aimerais plutôt prolonger par écrit un des ces échanges à bâtons rompus qui nous ont si souvent surprises à des heures indues de la nuit. Ou un de ces coups de fil qui, à cheval des Alpes, nous réunissent de temps à autre pendant des heures entières. Dans notre première langue largement incrustée des apports de la deuxième, tu m'y entretiens des sujets les plus divers, des plus graves aux plus futiles, avec ce ton bien à toi, léger, ironique et spirituel; au moyen de descriptions et de narrations d'une grande efficacité, tu y évoques personnes et lieux et événements; tu m'y confies, avec cette subtilité infinie qui t'appartient, tes recherches et tes découvertes. Le discours et l'interaction sont bien ton terrain d'analyse, mais ils représentent, avant tout, chez toi une façon d'être par et dans la parole. Quiconque te connaît - et dans n'importe quelle langue - apprécie tes qualités de causeuse raffinée, si amusante et agréable à écouter. Première image que j'ai de toi : une chercheuse suisse, habillée selon la mode italienne (!!) qui, avec un petit accent (un peu comme chez nous), nous présente, en utilisant des transparents au rétroprojecteur, les résultats d'une recherche en milieu scolaire bilingue. Et la surprise tout à coup - et le plaisir pour nous - de trouver des réflexions intelligentes et pertinentes en syntonie totale avec notre propre réflexion et nos démarches plurilingues en cours d'élaboration et d'expérimentation. Naissance immédiate d'une complicité professionnelle et amicale qui dure depuis longtemps déjà. Douze ans, je crois.

Pour cette occasion, j'ai pensé à un cadeau en image (cf. annexe 1) et en mots (cf. annexe 2). Des mots de notre langue première. Un cadeau qui nous rappelle, à toi et à moi, une aventure scientifique que nous avons vécue ensemble. Comme une sorte de vieille photo - usée, déjà un peu jaunie par le temps - que je sortirais d'un tiroir pour évoquer et rafraîchir un beau souvenir.

Il s'agit d'un dessin et d'un extrait qui le commente tirés du corpus d'une recherche sur les représentations sociales autour des langues et du bilinguisme réalisée au Val d'Aoste¹. Sur l'extrait que tu as déjà finement analysé au niveau du discours (Serra, 2003 : 341-345), j'entends, de mon côté, faire une opération plus banale que la tienne, mais utile, j'espère, quand même, et complémentaire de la tienne. Je reviens - un peu par jeu et un peu par provocation, juste pour nous donner le prétexte pour de futures discussions - d'abord au niveau sémantique et puis au niveau presque

¹CAVALLI, M., COLETTA, D., GAJO, L., MATTHEY, M. & SERRA, C. (2003) : *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste - Rapport de recherche*, Introduction de Bernard PY, Aoste, IRRE-VDA.

anecdotique. Quelqu'un d'autre pourrait parler d'analyse herméneutique. Admettons que dans le contexte de cet échange informel le terme sonnerait franchement pompeux !

Pourquoi donc souligner et argumenter la diversité de ces deux niveaux d'analyse ? Parce que toi, de ton point de vue de chercheuse théorique, tu t'interroges sur la façon dont la représentation se construit dans le discours, alors que pour nous, par vocation institutionnelle (je travaille dans un institut de recherche éducative²) - depuis le début de notre recherche - la connaissance des représentations sociales et de leurs traits constitutifs se donnait comme finalité de trouver des moyens pour une action sur les représentations autour du bilinguisme et les conditions pour leur évolution. La connaissance et l'établissement d'une espèce de catalogue des représentations sociales construites au Val d'Aoste ne constituaient donc que le tout premier pas vers cette action. Et il n'était pas vraiment question de recueillir parmi les représentations uniquement celles qui seraient les plus répandues et les plus "représentatives". Les représentations rares sont, en réalité, tout aussi précieuses - sinon plus - car elles peuvent constituer, en tant que positionnement individuel original, le signe avant-coureur d'une évolution possible à un niveau plus large.

Tu avais pris part au volet suisse de la recherche et nous t'avions demandé d'analyser notre corpus selon ton point de vue de spécialiste de l'analyse du discours. Tu avais décidé de repérer les métaphores que les gens utilisent pour décrire le fonctionnement du cerveau de la personne bilingue. Tu avais analysé le type de tâche que le protocole d'entretien avait prévu pour les interviewés : il s'agissait de dessiner, à l'intérieur de la tête vide et ouverte d'un bilingue, le fonctionnement des deux langues. Tu nous avais démontré que cette tâche plaçait les interviewés dans une situation quelque peu infantilisante, presque scolaire et que les deux intervieweuses utilisaient, pour créer du suspense autour de la tâche, une série d'expédients d'orientation parfois opposée (des diminutifs - *compitino* - ou bien des exagérations - *un compito molto difficile*), ce qui introduisait un élément de surprise et déclenchait des effets ludiques.

Et, si certains des interviewés ont bien entrepris de scrupuleusement décrire des espaces cérébraux plus ou moins cloisonnés avec tuyauteries et alambics plus ou moins réalistes, selon des métaphores assez communes, quelques-uns ont bien voulu... jouer le jeu jusqu'au bout en laissant courir leur fantaisie.

Te souviens-tu ? Cet extrait, nous l'avions, dans un premier temps, exclu de tes analyses, car nous voulions l'utiliser comme une sorte de citation introductive à l'ensemble de la recherche. Puis sa longueur nous avait fait changer d'idée : la citation en exergue, comme genre discursif, suit des règles que nous ne pouvions pas enfreindre.

²A l'époque de notre recherche commune, mon institut s'appelait IRRSAE (Istituto Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi), réformé par la suite en IRRE (Istituto Regionale di Ricerca Educativa).

Mais pourquoi donc cet extrait et pas un autre ? Eh bien, parce qu'il se présentait, à notre avis, comme une mise en discours d'une représentation sociale exemplaire, car congruente avec les définitions du plurilinguisme et de la personne plurilingue ayant cours dans le domaine scientifique. Une représentation très construite, conceptuellement riche et rigoureuse et d'autant plus efficace au niveau discursif qu'elle emprunte la voie métaphorique et d'une façon tout à fait originale.

Tu as classé, dans ton analyse, la métaphore choisie - l'arbre - dans la catégorie des "éléments naturels" dont tu dis qu'elle n'est pas très productive dans notre corpus.

Déconstruire, comme je vais le faire, en traits abstraits, le contenu de la représentation relève de l'action criminelle, je le sais, car je vais de la sorte dépoétiser la métaphore et la détruire pour en mettre à nu le squelette conceptuel. Tu me pardonneras, mais il me faut comprendre les éléments de contenu qui font, pour nous, de ce discours le véhicule d'une représentation exemplaire.

Voici donc, dans toute sa nudité, le squelette de l'arbre (j'ai placé dans la deuxième colonne les éléments que j'ai soustraits à la dépouille avec l'indication des tours de parole) :

les langues sont des moyens de développement personnel et social	l'arbre : 410
le plurilinguisme est un ensemble riche et diversifié de langues ne se caractérisant nullement par le même niveau de développement ni de maîtrise dans les diverses activités langagières	les branches, petites ou grandes : 410
il y a des langues, en quelque sorte, "virtuelles" : langues qui sont là à l'état potentiel ("dans les racines"), mais qui n'ont pas eu l'occasion de se développer (facile de penser ici à certaines langues d'origine que les parents ne transmettent plus à leurs enfants)	les petits trous naturels dans les arbres : 413-417
c'est sur le langage et des compétences sous-jacentes communes que se greffent toutes les langues apprises	le tronc : 410
l'alternance des langues est un moyen (entre autres, ludique) de "se balancer" entre et de jouer avec les langues que l'on possède : elle représente un élément constitutif de la compétence plurilingue	la balançoire : 420-422
la langue est en relation avec de nombreux autres éléments de la vie humaine et sociale	les petits oiseaux : 422
les langues sont une des composantes d'une identité plus riche et plurielle : elles représentent une valeur ajoutée et, en tant que telle, elles constituent avant tout des valeurs	l'arbre : 425 -433

Mais tout n'est pas tout à fait saisissable dans cet extrait : il y a des limites à l'interprétation que l'auteur même du dessin n'arrive pas à franchir : un horizon mystérieux perçu à travers un "trou" de l'arbre demeure inexplicable (417 -420). A tout un chacun le libre jeu de l'attribution de sens.

Confessons aussi, Cecilia, et nous abordons-là le niveau anecdotique (ou si l'on veut contextuel), que nous connaissons cet F anonyme, ce locuteur mystérieux pour les autres lecteurs. Nous admirions ses talents d'éducateur et de formateur et son parcours professionnel auquel nous avons toutes les deux contribué par nos activités de recherche et de formation répondant à sa curiosité et à sa soif d'apprendre. Cet extrait représentait, également, mais, partiellement, le résultat de notre action sur les représentations. Partiellement car l'évolution des représentations est sous la seule responsabilité de celui qui les construit. Les autres, comme nous dans ce cas précis, ne peuvent qu'étayer un processus qui demeure individuel bien que profondément inscrit dans le social. Et nous, ce processus-là, nous l'avions alimenté par d'autres types de discours.

Cet extrait nous gratifiait professionnellement, car il nous montrait le résultat abouti et exemplaire d'une action de formation.

Tu te demandes maintenant où je veux en venir. Est-ce que je suis en train de contester l'utilité de l'analyse du discours en vue de l'action sur les représentations sociales ? Est-ce que, pour cette dernière, c'est l'analyse du contenu des représentations qui importe plus que celle de leur mise en discours ? Non, il n'en est rien. Les deux types d'analyses sont, de mon point de vue, tout à fait complémentaires et fondamentales. Je pense, toutefois, que l'apport de l'analyse du discours pourrait être encore plus fécond pour l'action sur le terrain dans la mesure où la prise en compte du discours s'attellerait à répondre à certaines questions que les professionnels de l'action, dont je fais partie, se posent. En voici quelques-unes qui concernent le domaine de la formation :

- si c'est dans le discours et par le discours que les représentations se structurent, évoluent et changent, quels espaces de parole s'agit-il de créer pour que cela advienne ? et comment ? et suivant quels critères ?
- comment discursivement peut-on contribuer, de manière efficace, à la déstabilisation de certaines représentations ?
- à quoi comprend-on discursivement qu'il y a une déstabilisation de la représentation ?
- comment discursivement aider à la stabilisation d'une nouvelle représentation ?
- et surtout comment établir, dans une démarche de professionnel réflexif, des va-et-vient féconds et dynamiques entre pratiques - observées, décrites et mises en mots - et représentations ?

Voici donc, cara Cecilia, du pain sur la planche pour encore un bon nombre d'années !!

Merci de tout ce que tu as apporté ici au Val d'Aoste. Merci de nous avoir montré des univers grouillants sous les moindres faits discursifs. Merci aussi de nous avoir donné l'exemple de la curiosité intellectuelle, de la finesse d'esprit et de la passion.

Bien à toi

marisa

PS : J'ai décidé de faire connaître à ceux qui liront ce message qui t'est adressé les réflexions que t'ont inspirées tes passages au Val d'Aoste.

Bibliographie valdôtaine de Cecilia³

PY, B. & C. SERRA (1996) : *"Storie di classe" - enquête qualitative-euristique sur les facteurs facilitant l'emploi du français dans les classes de l'école moyenne de la Vallée d'Aoste*, Aoste, Assessorat de l'Instruction Publique.

PY, B., SERRA, C. & GAJO, L. (1997) : *Mémento linguistique*, Aoste, Assessorat de l'Instruction Publique.

[ÆSCH-]SERRA, C. & GAJO, L. (1998) : Les disciplines par les langues : de l'alternance au concept, *In Actes du VII^e séminaire annuel de l'éducation bilingue - Jeux de langues et de parcours - Progettualità disciplinare, interdisciplinare, bi/plurilingue nella scuola media e dintorni*, Châtillon, 6-7 mai 1998, IV-XI.

GAJO, L. & SERRA C. (1998) : *De l'alternance des langues à un concept global de l'enseignement des disciplines (a.s. 1997/98)*, Aoste, Assessorat de l'éducation et de la culture.

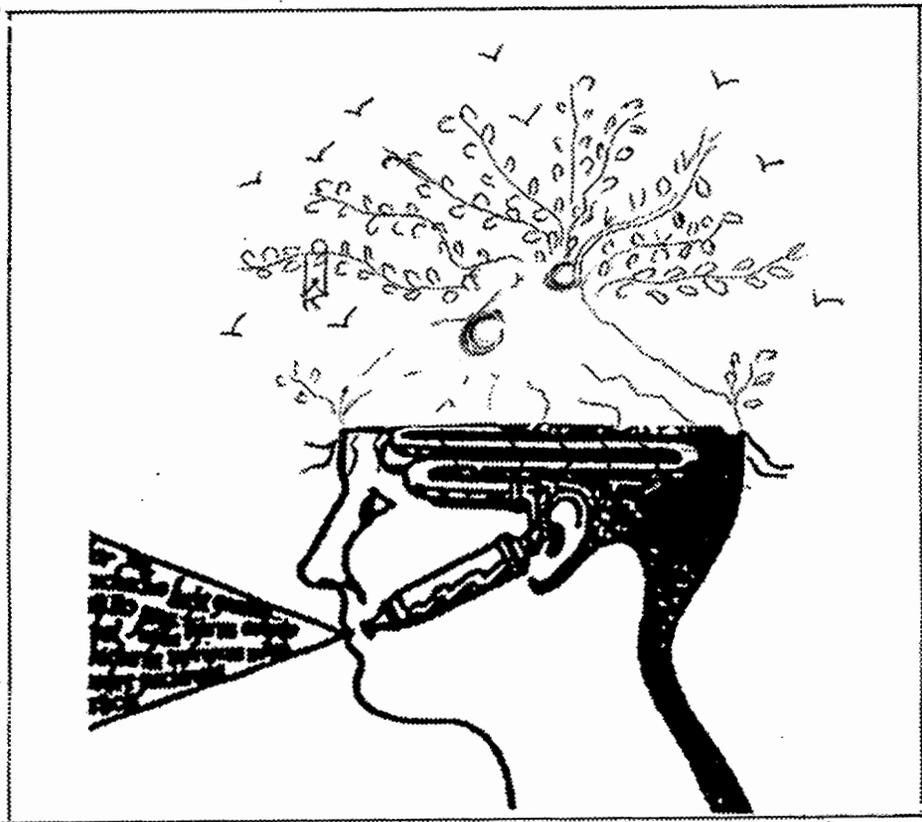
GAJO, L. & SERRA C. (1999) : *De l'alternance des langues à un concept global de l'enseignement des disciplines - Observations effectuées en mars/avril 1999*, Aoste, Assessorat de l'éducation et de la culture.

GAJO, L. & C. SERRA (2000) : Enseignement bilingue, didactique des langues et des disciplines : une expérience valdôtaine, *In P. Martinez & S. Pekarek (éds), Didactique et contact de langues*, Notions en question 2, Hatier, Paris.

³Par ordre chronologique.

SERRA, C. (2003) : Qu'est-ce qu'un cerveau bilingue? Analyse des représentations métaphoriques du cerveau, *In* Cavalli, M., Coletta, D., Gajo, L., Matthey, M. & Serra, C. (2003) : *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste - Rapport de recherche*, Introduction de Bernard Py, Aoste, IRRE-VDA, 335-356.

Annexe 1



Annexe 2

410F	io ho rappresentato un albero\ . . u: quindi: co:n . un albero hm però che che si forma con l'intreccio di di di più radi:ci\ no/eh . le radici sono le lingue diverse/ quindi che danno origine a:a:un albero molto: . frondoso/ euh: ci sono dei rami più consistenti e dei dei rami rametti meno consistenti\ c'è il grosso del tronco euh però lungo il tronco e alla base ci sono altre possibilità di nascita di di arbusti&e ramoscelli\ cioè: è sempre in divenire la crescita/ e . per me l'albero è: appunto il simbolo proprio della della crescita mhm no:n è un albero particolare\ sembra un baobab\ non non è una specie individuabile\
411D	<u>sembra/</u>
412S	<u>un baobab</u>
413F	però ecco ha questo tronco:. robusto/ e questi due: fori sono i nodi . sono quei quei fori naturali che hanno gli alberi
414S	nidi degli uccelli\
415E	che magari so- possono possono essere rifugi per nidificazio:ni o per per animali che ci dormono durante le stagioni invernali\ possono rappresentare da un lato/ appunto\ . alcuni . euh le lingue euh/ che sono pene- dentro le radici/ però poi sono rimaste ferme . per alcuni momenti\ magari per mesi o per anni\ però ci sono
416D	<u>e poi ripartono\</u>
417F	<u>e possono rispuntare\ possono ripartire\ . dall'altro/ questo foro mi consente di vedere . di vedere de:ntro\ e mentre lo facevo infatti io ho visto . di là dall'albero\ (rire des autres)</u>
418F	un foro un po' un po' un pochino . strano\ cioè mi mi ha permesso di vedere un orizzonte più lontano\ di là dall'albero stesso\
419H	cos'è questa roba/ (à voix basse)
420F	ma non so che cos'è questo orizzonte\ (rire des autres) c'è poi un bambinetto: su un'altalena .
421H	oh ciccio/ non l'avevo visto\
422F	che è l'aspetto giocoso\ che è tutto l'aspetto: giocoso delle lingue&dei giochi&linguistici/ dei passaggi&delle altale- (in)somma come si può altalena:re tra le lingue\ e poi ci sono gli uccellini . sì insomma intorno all'albero\ l'albero . non è da solo\ hai . è: così in contatto con altri elementi\

423H	che bello/
424E	ma l'albero che cos'è/ . oltre che crescita/
425F	è l'identità della persona\ è: l'io\ infatti ero incerta se mettere eh euh non so/ je parle/ donc je s- o je . je . hablo e: e:
426D	hablo (rire)
427S	in franca-is\
428F	infatti I'm come si dice io sono/ o je pense/ donc esisto o una cosa con più lingue/ ma: e cioè io parlo tante lingue/ quindi esisto di più\ non so\ . esisto di più\ mi dà un un plus existen- un plus . mi dà quel . plusvalore che che un monolingue non può avere\
429S	donc in francese è il cartesiano/
430F	beh secondo me/ nella mia testa naturalmente\
431S	donc j'existe
432D	donc je suis\ . <u>donc je suis</u> \
433S	donc je suis\ ah je suis/

L'USAGE DES LANGUES COMME RESSOURCE IDENTITAIRE EN ISTRIE

ISABELLE GIROD

Groupement Romand d'Etudes de l'Alcoolisme et Toxicomanie & Université de Neuchâtel

L'adéquation langue - culture n'est nullement un fait *allant de soi* mais l'expression d'un désir identitaire historiquement et socialement marqué. Il n'en reste pas moins que la langue joue un rôle distinctif facilement perceptible -à peu près avec la même évidence que la pigmentation de la peau- et que cette distinction se renforce quand s'y rattachent d'autres éléments. Ainsi Hobsbawm souligne-t-il avec bon sens que la langue devient un critère d'appartenance essentiellement quand elle coïncide avec d'autres raisons de se démarquer d'une ou d'autres communautés :

Quand il n'y a pas d'autre langue à portée de voix, l'idiome utilisé n'est pas tant un critère d'appartenance à un groupe qu'une chose que tout le monde a, comme tout le monde a des jambes. Quand plusieurs langues coexistent, le multilinguisme peut être tellement normal que le fait pour l'individu de se reconnaître exclusivement dans un idiome est totalement arbitraire (...) (Hobsbawm 1996 : 76).

En Istrie¹, les facteurs historiques ont contribué et contribuent encore à renforcer la valeur distinctive du langage. En effet, la langue d'usage reste souvent associée aux systèmes politiques qui se sont succédés et qui ont chaque fois eu recours à une politique linguistique violemment répressive. Ainsi aujourd'hui encore les équations italien = fascisme et slave = communisme restent de mise dans certains écrits ou remarques faites tant de personnes issues de la minorité italienne que de la majorité slave ou encore des exilés. Le souvenir reste vif du fascisme mussolinien qui a interdit l'usage public du croate, qui a fermé les écoles slaves, interdit leurs associations culturelles, ôté toutes enseignes ou lapidaires dans cette langue, comme celui des communistes qui, tout au moins au début, considéraient avec suspicion les locuteurs italiens entraînant un exode massif de cette population vers l'Italie.

Pour les acteurs sociaux istriens, les langues et dialectes mais surtout les jeux de langue (plurilinguisme² vs monolinguisme) prennent valeur exemplaire du processus de

¹L'Istrie est une presqu'île d'un peu plus de 3'500 km² au nord de l'Adriatique (entre le sud de Trieste et le nord de la Dalmatie. Elle est aujourd'hui partagée entre trois Etats : la Croatie (3'130 km²), la Slovénie (env. 346 km²) et la ville italienne de Muggia (au sud de Trieste). Le recensement de 2001 avance environ 206'344 habitants dont 14'284 se sont déclarés Italiens et 21'978 *ethnically uncommitted* (libellé de la question) parmi lesquels 8'865 ont spécifiés Istriens.

²*Les langues en présence.*

Langues et dialectes d'origine slave : - le croate et les divers dialectes, le *kajkavien* (plutôt près de la frontière slovène), le *tchakavien* (Istrie intérieure) et le *chtokavien*, ce dernier plus répandu en Dalmatie ; - le slovène et les dialectes slovènes ; - les autres variétés slaves et non slaves (la langue serbe, avec sa prononciation en ékavien, le bosniaque et l'albanais).

Langues et dialectes d'origine latine : - l'italien standard ; le dialecte régional principal,

création de l'identité régionale, mais également du rapport que la région vise à entretenir avec le monde englobant, c'est-à-dire avec les deux nations issues du démantèlement de la Yougoslavie, la Slovénie et la Croatie ainsi qu'avec l'Union européenne. La minorité italienne et le mouvement régionaliste de la Diète Démocratique Istrienne (DDI), présents dans les deux Etats, revendiquent avec force le plurilinguisme de l'Istrie. Pour la minorité italienne, la revendication du bilinguisme officiel est vu comme le moyen de sauver l'italien (et la culture, immédiatement associée dans son propos) d'une disparition annoncée ; pour les régionaliste (slaves et italiens), il en va de la sauvegarde de leur particularisme, qui contribue à leurs yeux à les rapprocher d'une intégration européenne souhaitée et considérée comme garante du respect multiculturel.

Or, comme le souligne Jean Widmer,

lorsque des activités professionnelles, familiales, politiques sont en crise, cette crise ramène aux questions identitaires. Lorsque les sources quotidiennes de sens tarissent, le remède est cherché dans des dimensions qui confinent au sacré : les identités collectives que fournissent l'ethnie, la religion, la langue. (1993 : 81-82).

Il semble donc bien que pour les Istriens, les jeux de langue dont le bilinguisme constitue un des pivots soient un des "lieux de fixation identitaire" (Augustins 1994 : 302). Le revendiquer ou au contraire s'y opposer en favorisant l'usage d'une langue nationale unique devient hautement informatif d'une appartenance culturelle et politique et d'un lien particulier avec la société englobante. Ou encore, comme le dit Oriol :

Choisir, donc, de parler "sa" langue (ou d'y renoncer, ou de s'y refuser) chaque fois que la situation ne l'implique ni ne l'impose de façon nécessaire, c'est beaucoup signifier, quel que soit, par ailleurs, le contenu explicite de ce qu'on formule. Chaque acte d'énonciation invoque forcément la relation du sujet à une communauté nationale ou culturelle porteuse de ressources symboliques capables d'appeler la réitération indéfinie de l'adhésion personnelle. (1985 : 345).

La création de l'Etat croate en 1991, dans les soubresauts de l'éclatement de la Yougoslavie, a provoqué de nombreuses tensions internes entre les tenants d'une Croatie forte et "pure" et les opposants à une telle vision nationaliste, parmi lesquels les membres des diverses minorités présentes en Croatie (Hongrois, Serbes, etc.) qui se

l'istroveneto ; le dialecte *istoromanzo*, peu diffusé géographiquement mais encore en vigueur dans quelques bourgades proches de la côte : Valle, Rovigno, Gallesano et Dignano ; *l'istoroumano* parlé en Istrie nord orientale. L'istroveneto est le dialecte le plus répandu dans la région. C'est la langue transfrontalière par excellence qui est parlée par toute la communauté italophone et par bon nombre de slavophones. En situation de rencontre interculturelle, c'est lui qui supplante l'usage de l'italien standard même dans les situations officielles (réunions communales, tribunaux...).

sont senties menacées. Aujourd'hui encore³, la préoccupation de faire correspondre langue et identité nationale ou régionale est un des points d'intenses tensions entre les politiciens de Zagreb, de Pazin (chef-lieu de l'Istrie) et les représentants de la minorité italienne. Les trois composants politico-culturels mentionnés ne défendent pas la même position en ce qui concerne l'adéquation langue - nation. Pour le gouvernement national croate d'alors, majoritairement issu de l'Union Démocratique Croate (HDZ), la langue croate est la langue de tous les Croates et même si l'usage officiel des langues minoritaires est inscrit dans la constitution, son application demeure sujette à restriction. Pour la minorité italienne et son porte-parole l'Union des Italiens (UI), la sauvegarde de l'italien et du bilinguisme en Istrie est indispensable à sa survie et traduit son attachement et son lien historico-affectif à la "Nation-mère", l'Italie. Pour les régionalistes de la Diète Démocratique Istrienne (DDI), le trilinguisme est l'assise de la multiculturalité régionale. Pour les deux premiers acteurs sociaux, la pratique de la langue est vue comme un des traits distinctifs et agrégatifs, d'où l'extrême "sensibilité" à étendre son usage alors que pour les régionalistes, la dimension identitaire et politique repose sur le multiculturalisme défini comme la "libre" pratique de plusieurs langues et le refus de s'identifier à un seul idiome au détriment des deux autres.

L'ethnonationalisme vise à atteindre une adéquation entre Etat et culture ; culture étant ici définie par un de ses aspects qui prend valeur de trait emblématique voire de fondement évident et incontournable : la langue. En effet, celle-ci n'est jamais considérée uniquement comme "levier" de communication entre les humains mais comme porteuse d'un système culturel, d'une histoire et de valeurs. L'intelligentsia italo-istrienne partage pleinement cette vision et ceci d'autant plus fortement que le bilinguisme revendiqué est aujourd'hui menacé par les tendances centralisatrices et uniformisantes du gouvernement central. Ainsi Nelida Milani-Kruljac, professeure à la faculté d'italianistique de Pola qui a mené de nombreuses recherches consacrées au bilinguisme en Istrie, affirme :

La langue est un facteur d'identification d'une communauté ethnique : en d'autres mots, la communauté se reconnaît d'abord dans l'usage d'un langage commun et précisément à cause de ce langage elle se sent différente des autres communautés qui utilisent une autre langue. (...) On sait qu'un groupe ethnique existe tant qu'il parle sa propre langue. Effacer une langue en passant au monolinguisme et prétendre que l'identité culturelle d'un groupe ethnique reste intègre est impossible. (1990 : 151).

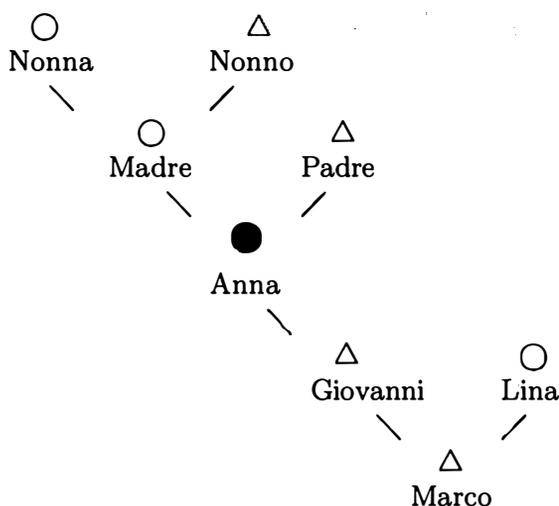
Pour elle, comme pour bien d'autres porte-parole de la minorité, le monolinguisme revendiqué par les forces nationalistes croates prend littéralement valeur d'ethnocide.

³Cette recherche s'est essentiellement déroulée entre 1995 et 2002, donc sous le "règne" du HDZ et de son président Franjo Tudjman. A la mort de ce dernier, les élections ont mis au pouvoir une coalition centriste

Pourtant, cette équation langue - communauté ethnique est facilement contestée par la réalité : Autrichiens et Allemands parlent la même langue sans partager la même histoire, ni se revendiquer de la même ethnie ; Québécois, Suisses romands ou Français non plus. Il en va de même pour les Slaves d'Istrie qui n'ont pas la même histoire que les Slaves du reste de la Croatie, du temps de l'empire austro-hongrois, l'Istrie était directement rattachée à Vienne pendant que le reste de la Croatie était liée aux Hongrois ; de plus l'Istrie n'a pas fait partie de la première Yougoslavie formée en 1918 mais n'a été rattachée qu'à la fin de la deuxième Guerre Mondiale. De même pour les Italiens d'Istrie, dont la présence séculaire liée à la domination vénitienne n'est pas à contester mais qui ont une histoire fort différente des Italiens de la "botte". Quant au système culturel ou aux valeurs que traduirait la langue, même si l'on retient une définition large et floue de la culture comme étant " un système d'idées, de signes, d'associations et de mode de comportements et de communication " (Gellner : 1994 : 19), rien ne permet de déduire que la langue en serait porteuse en soi. Il n'en demeure pas moins que s'en prendre à la langue est effectivement s'attaquer à une des dimensions, une des facettes de la définition de soi et du groupe et que deviendrait alors la "réalité" d'une communauté qui ne peut plus se définir, se distinguer de ses voisines ? C'est pourquoi il s'agit continuellement de construire ce lien entre langue et culture, de le renforcer, de le fortifier notamment à l'aide du système scolaire, de la culture "cultivée", des mass média (qui jouent un rôle capital aujourd'hui), etc. ; toutes activités qui, en Istrie, font l'objet de luttes importantes entre la minorité, les régionalistes et le gouvernement.

Enfin, l'aspect construit, historiquement situé, politiquement instrumentalisé des jeux de langue n'empêche nullement un attachement affectif de chaque locuteur à sa langue et, plus important encore, que ce lien profondément intime ait généré "une certaine identification *culturelle* populaire avec une langue ou avec un complexe de dialectes manifestement liés, particuliers à un ensemble de communautés et [qui] les distinguent de leurs voisines (...)" (Hobsbawm 1996 : 71). Si la langue est devenue aussi facilement un élément central de la définition de la nationalité, c'est que sa création, son unification, son imposition (mais aussi toutes les résistances à l'homogénéisation) ont pu bénéficier de ce lien profond que chacun ressent pour ce moyen d'expression.

L'étude des jeux de langue qui s'opèrent quotidiennement en Istrie illustre la labilité des pratiques. J'ai cherché à confronter ces allégations identitaires et politiques à l'analyse des pratiques linguistiques familiales, publiques, sociales et officielles pour découvrir comment les protagonistes vivent et appliquent (ou au contraire s'éloignent) de ce qu'ils affirment comme "naturel". Je présente ici un rapide portrait linguistique d'une famille que j'ai longuement côtoyée. Il s'agit de la famille d'Anna :



La première génération. La grand-mère, originaire de la campagne était, au moment de son mariage, croatophone. Son mari, quant à lui, était italoophone monolingue. Ceci révèle une situation sociale courante au XIXe siècle à savoir un monde paysan presque exclusivement croatophone tandis que les bourgs où résidaient les possédants et les artisans étaient italophones. Cette femme vécut la situation d'assimilation en vigueur à l'époque puisque la langue de famille fut l'italien.

La deuxième génération. Le père, fils de grands propriétaires terriens, était italoophone. Sa femme l'était également de naissance mais elle apprit le croate pour son métier puisqu'elle a été la première sage-femme de la région et devait se rendre dans les villages avoisinants slavophones.

La troisième génération. Anna maîtrise parfaitement l'istoveneto et l'italien standard ayant fait toutes ses études à l'école italienne (elle a grandi sous le fascisme italien). Ce n'est que vers l'âge de trente ans qu'elle apprend le croate pour pouvoir communiquer avec l'homme qu'elle avait pris pour époux et qui était officier de la marine, un Serbe du Monténégro exclusivement slavophone. Elle dit avoir appris le serbo-croate avec de grandes difficultés et avoir eu recours à l'aide d'une voisine bilingue originaire de Dalmatie pendant longtemps pour l'aider dans ses démarches administratives. Son mari, quant à lui, apprit plus facilement l'italien et, me disait-elle, avec plaisir malgré le fait qu'il n'était pas très bien vu pour un officier, membre influent du parti, de côtoyer les Italiens.

La quatrième génération. Giovanni est bilingue, de langue première istroveneto. En effet, vu sa profession, le père était très souvent absent et c'est avec sa mère qu'il a passé les cinq premières années de sa vie au village. Puis, la famille s'est installée au chef-lieu, lieu d'affectation du père, où il fit toutes ses écoles en croate. Il aurait été impossible pour un fils de cadre politique de suivre l'école italienne, même si, toujours selon la mère, son père y aurait été personnellement favorable. Quant à l'italien standard, il le maîtrise mais la langue d'usage avec sa mère était, à sa demande, l'istoveneto pour éviter, disait-il, de "paraître gonflé" aux yeux de ses copains. Lina, sa femme, a grandi à Rijeka et fait ses études en croate. C'est à son arrivée dans la famille qu'elle a appris l'istoveneto qu'elle ne maîtrise pas très bien.

La cinquième génération. Marco est plurilingue. Il maîtrise parfaitement le croate qu'il parle avec sa mère et avec son grand-père, l'italien également puisqu'il fait ses classes à l'école italienne et l'istoveneto qu'il parle avec son père et sa grand-mère. Lina, sa mère, qui s'adresse à lui généralement en croate, dit pourtant qu'il est de langue maternelle italienne ayant passé toutes les journées de sa prime enfance chez ses grands-parents.

L'histoire de cette famille éclaire la pluralité de situations et d'influences qui agissent sur le choix de tel ou tel code en famille ou à l'école. Ainsi, le rôle politique du grand-père l'a contraint à mettre son fils à l'école croate sous peine, s'il en avait été autrement, que le choix de l'école italienne ne lui coûte sa carrière. Le fait que Giovanni et, tout récemment encore son fils, ait demandé à ne parler que le dialecte "pour ne pas paraître supérieur" révèle la représentation qui entoure l'italien *in lingua* vue comme la langue des anciens possédants et comme critère distinctif de ceux qui la pratiquent. Enfin, la surprenante déclaration de Lina disant que son fils est de langue maternelle italienne alors qu'elle-même ne s'adresse à lui qu'en croate éclaire une dimension plus psychologique et personnelle. Elle exprime et "résume" en quelque sorte les tensions familiales dans lesquelles se joue une certaine concurrence entre elle et sa belle-mère quant à l'éducation de Marco.

Enfin, je mentionnerai un dernier élément montrant la labilité des pratiques. Il concerne Anna qui, comme beaucoup d'Istriens, aime chanter. Il y a de nombreuses chorales, italiennes, croates, mixtes (notamment celles des Eglises). A son arrivée au chef-lieu, Anna a adhéré au chœur de la communauté italienne. Elle l'a pourtant quitté après quelques années pour rejoindre la chorale croate car elle s'est sentie méprisée et tenue à l'écart par les Italiens, non à cause de la langue qu'elle maîtrise parfaitement mais à cause de son origine rurale. Ainsi pour échapper à la stigmatisation sociale, elle a préféré changer de groupe en disant que ce qui importait pour elle "c'est le plaisir de chanter, peu importe en quelle langue".

Bibliographie

ANDERSON Benedict. 1996. *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. Paris : La Découverte [1ère parution 1983].

AUGUSTINS Georges. 1994. "L'identité : une démarche trans-culturelle est-elle possible?". In : ACTES DU COLLOQUE, *Ethnologie du Portugal : unité et diversité*, pp. 295-306. Paris : Centre culturel Calouste Gulbenkian. (Colloque, Paris 12-13-mars, 1992).

BOGLIUN DEBELJUH Loredana. 1994. "L'identità etnica", *Etnia* (Rovigno) 5. (n. sp.).

GARDE Paul. 1992. *Vie et mort de la Yougoslavie*. Paris : Fayard

GELLNER Ernest. 1994. *Nations et nationalisme*. Paris : Payot (Coll. Bibliothèque historique Payot). [1ère parution 1983].

HOBSBAWM Eric. 1996. *Nations et nationalisme depuis 1780*. Paris : Gallimard (Coll. Bibliothèque des histoires).

MICHEL Bernard. 1995. *Nations et nationalismes en Europe centrale XIX-XXe siècle*. Paris : Aubier (Coll. historique).

MILANI KRULJAC Nelida. 1990. "La Comunità italiana in Istria e a Fiume. Fra diglossia e bilinguismo". *Etnia* (Rovigno) 1 (n. sp.).

MILANI KRULJAC Nelida et Srdja ORBANIC. 1991. "Italofonia nel triangolo istro-quarnerino". In : PADOAN Giorgio e Ulderico BERNARDI (dir.), *Il gruppo nazionale italiano in Istria e a Fiume oggi*, p. 79-99. Ravenna : Longo Editore.

ORIOLE Michel. 1985. "Appartenance linguistique, destin collectif, décision individuelle". *Cahiers internationaux de Sociologie* (Paris) LXXIX : 335-347.

RADETICCHIO Elio. 1996. "Bilinguismo in Istria e nel Quarnero". *La Battana* (Fiume) XXXIII (120) : 55-58.

WIDMER Jean. 1993. "Identités linguistiques et contacts des cultures. Quelques remarques à propos des statuts symboliques". *Travaux neuchâtelois de linguistique* (Neuchâtel) 19 : 79-93.

RUMANTSCH GRISCHUN : CONTACT E VARIAZUN EN SCOLA

INA PITSCHNA EX-CHUR-SIUN ¹

STÉPHANE BOREL
ELCF, Université de Genève

0. Plaid sin via (introducziun)

La plus petite communauté linguistique endogène de Suisse, fortement minoritaire, s'avère un terrain privilégié pour l'étude sociolinguistique des phénomènes de contact et de variation. Selon les résultats du recensement de la population de l'an 2000 (Furer, 2005; Gross, 2004), 60'816 personnes, parmi l'ensemble de la population résidente en Suisse, ont indiqué parler le romanche (0,83%), dont 30'095 en tant que langue principale (0,48%). Si, au niveau de la Constitution fédérale, le romanche demeure bien la quatrième langue nationale, dans la réalité, il ne figure même plus dans le "top ten" des langues parlées sur le territoire helvétique, largement devancé par des langues non nationales (cf. Lüdi & Werlen, 2005 : 11). Les considérations proposées ici s'inspirent d'un projet pilote mené à Coire², chef-lieu du canton trilingue des Grisons, lequel propose au niveau primaire un enseignement bilingue romanche-allemand particulier.

1. Rumantsch Grischun e scolarisaziun : intginas atgnadads³

Enseignement particulier, du fait que l'idiome romanche retenu à la fois comme vecteur de transmission pour un certain nombre de disciplines dites non linguistiques (DNL) et comme objet d'appropriation linguistique proprement dit, n'est pas l'un des cinq⁴ idiomes standardisé à l'écrit, traditionnellement parlé, vécu et enseigné en Suisse rhéto-romane, voire en tant que L2 dans certaines communes germanophones des Grisons. En lieu et place, le choix de Coire/Lachen s'est porté en avant-première sur le romanche unifié dit *Rumantsch Grischun* (Schmid, 1982), désormais RG, langue jeune de tout juste vingt-cinq ans, dont l'introduction progressive dans les écoles est prévue dès la rentrée 2007 pour vingt-trois communes s'étant déjà prononcées en faveur de ce choix. Depuis 2005, les manuels scolaires ne sont déjà plus qu'exclusivement imprimés dans la langue unifiée pour l'ensemble des Grisons rhéto-romans, mesure qui ne condamne par ailleurs nullement le recours aux manuels utilisés jusqu'alors, édités

¹ Rumantsch Grischun : contact et variation à l'école - une petite ex-*Chur*-sion.

² "Schulversuch für Zweisprachige Primarschulklassen Deutsch/Italienisch und Deutsch/Romanisch der Stadtschule Chur", Département de l'instruction publique (Erziehungsdepartement) du canton des Grisons et de la ville de Coire; projet dirigé par Iwar Werlen (Université de Berne), collaboratrice principale : Cecilia Serra. Participation au traitement des données romanches : Stéphane Borel.

³ *Intginas atgnadads* = quelques spécificités

⁴ *Sursilvan, sutsilvan, surmiran, puter* (ladin), *vallader* (ladin), selon une répartition territoriale ouest-est.

dans chacun des cinq idiomes. Cela dit, le passage de sept⁵ langues d'enseignement à l'heure actuelle pour le seul canton des Grisons, à trois pour l'avenir, est encore largement ressenti dans la population romanche comme une mesure de discrimination, édictée par le canton avant tout dans une optique de réduction des coûts, là où d'autres voient avec conviction une mesure de renforcement contribuant à la sauvegarde de la langue. Toujours est-il qu'à moyen terme, il est prévu que le RG soit introduit dans toutes les écoles romanches⁶.

1.1 Viers cumpetenzas activas dal RG

Le RG a été conçu initialement comme une langue suprarégionale destinée avant tout à un usage écrit, administratif, en tant que complément aux idiomes, pour occuper notamment des domaines pour lesquels seul l'allemand était utilisé (Schmid, 1982 ; Darms, 1994). De manière plus théorique que pratique, il vise également à faciliter la correspondance entre la Confédération et l'ensemble des romanchophones. Le RG n'a par ailleurs aucunement la prétention de vouloir se substituer aux idiomes, dont la vitalité de certains n'est pas mise en cause⁷, mais a pour objectif de solidifier les rapports entre les locuteurs des différents idiomes, en favorisant la construction d'une identité commune. Alors que le processus même de standardisation du RG est toujours en cours d'élaboration, il est remarquable de noter que son introduction au niveau institutionnel scolaire dépasse fondamentalement les buts fixés vingt-cinq ans seulement auparavant par son créateur Heinrich Schmid, confinés alors à des compétences de réceptivité : *Mintgin discuora pia vinavon siu idiom ; mintgin scriva secapescha vinavon siu idiom ; mintgin da buna voluntad sa denton leger e capir il Rumantsch Grischun*⁸ (Schmid, 1982 : introduction). Pourtant, parmi les réticences des opposants au RG, c'est bien la crainte d'un évincement total des idiomes qui prend le dessus, au profit d'une langue bien souvent perçue alors comme "bâtardisée", sans âme, dépourvue d'identité. Nous n'entrerons toutefois pas ici dans les débats récurrents, complexes, qui déchirent partisans du et opposants au RG, et nous contenterons de constater la fréquence topicale

⁵ Allemand, italien, et les cinq idiomes romanches mentionnés ci-dessus.

⁶ Le concept de base pour l'introduction du RG en classe comprend trois variantes ("pionnier", "standard" et "consolidaziun"), référant à la période d'introduction de la langue standard, et non à différents programmes de scolarisation, celle mentionnée ici correspondant donc à la variante "pionnière". Cf. document de *l'Uffizi chantunal grischun per la scola populara ed il sport*

→ www.avs-gr.ch/sites/schule/konzepte/download/rumantsch_grischun/5_resumaziun.pdf

⁷ Nous référons ici avant tout aux idiomes *sursilvan* et *vallader*, dont les territoires traditionnels de diffusion (la Surselva ou Oberland grison d'une part, et la Basse-Engadine ainsi que le Val Müstair d'autre part) constituent des territoires relativement compacts et homogènes, avec 54,8% de romanchophones L1 ou L2 dans le premier cas, équivalant à 17'897 locuteurs, et 79,2% dans le second cas, soit 6'448 locuteurs (Furer, 2004 : 31).

⁸ "Chacun continue donc de parler son idiome, chacun continue bien entendu d'écrire son idiome ; mais chaque personne de bonne volonté peut lire et comprendre le Rumantsch Grischun." ; traduit du *sursilvan*.

du phénomène, jalonné de tensions récurrentes, au travers des médias locaux⁹. Ces problèmes se centrent aussi bien sur le *mode d'implémentation* du RG que sur son *essence*, ou sur sa *portée générale* au niveau de l'aménagement linguistique d'une minorité en péril.

1.2 Situaziun linguistica da Cuira

Coire, le chef-lieu des Grisons, est situé dans l'aire germanophone. Bien qu'il s'agisse du centre économique et politique d'un canton trilingue, la langue officielle de cette ville est l'allemand. La diaspora romanche serait constituée d'environ 3'500 romanchophones, parmi lesquels 2'269 locuteurs L1 (Solèr, 2004 : 16). Cela dit, les données démolinguistiques concernant les Romanches constituent un champ extrêmement complexe : au niveau national, par exemple, il peut paraître surprenant de constater que le nombre de romanchophones passe quasiment du simple (35'095) au double (60'816) selon que l'indication réfère à la langue principale ou à l'une des langues constitutives du répertoire (Gross, 2004 : 24). Ces fluctuations renvoient directement au statut fortement minorisé du romanche, lorsqu'il s'agit de formuler et de percevoir la question des compétences linguistiques. Pour revenir à Coire, Cathomas et al. (2005 : 84) se basent sur les données du recensement 2000 pour arriver à la répartition suivante des trois langues cantonales ("langue principale") :

	Deutsch	Rumantsch	Italiano
Chantun GR (187'058)	68,3% 127'755	14,5% 27'038	10,2% 19'106
CUIRA (32'989)	81% 26'715	5,4% 1'765	5,1% 1'692

TAB. 16 – "Langue principale" au niveau cantonal et en ville de Coire

Là aussi, les indications relevées pour le romanche langue principale ou langue parlée à Coire aboutissent à un dédoublement du nombre de romanchophones (3'116, soit 10,2%). Par ailleurs, les enquêtes complémentaires à celle du recensement fédéral, organisées conjointement dans les Grisons rhéto-romans et allemands par la SSR / RTR¹⁰, la Lia Rumantscha¹¹, et le sociolinguiste Jean-Jacques Furer aboutissent à des résultats nettement plus favorables. En spécifiant divers niveaux de compétence, les indications de 2003 pour Coire sont les suivantes : *chapis* 31%, *discurrer* 24%, *lingua materna* 15%, *lingua discurrida cun la famiglia* 10%, *meglra lingua* 6%¹² (Furer 2005 : 70)¹³.

⁹Allusion ici avant tout à *La Quotidiana*, seul quotidien de langue romanche, mais aussi à la *Pagina de Surmeir*, la *Posta Ladina/Engadiner Post*, tout comme la *Radio e Televisiun Rumantscha*, ou dans une moindre mesure le *Bündner Tagblatt* et la *Südostschweiz*.

¹⁰Société Suisse de Radiodiffusion et Télévision / Radio e Televisiun Rumantscha

¹¹Ligue Romanche

¹²Comprendre, parler, langue maternelle, langue parlée avec la famille, meilleure langue.

¹³A quelques semaines de la votation pour une nouvelle loi cantonale des langues (*Lescha*

1.3 Plirs livels da minorisaziun, plirs livels da cumpetenzas¹⁴

Le rhéto-romanche invoqué ici présente donc une configuration minoritaire à plus d'un titre : minorité linguistique absolue de part son statut, renforcée par une minorisation locale due à sa situation de diaspora en ville de Coire. Ce dédoublement "absolu vs *in situ*" s'accompagne alors d'un enchâssement supplémentaire de facteurs minorisants dans le cadre particulier de son introduction à l'école de Lachen. Comme décrit plus haut, le choix du RG comme langue d'enseignement constitue une première. Outre le caractère expérimental de son introduction, rappelons que ce sixième idiome romanche n'est langue maternelle de personne. Ainsi, pour certains élèves qui entretiennent des liens, plus ou moins étroits, avec la communauté romanchophone, la situation d'enseignement entraîne une exposition au romanche de type diglossique. Pour d'autres, dont la motivation des parents n'est pas liée à une filiation directe avec le romanche¹⁵, le RG devient alors le seul idiome de référence dans la compétence bilingue allemand-romanche en construction, bien que des formes idiomatiques produites par d'autres élèves puissent également circuler¹⁶. Dans tous les cas, l'allemand incarne la langue dominante des élèves, et leur répertoire plurilingue virtuel est d'une haute complexité, avec une diglossie à devoir dompter dans la langue majoritaire (diasystème allemand standard / dialecte), dédoublée pour certains d'une autre diglossie dans la langue minoritaire, ou en tous les cas d'une exposition à plusieurs variétés de romanche. Entrent en jeu ici également les idiomes sous-jacents des enseignants, susceptibles de transparaître aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, et à des degrés divers, dans leurs productions en RG, langue dont la souplesse permet une marge de manœuvre plutôt large en matière de variation et d'intégration. Les enseignants du RG constituent en effet le tout premier réseau de locuteurs de cette langue élaborée selon le principe de majorité (Schmid, 1982; Darms, 1994), de manière à rendre théoriquement équivalente la distance typologique entre chaque idiome et la langue unifiée; c'est pour ainsi dire par 'contrainte didactique' que les enseignants du RG ont également dû réaménager leur répertoire plurilingue en y instaurant une diglossie supplémentaire¹⁷.

da linguas), la *Televisiun Rumantscha* a réalisé une série de reportages cherchant à sonder la vitalité et la diffusion des langues cantonales dans quelques communes grisonnes. Le *Telesguard* du 15 mai 2007 affichait dans ce cadre les chiffres suivants : Allemand : 25'250, Romanche : 2'772, Italien : 3'803; Autres L : environ 3'000.

¹⁴ *Plirs livels* = Plusieurs niveaux

¹⁵ Le choix des parents en faveur d'une telle filière bilingue pour leurs enfants peut alors être conditionné par l'effet "romanche = clef des langues", image encore bien répandue même dans les Grisons germanophones; l'effet "langue minoritaire" peut également jouer un rôle, tout comme l'effet "langue cantonale", avec dans ce dernier cas une forte concurrence avec les fractions bilingues allemand-italien.

¹⁶ Le jardin d'enfant romanche - *Scoletta / Scoulina* - de la ville de Coire, fondé par la Lia Rumantscha, comporte quant à lui deux sections, *sursilvan* et *vallader*.

¹⁷ On peut même parler de triglossie pour les futurs enseignants des communes du Val Müstair, qui connaissent déjà une diglossie fonctionnelle marquée entre leur dialecte oral, le *Jauer* (*Jau* = je) et la langue écrite, le *vallader* (*Je* = *eu*), alors que la région s'est déjà

2. Intgins exempels or dal test a bucca¹⁸

Les quelques exemples suivants proviennent d'un test de narration orale, dont la passation a été effectuée de manière similaire dans les classes bilingues allemand-romanche et allemand-italien¹⁹ du projet pilote évoqué ici. Alors que les traces de contact *génériques* du bilinguisme romanche-allemand sont très présentes dans les productions des élèves, constituant un vaste champ d'analyse *per se*, notamment en termes de reformulations allemand → romanche, mais également en termes de distance / proximité interlinguistique²⁰, dans une perspective acquisitionnelle, le clin d'œil réservé à Cecilia Serra pour cette petite contribution porte exclusivement sur l'aspect spécifique de la variation interne au romanche, à savoir de l'intégration des idiomes dans le RG ou du RG dans les idiomes, soit de la variation intra-romanche en général :

Exempel 1

[...] lura era tuttenina la vacca pli gronda e in buob era pli pign e sche lu ha priu ina scala ed also è ius sin la vacca e [...] la vatga era era vegnida pli pintga [...] lura è ella ida cul trottnet ed ida ad encurir la vatga [...]

[...] alors tout d'un coup, la vache était plus grande et un enfant était plus petit et ensuite [il] a pris une échelle et est allé sur la vache et [...] la vache était plus petite [...] ensuite elle est allée avec la trottnette et est allée chercher la vache [...]

<Lachen-6_2006/5_F>

Exempel 2

[...] il Flurin el va cun la ... <ENS : stg- :-> stgala sin la vatga [...] lu è il Flurin pitschen pitschen e el vesa in grond auto cun la scala va el sin la vatga [...]

[...] Flurin, il va avec la ... <ENS l'éch- :-> l'échelle sur la vache [...] et alors Flurin est petit petit et il voit une grande voiture, avec l'échelle il va sur la vache [...]

<Lachen-3_2003/6_S>

prononcée massivement en faveur de l'introduction du RG à l'école pour la rentrée 2007. A moyen terme, ce sera également le cas pour quelques régions périphériques majoritairement romanches de la Surselva (Tujetsch et Medel).

¹⁸Quelques exemples tirés du test oral.

¹⁹Cecilia Serra pour la partition italienne, Gian Peder Gregori pour les classes romanches.

²⁰A titre d'exemple, on mentionnera le doublet *Ries* / *gigant* (géant) pour exprimer la distance allemand-romanche, et celui de *Fenschtera* / *fanestra* (fenêtre) pour la proximité. Dans les deux cas, on notera des dynamiques spécifiques de négociation de la forme au travers d'une large palette de stratégies auto-/hétérofacilitatrices.

Ces deux premiers exemples indiquent une variation lexicale interne mettant en jeu les items *vacca* / *vatga* (vache) d'une part, et *stgala* / *scala* (échelle) d'autre part. Dans le premier cas, la variation est en quelque sorte autogérée, l'élève passant du sursilvan *vacca* au RG *vatga*²¹ librement, produisant successivement deux occurrences de chaque forme. Dans le second cas, un autre élève bute une première fois sur l'item "échelle", qu'il ne produit d'ailleurs pas en allemand. L'interruption momentanée de sa narration est alors interprétable comme une demande de sollicitation à laquelle recourt l'enseignant en lui fournissant en RG un indice de l'item attendu, *stg(ala)*, ratifié aussitôt par l'élève. Plus tard dans la narration, il est intéressant de noter que cet item initialement manquant est repris spontanément en usage, mais dans la forme correspondante sursilvane *scala*. La distinction mention / usage mériterait alors d'être affinée ici pour décrire aussi bien le caractère d'acquisition locale de l'item que le changement d'idiome. Bien que la terminologie fasse apparemment défaut pour décrire ce phénomène, nous proposerons provisoirement le terme d'*usage par déviation idiomatique*, en attendant de pouvoir adapter les exigences inspirées par le corpus aux besoins de précision analytique inhérents à celui-ci. L'exemple suivant porte sur l'article indéterminé (RG *in, ina* ; ladin *ün, üna*).

Exempel 3

[...] Marco ha üna flur e la vatga mangia quella flur <ENS : e co va il sierni a fin ?> cun stailas rudels e ina grond=üna gronda staila.

[...] Marco a une fleur et la vache mange cette fleur <ENS : et comment se termine le rêve ?> avec des étoiles et des anneaux et une grande=une grande étoile.

<Lachen-2_2003/8_N2>

Alors que l'élève produit systématiquement, tout au long de sa narration, la version ladine de l'article, il est intéressant de noter ici le sens de sa reformulation. Il s'agit du seul article en RG produit par l'élève, et le fait qu'il fasse écho à l'intervention de l'enseignant peut être considéré comme indicateur du caractère d'obéissance de l'élève au schéma linguistique de l'institution, ou en tous les cas de l'adaptation momentanée à l'idiome de celle-ci, alors que la reformulation immédiate par l'article ladin semble plutôt refléter un rejet au niveau micro de la langue suprarégionale au profit de l'idiome romanche dominant, plus "spontané".

²¹Il pourrait s'agir également de la forme ladine correspondante *vacha*, phonétiquement identique.

Exempel 4

[...] lura va el vinavant e **anfl=** e **CHATTA** in ... e **chatta** in ... ina lieu [...]]

[...] *alors il continue son chemin et trou= et TROUVE un ... et trouve un lapin [...]*

<Lachen-6_2006/6_S>

L'exemple 4 montre un aspect supplémentaire de la variation intégrée des idiomes et du RG, allant dans le sens d'une conscience normative de la part de l'élève. Il s'agit dans ce cas d'une reformulation auto-initiée, ou plutôt d'une autocorrection de l'élève du verbe sursilvan "trouver" *anflar* avorté, en son correspondant en RG *chattar*, exposé consécutivement à deux reprises²². Cet exemple se distingue en outre des précédents par la distance lexicale marquée entre les deux idiomes, d'une part, et par le sens de la reformulation, d'autre part, correspondant précisément aux exigences de la tâche pour ce qui est du choix de l'idiome. L'itération de l'item en RG est également indicatrice d'une confirmation explicite de l'élève en faveur de ce dernier choix, renforçant l'idée d'éveil métalinguistique face à la variation en romanche. L'exemple suivant présente un registre idiomatique très proche du RG.

Exempel 5

[...] la matta ha **ün** auto e ina vatga en maun [...] la matta sa **betg** ir cun igl auto la matta è pitschen e la vatga è pitschen e igl auto è pitschen e la matta va a **prender insatge** [...]

[...] *la fille a une voiture et une vache dans la main [...] la fille ne sait pas aller en voiture, la fille est petit-∅ et la vache est petit-∅ e la voiture est petit-∅ et la fille va chercher quelque chose [...]*

<Lachen-3_2004/8_N2>

Comme dans l'exemple 3, l'élève témoigne ici d'un substrat ladin manifeste de part son emploi de l'article indéfini *ün* (RG : *in*). Cela dit, ses productions tendent remarquablement vers l'idiome unifié : tout d'abord, le sous-système de la négation du ladin s'exprime au moyen d'une particule antéposée, *nu(n)*, et non postposée comme en sursilvan (*buc(a)*), tandis que le surmiran compose, comme en français, avec deux

²²Le verbe *anflar* est de loin le plus fréquent en sursilvan, même si l'on trouve par ailleurs un verbe *cattar* (attaque occlusive non affriquée, donc distincte des formes RG et ladines) de sens proche, peu usité, certainement sans influence dans la production de l'élève impliquée ici.

éléments²³. Ensuite, le choix lexical du verbe *prender* expose également un rapprochement vers le standard unifié (formes ladines correspondantes : vallader *tour*, puter *piglier*). Enfin, l'emploi de la forme *insatge* (quelque chose) est elle aussi indicative d'un mouvement de convergence vers le RG, puisque les formes ladines correspondantes diffèrent là aussi radicalement de celles du standard unifié (vallader *alch*, puter *qualchosa*). La dernière séquence contient un échantillon plus condensé de variation.

Exempel 6

[...] *lura esi cun la scala sin la vatga lura sun* quels dus cun il auto e *wegfahra* <ENS : ids davent> ids davent [...]

[...] *et alors c'est avec l'échelle sur la vache, alors ces deux sont allés avec la voiture et wegfahra* <ENS sont partis> *sont partis* [...]

<Lachen-5_2006/3_M>

D'une part, il est intéressant de noter la contiguïté de *scala* et *vatga* (cf. exemples 1 et 2), puisque la logique interne des idiomes, dans le cas précis de cette paire, ne conduirait pas à mélanger une forme non palatalisée (*scala*) avec une affriquée (*vatga*), seul le sursilvan présentant ici les formes à consonnes occlusives. Une remarque similaire s'impose, d'autre part, pour ce qui est des deux formes conjuguées du verbe être (*esi / sun*) : alors que la première forme n'est pas spécialement typée²⁴, la seconde, marginale, relève indéniablement du paradigme ladin. Cet exemple, tout comme les précédents, reflète une hétérogénéité interne au romanche de demain qui, entre intégration et variation, confère à chaque locuteur une teinte idiomatique et idiosyncrasique à son parler, allant pourtant bien au-delà des objectifs initialement dévolus au RG en tant que langue écrite de communication.

Conclusiun

Bien des incertitudes planent aujourd'hui sur l'avenir de la quatrième langue nationale suisse, en constante régression, minoritaire à plusieurs niveaux et même bien souvent "chez elle", mais pas aussi moribonde que les représentations ne le laissent parfois présager. L'introduction progressive du Rumantsch Grischun en classe, si elle ne fait pas l'unanimité, est toutefois considérée comme une chance plausible - peut-être la dernière - de consolider cette langue alpine, géographiquement fragmentée, dépourvue

²³La négation a certes généré quelques problèmes d'unification en RG entre les deux macro-variantes disponibles dans les idiomes, distinguées avant tout par la position et la forme de la particule négative.

Le dilemme s'est résolu par une certaine flexibilité, à savoir un usage combiné des deux particules (na / n' / nun ... betg), dont l'un des éléments peut être considéré comme facultatif.

²⁴Il s'agit là de la forme neutre de la troisième personne du singulier (RG *igl è*, vallader *id es*, sursilvan *igl ei*) amalgamée en inversion (RG + vall. *esi*, surs. *eisi*).

de conscience identitaire suprarégionale, et dont les idiomes ne sont pas toujours mutuellement intelligibles. Alors que Heinrich Schmid, créateur de l'idiome unifié, concevait celui-ci dans une optique de langue-toit (*Dachsprache*), les observations que nous tirons actuellement, en dépit d'un manque de recul évident sur l'implémentation du RG, nous incitent à y voir plutôt, pour l'usage oral, une langue-*canevas*, prête à accueillir les idiomes dans un tissage souple et polychrome. De leur côté, les idiomes devraient pouvoir bénéficier du RG pour raccommo-der de manière homogène le textile synthétique lacunaire des cases laissées encore vides par le lexique moderne. Mites ou réalité ?

Referenzas bilbliograficas

CATHOMAS, R., GRUENERT, M., & PICENONI, M. (2005), "Chur, Hauptstadt des dreisprachigen Kantons Graubünden", *In* : Villes bilingues - Zweisprachige Städte - Bilingual Cities, Akten des Kolloquiums in Biel/Bienne, 19.-20. März 2004, *Bulletin VALS-ASLA*. **82**, 83-102

DARMS, G. (1994), "Zur Schaffung und Entwicklung der Standardschriftsprache Rumantsch Grischun". *In* : Lüdi, Georges (éd.), *Sprachstandardisierung*. Universitätsverlag Freiburg/Schweiz, 3-21

FURER, J. J. (2005), *La situaziun actuala dal rumantsch*, Uffizi federal da statistica, Neuchâtel

GROSS, M. (2004), *Rumantsch - Facts & Figures*. Chur, Lia Rumantscha ediziun

LUEDI, G. & WERLEN, I. (2005), *Le paysage linguistique suisse*, Office fédéral de la statistique, Neuchâtel

SOLER, C. (2004), Le réto-romanche en Suisse - Bilinguisme et diglossie : problèmes et propositions, *Education et Société plurilingues*. **16**, Centre d'Information sur l'Education Bilingue et Plurilingue, Aoste, 15-26

SCHMID, H. (1982), *Richtlinien für die Gestaltung einer gesamtbündnerromanischen Schriftsprache Rumantsch Grischun*, Cuiras : Lia Rumantscha

Troisième partie :

**Compétence de
communication,
interaction en classe
et évaluation**

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 interactions¹...

...exolingues à l'hôpital

Nous avons choisi d'illustrer notre propos en sélectionnant quelques séquences présentant différents degrés d'exolinguisse. 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\<

¹Voir 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\
(4 sec)
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 : 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 : Güllich, 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.

LA CLASSE D'ACCUEIL ET SES LANGUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE EN FRANCE. SITUATION ET VARIATIONS DE LA DYNAMIQUE PLURILINGUE

MARIE-THÉRÈSE VASSEUR

Université du Maine, Equipe Plurilinguisme et Ecole, & UMR 7114, CNRS, CNRS¹

L'observation des divers lieux d'accueil scolaires des enfants nouvellement arrivés en France (ENAF) se développe au fur et à mesure que se multiplient les arrivées d'enfants allophones pris en charge par l'école. L'un des constats que l'on peut faire sur les conséquences que cette demande et ce besoin font peser sur l'école concerne la diversification des cadres et modes d'intervention : "ouverture" des classes autrefois "fermées", c'est-à-dire spécialisées et centrées sur la langue avec dès que possible répartition des élèves dans leurs classes d'âge, encadrement spécialisé en langue réduit et regroupement inter-classes et même inter-établissements, immersion d'individus isolés dans des classes à langue unique majoritaire...

En ciblant la prise en charge urgente des élèves non-francophones, cette orientation semble vouloir favoriser davantage les contacts interculturels entre élèves, et, pourquoi pas, le "plurilinguisme", cette dernière proposition aux contours imprécis qui circule actuellement dans les milieux éducatifs. Qu'en est-il réellement ? quelle réflexion peut nous inspirer à ce sujet la situation particulière et le fonctionnement de ces classes ?

Ma présentation s'appuiera sur les diverses observations et analyses auxquelles je me suis livrée ces 3 dernières années dans une CLIN (classe d'initiation au français) "ouverte" du 19^{ème} arrondissement de Paris. J'évoquerai d'abord les acceptions diverses du mot *plurilinguisme* pour souligner l'ambiguïté mais aussi le monolithisme de ce terme dans les usages qui en sont faits. Je présenterai ensuite l'apparition dans la classe des diverses langues des enfants en me posant la question de leur légitimation par l'enseignant. Puis j'observerai l'ancrage dans les activités scolaires de ces diverses fenêtres de focalisation sur les langues des enfants en m'interrogeant sur le caractère plurilingue de cette dynamique interactionnelle du discours de la classe.

1. Qu'entend-t-on par classes "plurilingues" et par "plurilinguisme" ?

Les définitions les plus triviales (Glossaire français-anglais de terminologie linguistique (SIL International, Wikipedia) renvoient, en alignant les synonymes *plurilingue*, *multilingue* et apparentés *bilingue*, *polyglotte*, *trilingue*, au répertoire linguistique des locuteurs, c'est-à-dire à la pluralité, comptabilisable dans le suivi des pratiques, des

¹ Un grand merci à Jo Arditty pour un dialogue stimulant à partir d'une ébauche de cette présentation

langues parlées par un individu ou un groupe. Se fondant sur une représentation monolingue ou "monolingue" comme disait G. Lüdi, (1984) du plurilinguisme, elles portent encore trace de la définition idéaliste que Bloomfield (1930) donnait des bilingues comme ayant ou visant des compétences équivalentes et identiques à celles des natifs. Elles reposent de même sur une conception monologale (opposée à *dialogale* et *dialogique*) de la pratique langagière, comme si le locuteur ne faisait que *produire* du discours, hors dialogue. Elles s'appuient enfin sur une conception totalement exolingue des rapports entre les langues, comme si les formes linguistiques utilisées ne relevaient que d'un seul système à la fois, comme si les "frottements", "contaminations", mélanges constants dans les pratiques entre systèmes et sous-systèmes (selon l'environnement spatial et/ou temporel, l'activité, le partenaire et bien entendu le rapport entre systèmes) n'était pas une des caractéristiques des discours plurilingues, comme si finalement le plurilinguisme n'était pas souvent de l'interlinguisme (Vasseur, 2005).

Loin de ces visions-représentations simplificatrices, la notion a été revisitée dans le cadre du Conseil de l'Europe et l'on doit à J. C. Beacco (2005 : 37) une nouvelle définition qui désigne le plurilinguisme comme "la compétence, complexe mais unique, à utiliser dans la communication sociale plusieurs langues que l'on maîtrise à des degrés divers et à des fins diverses. (...) (Cette compétence) peut être plus ou moins développée en fonction de l'environnement linguistique de chacun et de sa trajectoire personnelle et sociale". Dans cette conception ouverte, le terme désigne donc ce choix selon les situations, d'utiliser ou non, de mélanger ou d'alterner, de comparer ou d'analyser, d'apprendre et de se construire d'autres ressources et d'autres identités. Choix qui est de ce fait lié aux représentations sociales de l'individu et de la ou des communautés dont il se revendique membre, qui fait donc partie de la culture construite par l'individu au sein de son environnement social. La mise en place de cette "compétence" relève du processus de socialisation première ou des diverses socialisations qui lui font suite comme la (ou les) socialisation(s) scolaire(s). Elle peut se manifester au sein des pratiques langagières de groupes spécifiques d'origines diverses, de communautés bi- ou plurilingues, de classes regroupant des enfants de langues différentes. C'est ce dernier cas, celui des enfants nouveaux arrivants en France (ENAF) regroupés dans une classe d'accueil de l'enseignement élémentaire qui sera analysé ici du point de vue du plurilinguisme et des pratiques qui peuvent en relever.

2. Dans la CLIN observée, l'ouverture plurilingue se manifeste par une forte présence des langues maternelles

L'observation continue de la classe nous montre des séquences importantes où les langues maternelles des élèves apparaissent régulièrement, ce qui permet de dire que les élèves ont l'occasion d'utiliser leurs diverses langues. Dans et à quelles conditions ces dernières circulent-elles ?

Considérons le développement des séquences où apparaissent ces langues. Et d'abord, les circonstances de leur surgissement. La production d'expressions (*bonjour, bon appétit*), d'énoncés courts, de mots de la langue maternelle (*le thé, le chocolat, le café*) peut être encouragée ou même sollicitée par l'enseignant (2.1). Les élèves répondent alors avec plaisir et contribuent ainsi à une véritable circulation de ces répertoires divers présents dans le groupe-classe et permettant l'échange, la découverte, l'apprentissage des mots de l'autre sur un fond de plaisir partagé. Cette production peut aussi être initiée par l'élève (2.2), puis reprise ou au contraire bloquée par l'enseignant, selon l'objectif de l'activité en cours.

2.1 Les séquences en L1 sont initiées, encouragées par l'enseignant, puis relayées par les élèves

Extrait 1 : Petit Déjeuner (*séquence de travail sur le contenu du petit déjeuner*)²

(...)

1. MC qu'est-ce que c'est une salade de fruits?
2. K les patates
3. MC les patates? les fruits? c'est la pomme l'orange la banane (*elle explore de nouveau l'affiche déjà exploitée auparavant*) (*elle montre une autre image*) le thé xxx G en turc comment on dit tchaï non? Sacha en russe?
4. S tchaï
5. G tchaï aussi! ah! et Russe le café?
6. MC K en arabe? le thé c'est tchaï?
7. K [tej]
8. MC (à Yi et Ji) et en chinois?
9. Y tsaï / tchaï
10. G tchaï ah ah en chinois ah ah
11. K chinois nihao! hi hi
12. G (*sort un dictionnaire de conversation turc, montre un mot à E*) espagnol comme ça "onuk"?
13. E non
14. MC (*distribue une autre photocopie*) comment ça s'appelle? (*le mot est écrit en dessous en français*) + on écrit
15. G MC? écr[i] en turc? (à E) écr[i] en espagnol?
16. MC ouais
17. K MC écr[i] en arabe?
18. MC ouais
19. G (*ravi d'écrire en turc, cherche, réfléchit, se concentre levant le bras*) ouais! (...)

²Conventions de transcription en fin d'article

2.2 Elles peuvent être initiées par les élèves et acceptées ou non par l'enseignant

Extrait 2 : Cucharra

1. MC pourquoi on prend des cachets ?
2. L xxx comme elle est malade la tête
3. MC quand on a mal à la tête
4. G mal aux dents
5. MC quand on a mal aux dents
6. F XXX
7. MC ça s'appelle un cachet A l'a dit
8. A MC comme ça (*geste pour montrer un objet allongé*)
9. MC (*dessine au tableau*) ça s'appelle des gélules
10. E xxx comme ça avec "cucharra" (*mime la prise de sirop avec une cuillère*)
11. K (*regarde Elsa en riant*) cucharra
12. MC non ça c'est un mot espagnol c'est pas un mot français + alors tout ça c'est des médicaments + G lis (*G lit*)

3. Les diverses langues n'apparaissent pas dans n'importe quelles conditions - Types d'activités et degrés d'autorisation à parler les L1 ?

On l'a vu, l'activité qui consiste pour les enfants à produire (avec plaisir) les mots de désignation d'objets n'intervient pas n'importe quand. Cette activité n'est en effet pas toujours tolérée par l'enseignant (cf. extrait supra).

Il y aurait ainsi une sorte d'affinité entre certaines activités, leur objet et la légitimation de la circulation des langues maternelles des enfants. Les séquences de référence à la vie et aux événements, aux rites quotidiens acceptent et encouragent les comparaisons socio-culturelles reposant sur les désignations et leurs traductions qui elles-mêmes constituent une aide à l'intercompréhension et à la découverte du lexique français. Ces séances suscitent donc une circulation intense des langues des enfants, comme le montre ci-dessus l'extrait de corpus "Petit déjeuner".

D'autres séquences, plus orientées vers l'observation et la manipulation "expérimentale" d'objets et de concepts "scientifiques", sont des moments où les répertoires tendent à s'aligner fortement sur la norme linguistique environnante qu'est le français, avec un refus très net des mélanges et, on peut le penser, des approximations et des mots transfuges, comme le mot *bidon* dans l'extrait qui suit.

Extrait 3 : Le bidon et le seau (séquence sur les corps flottants)

1. MC + mais dans la classe + dans la classe ya de l'eau xxx va à ta place + alors (*montre un seau*) ça comment ça s'appelle?(*rires*) + en français
2. W (*désigne le seau plein d'eau*) bidon (*Rires*)
3. MC non + en français
4. W le bidon
5. MC non pasque/ bon j'avais enlever ça (*Brouhaha autour du mot bidon*)
6. El bidon
7. MC bon alors + W + écoute-bien + en arabe + on peut dire que c'est + le bidon + pasque en Algérie on a pris + des mots français + on a mélangé le français et l'arabe + mais en français, si tu dis le bidon (*dessine un bidon et écrit au tableau*) le bidon c'est ça + et on peut avoir un bec verseur
8. Els eeeh ah
9. MC et là ya la poignée + pour le porter
10. W nous aussi on dit bidon + en arabe
11. MC bon oui + mais ça c'est pas le bidon pasque là c'est ouvert (*commentaires des élèves*) +
12. El (*montre au tableau*) c'est lui?
13. MC oui + bon alors ça ça s'appelle le + seau
14. El le seau

Enfin, les séquences centrées sur la langue française, ses variantes morphologiques, les structures syntaxiques, le passage à l'écrit et, bien sûr, les séquences de lecture n'autorisent pas du tout l'usage et la circulation des différentes langues. La perspective ici est tout autre que celle des séquences de découverte et nous renvoie aux objectifs assignés à l'enseignement, dans ces classes spécifiques, de la langue de l'école française : il s'agit, au cours de cette année d'accueil des enfants, de les rendre capables de rejoindre leur classe d'âge dans l'école de la république, comme le rappelle fortement Gérard Vigner (2001) et comme le montrent aussi les réticences de certains parents à ce que la langue d'origine des enfants (arabe, portugais, créole...) soit pratiquée dans la classe, la compétence en français étant à leurs yeux la clé de l'avenir pour leurs enfants. Le problème n'est en effet pas le même ici que pour les enfants français à qui l'on offre le " luxe " de faire de l'éveil au plurilinguisme à travers des langues qui leur sont inconnues, sachant que leur compétence courante dans la langue de l'école est déjà pour une part d'entre eux grandement assurée. Il est encore plus pressant dans le cas de jeunes adultes migrants qui doivent apprendre très vite la langue environnante pour entrer dans la vie active (Collins, 2006)

Liées à l'objectif assigné et cadrant les activités proposées aux élèves dans ces classes, les consignes précises sont ainsi implicitement et explicitement exprimées et rappelées aux élèves. L'enseignante MC évoque régulièrement les objectifs du travail qu'elle propose aux élèves en détaillant ce qu'ils devront savoir faire pour passer dans la classe de leur âge l'année suivante, en insistant sur le savoir écrire, orthographier correctement, lire à un rythme " naturel ", et pour cela bien faire les distinctions phonologiques pertinentes... remarques qu'elle ponctue souvent par : attention... *on vous le demandera l'année prochaine, il faudra savoir faire ça l'année prochaine...* comme dans l'extrait qui suit.

Extrait 4 : La lecture l'année prochaine (...)

- 1 MC il faut lire + moi⊥ pas du tout⊥ + pasqu'i ya un point d'exclamation +
pasque l'année prochaine G et F vous allez avoir des grandes histoires
à lire\
- 2 G la semaine prochaine?
- 3 MC l'année prochaine : i faut lire comme ça + moi⊥ pas du tout⊥
- 4 G donc c'est au mois septembre
- 5 MC il faut lire + en mettant la voix + quand c'est une question + ça monte++
l'histoire ça va êt' fatigant on va être épuisé
MC distribue les photocopies des exercices à faire
- 6 MC (à Ji) il faut lire à la maison
- 7 E (à MC) je lis avec ma tante pasque xx elle me pose des questions
(.....)
- 8 MC je parle à Elsa pasqu'elle était en CE2 quand on a fait ça
- 9 K comme lundi dernière
- 10 MC comme lundi dernier ++ attention Elsa je veux que la bouche soit ouverte
+ je vous parle de ça pasque quand vous allez être dans une autre classe
vous allez faire des dictées
- 11 S ouais! (*yeux brillants de plaisir?*)
- 12 MC alors il faut bien écouter + si dans votre tête vous mélangez le -on et
le -an vous allez écrire des bêtises (.....)

La motivation est centrée sur la langue de l'école vers laquelle les élèves sont amenés à exercer peu à peu leur attention et leur (auto-)contrôle normatif, indicateurs de l'évolution de leur attitude et de leur expertise, comme dans la séquence suivante extraite d'un cours qui se tient plus tard dans l'année. On y voit comment K est attentif tout autant aux productions de son voisin en 3 qu'à ses propres productions par rapport à la norme sur laquelle il s'efforce de s'aligner en français (12).

Extrait 5 : Séance d'Histoire-Géographie

1. (...) GKemal mort 1938
2. MC très bien + G va nous faire une leçon d'histoire sur la Turquie
(....)Russie(...)
3. K (*en aparté à Ji*) r[y]s pas r[u]s + (à H) i dit r[us] + pas r[u]s
4. MC alors la ptite guerre elle est à cause de ce ptit morceau
(*montre sur la carte*) + mais ça existe depuis très longtemps
5. G toujours bagarré + MC où l'arabe?(...:)
6. MC (à R) quelle est la capitale de Bulgarie?
7. R, autres Sofia
8. MC bien + quelle est la capitale de l'Algérie?
9. A Maroc (*Brouhaha*)
10. K Algérien
11. MC non Alger + Algérie c'est le pays
12. K oh la la moi je dis Algérien!
13. MC quelle est la capitale de la Chine?
14. K chiné euh/ Chi.../ Chin... (*Brouhaha*)

Conclusion provisoire : Quel plurilinguisme dans quel contexte ?

On constate que cette classe constitue par moments un vrai carrefour des langues et des cultures des différents élèves, c'est-à-dire que les différents répertoires linguistiques des élèves sont sollicités et que les élèves sont consultés comme d'authentiques experts de leurs cultures et de leurs langues, ce qui va dans le sens d'une valorisation des identités, des différences et variétés culturelles. Il y a là une potentialité qui se trouve dynamisée par l'enseignante et plus généralement par l'institution en termes de maintien et valorisation des langues-cultures, donc en termes de culture plurilingue.

Mais cette potentialité offerte par la situation ne semble pas pouvoir être mise en oeuvre systématiquement, de façon uniforme, à n'importe quel moment et dans n'importe quel contexte. La spécificité de la situation est telle que cette ouverture plurilingue et pluriculturelle se trouve à certains moments en conflit avec d'autres objectifs fixés par l'institution à ce type de classe. Il s'agit en effet alors d'aider les élèves à construire les compétences linguistiques et scolaires nécessaires pour suivre et tirer avantage d'une scolarité normale dans la langue de l'institution.

Ce constat souligne la question de la diversité des pratiques plurilingues en fonction des situations, de l'histoire et des compétences déjà là, des objectifs. Les situations sont en effet largement définies par leurs contextes et leurs objectifs. Selon que l'on se trouve à Bâle, dans des classes bilingues composées d'enfants monolingues qui apprennent 2 langues étrangères dès la primaire, à Barcelone dans des classes plurilingues composées de populations d'élèves multilingues et dont l'objectif assigné est au minimum un bi- ou même tri-linguisme s'ajoutant à l'objectif bilingue, ou dans des classes ordinaires de la Sarthe (France) accueillant un ou deux élèves étrangers la mise en place d'une approche plurilingue, d'une culture de la plurilingualité ne saurait se dérouler, s'organiser sur un seul et même modèle.

Conventions de transcription

Les locuteurs sont identifiés en début de ligne par l'initiale de leur nom, alors que El ou Els renvoie à un ou plusieurs élèves non identifiés.

(ababa)	indications sur le non linguistique
xxx	passage incompréhensible
{	début de chevauchement (couplé avec même symbole sur ligne précédente ou suivante)
xyxy	passage dans une autre langue
+, ++	pauses plus ou moins longues
(...)	passage omis
BAB	accent d'intensité
↓	intonation descendante
↑	intonation montante
\	hétéro-interruption
/	auto-interruption

Bibliographie

BEACCO J. Cl., 2005, Langues et répertoire de langues : Le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue, Division des Politiques linguistiques, DC IV, Conseil de l'Europe, Strasbourg

COLLINS J. 2006, "Where is class in second language learning?", *Working Papers in Urban Language & Literacies*, University of London, Universiteit Gent, University of Albany, SUNY Press, Paper 41, [consulté le 20/04/07] disponible sur Internet : <<http://www.kcl.ac.uk/schools/sspp/education/research/groups/llg/wpull.html>>

LÜDI G., 1984, "Discussion du Papier de C. Perdue". In B. Py (dir.) *Acquisition d'une langue étrangère III*, Université de Paris VIII, Encrages, et Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel

VIGNER G., 2001, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris : CLE International

LES DÉFINITIONS EN CLASSE BILINGUE

ANNE GROBET
ELCF, Université de Genève

Dans le cadre d'un projet de recherche grâce auquel j'ai eu le plaisir de faire la connaissance de Cecilia Serra, il a été possible de recueillir un important corpus d'interactions dans des classes bilingues de l'enseignement secondaire et tertiaire concernant des disciplines relevant tant des sciences humaines (histoire, géographie, etc.) que des sciences "dures" (physique, mathématiques, etc.)¹. Le point commun à ces enseignements est qu'ils font tous intervenir, à un moment ou à un autre, des formulations de définitions articulant connaissances linguistiques et disciplinaires. Dans la présente communication, j'apporterai un premier éclairage sur ces définitions en tentant de les caractériser ainsi qu'en présentant une grille d'analyse qui, proposant une approche dynamique et située, fera apparaître quelques caractéristiques liées au contexte bilingue.

1. Définir la *définition* ?

Qu'entend-t-on par *définition* ? Plutôt que de s'appuyer sur une conception trop rigide et préalablement établie de cette notion, il est intéressant de recourir à l'observation d'exemples pour la préciser.

Dans son emploi le plus fréquent, la définition est généralement comprise comme monologique. Ainsi, la première acception donnée par le Petit Robert : "proposition dont le premier membre est le terme à définir, le second étant composé de termes connus qui permettent de déterminer les caractères du premier" laisse penser par défaut que la proposition de définition est produite par un seul locuteur. Or, une telle conception n'est pas satisfaisante si l'on entend rendre compte des interactions en classe, comme on peut le montrer à partir de l'analyse de l'exemple suivant (produit dans une classe monolingue).

Exemple 1²

- 60-E8 parce que quand on va à New-York on a le Gulf Stream en plein dans le
 NEZ
61-En bon .. c'est pas ça:: forcément qui:: . qui ralentit . c'est
 surtout=c'est surtout le:: les vents qui ralentissaient sur les
 voiliers
62-E8 → ouais mais le Gulf Stream c'est des vents/
63-En → (2,5 sec) bon le Gulf Stream c'est plutôt un courant marin hein
64-E8 → (à mi-voix) le Gulf Stream c'est pas des vents des machins comme ça
65-E9 c'est toi le vent

<PNR56-Gajo-2.2001.B1.S2.Ge.FM.1.A>

¹Projet n°405640-108656 intitulé *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*, dirigé par L. Gajo et s'inscrivant dans le programme national de recherche 56 *Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse* du Fonds National de la Recherche Scientifique.

²Voir les conventions de transcription en fin d'article

D'un point de vue strictement monologique, on pourrait dire qu'il y a dans cet exemple trois propositions en 62, 63 et 64 interprétables comme des définitions du terme *Gulf Stream*, en ajoutant que les caractéristiques mentionnées (*c'est des vents, un courant marin, des vents des machines comme ça*) sont vagues et ne permettent en l'occurrence pas d'identifier précisément le *Gulf Stream* ni de le différencier d'un autre courant marin. Ce type d'analyse est toutefois insuffisant, et cela pour au moins deux raisons. Premièrement, il ne rend pas compte du caractère dialogique de ces définitions, dont témoignent les marques linguistiques telles que *mais, plutôt, pas...*, ainsi que les diverses reprises du terme *Gulf Stream* que l'on peut qualifier de diaphoniques, parce qu'elles reprennent le discours de l'interlocuteur pour y réagir (Roulet et al., 2001). Deuxièmement, un tel commentaire passe à côté de l'enjeu principal de cette séquence, qui n'est pas tant de formuler la définition exacte du *Gulf Stream* que de se prononcer sur une de ses caractéristiques, à savoir sa nature de vent ou de courant marin, et de la faire accepter par l'interlocuteur. On rejoint ici un deuxième sens donné par le Petit Robert, qui décrit la définition comme une "action de caractériser". Dans les interactions en classe telles que celle-ci, la définition apparaît donc avant tout comme une action conjointe dans laquelle sont engagés les participants, qui cherchent à préciser le sens d'un terme par le biais d'une interaction.

2. Grille d'analyse

Telle qu'elle vient d'être envisagée, la définition se présente sous un caractère dynamique qui se déploie à plusieurs niveaux, à savoir à celui de sa formulation (marques lexico-syntaxiques et prosodiques), à celui de son inscription dans une interaction particulière, et enfin à celui de son insertion dans un projet actionnel plus large que constitue un cours. Ces trois plans constituent les trois parties de la grille d'analyse que je propose ici, et ils permettront de rendre compte de la co-construction des définitions dans l'interaction³.

2.1. La définition comme lieu d'une exposition

L'articulation du savoir linguistique et disciplinaire s'effectue, comme le montre Gajo (2006), à travers un double processus de *médiation* et de *remédiation* : le discours est employé comme outil de médiation pour transmettre des connaissances disciplinaires, alors que le métalangage intervient comme remédiation, comprise à la fois comme deuxième médiation et réparation. Dans ce sens, la formulation d'une définition implique non seulement la médiation du discours pour transmettre des connaissances disciplinaires (explication d'un terme obscur à partir de la formulation d'éléments

³Je me limiterai à ces trois points pour des raisons de place, même si, comme l'a souligné S. Borel, d'autres aspects pourraient encore être évoqués tels que la nature du terme défini (unité, concept général, etc.) en relation avec le type de discipline enseigné (science humaine, science "dure").

connus permettant de l'appréhender), mais elle fait aussi l'objet d'une "exposition" spécifique, sorte de remédiation visant à mettre en valeur la médiation en attirant l'attention des élèves sur l'activité définitoire en cours.

Cette exposition de la définition s'effectue, premièrement, par le biais du discours métalinguistique (p. ex. *ce que ce mot veut dire, c'est...* ou référence explicite à une définition) et, deuxièmement, à travers divers indices de *contextualisation* (Gumperz, 1982), qui orientent le processus interprétatif en signalant la présence de présupposés contextuels, tels que : marques morpho-syntaxiques (p. ex. constructions à détachement, cf. Pekarek Doehler & Müller, à paraître) et marquage prosodique spécifique (modifications de registre, scansion, etc.). Ainsi, dans l'exemple 1, l'exposition des définitions se fait principalement par l'emploi de constructions linguistiques à détachement en *c'est*. L'emploi répété et diaphonique de ces constructions met en parallèle les prédicats, qui dans ce contexte produisent un effet contrastif renforcé par la présence d'une marque comme *plutôt*. Il convient de rappeler que ces indices de contextualisation fonctionnent en faisceau et n'acquièrent leur valeur qu'en fonction du contexte discursif dans lequel ils s'insèrent et qu'ils contribuent à modifier (Gumperz, 1982 : 104), ce qui revient à dire qu'aucun de ces indices ne peut être considéré à lui seul comme la marque nécessaire et suffisante d'une définition. Troisièmement, l'une des caractéristiques les plus saillantes de l'exposition des définitions en classe bilingue est la présence du recours à l'alternance des langues, voire à la traduction qui peut même fonctionner comme outil de définition. C'est ce qui se passe dans l'exemple 2, issu d'un cours de physique donné à Bienne à des élèves francophones et germanophones⁴.

Exemple 2

- 15-Ens c'est quoi une médiane/
 16-E3 (accent alémanique, du fond de la classe) c'es::t . une droite qui sépare (XX) morceaux (X)
 17-Ens et pis la médiatrice/
 (4 sec)
 18-E3 (?X) un angle
 (5 sec)
 19-Ens euh ouais=et ben=écoutez cette confusion est .. très très fréquente aussi .. c'est 'bissectrice' qui PARTage un angle en deux . BI .. SECTEUR\ . non mais .. je aussi fais cette parenthèse . une digression ... l'allemand est une langue plus technique . parce que ... le mot qui décrit 'bissectrice' 'médiane' etcetera .. décrit CLAIREMENT ce que c'est 'bissectrice' . c'est 'WINKELHALBIEREND'\... 'winkel' .. 'angle' . 'halbierend' 'partager en deux' ben . l'allemand= . l'alémanique sait tout de suite et puis 'médiatrice' .. l'allemand sait tout de suite .. 'mittel-. senkrecht' .. 'milieu' . 'perpendiculaire' voilà . c'est pourquoi les maths . c'est plus facile en allemand\
 <PNR56-Gajo-2.1901.B1.S2.Phy.FBi.1>

⁴Pour une description du bilinguisme spécifique à la ville de Bienne, voir notamment Borel (2004).

De multiples moyens sont mis en œuvre dans cet exemple pour placer les définitions au centre de l'attention des élèves. Deux questions métadiscursives posées aux élèves (15-17) sollicitent des définitions. La deuxième établit l'existence d'une lacune puisque la réponse donnée est fautive, et permet à l'enseignant de proposer sa propre explication. Celle-ci est introduite par une remédiation comprenant un commentaire métadiscursif de la réponse de l'élève (*eah ouais eh ben écoutez cette confusion est très très fréquente*) et une rectification par une clivée (*c'est bissectrice qui partage un angle en deux*) suivie d'une décomposition morphologique : bi secteur. L'enseignant ouvre ensuite une parenthèse tout en commentant ce cheminement (*non mais .. je aussi fais cette parenthèse une digression*), pour défendre l'idée que l'allemand serait une langue facilitant l'apprentissage des mathématiques du fait de sa morphologie plus "transparente" que le français (*le mot qui décrit [...] décrit clairement ce que c'est*). Il recourt ainsi à cette langue pour justifier morphologiquement les définitions de *bissectrice* et *médiatrice* en décomposant les termes allemands : *bissectrice c'est winkelhalbierend winkel angle halbierend partager en deux [...] médiatrice [...] mittel-senkrecht milieu-perpendiculaire voilà*. Les allers-retours entre les deux langues explicitent les correspondances pour les francophones et s'offrent comme des moyens mnémotechniques. Cette utilisation de l'alternance des langues pour justifier les définitions est soulignée par d'autres indices de contextualisation, tels qu'une mise en relief prosodique (opérée par l'accentuation initiale des termes à définir et par la syllabation exagérée de la traduction allemande, afin d'en faire ressortir le contenu morphologique) et la présence de plusieurs constructions à détachement mettant en valeur les traductions (*bissectrice c'est winkelhalbierend...*). Dans un tel contexte, l'alternance des langues constitue ainsi une forme d'exposition supplémentaire des définitions, qui renforce les explications pouvant être données en L1, tout en les légitimant.

2.2. La définition dans l'interaction

En classe, la définition s'inscrit dans le cadre d'une interaction entre l'enseignant et les élèves. Les modalités de l'exploitation de la définition dans cette interaction sont variées et dépendent tant du type de gestion du cours (plus ou moins frontal) que de la situation particulière des interactants. Le début de l'exemple 2 (15-18) illustre ainsi une configuration classique, dans laquelle l'enseignant demande la signification d'un terme, la définition devant être fournie par les élèves. Ce procédé permet à l'enseignant d'évaluer les connaissances des élèves ou parfois aussi de les amener progressivement à définir eux-mêmes le terme voulu.

Dans d'autres cas, ce sont les élèves eux-mêmes qui pointent les problèmes de définitions, parfois pour des questions de compréhension⁵, mais aussi à des fins argumentatives. L'exemple 3, qui s'inscrit dans le cadre de la correction d'un travail de géographie, illustre cette dernière fonction :

⁵C'est le cas dans l'exemple 4, qui sera traité dans la partie suivante.

Exemple 3

- 36-Ens [...] est-ce que vous voulez revoir une petite question=une autre question . [oui\
 37-E [juste une question pour euh . les définitions de .. friche urbaine (X) . c'est le centre de la ville ça peut pas faire une demi-point parce que c'est quand même euh ... la moitié de la définition
 38-Ens c'est pas une=c'est pas juste ... [c'est&
 39-E [c'est quoi/
 40-Ens &une friche urbaine .. on=on en a parlé en plus sur (XX) de bienne c'est un espace qui a été abandonné c'est le premier [point
 41-E [ouais mais c'est au centre de la ville hein
 42-Ens non c'est DANS la ville
 43-E au centre de la ville
 44-Ens (XX) ça pourrait être même à la périphérie de la ville en fait
 45-E ouais dans la définition c'est écrit au: . au centre de la ville au cœur de la ville je sais [pas
 46-Ens [au cœur de la ville\... oui dans la ville . ((accélère le débit)) mais c'est (?pas) le cas du centre historique . oui/
 <PNR56-Gajo-2.2001.B1.S2.Ge.FBi.1>

Dans cet exemple, un élève cherche à obtenir un point supplémentaire en faisant valoir une partie d'une définition. Il fait preuve d'une certaine habileté argumentative dans sa requête, et cela à plusieurs niveaux : il introduit sa question métadiscursivement (*juste une question*) en thématissant la définition (*pour euh les définitions de friche urbaine*), utilise ensuite l'existence de cette définition comme argument pour justifier sa requête (*parce que c'est quand même la moitié de la définition*) et, devant le refus de l'enseignante, la relance plusieurs fois (E41, 43, 45). L'enseignante, quant à elle, donne dans un premier temps un autre élément de la définition qu'elle juge principal (*c'est un espace qui a été abandonné c'est le premier point*), avant d'entrer en discussion sur la question de savoir si une friche urbaine se trouve au centre de la ville ou non. Alors que l'élève traite *dans* et *au centre* de comme la reformulation d'une notion équivalente, l'enseignante s'efforce de montrer qu'il y a une différence. Elle est toutefois mise en difficulté lorsque l'élève s'appuie sur le document écrit qu'elle a elle-même distribué : *ouais dans la définition c'est écrit au : . au centre de la ville au cœur de la ville*. L'élève utilise la parole de son interlocutrice - dont le statut est encore renforcé puisqu'il s'agit d'un document écrit - comme argument d'autorité pour justifier sa position. Voyant qu'elle a été conduite à se contredire au moins partiellement, l'enseignante abandonne la discussion.

La définition - sous forme écrite ou orale - peut ainsi être vue comme une forme discursive institutionnalisée du savoir, et les représentations sociales qui lui sont associées peuvent faire l'objet d'une exploitation argumentative. Ceci dit, on peut quand même noter dans cet exemple que l'élève se contente de mobiliser une partie de la définition (*au centre de la ville*) en omettant l'élément central (*espace abandonné*), sans tenir compte du fait que cela influence sa validité.

2.3. La définition dans le projet actionnel du cours

La définition peut enfin être appréhendée comme une action participant elle-même au projet actionnel plus large que constitue le cours, articulant des plages d'environ une heure, s'inscrivant elles-mêmes dans un programme qui se déroule sur une année scolaire. Dans ce cadre, la définition revêt la plupart du temps une importance particulière, puisqu'il s'agit de stabiliser un savoir, en s'aidant éventuellement d'un document écrit fonctionnant comme référence (cf. ex. 3). Cette importance est toutefois modelée en fonction, d'une part, de l'activité particulière dans laquelle les interagants sont engagés (p. ex. correction d'épreuve, construction des connaissances, etc.), et d'autre part, du statut de l'objet défini par rapport aux paradigmes disciplinaire et linguistique. Du point de vue disciplinaire, un objet à définir peut ainsi être compris comme *inscrit*, *utile* ou *périphérique* tandis qu'il peut être décrit comme *obligatoire*, *compatible* ou *autonome* du point de vue linguistique (Gajo, 2006). Tout porte à croire que la prise en charge de la définition d'un objet sera (généralement) d'autant mieux assumée par l'enseignant que l'objet défini sera central du point de vue disciplinaire et linguistique. A contrario, les objets périphériques par rapport à la matière enseignée et autonomes du point de vue linguistiques peuvent être *problématisés* (Gajo, 2006) par les élèves eux-mêmes, et dans les cas extrêmes mettre l'enseignant en difficulté. Il est à ce titre intéressant de noter qu'un environnement bilingue favorise la problématisation d'objets à travers les demandes de définitions. Ceci peut être illustré par l'exemple 4, dans lequel un élève germanophone reprend le terme de *digression* initialement utilisé par l'enseignant pour en demander une explication :

Exemple 4

- 5-E3 ((élève alémanique)) euh c'est quoi une digression
 6-Ens ah . une digression\ ... pourquoi vous me posez des questions difficiles (1,5 sec)
 7-E3 (?vous avez dit)
 8-E4 (XX) le prof ça
 9-Ens j'ai une DIGRESSION ist ein=(X)=eine (?X-)auschweizung non c'es::t ... eine ... une DIGRESSIO::N (2,5 sec) elle m'embête cette question ... le=le=le= .. la TRAduction exacte quelqu'un sait quelqu'un est parfaitement bilingue/moi j= ... j'ai prétendu que j'étais parfaitement bilingue mais une digressio:::n/
 10-E5 on sait pas (XX) en français
 11-Ens vous savez pas en français/
 12-Elèves (en chœur) NO::N
 [...]
 26-E8 une définition c'est (XX)=aller sur une autre= sur autre chemin
 27-Ens ouais
 28-E8 pour expliquer un truc ((rires)) (XX) comme=comme faire (X) (?détours) (XX) j'ai pas (X) pris le chemin droit dans l'explication&
 29-Ens ouais ouais
 30-E8 &(X) une DÉVIATION\
 31-Ens faire une digression\ . c'est juste\
 (3 sec)
 32-E9 qu'est-ce que ça (XX) à voir . avec la physique
 33-Ens pardon/
 34-E9 qu'est-ce que ça a à voir à la physique/
 <PNR56-Gajo-2.1901.B1.S2.Phy.FBi.1>

L'enseignant avait utilisé le terme de *digression* pour décrire le cheminement didactique suivi au début du cours, soulignant qu'il avait fait des digressions à partir d'un exemple. Ce terme peut donc être décrit comme *périphérique* du point de vue disciplinaire et *autonome* du point de vue linguistique, dans la mesure où il est uniquement lié à un parcours didactique particulier. Ce statut décentralisé est d'ailleurs verbalisé par un élève en 32 et 34 (*qu'est-ce que ça a à voir avec la physique*).

La demande de définition de la *digression* prend l'enseignant au dépourvu, ce qu'il explicite ouvertement en 6 (*pourquoi vous me posez des questions difficiles*), avant de tenter une traduction et d'appeler ses élèves à lui venir en aide (*est-ce que quelqu'un est parfaitement bilingue*). Il s'en suivra une assez longue interaction (en partie tronquée ici) dans laquelle l'enseignant, les élèves et l'enquêteur tenteront de trouver un équivalent en langue allemande, tout en précisant la définition en français (cf. 26-31). Malgré le statut décentralisé de l'objet, ce parcours n'est de loin pas inutile puisqu'il permet aux élèves d'éprouver leurs compétences dans la recherche d'une définition, tout en comblant une lacune existant aussi chez les francophones et qui n'avait pas été explicitée avant le questionnement de l'enseignant (cf. 10-12). Ainsi, si de telles demandes de définition semblent facilitées par le cadre d'un enseignement bilingue, c'est probablement sous l'effet d'un affaiblissement des inhibitions des élèves, comme le suggère l'hypothèse de "l'effet masque" proposée par Gassner & Maillat (2006) ; en L2, le risque de *perdre la face* (Goffman, 1974) en posant une question de vocabulaire est moindre qu'en L1.

Conclusion

La grille d'analyse proposée ci-dessus aura montré que, loin d'être des objets monologiques et statiques, les définitions sont au contraire le lieu d'une co-construction par les élèves et l'enseignant. Cette co-construction se présente parfois de manière similaire dans les classes bilingues et monolingues. Ainsi, du point de vue de la gestion de l'interaction, l'exploitation argumentative des définitions peut avoir lieu indifféremment dans un cadre ou dans l'autre. L'enseignement bilingue présente en revanche un avantage au niveau de l'exposition des définitions, puisqu'il y fait intervenir non seulement le discours métalinguistique et divers indices de contextualisation, mais aussi l'alternance des langues, qui contribue à renforcer les explications données en L1, voire à les légitimer comme c'était le cas dans l'exemple 2. Enfin, le caractère bilingue de l'enseignement semble aussi favoriser la problématisation d'objets périphériques par des demandes de définition qui sont ressenties comme moins menaçantes en L2 que dans un cadre monolingue.

Conventions de transcription

/ \	Intonèmes ascendant et descendant
. ...	Pauses de moins d'une seconde (environ $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$ et $\frac{3}{4}$ de sec.)
(3 sec.)	Indication des pauses au-delà de la seconde
:	Allongement syllabique
[Chevauchement
&	Enchaînement rapide
pe=petit	Troncation (plusieurs types de phénomènes)
<ryb>	Transcription phonétique
((éternue))	Commentaire du transcripteur
(en)fin	Articulation relâchée, segment non prononcé
MAL au CŒUR	Accentuation ; focalisation, emphatisation prosodiques
(?allait - avait)	Transcription incertaine
X XX XXX	Segments incompréhensibles

Bibliographie

BOREL, S. 2004. *Parler Bi(e)lingue - Parler Biennois : Une approche holistique du bilinguisme à Biel-Bienne*. Mémoire de licence, Neuchâtel. Disponible sur Internet : <http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,41,4,20060213093147-JW/1_mem..BorelS.pdf>

GAJO, L. 2006. Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématicité, opacité, densité. *Education et sociétés plurilingues*, **20**, pp.75-87.

GASSNER, D. et MAILLAT, D. 2006. Spoken interaction in CLIL : L2 as a mask *In immersion education*. Communication affichée au colloque international *Interaction et pensée : perspectives dialogiques*. 12-14 octobre 2006, Université de Lausanne.

GOFFMAN, E. 1974. Perdre la face ou faire bonne figure ? Analyse des éléments rituels inhérents aux interactions sociales. *In : Les rites d'interaction*. Paris : Minuit. pp. 9-42.

GUMPERZ, J.J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.

PEKAREK DOEHLER, S. et MUELLER, G.M. à paraître. *Le problème c'est de les distinguer : Disloquée à gauche et pseudo-clivée dans la conversation*. *In : APOTHELOZ, D., NEVEU, F. et COMBETTES, B. (eds) Actes du colloque "Les linguistiques du détachement"*, 7-9 juin 2006, Nancy.

REY, A. et REY-DEBOVE, J. (eds). 1991, *Le Petit Robert 1*. Paris : Le Robert.

ROULET, E., FILLIETTAZ, L. & GROBET, A. 2001. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Bern : Peter Lang.

L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES : MYTHES DU LANGAGE ET DÉFIS POUR LA RECHERCHE

SIMONA PEKAREK DOEHLER
Université de Neuchâtel

1. Introduction

Loin de se présenter comme une tâche prioritaire des enseignants ou une procédure spécifique aux chercheurs dans le domaine du *language testing*, l'évaluation des compétences en langue relève des activités à la fois pratiques et scientifiques quotidiennes. Elle s'inscrit d'une part dans la pratique communicative des acteurs : à travers leurs échanges verbaux, ceux-ci rendent reconnaissables leurs compétences et les traitent comme objets d'appréciation mutuelle (par le biais de pratiques récurrentes comme les auto- et hétéro-corrections), non sans formater du même trait les dimensions identitaires de leur rencontre et les rapports plus ou moins asymétriques entre eux (p.ex. expert vs apprenant). L'évaluation des compétences en langue relève d'autre part des procédés scientifiques mobilisés par les chercheurs, tant dans les domaines de l'acquisition et de la didactique des langues que dans l'étude des interactions en classe. Au sein de ces divers domaines, l'évaluation représente à la fois la réponse à des pertinences sociales, éducatives et scientifiques (et leur reconnaissance par les instances supérieures) et le garant même de la légitimité scientifique de l'entreprise en cours ; les résultats de celle-ci sont mesurés à l'échelle de leur contribution possible à l'optimisation des dispositifs scolaires ou encore à l'identification de stades développementaux (et donc de niveaux de compétences). Sous tous ces aspects, l'évaluation des compétences engage de manière centrale la responsabilité des chercheurs face aux réalités individuelles, institutionnelles, sociales, voire socio-politiques qu'ils interrogent.

Dans cet article, je souhaite examiner un certain nombre de défis que pose l'évaluation des compétences en langue dans l'optique de nos pratiques de chercheur(e)s en linguistique appliquée. Sur cette base, je plaiderai pour une pratique 'écologique' d'évaluation qui rende compte de la nature constitutivement sociale, dynamique et contextuelle du langage. Cet objectif s'inscrit dans des pratiques scientifiques que moi-même autant que de nombreux contributeurs à ce volume partageons avec Cecilia Serra. L'un des tout récents articles de Cecilia (Serra, 2007) - qui porte le titre significatif "Assessing CLIL [Content and Language Integrated Learning] at Primary School" - montre de manière exemplaire l'importance scientifique, éducative et politique des procédés d'évaluation (en l'occurrence dans un contexte d'enseignement immersif en contexte plurilingue) tout en profilant leur triple dimension évaluative : évaluation des compétences des élèves, qui à son tour est instrumentale dans l'évaluation des dispositifs d'enseignement, qui à son tour fournit une base (possible) pour les prises de décision politiques quant à l'implémentation de dispositifs scolaires (tels que l'immersion) ou à l'implémentation d'échelles d'évaluation et de standards de référence d'une valeur globalisante variable. Dans cette optique, je souhaite - à travers ces

quelques pages - alimenter et prolonger le dialogue enrichissant et fructueux que nous menons avec Cecilia dans un esprit interactionniste critique et dans le cadre d'une idéologie résolument plurilingue.

2. L'évaluation des compétences comme pratique sélective de valorisation sociale

Les enjeux sociaux liés à l'évaluation se profilent clairement face à la circulation et à la valorisation publiques de la notion de compétence. Celle-ci a depuis longtemps cessé d'être un simple descripteur des habiletés des sujets sociaux pour devenir un moyen de valorisation et de légitimation d'expertises individuelles et de groupe. L'évaluation même de l'objet 'compétence' est par conséquent une affaire éminemment - et inévitablement - sociale et politique (cf. McNamara, 2000 ; Shohamy, 2001). Elle l'est dans un double sens. D'une part, elle s'articule à l'appréciation de la part des instances supérieures - politiques, éducatives, académiques - à l'égard des pertinences sociales des objets potentiels de l'investigation scientifique (d'où son inscription dans un tissu résolument social et historique et dans les systèmes de valeurs et de valorisation y relatifs). D'autre part - et à l'inverse - les pratiques et les critères d'évaluation institutionnalisés sous forme de dispositifs scientifiques ou scolaires jouent un rôle de *filtre* par rapport aux dimensions des compétences reconnues comme pertinentes et méritant d'être acquises et étudiées comme 'capital' effectif ou symbolique sur le marché scolaire ou social (cf. déjà Bourdieu, 1984). Pour ce qui concerne la recherche, on pensera à la définition de la "variété de base", hautement intéressante et beaucoup citée, mais aussi sélective par rapport à l'ensemble des éléments possibles à identifier (et méritant d'être étudiés) au niveau basique du développement de la compétence de communication. Dans le domaine éducatif, on pensera aux échelles d'évaluation et aux standards de référence sur les plans international et national, tels le Portfolio Européen des langues ou le projet HarmoS. Les pratiques évaluatives dans tous ces contextes contribuent à définir ce qui est central ou périphérique en matière de compétences en langue (les dimensions linguistiques, pragmatiques, interactives ?), ce qui est valorisé et ce qui ne l'est pas (l'oral, l'écrit, le discours formel, le discours spontané ?) ; elles contribuent par là même à définir *qui* est doté d'une compétence légitime ou non. Ici réside le pouvoir des pratiques d'évaluation, qui dotent d'une autorité certaine ceux qui les contrôlent ; car ce qui est dans le fond en jeu - pour reprendre les termes de Foucault et de Lyotard - c'est la définition même du savoir légitime et son institutionnalisation sociale.

Ce point soulève de manière centrale la question des bases sur lesquelles les choix sélectifs sont effectués, soit la question de la définition de la compétence en langue qui sous-tend les différentes pratiques et dispositifs. Aujourd'hui, cette question se profile de manière d'autant plus centrale que nos sociétés sont traversées par une pluralité de pratiques langagières - tant des locuteurs natifs que des locuteurs non

natifs - et par une pluralité de leurs interprétations scientifiques. Comment, dès lors, penser l'évaluation des compétences face à la reconnaissance de *la nature éminemment plurilingue des besoins et des pratiques communicatives* des acteurs sociaux ? Comment la penser dans l'optique de *la nature foncièrement située, et donc socio-historiquement ancrée (et non pas universelle) de toute compétence* ? Comment la penser en vue de *la dynamique de valorisation et de standardisation sociale* qui structure les pratiques communicatives tout en étant structurée par elles ? Ces questions ne profilent que quelques-uns des défis que pose l'évaluation des compétences à l'heure actuelle.

3. L'évaluation des compétences comme défi et comme responsabilité des chercheurs

La réflexion critique sur l'évaluation des compétences en linguistique appliquée peut être menée à la lumière de développements théoriques récents, qui déstabilisent foncièrement certaines idées reçues quant à la définition de l'apprenant, la nature de l'apprentissage, et l'objet même de l'acquisition. Se positionnant aux antipodes du "mainstream" en recherche sur l'acquisition des langues (voir Firth & Wagner, 1997 ; Mondada & Pekarek, 2004), les travaux issus de la théorie socioculturelle (p.ex. Lantolf, 2000) et de l'analyse conversationnelle (p.ex. le no spécial du *Modern Language Journal*, 2004, vol. 88/4) soulignent que le langage est un phénomène éminemment social, et que l'apprentissage du langage est une pratique sociale, ancrée dans l'activité contextualisée de l'apprenant, et non pas une affaire purement cognitive qui aurait trait au développement de l'apprenant en réponse à l'environnement linguistique dans lequel il est placé. Sur cette base, les courants socioculturel et socio-interactionniste déconstruisent un quadruple mythe qui semble dominer de nombreux travaux sur l'acquisition - notamment d'orientation cognitiviste - et qui n'est pas sans avoir un impact décisif sur la manière dont sont appréhendées les compétences de l'apprenant : le mythe du locuteur natif ; le mythe du locuteur monolingue ; le mythe du 'lonely speaker' - soit du locuteur isolé dont la production relève de sa seule responsabilité ; le mythe de la disponibilité universelle des compétences qui, une fois acquises, seraient transposables d'un contexte à l'autre. En reprenant chacun de ces points par la suite, j'identifierai en quoi la nature (inter)actionnelle et contextualisée du langage - et par conséquent des compétences en langue - représente un défi central à toute tentative d'évaluation, et surtout de standardisation des niveaux de compétences.

3.1 Le mythe du locuteur natif

L'évaluation ne peut se faire sans point de référence. La notion de locuteur natif est symptomatique de l'établissement, implicite ou explicite, d'un tel standard - idéalisé, mais rarement atteint - par rapport auquel s'auto-évaluent les apprenants, s'orientent les échelles d'évaluation, et s'articulent les appréciations scientifiques des compétences en langue. Que ce standard soit établi en fonction du locuteur natif ou d'un stade intermédiaire idéalisé n'est pas pertinent pour notre discussion ici. Il s'agit de l'idéalisation même de ce standard, ainsi que sa valeur générale ou sa

représentativité assumée, qui constituent ici l'enjeu central. Malgré la reconnaissance de la diversité des pratiques communicatives individuelles et communautaires et de la diversité des profils d'apprenants, de nombreuses facettes de cette idée, à la fois linguistiques et identitaires (voir les discussions critiques de Davis, 2003 et McNamara, 2003), continuent à dominer la linguistique appliquée. La binarité *locuteur natif - locuteur non natif* (LN-LNN), si fréquemment invoquée, en est sans doute symptomatique. Le grand débat scientifique actuel sur le facteur âge dans l'acquisition - quel âge de début d'apprentissage permet d'atteindre la maîtrise du natif? - l'est aussi.

Or, la pertinence de la notion de locuteur natif peut être remise en question sur plusieurs plans.

- On retiendra d'abord que la binarité LN et LNN repose sur des catégories éminemment étiques dont la réalité concrète dans le processus de communication est loin d'être évidente. D'un point de vue émique, ciblé sur les activités et les orientations incarnées des acteurs eux-mêmes, le natif peut ou non se positionner en expert, le non-natif peut ou non se positionner en apprenant. Rien ne nous indique en fait que les statuts de natif et de non-natif, tant que ceux d'expert et d'apprenant, soient a priori pertinents pour caractériser les pratiques langagières en situation de communication dite exolingue.
- On retiendra ensuite que le locuteur natif n'est souvent pas le participant de référence aux pratiques communicatives : ces pratiques mobilisent fréquemment une *lingua franca* ou encore des répertoires pluriels (cf. pt 3.2 infra), donnant lieu à un parler bilingue ou plurilingue dans des contextes communicatifs hautement efficaces.
- On retiendra enfin que les compétences des natifs - et des non-natifs - sont extrêmement diversifiées, spécifiques à des domaines d'emploi, variables en fonction des situations sociales ; l'acquisition elle-même se poursuivant à travers toute une vie, son produit (la compétence) est transitionnel, situationnel, fondamentalement dynamique et pluriel (cf. pt 3.4 infra).

Soulignant l'hétérogénéité des profils des locuteurs et des pratiques langagières, les points susmentionnés problématisent de manière centrale la possibilité de définir un standard de référence généralisable à l'échelle duquel les compétences en langue pourraient être mesurées ; toute conceptualisation idéalisée à valeur généralisante d'un niveau de référence est en décalage fort avec la réalité communicative des acteurs sociaux et la diversité de leurs parcours, qui se forment sur la base de l'adaptation continue des ressources communicatives aux circonstances locales.

3.2 Le mythe du locuteur unilingue et le défi du plurilinguisme

L'un des grands impacts que le mythe du locuteur natif a eu au sein des différents volets de la linguistique appliquée se traduit par l'image unitaire, quelque peu monolithique de la compétence, et la vision unilingue de celle-ci. Dans le domaine éducatif autant que dans la recherche sur l'acquisition des langues, la notion de compétence

reste foncièrement attachée à une idéologie unilingue, qui se traduit justement par le monopole du locuteur dit natif unilingue comme point de référence explicite ou implicite pour la description des compétences en langue. En tant qu'objectif d'acquisition ou d'enseignement, la compétence est décrite en fonction d'une maîtrise (idéalisée) d'une L1 par un locuteur (idéal) natif; en tant qu'objet d'évaluation, la compétence est jugée en fonction de la maîtrise assumée de ce même sujet monolingue; quand elle est enfin comprise en termes d'un stade atteint par l'apprenant, elle est conçue comme un système monolingue - certes intermédiaire - mais qui est en route vers le développement d'une compétence "native", elle aussi monolingue. Sur tous ces plans, on constate en outre une conception additive du plurilinguisme (cf. Lüdi, 2006), selon laquelle on mesure séparément les compétences en langue 1, 2, 3, etc.

Or, à la lumière des développements sociaux et scientifiques récents, cette conception pose un triple problème.

- D'une part, elle est en décalage par rapport à la réalité communicative de l'apprenant, que ce soit en classe de langue ou ailleurs. Pour l'apprenant, tout comme pour le sujet dit bilingue, la L1 joue non seulement un rôle fonctionnel dans la résolution de divers problèmes communicatifs, mais elle peut également être mobilisée sous forme de code-switching dans le cadre d'une véritable stratégie de communication bilingue (cf. Lüdi, 2004 ; Py, 1997 ; Serra, 1999).
- D'autre part, comme le souligne récemment Lüdi (2004, 2006), la perspective monolingue est incompatible avec les objectifs éducatifs profilés notamment dans le cadre du Conseil de l'Europe et des propositions qui en découlent aux niveaux nationaux : en réponse à la nature de plus en plus plurilingue de nos sociétés et des besoins linguistiques pluriels et différenciés qui en résultent, l'objectif visé pas l'enseignement des langues secondes et étrangères est non pas la maîtrise parfaite d'une ou de deux langues, mais l'acquisition de répertoires pluriels qui seraient opérationnels dans les situations de communication concrètes au sein de nos sociétés de plus en plus plurilingues.
- Enfin, la représentation unilingue de la compétence est incompatible avec la réalité psychologique et neurologique de la personne maîtrisant plusieurs langues : les recherches récentes dans ce domaine montrent bien que le bilingue n'est pas deux monolingues en une personne, mais dispose bien d'une compétence langagière originale, configurant de manière complexe les systèmes provenant de deux ou plusieurs langues, et cela à la fois en termes de savoir linguistique et de traitement linguistique (voir p.ex. la notion de "language mode" chez Grosjean, 2001). Cela signifie que les langues que nous parlons ne relèvent pas de deux tiroirs totalement séparés dans notre cerveau, mais d'un ensemble de ressources qui s'articulent de manière complexe et créative les unes par rapport aux autres.

Une façon alternative de voir l'apprenant d'une L2 consiste donc à le concevoir comme un bilingue en devenir, et peut-être même un bilingue tout court - dans la mesure où le bilinguisme est compris comme l'utilisation régulière de deux ou plusieurs langues.

Une voie actuellement beaucoup débattue dans cette direction a été proposée par Vivian Cook. Cook (1991) forge la notion de *multicompétence* pour souligner le fait que l'individu qui possède plusieurs langues dispose d'un système linguistique qui diffère sensiblement du système dont peut disposer le monolingue ; ce système intègre de manière complexe les ressources provenant de deux langues dans un tout que Cook appelle "the compound state of mind with two grammars" (Cook, 1991 : 112). Cook conclut que la compétence d'un apprenant avancé d'une L2 doit être comparée et mesurée en fonction d'un locuteur bilingue et non pas d'un natif monolingue. Il propose une compréhension des locuteurs d'une L2 comme des "successful multicompetent speakers, not failed native speakers", libérant ainsi une partie de la recherche des modèles traditionnels du savoir linguistique fondés sur un monolingue idéalisé.

Dans cette optique se profile la nécessité de rendre compte, dans les pratiques évaluatives, des ressources plurilingues mobilisées par les apprenants : celles-ci ne sont pas a priori lisibles comme traces de 'lacunes' dans le répertoire verbal, mais témoignent d'une compétence communicative qui se formate en vue et en réponse à la nature plurilingue de nos échanges et sociétés actuelles. Ceci déstabilise foncièrement l'idée même de l'enseignement d'une langue seconde et de l'acquisition d'une langue seconde, mais ne rend pas moins urgente la révision de définitions trop monoglossiques des compétences et pratiques communicatives en langue.

3.3 Le mythe du locuteur 'monologal', seul responsable de sa production

Dans la pratique communicative en face-à-face, les compétences en langue s'inscrivent dans l'interlocution, la production d'un locuteur s'articulant à celle d'autrui au fil de l'organisation séquentielle des activités mutuelles à travers le changement des tours de parole. Alors que les travaux interactionnistes ont largement documenté les différentes facettes de cette articulation (pour les langues secondes, voir récemment Arditty, 2004 ; Krafft & Dausendschön-Gay, 2001 ; Pekarek Doehler, 2006b et les travaux réunis dans le *Modern Language Journal*, 2004 : 88/4), un modèle de référence dialogal du langage reste largement à développer. Aussi savons-nous peu sur ce que constitue - de manière concrète - la compétence d'interaction. Sur cette base, il étonne peu que les conceptions courantes de la compétence restent attachées à une vision foncièrement monologale du langage et de sa maîtrise, centrée sur la production du sujet parlant, dont l'interlocuteur reste virtuel, voire absent (pour des critiques, voir De Pietro, 2002 ; Vasseur, 2002 ; Pekarek Doehler, 2005, 2006a). La sous-exploration notable des dimensions proprement interactives des pratiques et des capacités langagières dans les débats éducatifs et didactiques actuels en est symptomatique. On citera à ce sujet les discussions courantes autour des différentes composantes de la compétence de communication, où la dimension interactive est présente, mais sous forme généralisée, se traduisant souvent par l'étiquette très large de communication en face-à-face, alors que d'autres types de pratique langagière reçoivent des traitements bien plus différenciés.

l'idée que les capacités de pensée et d'agir se déploient et se (re)configurent au cours des activités pratiques et au sein des processus interprétatifs situés des acteurs (Lantolf, 2000 ; Mondada & Pekarek Doehler, 2004).

Cette reconnaissance a des implications fondamentales sur la manière de comprendre - et par conséquent d'évaluer - la production de l'apprenant. Celle-ci n'est pas un simple reflet de compétences langagières intériorisées une fois pour toutes qu'il s'agirait seulement de mobiliser ; elle est le produit complexe de l'interprétation que l'apprenant fait de la situation, des activités d'autrui, de leur valorisation interactive en tant qu'interlocuteurs compétents et des tâches discursives qu'impose l'articulation de ses propres activités à celles d'autrui. Du coup se trouve profondément révisée l'idée selon laquelle les compétences - une fois acquises - seraient universellement disponibles ; les compétences apparaissent au contraire comme hautement sensibles aux contextes de leur déploiement, s'inscrivant tant dans le *hic* et *nunc* du déroulement séquentiel des activités que dans leur formatage socio-historique qui se matérialise à travers des routines conversationnelles, et des formats interactifs récurrents (Pekarek Doehler, 2005, 2006a).

Cette hétérogénéité inscrite dans le langage et son caractère situé profilent de manière exemplaire ce qui apparaît comme la tension-clé au sein de toute évaluation : le problème de la contextualisation. La validité d'un test réside justement en ce que la performance particulière (au sein du test) révèle un potentiel pour une performance ultérieure, soit donc preuve d'une capacité sous-jacente qui est transférable à d'autres situations et donc généralisable (cf. McNamara, 2000). Paradoxalement, le test doit donc être considéré comme étant doté d'un degré de neutralité contextuelle et d'universalité qui contraste avec la contextualisation de toute pratique langagière et de toute compétence. En ce sens, la nature éminemment dynamique et contextuelle des compétences représente un défi central pour toute tentative de généralisation à partir d'une compétence évaluée et dans toute entreprise de standardisation et d'établissement d'échelles de référence, car elle relativise la possibilité même du transfert des compétences d'une situation à une autre, d'un contexte social à un autre, ou d'un type de pratique discursive à un autre.

4. Conclusions

Pourquoi la déconstruction de ces mythes nous semble-t-elle pertinente dans le cadre d'une réflexion critique sur l'évaluation des compétences ? D'abord, parce que toute évaluation met en jeu des valeurs et des valorisations sociales ; elle constitue une pratique sélective par rapport aux dimensions des compétences à évaluer (oral vs écrit, monologal vs interactif, monolingue vs plurilingue) et des sujets qui en disposent (ou non). Ensuite, parce que l'effet d'institutionnalisation de ces pratiques se fait clairement remarquer ; ainsi, suite à l'étude Pisa, on observe une prolifération de recherches (et de discussions) liées aux capacités de lecture. Enfin, parce que l'effet des

Or, ce fait a un impact clé sur les choix évaluatifs, tant dans le cadre de l'enseignement que dans celui de la recherche. Faute de critères opérationnels pour juger des capacités proprement interactives des sujets, celles-ci restent massivement à l'écart des procédures d'évaluation. Même dans des dispositifs de tests interactifs (interview, jeu de rôle) ou dans l'appréciation de productions des apprenants au sein de situations en face-à-face, les critères d'évaluation restent massivement centrés sur ce que l'apprenant sait faire - c'est-à-dire sait faire seul (bien que face à autrui), indépendamment des conditions interpersonnelles, matérielles et interactives de la situation d'évaluation. On observe ici clairement l'institutionnalisation de pratiques évaluatives sélectives qui relèvent bien d'une réification même de la notion de compétence.

De manière intéressante, on peut évoquer ici un potentiel méconnu des pratiques évaluatives à structurer les pratiques langagières des apprenants. Dans l'étude citée en introduction, Serra (2007) note comment la pratique de l'évaluation orale (par le biais d'interviews) a eu un impact bénéfique sur les procédés de sollicitation mobilisés par les élèves sous forme de séquences de réparation auto-initiées (demandes de mots) : "Oral testing brought in the explicit use of conversational repair sequences, that were to become a conversational routine all along" (p. 6). Cela représente un effet hautement intéressant de *dispositifs* évaluatifs interactifs. Mais qu'en est-il des critères d'évaluation de la parole-en-interaction ?

La reconnaissance de la dimension interactive demeure peut-être le plus grand défi (et la plus grande responsabilité) pour la pratique d'évaluation des compétences communicatives des apprenants d'une langue : il s'agit de trouver des moyens opérationnels qui permettent de rendre compte du fait que ce qui est pertinent pour l'engagement et la réussite dans l'échange communicatif n'est pas tant ce que l'apprenant sait faire seul (car, en réalité, il ne le fait pas seul !), ou sait faire face à autrui, mais ce que l'apprenant arrive à faire avec autrui, dans l'interlocution et au sein de contextes communicatifs les plus divers. Tant que nous ne disposons pas de ces moyens, nous ne sommes pas en mesure de rendre compte à leur juste titre des compétences communicatives des participants que nous étudions.

3.4 Le mythe de la cognition individuelle et de la compétence universellement disponible

Le mythe du locuteur seul et isolé nous rappelle enfin une vision spécifique de la cognition qui la relègue à l'individu - seul -, perpétuant une dichotomie stricte entre le cognitif et le social, l'individuel et le collectif, l'interne et l'externe. Or, cette vision d'une cognition totalement isolée par rapport aux pratiques sociales du sujet - et donc par rapport aux dimensions actionnelles et socioculturelles de celles-ci - est fortement remise en question, depuis Vygotsky (1985 [1934]), par un nombre croissant de travaux (p.ex. Firth & Wagner, 1997, dans le contexte de l'acquisition des langues secondes). Certaines approches socioculturelles et conversationnelles actuelles soulignent en effet

lacunes dans le savoir scientifique se fait également ressentir ; ainsi, dû au manque de critères d'évaluation opérationnels des compétences de production orale et notamment interactives, l'interaction a été pratiquement éliminée du projet HarmoS - projet censé toutefois établir des standards de niveaux de compétences pour l'enseignement des langues premières et secondes en Suisse, qui sont à leur tour censés servir par la suite à des évaluations externes (monitorage de l'éducation) et fonctionner comme points de référence pour les enseignants. On voit ici clairement se matérialiser l'effet d'institutionnalisation des pratiques sélectives d'évaluation (et de réification de la notion même de compétence). On y reconnaît toutefois aussi les retombées, au niveau éducatif et socio-politique, des lacunes dans le savoir scientifique, sous forme de définition de normes, de mesures, de standards, qui filtrent des (dimensions de) compétences et (dé)valorisent les sujets qui en disposent (ou pas), ceux-ci étant à l'avenir évalués sur la base des standards (sélectifs) couramment pratiqués.

Face à l'hétérogénéité des pratiques langagières, la question n'est pas de savoir ce que constitue la 'bonne' compétence (et qui est, par conséquent, un 'bon' locuteur). Mais en même temps, si nous souhaitons élaborer des échelles d'évaluation, des standards de référence, ou encore connaître les stades développementaux dans l'acquisition d'une langue seconde, la question doit inévitablement être posée sous une forme ou une autre.

Impasse ? Peut-être ! Mais l'enjeu pourrait être similaire à celui du paradoxe de l'observateur identifié par Labov (1972) - avec effet différé en ce qui concerne l'évaluation : en observant la réalité, nous contribuons à la forger : en évaluant les compétences, nous contribuons à établir une vision (lacunaire ? uniformisée ? monolingue ? ou alors plurielle ? variable ? dynamique ?) d'une réalité foncièrement complexe et plurielle. Que faire alors ? La solution de Labov consistait à adapter les pratiques d'observation autant que possible aux circonstances locales. Dans cette optique, deux développements me semblent extrêmement importants et méritent d'être approfondis. D'une part, il s'agit de considérer l'*action* langagière comme l'axe central autour duquel s'organise l'évaluation ; le langage en action est justement un langage hautement contextualisé, utilisé à toutes fins pratiques, au sein de domaines actionnels spécifiques, localement accomplis et socioculturellement élaborés (il s'agit ici d'une voie clairement entamée par le Cadre Européen de Référence). Deuxièmement, comme l'a récemment souligné Lüdi (2006), il s'agit de réarticuler les échelles globales à des profils différenciés, donnant lieu à des profils d'utilisateurs plus fins qui sont orientés vers des domaines d'emploi plus locaux et qui permettent de formuler des objectifs d'apprentissage plus ciblés sur les besoins des populations en question.

Face à la complexité du processus évaluatif, à l'hétérogénéité des pratiques langagières, à la nature dynamique des compétences en langue, et à la sensibilité des enjeux socio-politiques qui y sont attachés, des pratiques d'évaluation et de standardi-

sation 'écologiquement' sensibles s'imposent. Parallèlement à une approche 'écologique' de l'apprentissage des langues secondes qui reconnaît le caractère interactionnel, contextuel et parfois non linéaire de l'utilisation du langage et de son acquisition (cf. Kramsch, 2002), une *pratique 'écologique' d'évaluation* devrait rendre compte de la nature constitutivement sociale du langage : la compétence (et avec elle la différence entre individus et groupes) ne se définit pas par la maîtrise d'un code (unilingue, bilingue, multilingue ou relevant simplement du locuteur natif), mais est liée à la qualité et à la variété des pratiques mises en œuvre dans une variété de contextes communicatifs et au sein des pratiques communautaires (et des communautés de pratiques (Lave & Wenger, 1991)) pertinentes pour les sujets en question. Rendre justice au fait que les sujets que nous évaluons ne sont pas des entités cognitives isolées, mais des "individuals-in-society-in-history" (cf. Hall et al., 2006) apparaît dans cette optique comme une condition indispensable pour toute pratique d'évaluation. C'est là, peut-être, que réside la responsabilité des chercheurs et des évaluateurs : ne pas perdre de vue les petites *narratives*, comme le dirait Lyotard (1979) - les réalités locales, situées - face aux grands récits.

Bibliographie

ARDITTY, J. (2004) : Spécificité et diversité des approches interactionnistes. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère - AILE*, **21**, 167-201, <http://aile.revues.org/document1733.html>.

BOURDIEU, P. (1984) : *Questions de sociologie*. Paris : Editions de Minuit.

COOK, V.J. (1991) : The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research* , **7**, **2**, 103-117.

DAVIS, A. (2003) : *The native speaker : Myth or reality*. Multilingual Matters (2nd revised edition).

DE PIETRO, J.-F. (2002) : De la complexité de l'interaction à sa modélisation didactique. In : Castelotti, V. & Py, B. (ed.), *La notion de compétence en langue*. No. Spécial de NeQ : *Notions en Question*, **6**, 51-60.

FIRTH, A. & WAGNER, J. (1997) : On discourse, communication, and some fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, **81** (3), 285-300.

KRAFFT, U. & DAUSENDSCHOEN-GAY, U. (2001) : La multidimensionalité de l'interaction. Textes, gestes et le sens des actions sociales. *Marges linguistiques*, **2** : 120-139. <<http://marges.linguistiques.free.fr/>>

- GROSJEAN, F. (2001) : The bilingual's language modes. In : J. L. Nicol (ed) : *Language Processing in the Bilingual*. Oxford : Blackwell, 1-25.
- HALL, J.K. et al. (2006) : Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics*, **27/2**, 220-240.
- KRAMSCH, K. (2002) : *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London : Continuum.
- LABOV, W. (ed.) (1972) : *Language in the inner city : Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 201-240.
- LANTOLF, J. P. (ed.) (2000) : *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford : Oxford University Press.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991) : *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LUEDI, G. (2004) : Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée* **IX-2**, 125-135.
- LUEDI, G. (2006) : De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. In *Bulletin VALS/ ASLA*, **84**, 172-189.
- LYOTARD, F. (1979) : *La condition postmoderne*. Paris : Minuit.
- McNAMARA, T.F. (2000) : *Language Testing*. Oxford : Oxford University Press.
- McNAMARA, Tim (2003) : Tearing us apart again : The paradigm wars and the search for validity. In : Foster-Cohen, S. H. & Pekarek Doehler, S. (eds.), *EUROSLA Yearbook 2003*, Amsterdam, John Benjamin's, 229-238.
- MONDADA, L. & PEKAREK DOEHLER, S. (2004) : Second language acquisition as situated practice. In : *The Modern Language Journal*, **88**, 4, 501-518.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2005) : De la nature située des compétences en langue. In : Bronckart, J.-P. et al. (eds.) : *Repenser l'enseignement des langues. Comment identifier et exploiter les compétences*. Paris : Septentrion, 41-68.
- PEKAREK DOEHLER, S. (2006a) : Compétence et langage en action. *Bulletin VALS/ASLA*, **84**, 9-45.

PEKAREK DOEHLER, S. (2006b) : "CA for SLA" : Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. In : RFLA - *Revue Française de Linguistique appliquée*, no. spécial : Interactions en situations d'apprentissage, de soin et de travail : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques, 123-137.

PY, B. (1997) : Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. *ELA*, **108**, 495-504.

SERRA, C. (1999) : Développement de la compétence discursive et conversationnelle en français L2. apprendre en deux langues à l'école secondaire. *TRANEL* (Travaux Neuchâtelois de Linguistique), **30**, 29-91.

SERRA, C. (2007) : Assessing CLIL at Primary School : A longitudinal Study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, **10** :5, Sept. 2007.

SHOHAMY, Elana (2001) : *The power of tests : A critical perspective on the uses of language tests*. London : Longman.

VASSEUR, M.-Th. (2002) : Comment les analyses interactionnistes réinterprètent la notion de compétence. Compétence en langue ou efficacité en discours? In : V. Castelotti & B. Py (eds.) : La notion de compétence en langue. No. Spécial de NeQ : *Notions en Question*, **6**, 37-50.

VYGOTSKY, L.S. (1985 [1934]) : *Pensée et Langage*. Paris : Editions Sociales.

APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ET ACQUISITION DE L'INDÉPENDANCE : PASSER DE LA SITUATION EXOLINGUE À L'EXPÉRIENCE BILINGUE.

RÉFLEXIONS SUR LE PASSAGE B1-B2 DU CECR

JEAN-MARC LUSCHER
Université de Genève

Il n'est pas question ici de rappeler, pour la n^{ème} fois, le contenu des descripteurs du CECR, ni d'en faire une analyse critique détaillée. Ils sont certainement familiers pour la plupart des lecteurs¹. Après une brève discussion sur la délimitation des six niveaux du Cadre, le cœur de cet article consistera à argumenter que, **s'il est indispensable que l'apprenant gagne son indépendance, celle-ci doit se conquérir**. Les armes pour cette conquête peuvent faire l'objet d'enseignement et leur bon maniement peut être évalué.

Un peu d'arithmétique :

$6 = (3 \times 2)$ ou $(4 + 2)$ ou $(1 + 4 + 1)$ ou $(3 + 3)$?

Dix ans, pratiquement, de groupes de travail, de recherches et d'élaboration de concepts débouchent sur un premier constat : tout apprentissage commence un jour (cela permet de cerner un niveau "débutant"), se termine après un certain temps (lorsque le niveau "supérieur", indépassable, est atteint)... Entre ces deux moments, il y a une phase, que l'on peut qualifier d'"intermédiaire". Voilà délimités les trois niveaux A, B et C. En découpant chacun de ces niveaux en 2, on obtient les 6 niveaux du Cadre ! Heureusement, ses concepteurs ont donné de la chair, substantielle, à chacun de ces 6 niveaux. Mais le "péché originel" marquera à jamais cette genèse : la partition en trois couples entraîne fatalement une représentation de parenté entre les 2 niveaux A, les 2 niveaux B et les 2 niveaux C. C'est cette parenté que nous voulons tout d'abord questionner.

Remarquons pour commencer que les diplômes DELF et DALF, conçus explicitement selon les exigences du CECR, nient la première partition entre les niveaux A et B - il y a 4 diplômes DELF - mais consacrent en revanche la seconde par le changement de nom, puisque les diplômes DALF sont ceux de niveaux C. On laisse ainsi entendre qu'il y aurait une différence qualitative justifiant de substituer une représentation en $(4 + 2)$ à la représentation (3×2) . En fait, si les relations entre les niveaux imposent effectivement d'en isoler deux par rapport aux quatre autres, les séparations objectives se trouvent ailleurs.

¹Le référentiel synthétique de la "grille d'autoévaluation" est placé en annexe, mais bien cerner les savoirs et les savoir-faire requis à chaque niveau demande la lecture des chapitres 4 et 5 (pages 39 à 101) de l'ouvrage de référence *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de l'Europe, Didier (2001, 2005).

Il y a deux façons d'attribuer un niveau de compétence à un apprenant ou de construire un programme de cours en s'inspirant du CECR. Tout d'abord, en se fondant sur les caractéristiques intrinsèques du niveau : les descripteurs permettent de se représenter ce que l'apprenant doit idéalement savoir faire et connaître, d'évaluer par conséquent l'écart entre ses productions, ou les manifestations de sa compréhension, effectives et attendues. Mais la frontière entre les niveaux est également affaire de relation entre eux : travailler à tel niveau, c'est donc également s'appuyer sur les capacités décrites pour le niveau immédiatement inférieur, en les considérant comme acquises, et de manière concomitante tenir compte de la description du niveau immédiatement supérieur comme étant un objectif à moyen terme, vers lequel l'enseignement/apprentissage peut (doit ?) tendre. Cela est valable dès le niveau A2 - qui n'est "plus du A1, mais pas encore du B1" - et de même pour les niveaux B1, B2 et C1. On voit bien que les niveaux A1 et C2 ne sauraient être concernés : il leur manque une des deux comparaisons.

Le niveau A1 présente toutefois une particularité : il entre en ligne de compte dès l'instant où l'apprenant peut se soumettre à une évaluation, c'est-à-dire qu'il peut faire la démonstration qu'il est entré en apprentissage de la langue et qu'il possède déjà quelques acquis. Ces acquis peuvent être minimaux : pouvoir remplir une fiche d'inscription, recopier quelques mots à des emplacements adéquats ou décliner son identité. C'est la première partie du niveau qui est alors concernée : le niveau A1.1, pour lequel le CIEP a même conçu un diplôme². Compléter des exigences du niveau A1 se fait donc par référence à un niveau inférieur hypothétique et "hors-cadre" : le niveau "0" de la non-compétence.

Il n'en va pas de même, à première vue au moins, à l'autre bout de l'échelle : la borne terminale du niveau C2 est autrement difficile à décrire. A priori, un apprenant avancé reste au niveau C2, qui constitue ainsi une espèce d'horizon indépassable. On est capable de déterminer le moment où l'apprenant entre dans ce niveau : c'est exactement le moment où il dépasse les objectifs du niveau C1. Mais les descriptions de la fin du niveau C2 semblent ne pas pouvoir exister. Les descripteurs de ce niveau ultime sont tellement exigeants que des spécialistes de l'évaluation par le CECR se sont même interrogés sur la plausibilité de l'existence d'un apprenant de niveau C2. Celui-ci, en effet, lit tout texte "sans effort", rédige des rapports "dans un style adapté au destinataire" et "sans fautes d'orthographe". Descriptions qui poussent le responsable des certifications DELF-DALF, par ailleurs enseignant à la Sorbonne, à poser la question : "suis-je moi-même de niveau C2 ?"³. Mais il s'empresse de démontrer

²Il s'agit du DILF (Diplôme d'Introduction à la Langue Française), qui concerne essentiellement les candidats à l'immigration en France

³Voir "Le portrait robot de Monsieur C2", de Patrick Riba, *In Le Français dans le monde*, 344, avril 2006, pp. 28-29.

que, posée ainsi, la question n'a pas de sens, en donnant des arguments qui vont nous aider à borner le niveau C2, et par là même, le CECR. Cet instrument est destiné à favoriser l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères, l'autoévaluation et l'évaluation des apprenants. C'est beaucoup, mais c'est tout ! Ce n'est ni un test d'intelligence, ni un instrument adapté à la langue maternelle. Il est donc tout autant inadéquat de se gausser de l'incapacité de certains élèves à satisfaire les exigences des niveaux intermédiaires du CECR dans leur langue maternelle, que de constater que la plupart des locuteurs d'une langue ne pourraient pas remplir les conditions d'acquisitions des diplômes C1 et C2. Un des postulats du Cadre, nous y reviendrons plus bas, stipule explicitement que les savoir-faire exigés peuvent s'enseigner et s'entraîner et, par conséquent, que seules des personnes en situation d'apprentissage de la L2 sont concernées par les descriptions des niveaux. C'est cela qui va nous permettre de fixer la borne terminale de C2. L'attribution d'un niveau quelconque cesse d'être pertinente dès lors qu'une personne quitte le milieu de l'apprentissage, ou ne s'en réclame pas. Il est donc possible de sortir du Cadre "par le haut" : cette représentation correspond à certaines personnes pour lesquelles la langue d'usage n'est pas la langue maternelle, mais qu'elles manient à un point tel qu'elles ont, pour ainsi dire, passé de l'autre côté du miroir et sont - également - "hors-cadre". Pour donner des exemples extrêmes, qui aurait risqué le ridicule d'attribuer un niveau de compétence en français langue étrangère à Samuel Beckett ou à Georges Semprun ?

Il est encore une autre façon de percevoir des distinctions fortes entre certains niveaux du Cadre. Considérons, par exemple, la fameuse grille de récapitulation (ici annexée) conçue aux fins d'autoévaluation, mais largement exploitée comme synthèse pratique de description des compétences pour les six niveaux et les cinq aptitudes délimitées par le CECR. L'analyse de ce type de documents, qui visent à décrire des capacités de manière positive (c'est un des autres postulats du Cadre), montre que si chaque descripteur commence par *je peux*, ou une paraphrase exprimant la même idée, cette capacité est, dans les premiers niveaux, très clairement limitée et soumise à conditions. Je peux comprendre l'Autre, mais à condition que cette Autre fasse attention à moi et à ma situation d'apprenant. Il faudra également qu'il fasse un effort, s'il désire me comprendre. Je peux lire, mais à condition que le texte soit court et simple et qu'il me concerne directement, etc. Ces conditions tombent les unes après les autres et les restrictions s'estompent progressivement. En d'autres termes, sur un tel tableau, il y a beaucoup de termes explicitement dépréciatifs ou à connotation dépréciative dans la description des premiers niveaux, et on lit beaucoup de termes appréciatifs à droite du tableau pour les derniers niveaux. Il ne s'agit pas ici de nier que cela reflète la réalité, ni même de sourire à la pratique de l'euphémisme bien pensant qui exige que l'on affirme, en surface, toujours quelque chose de positif. Il paraît en revanche plus intéressant de constater que cette analyse conduit à distinguer les six niveaux en deux groupes de trois niveaux et de dresser ainsi une frontière forte entre les niveaux B1 et B2. Certains aspects du niveau B1 le rattachent encore aux niveaux débutants, alors que certaines caractéristiques du niveau B2 le font ressembler aux niveaux C.

Un bon indice de la pertinence de cette partition se trouve dans le fait que le niveau B2 est celui de l'ouverture des portes de l'Université, en Suisse romande et en France (avec le TCF-DAP). La situation universitaire, où l'allophone se trouve mêlé, dans les mêmes amphithéâtres, à la population homophone et où il doit comprendre les exposés et les explications de professeurs qui ne peuvent se préoccuper des conditions individuelles de leur (dis)cours, exige que les étudiants soient devenus "indépendants" (un des qualificatifs utilisés pour nommer ce niveau). Pour exprimer en d'autres termes cette césure, les trois premiers niveaux correspondent à des situations exolingues, alors que les trois derniers exigent un milieu bi/plurilingue. Ces termes reflètent la prise en charge progressive par l'apprenant de son propre apprentissage et c'est de cela qu'il va être question maintenant⁴.

La coupure du cordon ombilical

Le passage de la phase exolingale, où les deux partenaires du processus d'acquisition sont en relation d'interdépendance, à l'expérience bi/plurilingue, qui concerne l'apprenant seul, est crucial pour la progression en langue étrangère. Il y a un point de rupture puisque la situation exolingue implique toujours plusieurs protagonistes, alors que le fait bilingue appartient au répertoire linguistique individuel. Cette "coupure du cordon ombilical" est la condition pour considérer l'apprenant comme indépendant (B2), puis autonome (C). C'est pourquoi, selon moi, l'étiquette "utilisateur indépendant" ne devrait pas s'appliquer à l'ensemble des niveaux B mais seulement à B2. En revanche, un des objectifs de B1 doit être : "être en voie d'indépendance".

Une des manières d'acquérir cette indépendance, et de s'approprier la construction de son nouveau répertoire, est de maîtriser consciemment les moments où une découverte a lieu, où une réflexion sur la langue et son apprentissage est menée. Il s'agit du phénomène de prise de conscience métalinguistique lors de séquences didactiques du type des SPA (Séquences Potentiellement Acquisitionnelles)⁵.

Nous allons observer ce processus à l'œuvre dans un exemple authentique, enregistré en vidéo lors d'un examen oral du DELF A3 (ancienne formule), admis comme correspondant au niveau B1. L'enregistrement est relativement ancien, mais c'est tout

⁴Cette première partie est tirée de l'introduction au CECR que j'ai rédigée pour l'ouvrage collectif (CECH-PELLOUCHOU, R., GAUTHIER, C., HELLER, J., LUCHER, J.-M.) *Préparer le DELF et le DALF*, Schulverlag, Berne, (2007).

⁵Voir DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. & PY, B. (1989), "Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue". In WEIL, D. & FUGIER, H. (éds), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, p. 99-124. Réédité dans GAJO, L., MATTHEY, M., MOORE, D. & SERRA, C. (éds) (2004). *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, collection LAL.

récemment qu'une de ses particularités m'a paru valoir une oreille attentive. La transcription ci-dessous reproduit une séquence de 2'17", qui intervient alors que l'examen a commencé depuis 6 minutes et durera encore près de 2 minutes, soit un temps total d'examen d'environ 10 minutes. Plusieurs questions ont déjà été posées sur un article, lu et préparé pendant 10 minutes également, dont le thème est "les Suisses aiment les vacances". A ce point de l'examen, l'intérêt est porté sur comment les Suisses choisissent leur lieu de vacances. Plusieurs manières d'effectuer ce choix sont évoquées dans l'article et classées selon les résultats d'un sondage.

Extrait de l'article support de l'examen :

[...] Pour la première fois, l'enquête demandait aux personnes interrogées de donner les raisons du choix du lieu et du genre de leurs vacances. 6% seulement ont répondu qu'elles avaient été guidées par une agence de voyages alors que 5% ont avoué avoir été influencées par la publicité. La grande majorité (36%) en revanche a pris sa décision sur la base d'expériences faites les années précédentes. [...]
(*Le Nouveau Quotidien*, 17-3-94)

La question de l'examineur (E) à la candidate (C) porte précisément sur ces manières de choisir⁶.

- 1 E : {la manière de choisir le lieu de ses vacances} quelle est celle
2 qu'arrive en tête?
3 C : je crois c'est les : :
4 E : vous pouvez regarder hein
5 C : (3 sec)
6 E : c'est dans la troisième colonne
7 C : ah : : la pub- la publicité
8 E : la publicité 5%!
9 C : ah oui oui oui je me suis trompée ... c'était la base de - d'expériences
10 personnelles... ils ont choisissé toute seule et peut-être ils ont pensé.
11 je veux bien essayer les vacances toute seule et je veux bien trouver les
12 jolis endroits ou les jolis que je - les les endroits que je préfère...
13 ils ont : : ...
14 E : on va reprendre cette phrase hein (*il lit*) la grande majorité . 36% .
15 a pris sa décision sur la base d'expériences personnelles faites les
16 années précédentes ...Voilà essayez de voir ce que ça veut dire
17 C : (3 sec)
18 E : vous avez compris cette phrase?
19 C : oui je pensais oui mais maintenant je crois ...
20 E : les expériences faites les années précédentes
21 C : les
22 C : ah . on a vu que les gens ... c'était les années dernières

⁶Voir les conventions de transcription en fin d'article.

- 23 E : oui les années d'AVANT
 24 C : oui
 25 E : eh bien essayez d'imaginer
 26 C : (3 sec) pardon mais je : :...
 27 E : oui je vois bien que vous n'avez pas compris
 28 C : oui
 29 E : est ce que vous êtes allée en vacances l'année dernière . pas cette
 30 année l'année dernière
 31 C : oui
 32 E : où êtes-vous allée?
 33 C : en Espagne
 34 E : en Espagne . ça vous a plu?
 35 C : oui
 36 E : vous y êtes retournée cet été?
 37 C : non
 38 E : vous y retournerez?
 39 C : heu : : oui je crois bien
 40 E : eh bien c'est ça
 41 C : ah : : d'accord
 42 E : si on a fait une expérience positive
 43 C : oui
 44 E : on y retourne
 45 C : ah d'accord merci
 46 E : n'est-ce pas ça - c'est pas la publicité
 47 C : oui
 48 E : c'est pas le bouche à oreille
 49 C : Hmm d'accord

Au début de cette interaction, E ne sait pas encore qu'elle va être problématique. La candidate aurait pu donner une réponse claire et précise, manifestant sa bonne compréhension. Elle montre au contraire qu'elle n'a pas compris le passage. Beaucoup d'examineurs placés dans cette situation banale choisissent de prendre acte de cette non-compréhension et de poser une ou deux autres questions de compréhension, concernant un terme ou une expression difficile à comprendre. Certains enseignants, lorsque cet examen est visionné en séminaire de formation, s'étonnent ainsi de la longueur de l'échange, voire s'interrogent sur la pertinence d'une telle séquence visant l'acquisition d'un terme ou d'une expression lors d'un examen. Réfléchissons à ces deux remarques, en commençant par la seconde. Un examen n'est certes pas un cours : il est le lieu de vérification de connaissances (linguistiques) et de capacités / savoir-faire pour une compétence donnée, ici la production orale. Il y a donc lieu de discuter si ces vérifications ont bien lieu.

Une connaissance est-elle vérifiée ?

- Oui. Nous sommes à l'étape de l'examen où l'examineur cherche à vérifier l'étendue du lexique. La candidate sera ici sanctionnée, parce qu'elle n'a pas compris le sens de la phrase sélectionnée comme test par l'examineur. La vérification a pris quelques secondes et une autre question pourrait donc effectivement être posée dès la ligne 12.

Une capacité ou un savoir-faire est-il vérifié ?

- Non et oui. Le savoir-faire principal, enjeu de cet examen, est la capacité à exposer oralement le contenu d'un article de journal et à interagir. Ce passage n'est pas un modèle de conversation et l'examineur occupe environ 65% du temps de parole. Or, il est recommandé que le candidat puisse bénéficier d'environ $\frac{3}{4}$ de ce temps, proportion qui est d'ailleurs respectée si on prend en compte la durée totale de l'examen. Le format de l'épreuve est mixte puisque la candidate doit se référer à un texte écrit. Il y a donc une interférence entre deux aptitudes (au sens du CECR) : *parler* et *lire*⁷. Quoi qu'il en soit, si le savoir-faire à vérifier ici était "lire pour s'informer", il ne pourrait être évalué que sur la base de passages compris. Poursuivre l'interaction après la démonstration de non compréhension, en proposant de "reprendre [la] phrase" (ligne 13), revient par conséquent à chercher à vérifier un autre savoir-faire. Et on remarque que débute alors l'échange métalinguistique qui va faire l'objet de tout le reste de la séquence. Mon hypothèse est qu'intervient ici l'aptitude cruciale à conquérir son indépendance linguistique.

Lors de pannes de lexique, l'apprenant débutant dépend de l'enseignant (ou d'un dictionnaire), qui fournit le terme manquant (par sa traduction en LM ou par un synonyme supposé connu). Au niveau B1, l'apprenant doit développer la capacité à inférer une signification sur la base du co-texte et du contexte. Tout l'échange métalinguistique porte sur cette opération d'extraction de la signification. Dans un premier temps, la vérification se restreint à la compréhension du syntagme "les années précédentes". C'est évidemment "précédentes" qui pose problème et la candidate parvient rapidement à lui substituer "dernières", terme auquel l'examineur préfère "d'avant", que la candidate accepte. Nous sommes à la ligne 23 (1'15" a passé) et beaucoup d'examineurs (parmi ceux qui auraient dépassé l'étape retranscrite jusqu'à la ligne 12) se contenteraient de ce résultat : apparemment, la mécompréhension est levée et on peut passer à autre chose. L'insistance de l'examineur présent montre que cette attitude serait contestable : le terme a (peut-être) été compris, mais pas le passage. Il faudra encore poursuivre l'interaction, sur la même durée environ, pour arriver à un vrai accord, à la compréhension effective. La candidate n'y est pas parvenue seule, certes, mais elle a montré son aptitude à collaborer avec l'enseignant/examineur et a démontré ainsi, lors de son examen, que ce type d'exercices de négociation lui était familier.

C'est cet aspect qui rend toute la démarche de l'examineur pertinente : il tiendra compte, dans l'attribution des points que, placée devant une difficulté de compréhension, l'apprenante a pu se rendre compte qu'il y avait un obstacle et adhérer à une démarche de résolution pour le surmonter. L'enjeu est fondamental : il s'agit de la prise en compte

⁷Cette interférence, qui nuit à l'évaluation distincte de chacune des quatre aptitudes, n'a plus lieu dans l'examen B1 du format actuel du DALF : l'oral est basé sur des situations, exposées en quelques lignes.

de l'importance, à ce stade de l'apprentissage, de la verbalisation métalinguistique et de la co-gestion du processus d'acquisition. Au début de l'apprentissage, cette gestion est de la responsabilité de l'enseignant, alors que pour progresser à un haut niveau de compétence, opération complexe et très individualisée, elle doit être prise en charge par l'apprenant. La co-gestion apparaît ainsi comme un "passage de témoin" obligé. L'option prise par l'examinateur revient, vue sous cet angle, à déterminer un des critères de l'évaluation comme suit : "La candidate n'a pas compris le passage, certes, mais est-elle en mesure de suivre la démarche de compréhension progressive si on l'accompagne pas à pas ?". La réponse positive ou négative à cette question, déduite de l'observation du déroulement de l'interaction métalinguistique, indique si le critère est rempli ou non.

Inclure un tel critère dans l'évaluation du niveau intermédiaire B1 paraît intéressant. Il correspondrait à la prise en compte de l'importance de l'activité métalinguistique comme moyen de conquérir l'indépendance linguistique. Cette activité fait partie de la dimension "apprendre à apprendre", composante nécessaire du processus d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. La proposition faite dans ce petit article est ainsi de thématiser cette dimension au niveau B1 et de tenter de l'inclure dans les observables à évaluer.

Il est impossible, et il serait vain, d'affirmer que l'extrait d'examen que nous avons analysé était volontairement dirigé dans cette voie et correspondait à une pratique systématique. Sa réalisation en examen, souhaitée ici, n'est concevable que si elle correspond à une pratique en classe. L'interaction présentée apparaît comme exemplaire, en ce sens qu'elle exhibe les traces d'une démarche qui, si elle est généralisée, place l'apprenant / candidat face à des responsabilités qu'il doit prendre. C'est cette **transmission de pouvoir**, au-delà de la contestée "transmission de savoir", qui me paraissait mériter qu'on s'y attarde quelque peu.

Conventions de transcription

?	intonation de question
!	intonation descendante
MAJ	insistance
::	allongement syllabique
-	mot ou syntagme tronqué
.	courte pause
...	pause longue
(x sec)	pause très longue
<u>xxx</u>	chevauchement
(italique)	commentaire

Annexe

Tiré de : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de l'Europe, Didier (2001, 2005), pp. 26-27

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

B2	C1	C2
<p>Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.</p>	<p>Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.</p>	<p>Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.</p>
<p>Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.</p>	<p>Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.</p>	<p>Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.</p>
<p>Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.</p>	<p>Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.</p>	<p>Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.</p>
<p>Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.</p>	<p>Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.</p>	<p>Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.</p>
<p>Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.</p>	<p>Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.</p>	<p>Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.</p>

LA COHÉRENCE DANS LES PRODUCTIONS ÉCRITES DES ÉLÈVES EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE (NIVEAU B)

JOLANTA ZAJAÇ
Université de Varsovie

La production écrite est une de ces compétences qu'il est nécessaire de développer de manière particulièrement soignée et planifiée lors d'un cours de langue. Elle se forme avec beaucoup de peine et peut causer des déceptions et même une sorte de démotivation pour l'étude de la langue. Traditionnellement, l'écrit est considéré comme étant "difficile" à maîtriser, exigeant des connaissances qui ne sont pas accessibles à tout le monde ; peut-être même faudrait-il parler d'un certain "don" ¹ pour l'écriture faute duquel il serait inutile de se lancer dans cette aventure, car tout pourrait s'enseigner sauf ceci. Certes, apprendre à écrire, ou plutôt à communiquer par écrit n'est pas une évidence ni en langue maternelle ni, encore moins, en langue étrangère. Ce canal de communication pose des problèmes et impose des solutions mais ne laisse pas ceux qui désirent s'en servir sans aucune aide ni aucun appui.

Pour ce faire, d'un côté apparaît la nécessité de connaître à fond les spécificités de la production écrite, en ayant recours aux informations fournies par la linguistique textuelle, par les sciences cognitives, par la génologie et, de l'autre, il s'agit d'examiner les possibilités de leur opérationnalisation en classe de langue.

1. Comprendre la complexité des processus rédactionnels

Il est encore trop fréquent d'assimiler la rédaction d'un texte à cette activité purement observable où le scripteur saisit sa plume, son stylo, son clavier et verse les idées qu'il a dans sa tête sur le papier ou sur l'écran. Il ne suffit pas de dire "écrivez" pour que le miracle de la production se produise. C'est ici que la première grande erreur de la gestion didactique de cette compétence se manifeste en classe de langue. La fin d'un long trajet qu'il faut apprendre à parcourir dans toutes ses étapes est prise pour son commencement. Ce n'est pas par hasard que l'acte d'écriture a mérité de la part des psychologues la qualification de "surcharge cognitive" chez les scripteurs débutants (Marquilló Larruy, 2000). Il s'agit, en effet, de gérer simultanément plusieurs types de savoirs tels qu'ils sont définis dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (2001) : savoirs généraux, savoir-faire, savoir-apprendre, savoir-être, savoirs à communiquer langagièrement.

¹ "...il n'est d'ailleurs pas question ici de l'art d'écrire, qui est un don, comme tous les arts, et qui ne saurait être enseigné, même par le petit nombre de ceux qui le possèdent..." (Martinon, 1927 in Marquillo Larruy, 2000).

1.1 Rédiger en étapes

Cette complexité de savoirs impliqués dans l'acte d'écrire est pourtant loin d'être un amas désordonné de gestes physiques ou mentaux. Le processus scriptural est, au contraire, très bien structuré en étapes qui se présentent comme suit :

- planification qui a pour but une génération d'idées qu'il faut puiser dans la mémoire à long terme et qui concernent à la fois les thèmes de l'écrit et les spécificités textuelles requises pour un type de texte donné;
- mise en mots renvoyant aux systèmes morphosyntaxique et lexical;
- révision pour apporter des corrections et des changements.

On pourrait encore envisager une sorte de phase prescriptive et pourtant très présente dans l'élaboration des écrits qui tient compte du contexte de production et de connaissances du scripteur avant qu'elles ne soient actualisées lors de la mise en texte (Cuq & Gruca, 2003).

Les étapes sus-mentionnées n'ont pas d'ordre d'apparition préétabli, au contraire, elles se chevauchent et peuvent intervenir à des moments différents de l'acte d'écriture.

1.2 Devenir scripteur

Nous sommes convaincue que la didactique de l'écrit est encore trop centrée sur le produit et bien trop peu sur le processus même d'écriture. Ce produit qu'est le texte préoccupe aussi bien les enseignants que les apprenants, qui s'empressent d'y arriver le plus vite possible de même qu'ils essaient ensuite le plus vite possible de l'oublier pour une raison simple et claire : ce produit n'est jamais suffisamment bon, jamais à la hauteur des attentes venant de l'extérieur, il ne satisfait ni aux exigences institutionnelles ni individuelles. Il nous paraît important de démythifier l'importance du produit - du moins lors des étapes de la formation à la compétence scripturale - en faveur du processus en cours. Réfléchir plus et plus à fond sur le comment-faire au lieu de calibrer tous les efforts et toutes les forces sur le quoi-produire serait peut-être bénéfique non seulement à la production écrite mais, plus largement, à l'apprentissage même de la langue 2.

Par ailleurs, n'oublions pas l'existence des niveaux de compétences qui précisent les attentes scripturales selon un niveau donné et permettent de se distancier de l'image idéaliste d'un texte parfait, quel que soit le moment d'apprentissage envisagé. Ainsi peut-on devenir un scripteur expert tout en étant au niveau A de ses compétences langagières et rester novice après être arrivé au niveau C.

2. Du texte au discours

Nous n'avons pas l'intention d'analyser ici le débat, certes fort intéressant pour un linguiste, mais moins utile pour un didacticien, portant sur l'opposition de sens entre "texte" et "discours". Faut-il comprendre le premier comme un "objet abstrait" (Fuchs, 1985 in Adam, 1990 :22) et le second comme un "objet concret" ? Ou plutôt suivre l'idée de F. Rastier qui constate :

Il n'existe pas de texte (ni même d'énoncé) qui puisse être produit par le seul système fonctionnel de la langue (au sens restreint de mise en linguistique). En d'autres termes, la langue n'est jamais le seul système sémiotique à l'oeuvre dans une suite linguistique, car d'autres codifications sociales, le genre notamment, sont à l'oeuvre dans toute communication verbale (Rastier, 1989 in *ibidem*).

Nous sommes surtout d'avis que la notion du texte reste surexploitée dans l'enseignement des langues étrangères au détriment de celle du discours, qui semble pourtant correspondre mieux au type de travail effectué par les élèves. Même s'il n'est plus question de traiter le texte comme une suite de phrases grammaticales liées entre elles mais beaucoup plus comme une unité communicationnelle² nous pensons qu'il est plus avantageux de miser sur le terme de discours dans la didactique des langues étrangères.

2.1 Discours - perspective actionnelle

Si la notion du discours prime, en quelque sorte, sur celle du texte, c'est parce qu'elle rend beaucoup mieux le caractère dynamique ou le caractère actionnel de l'activité scripturale. Par ailleurs, l'impact à la fois du scripteur et du lecteur lors de la production y est plus fortement marqué. Nous nous proposons donc de retenir la définition suivante du discours, qui n'écarte pas la visée interactive du processus d'écriture :

Le discours est un processus dynamique par excellence. Ce processus ne peut pas être transmis directement à l'apprenant sous forme de catégories formelles ou fonctionnelles aux correspondances prévisibles et sélectionnées à cet effet, il est en effet fortement influencé par des facteurs socio-psychologiques (attitude), socio-linguistiques (rôles, conventions socio-culturelles) et psycho-linguistiques (le potentiel interprétatif de participants au discours) (Kramsch, 1984 :12).

² "...on définira le texte ici comme une chaîne linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle, peu importe qu'il s'agisse d'une séquence de phrases, d'une phrase unique ou d'un fragment de phrase. La notion de texte ne se situe donc pas sur le même plan que celle de phrase. Les structures, bien que réalisées par des unités linguistiques, constituent des entités communicationnelles" (Ducrot, Schaeffer, 1995 :494).

Nous venons de mentionner le caractère actionnel de la production du discours, qui permet de relier cette activité, de manière plus large, à la perspective actionnelle prônée par le Cadre Européen Commun de Référence (2001 :19), qui accentue “la relation entre, d’un côté, les stratégies de l’acteur elles-mêmes liées à ses compétences et à la perception/représentation qu’il a de la situation où il agit et, d’un autre côté, la ou les tâche(s) à réaliser dans un environnement et des conditions donnés”. La notion de tâche nous paraît particulièrement utile dans le contexte de l’activité scripturale. Nous pensons en particulier à des traits tels que (Denyer, 2006 :13-14) : contextualisation (quelle est la situation d’écriture?), problème à résoudre (comment rédiger le texte? sous quelle forme?), finalisation (type de discours choisi), complexité (cf. étapes de la production écrite), produit (discours dont la forme et le contenu restent peu prévisibles) et didactisation (souvent, les élèves “se débrouillent” comme ils peuvent). Tout cela permet de constater de manière explicite qu’écrire, c’est agir langagièrement (Schneuwly in Boyer et alii, 1995 :73), mais dans cette action sont inscrits les acteurs avec leurs espaces discursifs, leurs contextes de production et de réception, leurs savoirs sur le monde, leurs objectifs et leurs actes illocutoires à réaliser.

3. Vers un discours cohérent

Les notions de “cohésion” et de “cohérence” sont d’habitude citées lorsqu’on discute la problématique de la création des textes. La cohérence en particulier est souvent jugée comme élément décisif d’un “bon texte”. Les élèves craignent toute remarque de type “manque de cohérence”, car ils ne voient pas clairement comment pallier cette faiblesse, faute de comprendre à fond à quoi tient cette mystérieuse cohérence demandée à tout prix dans la production écrite. Nous nous proposons donc de regarder de plus près cet élément dans son contexte scriptural pour y discerner des traits contribuant à la production d’un discours capable d’atteindre son objectif communicationnel.

3.1 cohésion/cohérence

Il est d’usage d’attribuer à la cohésion des marques formelles de l’enchaînement des phrases, alors que la cohérence se situe au niveau de leurs liens sémantiques et thématiques.

La cohésion est donc le rapport explicite entre les propositions exprimées par des phrases. Là où nous reconnaissons l’existence d’un rapport entre les actes illocutionnaires que les propositions - lesquelles peuvent ne pas être liées de façon explicite - servent à réaliser, nous percevons la cohérence du discours. (Widdowson, 1991 :33)

La cohésion se situe donc au niveau propositionnel et la cohérence au niveau du développement illocutionnaire (ibidem). Les deux restent en corrélation très étroite, puisque les liaisons interphrastiques doivent servir les dimensions illocutionnaires du discours, autrement on ne saurait expliquer de quoi ce discours parle, on ne saurait

en donner un résumé. La cohérence appartient de ce fait à l'ordre du discours et sera l'objet de l'analyse de discours, qui "considère le langage comme un ensemble d'énoncés destinés à accomplir certains actes communicatifs qui, reliés entre eux, finissent par former des unités de communication plus larges" (Kramsch, op.cit :11.). La cohésion sera examinée, elle, par l'analyse de textes, qui " considère le langage comme un ensemble d'éléments formels liés par des instruments de cohésion " (ibidem). En résumant, il y a une " textualité basée sur la forme " (cohésion) et " une textualité basée sur l'information (cohérence). L'une relève de la grammaticalité, l'autre de l'acceptabilité. Une fois de plus, on constate que la cohérence "résulte d'un jugement qui prend appui sur la connaissance de la situation et les savoirs lexico-encyclopédiques des sujets" (Charaudeau, Maingueneau, 2002 :99). Finalement, nous voyons que tous les choix discursifs se placent au service de la cohérence. Comment donc arriver à cette homogénéité thématique supposée dans la notion de la cohérence ?

3.2 Elaborer un discours cohérent

La cohérence se situe à des niveaux différents de l'activité scripturale.

If we observe Goffman's constraints on communication systems, use our knowledge of scripts, speech events, and rhetorical organization ; and maintain the topic, the result is usually coherent text - text that " sticks together " as a unit. (Hatch, 1992 :209)

On parle à ce propos de la dimension pragmatique ou configurationnelle d'un texte, qui forme un tout (Simonin-Grumbach in Kristeva et alii, 1975 :98). Ce tout possède une structure verticale et horizontale quant à l'organisation de son contenu. Cette dernière nous renvoie aux espaces suivants, dont il faut tenir compte lors de l'acte d'écriture (van Dijk, 2001 : 49) :

- rhétorique (*rhetorical management*) où les participants définissent les buts et les intentions communicationnels qui débouchent sur le choix du genre textuel ;
- référentiel (*referential management*) où les participants se réfèrent à des référents communs ;
- thématique (*thematic management*) où les participants gardent un axe central du discours qui impose sa logique ;
- rhématique (*focus management*) où les participants font attention à ce qu'ils se réfèrent aux mêmes référents.

Garder à l'esprit les dimensions susmentionnées du discours mène droit vers la cohérence, qui se place à trois niveaux :

1. la cohérence globale (*global coherence*) concerne le sujet principal du discours ;
2. la cohérence épisodique (*episodic coherence*)) concerne les unités plus petites que le discours tout entier, comme p.ex. les paragraphes ou alinéas, mais qui possèdent un sens propre tout en contribuant au sens global ;
3. la cohérence locale (*local coherence*) se situe au niveau le plus bas, tel un énoncé particulier.

Il est important de décider quel référent du discours deviendra central et autour duquel s'organisera la progression thématique. C'est souvent ce manque de référent global qui entrave la cohérence globale, bloque par là la compréhension et provoque le sentiment de désarroi. La présence du thème global évoque l'existence de la macrostructure définie comme une structure sémantique globale, qui permet au lecteur d'avoir une représentation mentale du discours facilitant sa compréhension (ibidem :77). Les premiers indices venant à l'appui de cette représentation sont liés au genre auquel le discours appartient. La catégorie du genre sensibilise aussi bien le scripteur que le lecteur au tout discursif.

Les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques). Nous apprenons à monter notre parole dans les formes du genre et, entendant la parole d'autrui, nous savons d'emblée, aux tout premiers mots, en pressentir le genre, en deviner le volume (la longueur approximative d'un tout discursif), la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin, autrement dit dès le début, nous sommes sensibles au tout discursif qui, ensuite, dans le processus de la parole dévidera ses différenciations. (Bakhtine, 1984 trad. franç. :285)

La connaissance des genres, de ce qu'ils ont de stable et de changeant, de ce qui décide de l'appartenance à un de ces genres, de leur organisation formelle et propositionnelle devient une des clés dans l'élaboration d'un discours cohérent. Sans oublier que

ce code est un organisateur de la pensée et de la sensibilité. Il propose des règles et ces règles se font langage écrit. La pensée et la sensibilité du producteur du texte prennent formes linguistiques et textuelles. (Goffard, 1997 :141)

La première évaluation du degré de cohérence textuelle est ainsi liée au degré de conformité du discours produit au genre jugé adéquat au projet communicationnel en cours.

Dans le cadre d'un genre donné, le discours se développe selon deux conditions : une condition de progrès et une condition de cohérence (Ducrot, 1972 :87). Le progrès garantit l'arrivée de nouvelles informations dans chaque énoncé et la cohérence, comme nous l'avons constaté plus haut, pose " un cadre intellectuel constant, faute duquel le discours se dissout en coq à l'âne " (ibidem).). Il y a donc, d'un côté, la nécessité de progresser à l'aide du nouveau mais, de l'autre, une nécessité non moins impérieuse d'assurer un lien constant entre ce qui est connu et inconnu ; il y a donc une nécessité de redondance "tout en évitant le rabâchage" (ibidem). Cette redondance se fera sous forme de présuppositions, et c'est à ce moment que le rabâchage pourra être évité. De cette façon, la progression cohérente dans un discours introduit ce qu'on appelle "la dialectique du même et de l'autre, de la stabilité et de la différence" (Adam, 1990 :112).

4. Conclusions pour la classe

Nous avons voulu réfléchir sur la complexité de l'acte scriptural demandé aux élèves lors de la production écrite, pour y discerner un élément particulièrement difficile à enseigner et posant de véritables problèmes dans l'élaboration de la compétence textuelle, à savoir la cohérence. Il est évident que cette notion appartient à la catégorie des notions liées au discours, impliquant une étude pluridimensionnelle, difficile à saisir dans tous ses aspects. Nous allons tout de même essayer de la cadrer à des fins didactiques.

Elle est d'abord strictement liée à l'organisation des informations qui respectent une progression linéaire et verticale. Il est important de souligner le rôle de l'acte illocutionnaire que l'on décide de mettre en oeuvre dans le discours (convaincre, dissuader, protester...) et qui permet de choisir l'information globale qui pourra constituer la voûte de l'édifice discursif. Avoir cette information toujours présente à l'esprit permet d'assurer la cohérence à des niveaux variés du discours : global, épisodique et local. Le discours s'adresse à un co-partenaire, même s'il est invisible dans l'acte d'écriture. Si les productions des élèves sont si peu cohérentes, c'est parce qu'ils n'ont à l'esprit que l'enseignant comme récepteur de leurs discours. Et ce dernier occupe une position forte, dominante et non celle d'un co-partenaire de la communication que l'on aimerait informer de quelque chose. Imaginer à qui et pourquoi l'on écrit s'impose donc de façon incontournable. Tout comme choisir le genre assurant un cadre discursif aux idées et permettant de forger une représentation mentale du discours. La cohérence se mesure par une sorte d'acceptabilité du discours et s'exprime essentiellement dans un jugement portant sur sa compréhension ou non-compréhension. Il serait intéressant d'observer des exemples de textes manifestant un fort degré de cohérence, d'en analyser les différents aspects et leur contribution à la construction à la fois délicate, subjective mais aussi formelle et stable du discours.

Bibliographie

ADAM J.M.1990. *Éléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège :Mardaga.

BAKHTINE, M. 1984 (trad. franç). *Esthétique de la création verbale*. Paris :Ed. Gallimard.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues -Apprendre, Enseigner, Evaluer. 2001. Conseil de l'Europe :Ed. Didier.

CHARAUDEAU, P., MAGUENEAU, D (éds). 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris :Ed. du Seuil.

CUQ, J.P. GRUCA, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

DENYER, M.2006. La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues. *La perspective actionnelle.1ère Rencontre Difusión FLE*, Barcelone, 17 et 18 novembre 2006, document photocopie. Barcelone :Difusión FLE, pp. 9-16.

van DIJK T. 2001 (trad. polonaise). *Dyskurs jako struktura i proces*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

DUCROT, O. 1972. *Dire et ne pas dire*. Coll. Savoir Hermann. Paris :Hermann.

GOFFARD, S. 1997. *Entrer dans l'écrit :les genres du discours*. Académie de Créteil : CRDP.

HATCH, E. 1992. *Discourse and Language Education*. New York :Cambridge University Press.

KRAMSCH, C. 1984. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier-Credif.

KRISTEVA, J., MILNER, J.C., RUWET, N. (éds). 1975. *Langue, discours, société. Pour Emile Benveniste*. Paris :Editions du Seuil.

MARQUILLO LARRUY, M. 2001. Les recherches sur les processus rédactionnels : quels effets sur les manuels d'expression écrite. *Dialogues et Cultures*, 46 Modernité diversité solidarité, Actes du Xème congrès mondial des professeurs de français, Paris 17-21 juillet 2000, Tome 2, Paris : FIPF.

SCHNEUWLY, B. 1995. Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. In Boyer J-Y., Donne J-P., Raymond P (éds), *Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal :Ed. Logiques. pp. 75-99.

WIDDOWSON, H.G. 1991.(trad.franç). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris :Hatier/Didier.

PRODUCTION, MOTIVATION AND IMMERSION EDUCATION : SOME RECENT SWISS DATA

DIDIER MAILLAT
Université de Fribourg

Introduction

In this paper, I will be looking at some recent data collected in Switzerland in connection with an ongoing programme funded by the *Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique*, which coordinates a variety of parallel research projects under the general heading of *Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse*. The present study is derived from a project which focuses on the complex network of relationships which obtain between the competence in the target language and the competence in the subject matter in the context of immersion education (project entitled *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*)¹. In the remainder of this paper, the terms *immersion education* and *bilingual education* are used in a general sense which ranges over a variety of pedagogical goals and practices as discussed in the overview provided in Gajo (1999).

One of the many questions which have been at the centre of the investigation mentioned above is that of the interferences and interactions which take place in the learning process between the acquisition of knowledge in the target language and subject-matter related knowledge. In what follows, I will pay closer attention to language competence and discuss some key aspects which - it is claimed - govern written and spoken production in the context of English bilingual education.

One of the recurrent arguments put forward about immersion education is linked to the apparent imbalance between its impact on the passive competence of the students and their active competence. Whereas the former has often been shown to benefit from a bilingual educational environment, the latter is not so demonstrably affected by this educational framework. Genesee (2004 : 552) writes :

[...] many researchers have reported that immersion students' comprehension skills (in reading and listening) seem to be more advanced than their production skills (in speaking and writing).

For this reason, I propose to review some interesting, recent data in connection with the production, both spoken and written, of students who attend an English immersion programme. After a first quantitative approach of the data, I will briefly discuss a possible theoretical framework within which we could account for the effect triggered by a particular type of didactic activity - namely role-play - which has been observed to motivate the spoken production of students significantly.

¹Project 405640-108656 ; National Research Program 56.

Data

The data used in this analysis comes from two different sources. The quantitative data discussed in the first part has been collected by means of a questionnaire and an associated language test which were both devised in the context of an advanced seminar on fieldwork methodologies in 2006². The sociolinguistic questionnaire gathered information on the subject's school environment (grade, curriculum, specialisations), and on classic socio-economic parameters (age, gender, occupation of parents, neighbourhood). A third part in the questionnaire taps into the linguistic specificities of the subject's background (language(s) spoken at home, time of exposure to the target language, expected future use of the target language, time spent in countries where teaching language is the dominant language). Finally, a battery of various language tests selectively assessing the four skills (reading, writing, listening, speaking) was proposed. These tests were specifically designed to evaluate the level of interference and transfers between the two languages (English and French).

The population under scrutiny consists of 81 students at the upper-secondary school level (high-school) in two urban institutions in the cantons of Geneva and Neuchâtel. The study focuses on students who are following a bilingual programme (CLIL) with English as the target language (second year on the immersion programme; n=47); a control group has also been set up, which consists of students who are on a traditional programme, with English as a normal subject-matter, and in which the medium of instruction is French (non-immersion; n=34).

The qualitative data discussed in the second part of this paper is taken from a series of video and audio recordings (6 two-slot sessions) carried out at the upper-secondary level in two high-schools in Geneva. I should add briefly that these recordings were done within a CLIL environment (with English as the medium of instruction), in which history and biology were the two subject-matters taught in the target language. A control group was also set up.

Production and motivation

One argument heard in the speech of parents, teachers, or politicians who are not in favour of the implementation of immersion programs as part of the national or cantonal curricula, claims that these programs are designed for an elite (see Cummins, 2000, for a discussion). This claim is arguably grounded on a variety of discrepancies between students which range over socio-economic inequalities, regional biases, and achievement at school, amongst others (see the recent article on *La maturité bilingue* in L'Hebdo (#17, April 2007) for an example).

²I wish to take this opportunity to thank the students who attended the *Fieldwork in English Linguistics* seminars and who took an active part in the discussion and, crucially, in the collection of this data. In particular, Barbara Frei, Sylvie Kohli, Olivia Porchet and Andrew Robotham deserve a special mention.

The conditions in the two schools under scrutiny do impose extra-constraints on students who wish to enrol on the immersion program. In both cases, students have to reach a certain threshold in their average grades in their main topics. While in the high-school in Geneva the threshold is set at a fairly low level (4.5/6) which can hardly be regarded as setting the kind of strong bias advocated by the opponents. In the other high-school, the threshold is set slightly higher (5/6). In both cases, however, it appears that these constraints constitute guidelines and can be enforced with some flexibility.

One type of information collected through the questionnaire sheds some light on this first claim. Students were asked to evaluate the time they had spent in English speaking countries. The answers given to this question can function as an indicator of the mobility of the students, which in turn can arguably be regarded as indicative of some socio-economic environment. This type of reasoning, however, is not necessarily going to be extremely fruitful. The data in Figure 1 below primarily shows that the two populations map onto essentially the same pattern. While immersion students tend to spend slightly more time in Anglophone countries on average, the difference between the two population falls below 5% of the mean value. More importantly, the suggestion which was made earlier that this indicator may provide a good predictor of the socio-economic background of the subjects, does not seem to be confirmed by the information collected about the occupation of the student's parents. In other words, the marginal discrepancy noticed here calls for another explanation.

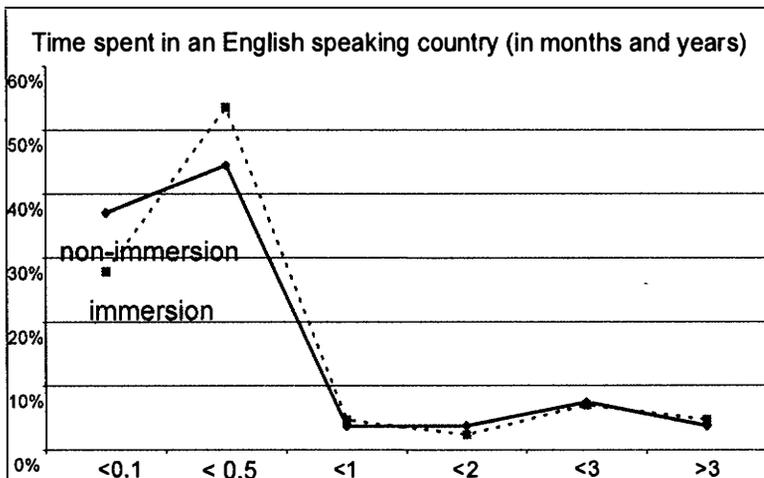


FIG. 1 – Time spent in an English speaking country (n=81)

An alternative view consists in categorising the difference noted in Figure 1 as an indicator of language awareness (towards the target language) in the household in which the informants grew up. While this difference does not seem to reflect a socio-economic bias, it may well be taken to echo a heightened sensibility to the English

culture and language. It should be emphasised that even though this type of differentiation can be expected to bear positively on the production of the test group, it would also be far-fetched and unfounded to use this type of evidence to liken the test group with an elite in any classical sense of the word. In Gardner's (1985) account of motivation in second language learning contexts, this kind of effect would typically be regarded as pertaining to the major - so-called passive - component of parental influence on student's motivation. Dörnyei (2001) also recognises the crucial importance of this factor in the construction of the *integrative* dimension of a learner's motivation (i.e. referring to intrinsic, affective motives and attitudes towards L2).

A promising avenue for research is to be looked for in another series of results obtained with the questionnaire. These results provide a different type of explanation for the type of difference which might exist between the two groups of students. Interestingly, while some linguists, such as Genesee (2004), effectively point out that late optional introduction of immersion programs may induce a bias in the population of students who enrol in these programs, the bias in question is of a different nature. He writes that

The net effect of these selection biases may be to create classrooms in late-entry bilingual/immersion programs that are composed of highly motivated and academically capable students; (2004 : 558)

The notion of motivation mentioned here deserves some special attention in the context of the current discussion. Crucially, it appears that two different trends emerge from the data with respect to the subject's attitude towards their anticipated need for English in their future career. As can be seen in Figure 2 below, even though both populations seem to agree generally that they will have to use English professionally in the future, the immersion group is consistently more convinced of the necessity to master English in their future job. Thus, the trend for the immersion students is markedly steeper.

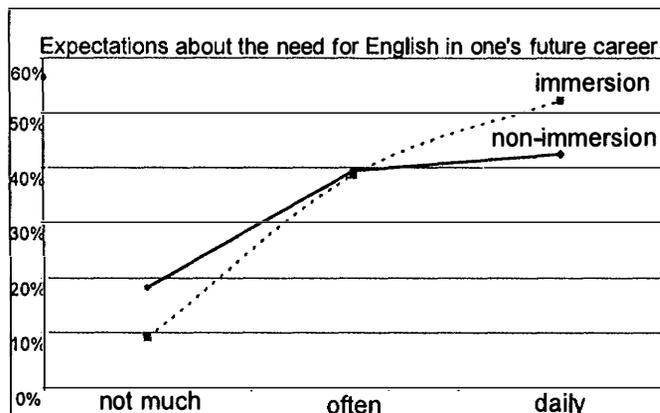


FIG. 2 - Anticipated professional use of English (n=81)

This parameter is taken to reflect a crucial component in the motivation of the students in the two groups surveyed. In Dörnyei’s model of motivation, the evidence presented in Figure 2 points towards an advantage for immersion students in the *instrumental dimension* (2001 : 65) of their motivation to acquire English (i.e. extrinsic, utilitarian factors).

The findings reviewed above are quite interesting when they are seen in connection with further observations made on the language competence achieved by the students. We expect that the motivational advantage noted previously will affect the learners’ acquisition of the target language at all levels. This would include the students’ production in L2.

Indeed, a number of observations made in the results obtained in the last section of the questionnaire, which tested the language competence of the informants, provide support for this expectation. For instance, Figure 3 below shows that in a written production task in which students were asked to compose a letter to an imaginary correspondent, the immersion students’ production exceeded that of the control group by 11% on average. Moreover, their production also demonstrated more complex uses of prepositional constructions, in phrasal verbs for instance (+21%), combined with a greater index of lexical diversity on these constructions (+15%). These findings and other converging observations (for instance about the use of determiners) seem to indicate that bilingual education does lead to an increased written production both in terms of quantity but also in terms of correctness.

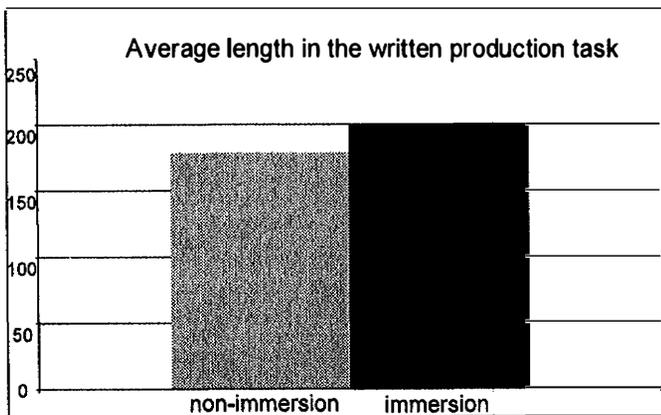


FIG. 3 – Average written production (represented as a number of words; n=81)

Production and pragmatic immunity : the mask effect

In the previous section some possible external factors bearing on the production of students following an English immersion education programme were envisaged. In this last section, a closer, data-driven look is given to the reputedly weaker benefit of bilingual education observed at the level of spoken production.

It has been argued that the spoken production of L2 learners is not significantly affected by immersion education. Some of the classroom interactions collected as part of the qualitative corpus of the project may be seen as confirming this point, where students' spoken productions are mostly limited to one-word utterances. While these limitations can be observed in the data, a much more interesting finding comes from those moments in classroom interaction when the spoken production of the immersion students seems to free itself and reach a much higher level of communicative and discursive complexity. In our data, this kind of burst in the spoken production in immersion contexts is combined with a specific type of didactic activity, namely role-play.

The effect triggered by role-play in an immersion classroom, it is claimed, is both specific to role-play in an immersive framework and of a pragmatic nature. It is argued that L2 functions as a *mask* in immersive role-play contexts and provides the learner with a form of pragmatic immunity whereby the learner's discourse becomes pragmatically disconnected on the referential, epistemic and socio-deictic levels (see Maillat & Gassner, to appear). Interestingly, Genesee (2004 : 571) remarks that "it appears that L2 acquisition is enhanced when students are given extended opportunities to use the language interactively."

This kind of account should be seen in the wider context mentioned by Gajo (2001), who describes a didactic contract which holds between the expert and the learner and "allows the L2 learner not only to break certain rules, but also to acknowledge publicly his competence deficit" (196 ; my translation). Gajo suggests that this didactic contract ensures a form of interactional immunity to the learner. This effect, he proceeds to characterise as a means of licensing, for instance, the lack of appropriate face work in the learner's speech, as well as occurrences of codeswitching, hesitations or metalinguistic comments.

The *mask effect* describes a related phenomenon, but it operates on a different level and has different outcomes on the learner's production. Thus, it does not allow the violation of certain rules ; instead, it facilitates the discursive task by stripping discourse of some of its contextual implications and connections, thereby providing pragmatic immunity. As a consequence, the mask effect enhances spoken production, as it allows the learner to concentrate exclusively on the de-contextualised discursive aspects involved in the role-play which becomes a purely linguistic activity.

To conclude, it can be argued further that the positive impact that the mask effect has on spoken production can be fruitfully analysed within Dörnyei's (2001) motivation model. It can be argued that the pragmatic immunity discussed above boosts the self-concept-related dimension of motivation (i.e. referring to the learner's self-confidence and anxiety) by protecting the learner's self behind an L2 mask. Obviously the preliminary results presented in this paper have to be confirmed by further evaluation and analysis. In particular, further investigation is needed to look at how the various dimensions of motivation discussed here in connection with language competence bear on the acquisition process of the subject-matter (see Serra & Gajo, 1999).

References

- CUMMINS, J. (2000), *Language, Power and Pedagogy : Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters.
- DÖRNYEI, Z. (2001), *Teaching and Researching Motivation*. London : Longman.
- GAJO, L. (1999), Enseignement des langues par immersion : quel profit pour la langue? in *Babylonia*, 4, 55-60.
- GAJO, L. (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- GARDNER, R.C. (1985), Social psychology and second language learning : The role of attitudes and motivation. London : Arnold.
- GENESE, F. (2004), "What do we Know about Bilingual Education for Majority-Language Students?", In Bathia, T.K. & Ritchie, W.C., *The Handbook of Bilingualism*. Oxford : Blackwell.
- MAILLAT, D. & GASSNER, D. (to appear), "L2 identity : language as a mask in immersion education", In Grossen, M. (ed.), *Actes du colloque IPPD 2006*.
- SERRA, C. & GAJO, L. (1999), Enseignement des langues par immersion : quel profit pour les disciplines, In *Babylonia*, 4, 61-65.