



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Gajo, L., Koch, P. & Mondada, L. (1996). La pluralité des contextes et des langues:. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 64, 61-86. <https://doi.org/10.5169/seals-978186>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Laurent Gajo, Petra Koch, Lorenza Mondada, 1996

La pluralité des contextes et des langues: une approche interactionnelle de l'acquisition

Laurent GAJO, Petra KOCH, Lorenza MONDADA¹

Abstract

This study focusses on two main factors in the acquisition of language skill: context and bilingualism.

By adopting a contextual focus, one can deconstruct the overused in and out of school dichotomy. A contextual approach - namely one which is based on fine analysis of interaction - also favours a reexamination of institution. One may observe processes related to or facilitating language acquisition at the interactional level.

Given this framework, bilingualism is not initially viewed as an advantage or as a handicap in the development of language skills; rather bilingualism is viewed as a potential resource subjected to the interactional manifestation of social constraints.

Bien que l'école soit désignée dans les sociétés occidentales comme l'institution où ont spécifiquement lieu les processus d'apprentissage, l'occurrence de processus d'acquisition ne se limite pas à ce cadre et est disséminée dans la variété des activités de la vie ordinaire. Ce bref constat interroge la position de l'école vis-à-vis du reste de la société et ses formulations en termes d'oppositions entre "dedans" et "dehors", de frontières et de seuils entre les deux, de modes de passage réciproques de l'une à l'autre, de relations de continuité et de discontinuité. De même, il interroge les présupposés qui régissent les conceptions des processus d'apprentissage et d'acquisition, de scolarisation et de socialisation, ainsi que, plus généralement, d'intégration et d'exclusion.

Ces questions constituent l'horizon de sens de la recherche brièvement présentée ici. Son objet est l'exploration des relations de continuité et de discontinuité entre les différents contextes d'acquisition de deux langues secondes, le français et l'allemand, par des adolescents migrants à leur arrivée dans les écoles du canton de Neuchâtel. Ses enjeux sont une meilleure caractérisation du contexte des processus d'acquisition, à travers une approche interactionnelle basée sur l'analyse de transcriptions d'enregistrements effectués dans et hors de la classe, et une meilleure description des procédures situées par lesquelles des locuteurs plurilingues s'approprient d'une nouvelle langue. Les conséquences pratiques de ces interrogations permettent notamment d'identifier et de valoriser

¹ Cet article rend compte du projet FNRS-PNR33 no 4033-35777 intitulé "apprentissage du français et de l'allemand en Suisse romande par des élèves allophones: mobilisation et construction des compétences linguistiques, discursives et socio-culturelles en situation scolaire et non scolaire" réalisé au Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel entre septembre 1993 et septembre 1995 (requérant principal: Prof. Bernard PY, co-requérant: Prof. Anne-Claude BERTHOUD).

des ressources linguistiques et socio-cognitives autrement négligées, voire stigmatisées.

1. Les problématiques

La reconnaissance du fait que les processus linguistiques et cognitifs, et plus particulièrement les processus d'acquisition sont situés ne va pas de soi. En effet, ces processus ont été longtemps considérés comme étant localisés dans le cerveau ou dans l'esprit du sujet individuel, et évalués à l'aune d'une rationalité adulte, normative, universelle. La reconnaissance du caractère situé des processus linguistiques et cognitifs a un certain nombre de conséquences théoriques: elle localise ces processus dans des activités en contexte, socialement organisées, comportant des interactions entre différents acteurs (LAVE, 1993). Les ressources exploitées par les acteurs ne sont pas données a priori mais construites dans et par l'interaction (LÜDI, 1991; MONDADA, 1995a), elles ne sont pas localisées dans un lieu spécifique, mais sont distribuées dans un contexte social (SALOMON, 1993).

L'acquisition se structure contextuellement au sein des activités dans lesquelles elle prend place: elle se déploie de façon flexible et ajustée dans la spécificité de ces contextes, qu'ils relèvent de l'école, de la vie familiale, ou des jeux entre pairs. Ceci relativise la place de l'école: les interactions scolaires sont un contexte d'acquisition parmi d'autres, ce qui signifie d'une part qu'elles y sont structurées de façon contextuellement spécifique (et non décontextualisées, comme on le croit parfois) et d'autre part que d'autres contextes sont présents dans la vie sociale de l'enfant, où il n'est pas catégorisé comme élève mais comme acteur social et où il déploie, développe, met à l'œuvre de façon spécifique des compétences diverses et des identités diverses (MONDADA, PY, 1994). Cette multiplicité des contextes renvoie à une radicale hétérogénéité des expériences et des activités des acteurs, qui n'a pas seulement été observée dans le domaine linguistique, mais aussi dans des domaines apparemment aussi "abstrait" et "universels" que les mathématiques: on a par exemple montré que les activités arithmétiques sont organisées de façon radicalement différente lors des achats au marché, de la cuisine diététique en vue d'une cure amaigrissante ou d'un test psychologique, et qu'on ne peut évaluer une de ces activités à partir d'une autre (CARRAHER, CARRAHER, SCHLIEMANN, 1985; LAVE, 1988).

Cette hétérogénéité peut être valorisée comme une richesse contribuant à complexifier la plasticité des compétences sociales, cognitives et linguistiques; elle peut aussi être stigmatisée et réprimée par la négation de certaines compo-

santes et l'hypervalorisation d'autres dimensions. Si l'école n'est pas le seul lieu social où s'accomplit la reconnaissance des compétences, elle joue toutefois, notamment grâce à ses dispositifs d'évaluation, un rôle important dans leur (dé)valorisation.

Dans ce cadre, l'acquisition d'une langue ne peut être conçue a priori comme opérant par des processus homogènes, abstraits et généraux: elle est liée à des activités contextuellement spécifiques, telles que jouer avec un copain, converser avec la concierge, acheter une glace dans une épicerie, répondre à une question du maître, faire un exercice de grammaire... Les activités situées dans la salle de classe sont elles-mêmes hétérogènes, mais aussi hautement spécifiques, demandant une compétence qui relève davantage du "métier d'élève" que de capacités générales (MEHAN, 1979; COULON, 1993). L'hétérogénéité des contextes des activités linguistiques est accrue lorsque plusieurs langues sont en présence: dans le cas de la présente recherche, des élèves migrants, en majorité portugais, sont confrontés dans leur processus d'intégration scolaire non seulement au français mais aussi à l'allemand. Ces langues ne diffèrent pas simplement en vertu de leur système linguistique, mais surtout par les contextes de leurs usages, scolaire et non-scolaires - l'allemand, contrairement au français, étant pratiqué en classe uniquement. Ce contraste permet d'interroger de plus près les procédures contextuelles d'appropriation d'une langue et la valeur structurante du contexte; il permet aussi de reposer la question de la transposabilité des procédures d'une langue à une autre ou d'un contexte à un autre.

Car la prise au sérieux du contexte des procédures d'acquisition entraîne un questionnement des processus de réutilisation de ces procédures. Contrairement à ce que l'on pourrait concevoir dans un modèle du "transfert" ou de la "transmission", qui présuppose que les connaissances sont des informations intériorisées par un sujet pensant avant que parlant, une approche contextuelle considère que l'acquisition est située aussi bien dans ses pratiques de négociation, élaboration, appropriation de la langue que dans ses pratiques de réutilisation, répétition, sédimentation des ressources. Ceci signifie que les procédures sont toujours localement situées - y compris les procédures de décontextualisation.

L'approche interactionnelle adoptée ici permet d'observer et de rendre compte de ces pratiques situées par lesquelles les apprenants s'approprient une nouvelle langue: elle considère en effet que les procédures mises en œuvre sont constitutivement intersubjectives, le savoir linguistique en jeu étant construit, négocié, ratifié collectivement; cette dimension intersubjective détermine le caractère public des processus, qui étant distribués dans le contexte sont rendus

mutuellement manifestes par les participants. Les processus d'acquisition sont ainsi observables dans l'interaction (PY, 1989; VASSEUR, 1989/90; KRAFFT, DAUSENSCHÖN-GAY, 1994; MATTHEY, 1995). Celle-ci ne se limite pas à être le lieu privilégié de leur expression mais est le lieu où ils se constituent en tant que tels: c'est dans leurs situations d'usage que les ressources linguistiques prennent forme; c'est dans la construction d'une activité partagée avec des locuteurs plus experts que le novice élargit ses possibilités (dans ce que VYGOTSKY appelle la "zone proximale de développement"); c'est dans l'ajustement à son interlocuteur et dans l'éventuelle réparation de difficultés en collaboration avec lui que les ressources de la communication sont interrogées, thématiques, transformées.

L'approche interactionnelle pratiquée ici s'interdit de proposer un modèle général de ces processus - qui nierait dans sa définition même leurs spécificités situées -; elle propose plutôt un type de regard qui passe par l'analyse des détails de l'interaction - à travers une transcription soignée des enregistrements effectués dans différentes situations - en considérant que c'est là que peuvent être repérées - par les locuteurs engagés dans l'interaction, par l'analyste qui l'enregistre et la transcrit, par les professionnels actifs sur le terrain qui en lisent l'analyse - des formes interactionnelles, des structures de participation, des procédés collaboratifs dont on peut dire qu'ils sont, dans ce contexte-là, plus ou moins favorables à l'acquisition.

2. Le terrain et ses approches

Les trajets d'enfants migrants constituent un terrain où les discontinuités et les hétérogénéités se manifestent de façon particulièrement explicite. Des sociologues comme SIMMEL ou SCHUTZ ont bien montré que le regard de l'"étranger" permet de thématiser des aspects de la société qui autrement sont des évidences pour ceux qui y vivent: l'arrivée d'une famille migrante dans une société d'accueil interroge cette société dans sa totalité, à travers la recherche d'un emploi, les difficultés administratives et légales, les problèmes d'insertion scolaire... Les enfants migrants sont confrontés à la langue du pays d'accueil non pas comme à un objet de savoir académique mais comme à un enjeu central pour leur socialisation autant que pour leur scolarisation. Malgré des structures spécifiques comme les "classes d'accueil", destinées à la mise à niveau linguistique des enfants étrangers, l'acquisition de la langue se fait au moins autant au dehors qu'au dedans de la classe, elle a lieu *partout*, dans des activités sociales qui ne visent pas tellement la réussite scolaire que l'intégration dans les groupes

de pairs, ou, très vite, l'aide aux parents dans des situations exolingues, la médiation entre la culture d'origine et la culture d'accueil.

Le choix de la communauté où établir notre terrain de recherche a relevé d'un défi et d'un paradoxe: la communauté portugaise est caractérisée comme une présence migrante "invisible" (ORIOU, 1984) - son invisibilité étant construite autant par ses propres membres, dans une stratégie culturelle visant à faire parler le moins possible d'elle, que par les sociétés d'accueil, à travers des discours de comparaison avec d'autres groupes constatant que la communauté portugaise "ne pose pas de problèmes". Cette invisibilité, qu'il faudrait déconstruire, participe d'un vécu paradoxal, où les enfants portugais semblent apprendre très rapidement le français et malgré cela continuent à échouer massivement à l'école; où, bien que rien ne semble les distinguer des enfants suisses, ils sont victimes de discriminations racistes comme leurs camarades "étrangers"; où ils semblent adopter très facilement une culture adolescente cosmopolite alors qu'à la maison ils vivent une culture traditionnelle marquée par la crainte de disparaître sous la pression de l'acculturation... Cette complexité montre que l'enfant portugais vit les problèmes classiques de la migration sous un couvert aproblématique. Elle fait de cette immigration un terrain où observer la mise en oeuvre de procédures informelles et bricoleuses, leur potentialité et plasticité dans des contextes hétérogènes et leur invisibilisation dans des contextes formels.

Nous avons enregistré une cinquantaine d'enfants pré-adolescents portugais pendant la première année (année scolaire 1993-1994) de leur arrivée dans différentes écoles du canton de Neuchâtel en Suisse Romande, dans trois situations d'interaction, elles-mêmes comportant des modes de contextualisation variés: en salle de classe (cours de français et d'allemand), durant un entretien avec le(s) chercheur(s), dans des activités extra-scolaires avec des pairs. Les enregistrements concernaient des situations sociales ordinaires, "écologiques", c'est-à-dire non déclenchées expérimentalement par les chercheurs².

Les enregistrements des leçons en classe de français, comportant une gamme diversifiée d'activités, ont permis de décrire comment se déroule, in situ, au fil des interactions, le travail de l'école (VAN LIER, 1988; MONDADA, 1995b): pour l'élève l'expérience de la scolarisation représente un mode nouveau de sociabilisation, où il s'agit d'acquiescer les formes interactionnellement adéquates de participation ordonnée aux activités de la classe, de présentation légitime de

² Les matériaux recueillis représentent environ 130h d'enregistrements. Les transcriptions sont identifiées par un système de codes de référence (cité dans les extraits proposés en exemple) et ne comportent que des noms d'emprunt visant à garantir l'anonymat des acteurs. Nous remercions de leur collaboration les enseignants, les élèves et les membres de la communauté portugaise sans qui ce travail n'aurait pu être fait.

soi, de monstration reconnaissable des compétences. C'est, en bref, le "métier de l'élève" qui est appris avant que des connaissances factuelles. Par ailleurs, les enregistrements ont montré comment la classe était à la fois un contexte hautement spécialisé, configurant de façon spécifique toutes ses activités, et un lieu pouvant faire l'objet de reconfigurations et recontextualisations, ouvrant sur des formes d'activités et des structures de participation différentes - offrant des possibilités alternatives aux pratiques de l'acquisition (cf. LERNER, 1995).

Si la classe de français a permis de montrer comment fonctionne interactionnellement l'institution scolaire, ses limites et ses ouvertures possibles, la classe d'allemand a offert des contextes d'interaction différents. Alors que le français est à la fois objet et moyen de l'apprentissage, langue véhiculaire entre les migrants et langue de la société d'accueil, l'allemand se présente comme un objet académique dont les acteurs n'ont aucune expérience extra-scolaire - ceci étant souvent le cas des élèves aussi bien que des enseignants. Cette situation a des effets paradoxaux: si d'une part elle tend à restreindre les activités pratiquées et à leur donner un caractère purement scolaire, d'autre part elle s'est révélée être potentiellement ouverte à un dépassement du cadre scolaire et au recours bricolé à une gamme extrêmement variée de procédures exolingues de construction de la communication et de l'acquisition. Ce dernier aspect a notamment émergé grâce à la présence de l'enquêtrice germanophone, qui loin de constituer un "biais" pour l'observation ethnographique, a déclenché l'observabilité de processus inédits de traitement des ressources linguistiques, mettant en évidence les sollicitations et les réponses différenciées des élèves à des experts natifs et non-natifs.

L'entretien est une autre activité où le chercheur a été thématiqué comme un interlocuteur à part entière et non comme un observateur en retrait. Il a permis de recueillir des enregistrements d'interactions asymétriques entre les enfants au début de leur apprentissage du français et un ou deux interlocuteurs adultes de la communauté d'accueil, et d'observer ainsi la façon dont, en s'orientant vers ce contexte particulier, ils manifestaient leur compétence communicationnelle et proposaient une version de leur parcours migratoire.

Les interactions entre pairs, par contre, ont été recueillies grâce à des auto-enregistrements des informateurs dans des situations de leur choix. Cette démarche a fait explicitement des enfants les collaborateurs des chercheurs: elle a permis d'abord d'observer la façon dont ils concevaient cette tâche (aussi est-il intéressant de voir qu'elle a suscité des interactions où l'enfant lui-même adoptait le rôle d'enquêteur, d'intervieweur, de journaliste ou parodiait l'activité du chercheur); elle a permis ensuite aux enfants eux-mêmes de désigner les inter-

actions entre pairs, largement prédominantes par rapports aux interactions familiales (rares, identifiées non seulement comme le lieu de la langue d'origine, mais aussi comme un lieu censuré, où la présence du micro n'est pas légitime), comme le domaine par excellence de leur pratique extra-scolaire publique du français.

Ces situations d'interaction, constituant les matériaux sur lesquels s'est exercée l'analyse, ont une double valeur. D'une part elles ont permis d'aborder les processus d'acquisition tels qu'ils se manifestent dans des interactions contextuellement situées, qui sont des lieux d'observabilité où non seulement se réalisent ces processus mais où émergent leurs conditions de possibilité et se constituent leurs ressources. D'autre part, elles ont permis d'intégrer à cette analyse une réflexion documentée sur les conditions et les modalités du déroulement de la recherche sur le terrain - en tenant notamment compte de la présence structurante des observateurs ou du micro.

3. Contextes d'acquisition

Le choix des différents terrains a trouvé sa première formulation heuristique en termes de *domaines*, distribués en domaines scolaire vs non-scolaire, celui-ci distinguant ultérieurement la famille et les pairs, permettant une première formulation des lieux où observer les pratiques langagières des enfants, à partir d'où établir, dans une démarche comparative, des continuités et des ruptures quant aux stratégies mises en oeuvre dans la gestion des interactions et dans le parcours d'acquisition.

Le problème que soulève le terme de "domaine" est qu'il catégorise a priori les situations d'interaction, notamment en les rapportant à des institutions. Le risque est de projeter sur les données, avant leur analyse, une discontinuité considérée comme saillante. Une série de considérations imposent un changement de point de vue et aboutissent à une façon différente de prendre en compte le *contexte* de l'interaction (cf. SCHEGLOFF, 1992). En effet, les descriptions possibles d'une situation d'interaction sont potentiellement infinies: ce n'est pas parce qu'une interaction a lieu dans un hôpital et entre deux personnes ayant le "statut" de docteurs qu'il s'agit d'emblée d'une conversation médicale, d'autres catégories pouvant être pertinentes. Ceci est notamment dû au fait que le contexte pertinent n'est pas descriptible par une série de paramètres généralement valables (comme par exemple le sexe, la classe socio-économique, l'origine ethnique, etc.): il est d'ailleurs emblématique que de telles listes se terminent souvent sur un "et caetera", qui en montre le caractère fondamentalement

indexical); le contexte, au contraire, est établi dynamiquement par les activités des participants, qui s'orientent vers tel ou tel aspect et le rendent ainsi pertinent. Ainsi le contexte ne préexiste pas à l'interaction, il se construit avec et par elle.

Dans ce cadre, son éventuel caractère institutionnel (par exemple "scolaire") n'est pas conçu comme une détermination extérieure, mais est désigné comme tel par les participants qui s'y orientent en le ratifiant, le renforçant ou bien le transformant voire le subvertissant. Cette façon de reformuler le problème du "domaine" et de ses rapports aux pratiques langagières permet parallèlement de reformuler le problème classique de l'articulation entre micro et macro (cf. FISHMAN, 1972, VÉRONIQUE, 1994), comme une question d'analyse des pratiques par lesquelles différents acteurs constituent une institution (des élèves et enseignants dans leurs activités en classe aux directeurs et responsables dans leurs activités bureaucratiques, aux politiciens dans leurs activités de prises de décision, etc.).

Cette conception rend compte de la diversité des contextes observables en classe, où on peut repérer des tensions entre des activités orientées vers l'actualisation et la validation de la référence à l'institution et des activités qui déploient d'autres orientations, rendent pertinentes d'autres dimensions. Ces alternatives montrent qu'il existe différentes façons de configurer les activités de la classe.

Le contexte est donc défini dans et par les activités des participants: ces dernières peuvent être appréhendées comme des "types d'activité" (LENVISON, 1992) (GUMPERZ, 1977 parle de "speech activities"), qui se caractérisent par une plus ou moins forte structuration et contextualisation (ainsi l'interview télévisé est un événement contraint dans son organisation, dans les rôles des différents participants, dans le minutage et l'attribution de la parole, etc.). Nous considérons comme activités aussi celles qui dans la littérature didactique apparaissent comme des "tâches" sans toujours être bien définies (mais cf. FRAUENFELDER et PORQUIER, 1980 pour une définition et une position différentes).

Les activités peuvent se réaliser dans différentes formes interactionnelles (cf. le rapport établi par KRAMSCH (1991) entre "thème" et "activité", ce dernier terme correspondant à ce que nous entendons par "forme interactionnelle"): ainsi l'activité du récit peut être menée à bien dans des interventions monologiques centrées sur un élève ou bien dans une participation plus large des élèves, voire comme une activité collective (KOCH, GAJO, MONDADA, 1995).

Différentes formes interactionnelles permettent différents modes de participation (cf. SHULTZ, FLORIO, ERICKSON 1982), dont la variabilité peut être appréhendée comme une question de normes culturelle (PHILIPS, 1972) ou comme une question de construction du contexte (LERNER, 1995).

Nous avons donc une relation entre trois notions: le *contexte*, l'*activité*, la *forme interactionnelle*. Dans cette configuration triangulaire plusieurs relations sont observables, selon des modalités différentes.

Les interactions en classe se caractérisent souvent par une tension entre une double modalité: en effet, elles peuvent être marquées par un renforcement du caractère "scolaire" des activités ou bien par une plus grande improvisation laissée aux enseignants et aux élèves. Le premier mode peut être caractérisé à l'aide des notions de cadre et de scénario: le *cadre* définit une organisation de l'activité typique d'un certain contexte, avec par exemple des rôles et des relations attendues entre participants; le *scénario*, quant à lui, définit une association typique entre des activités et des formes d'interaction, à travers des mises en séquence typiques de l'activité. Le deuxième mode peut éventuellement comporter des ruptures de cadre et de scénario, mais se définit plus généralement par la façon négociée et "improvisée" dont les participants élaborent de nouvelles formes d'interactions en contexte. C'est ainsi qu'en situation extra-scolaire, les interlocuteurs peuvent être amenés à se mettre d'accord non seulement sur la tâche (DAUSENDSCHÖN, KRAFFT, 1991) mais aussi sur ses modes d'accomplissement (VASSEUR, 1993).

Ces deux modes représentent deux types de ressources pour la gestion de l'interaction. Le premier, en s'appuyant sur une routinisation, une automatisation, permet une activation rapide des procédures et est utile en cas d'urgence. Sa fonction le rapproche des stéréotypes (cf. OESCH-SERRA, PY, 1993), avec le même danger de rigidification et d'homogénéisation des événements. Le deuxième type permet de prendre en compte la variété des situations, les imprévus (qui ne se confondent pas forcément avec les situations d'urgence), la richesse du contexte et des formes possibles. Il autorise la construction de nouveaux cadres aptes à traiter les événements non seulement efficacement et rapidement, mais aussi de façon appropriée quant à leurs spécificités. Ces deux ressources répondent ainsi à des impératifs différents dans la gestion de l'interaction.

L'école tend à privilégier le premier mode, comme le montre l'exemple suivant:

Exemple 1 - La chèvre (ocac10054)³

1 EN: et pis elle a tenu parole/. elle n'est pas allée dans la montagne/
 2 B: non: elle euh
 3 P: elle n'a pas tenu parole/
 4 S: mais c'est pas toi / c'est à Ben:\n
 5 B: elle a pas tenu parole/. elle est:.. elle a été allée à la montagne/.
 et:.. elle a: elle a entendu des bruits/.. euh elle est: sur l'herbe/ et:
 c'est: c'était le loup/.. et:

(10 sec.)

6 EN: oui [c'est le:
 7 B: [elle a commence à se battre/ .. et: .. le loup il est tombé/ euh
 8 EN: comment ça se fait/ il est tombé\, pourtant il est fort le loup/ par
 rapport à la chèvre/
 9 B: como se diz xxx (parle à voix basse)
 10 EN: Pedro tu te souviens pourquoi il est tombé/
 11 P: parce que la chèvre il lui a donné un coup de poing
 (rires)
 12 EN: parce que la chèvre elle a des gants de boxe/
 (rires)
 13 P: ouais
 14 EN: j'ai pas le souvenir de ça:
 15 P: il faut inv- inventer aussi madame\
 16 EN: ah mais tu peux inventer aussi bien sur\
 17 M: beaucoup de fois mais: elle est mais:
 18 EN: alors Pedro tu veux nous inventer la fin de l'histoire/. à ton idée/
 19 P: xxxx
 20 S: Pedro/
 21 EN: on est resté à une chèvre qui donne des coups de poing\
 22 S: sinon elle attrape\
 23 EN: [schhh::: c'est Pedro maintenant/
 24 B: ouais/ il a mordu la chèvre/. et après euh:.. j'sais plus\
 25 S: il l'a mangée
 26 P: non: il a mordu la chevre/ la chèvre il a il a / elle a résisté/ ils se
 sont battus toute la vie xxxx
 27 M: ça c'était déjà la fin ça:\n
 28 EN: he le loup bon: il est tombe mais: .. [on veut un peu de détails/
 29 B: [xx une chose mais: j'sais pas:
 30 P: il a: . mais la chèvre il a
 31 S: xxxxx comme ça
 32 B: euh:::
 33 EN: qui se souvient
 34 P: des petits trucs comme ça:
 35 EN: les cornes/
 36 P: ouais

³ Dans les extraits de transcriptions ici cités EN est toujours l'enseignant(e), EQ l'enquêteur(e); les autres sont des pré-adolescents. Conventions de transcription adoptées:

/ et \ intonation montante et descendante
 [chevauchement
 : allongement vocalique
 ... pauses
 par- troncation
 xxxx segment incompréhensible
 (rires) commentaire du transcripteur

On a ici affaire à une activité de type narratif, portant sur un "thème contraint" (cf. KRAMSCH, 1991), organisée selon un moule interactionnel bien précis: un élève, B, a été sélectionné par l'enseignant pour raconter, sur un mode monologique, l'histoire de la chèvre de Monsieur Seguin, entendue quelques jours auparavant. La présélection d'un intervenant et le maintien de son rôle comme narrateur sont thématiques par un élève, S, en 4, qui s'approprie en quelque sorte une intervention de l'enseignante en pointant sur le caractère monologique de l'activité. De même, en 5 et en 7, les énoncés de B, scandés sur des intonations montantes, soulignent le maintien du tour et le caractère contraint de la tâche, sujette à évaluation.

Une hésitation de B en 7, une panne de sa part, déterminent un changement de narrateur, lui aussi sélectionné par l'enseignant, P, à qui il appartient désormais de continuer le récit. On assiste alors à deux tentatives de mise en cause du cadre et du scénario.

Le recadrage porte sur le thème de la narration: P réorganise la logique narrative en 11, en introduisant des éléments étrangers à l'histoire originale, manœuvre qui donne lieu à une thématisation des règles du jeu, à leur négociation (12 à 16) et transformation (18). Alors que cette logique alternative met en cause certaines contraintes cognitives de l'exercice (la reformulation chronologique et référentiellement fidèle de l'histoire), elle n'en met pas en cause l'organisation structurelle et interactionnelle (l'histoire a une fin qui attend d'être racontée par quelqu'un).

En deuxième lieu, une transformation du scénario est effectuée et agit sur la forme interactionnelle de l'activité. Alors que, suite à la panne de B (9), c'est P qui est sélectionné par l'enseignante pour finir le récit (en 10, sélection réaffirmée en 20 par S et en 23 par EN), à partir de 22, plusieurs élèves prennent la parole en s'auto-sélectionnant et organisent le récit sur un mode dialogique-collaboratif. S propose son aide (22, 25), B aussi (24), et sa suggestion sera utilisée par P pour finir abruptement le récit (26). L'enseignante résiste un moment (cf. 23), puis renonce à une forme interactionnelle qui attribue le droit de raconter à un seul élève, en privilégiant encore une fois la poursuite et la conclusion malgré tout de l'activité narrative (cf. 28, 33). Celle-ci, malgré des tentatives de rearmage de la sequentialité narrative en 21 (écho à 11; thème redéfini) et en 28 (écho à 7; thème initial), a tendance à se dissoudre dans d'autres activités (la recherche de mots par exemple: "cornes" en 30-36).

Dans cet exemple, l'activité est structurée par un cadre et un scénario qui supportent mal les changements. Si l'enseignante accède aux négociations que lui

proposent les élèves, elle vit la redéfinition de l'activité plus comme une désorganisation que comme une réorganisation, sans lien avec des potentialités didactiques ou acquisitionnelles.

La gestion de l'activité est un lieu où transparaissent non seulement des convictions didactiques, mais aussi un mode de structuration de la leçon et du flux interactif en général (cf. RICHARDS, LOCKHART, 1994). Si on en croit RICHARDS et LOCKART, on peut distinguer deux types d'enseignants: celui qui suit une "curriculum-based approach" et celui qui suit une "student-based approach". Alors que le premier est peu sensible à l'imprévu, le second ajuste son intervention en fonction du contexte de l'interaction en cours (RICHARDS et LOCKART parlent de contexte immédiat et spécifique). Ce second type convient certainement mieux au caractère indexical de la leçon. Il permet une utilisation maximale et attentive de toutes les occasions d'apprentissage produites par un contexte. Ainsi, dans notre exemple, non seulement l'activité recadrée mais aussi le moment même du recadrage auraient ainsi pu donner lieu à exploitation didactique.

Les stratégies de second type permettent d'élargir l'espace interactionnel et acquisitionnel, d'ouvrir la classe à une multiplicité de contextes possibles qui redéfinissent et enrichissent le contexte scolaire. Une rigidification des cadres et des scénarios, par contre, court le risque de gérer l'ordre de la classe sans le lier à des enjeux d'acquisition, et de privilégier en ceci le *bon élève* plutôt que le *bon apprenant*.

4. Processus d'acquisition

L'articulation entre contexte, activité et formes interactionnelles joue un rôle fondamental dans la mise en acte et l'explicitation des processus acquisitionnels ainsi que de leurs conditions d'émergence. L'interaction est alors le lieu, le moyen et l'objet de l'acquisition. Dans son déroulement coopératif, dans son établissement de relations intersubjectives, elle déploie des traces des processus d'acquisition, fonctionnant comme des marquages de l'activité en cours, d'abord pour les locuteurs eux-mêmes, qui s'y orientent dans leur coordination réciproque, ensuite pour les analystes qui regardent par dessus leurs épaules.

Ces processus d'acquisition ont souvent été pensés en termes de "stratégies d'apprentissage", qui ont reçu des traitements différenciés qui en ont privilégié soit la dimension cognitive soit la dimension interactionnelle (BERTHOUD, PY, 1994). Parmi les multiples définitions et typologies disponibles, surtout dans l'aire anglo-saxonne, nous nous intéresserons ici à la distinction entre stratégies

d'apprentissage et stratégies de communication et à leurs liens. Citons pour cela trois études.

MARRIE et NETTEN (1995) s'occupent des stratégies de communication dans le but de mesurer la compétence en communication de certains groupes d'élèves. Ces stratégies sont alors vues comme un moyen de résoudre des problèmes survenus dans la communication, dans le but de la rétablir ou de l'améliorer. Les auteurs, en s'inspirant de CORDER (1983), TARONE (1984), FAERCH et KASPER (1983), distinguent entre stratégies de réalisation (ex.: paraphrase), stratégies de réduction formelle (ex.: ajustement du message) et stratégies de réduction fonctionnelle (ex.: évitement). Dans leur étude, les communicateurs les plus efficaces se servent plus abondamment des stratégies de réalisation et le font avec plus de succès.

OXFORD (1990), en s'appuyant sur les travaux de CHAMOT (1987), s'occupe des stratégies d'apprentissage et les répertorie en deux catégories très générales: stratégies directes et stratégies indirectes. Les premières comprennent les stratégies cognitives (ex.: recours à la traduction), en mettant l'accent sur le rapport direct au matériau langagier. Les secondes concernent notamment les stratégies métacognitives (ex.: faire varier son attention en fonction des objectifs) et sociales (ex.: recourir à l'aide du maître), qui ne touchent que par déviation l'objet "langage".

L'intérêt de ces typologies réside dans leur recensement très large et analytique des stratégies. Elles n'insistent toutefois pas sur les liens entre les diverses catégories qu'elles élaborent et ne prennent jamais l'interaction comme dénominateur commun, ce que font un certain nombre d'études francophones.

BANGE (1992) montre comment et à quelles conditions des stratégies de communication peuvent devenir des stratégies d'apprentissage. Pour cela, il s'intéresse aux stratégies de résolution de problèmes, stratégies dites secondaires par rapport à un enjeu communicationnel superordonné. Il répartit ces stratégies en trois catégories: abandon des buts de communication (ex.: réduction des thèmes), substitution (ex.: recours à la L1), réalisation des buts de communication (ex.: acceptation de savoirs incertains). Son hypothèse est que plus on va vers la réalisation des buts de communication, plus on favorise l'étayage et par là l'apprentissage. Mais il faut en quelque sorte que les stratégies de communication passent d'un statut secondaire à un statut principal et soient donc poursuivies pour elles-mêmes. Pour reprendre les termes d'OXFORD, on pourrait dire qu'elles doivent être elles-mêmes sous le projecteur de stratégies directes. L'analyse de BANGE a le mérite de mettre en rapport communication et appren-

tissage tout en montrant la complexité du lien. Ainsi, la sollicitation d'un savoir langagier ne répondra pas forcément à un objectif d'apprentissage et il ne servira parfois même pas l'acquisition.

Dans l'articulation entre stratégies de communication et stratégies d'apprentissage, les notions de "problème" et de "réflexivité" semblent donc centrales. Le problème communicationnel amène à une prise de conscience des faits langagiers qui peut favoriser l'apprentissage. Cette prise de conscience peut toucher non seulement les problèmes, mais aussi la façon de les résoudre. C'est ce qu'on appelle très généralement compétence stratégique (CANALE et SWAIN, 1980; BERTHOUD, 1995).

Les stratégies de résolution de difficultés ont été particulièrement étudiées dans le cadre de la communication exolingue, caractérisée par une asymétrie dans la maîtrise du code par des interlocuteurs natifs et non-natifs. C'est dans ce cadre-là qu'on a par exemple identifié les séquences potentiellement acquisitionnelles (DE PIETRO, MATTHEY, PY, 1989). Ces séquences caractérisent des moments où, suite à un problème manifesté dans l'interaction et grâce à l'existence d'un contrat didactique, on procède à une négociation et à un échange de données linguistiques entre le natif et l'alloglotte. Elles constituent donc des observables possibles des processus d'acquisition.

Les deux exemples suivants, tout en reposant le problème de l'observabilité de ces processus, permettent de sonder les liens que les locuteurs peuvent tisser entre communication et apprentissage. Elles montrent comment peut émerger et se constituer un problème, comment celui-ci peut être résolu, comment il est éventuellement lié à un projet d'apprentissage.

Exemple 2 - hundert (enmca08044)

1 S madame comment on dit cent en allemand/
2 EN hundert
3 S (h)undert/
4 EN hundert
5 S (h)undert/
6 EN avec "h". hundert on doit prononcer
7 S [et puis deux cents/
8 EN zweihundert . hast einen Bruder/
9 S non

L'intervention de S a lieu au coeur d'un exercice où l'élève apprend à se présenter ainsi que sa famille. Après avoir sollicité et obtenu une donnée, S tente une prise en 3. Cette prise se fait sur une intonation montante qui marque une demande de confirmation. La correction de EN en 4 est suivie par une répétition sans ratification de la correction par S en 5, et débouche en 6 sur une explicitation de la difficulté. A ce moment, S, qui bénéficie de plus d'informations, re-

nonce à une nouvelle formulation et s'empresse (cf. chevauchement entre 6 et 7) de solliciter une nouvelle donnée. Tout en la lui fournissant, EN ne tarde pas en 8 à reprendre la tâche initiale.

On a affaire ici à une stratégie sociale ou interactionnelle de communication. Son lien à l'apprentissage semble évident pour les deux raisons suivantes: on questionne la langue de façon non contextualisée, on se trouve en cours de langue. L'évidence de ce lien consiste en fait un piège pour l'enseignant, en ce qu'il exploite des formats scolaires quelque peu rigides. En effet, si on considère que l'enseignant remplit en classe de langue seconde les trois rôles métacommunicationnels de meneur de jeu, de donneur d'informations et d'évaluateur (DABÈNE, 1985), on voit quel peut être le malaise de EN ici, qui est légitimée dans son rôle de donneuse d'informations (l'élève sollicite des données linguistiques) mais bouleversée en tant que meneuse de jeu (l'élève interrompt l'activité en cours). Cet exemple montre que les élèves peuvent utiliser ce genre de stratégies de communication, en jouant sur un lien évident mais non effectif à l'apprentissage, pour s'acquitter de leur rôle d'élève, sans pour autant assumer un rôle d'apprenant (GAJO, 1996). On assiste ainsi à une sorte d'exhibition du contrat didactique. Les stratégies utilisées, qui visent en apparence à réduire une asymétrie linguistique, portent en fait sur une asymétrie scolaire qu'elles tendent à épouser. L'exemple précédent pose aussi la question des différents agendas communicationnels et acquisitionnels co-présents dans l'interaction, non nécessairement convergents, entrant parfois en conflit.

Si l'école programme l'apprentissage mais n'en est pas nécessairement le lieu, les contextes extra-scolaires, qui ne planifient pas les moments acquisitionnels, peuvent toutefois en susciter de fertiles, comme le montre l'exemple suivant:

Exemple 3 - les obus (aesem33)

1 S: Eva comment tu la trouves/ .. mais dis/.. c'est pas génial.. surtout elle est brune en plus elle est brune/ elle est brune et en plus elle n'a pas de plots\ comme ça les plots/. trois centimètres/ c'est pas beau euh le cul ça va bof / j' préfère tout de même Tatiana\ he à ton he .. tu connais encore des filles au Collège/
2 M: euh Solange
3 S: tu peux faire des descriptions comme Eva euh j'ai tout de suite reconnue
4 M: obus pfchhhhh sortants/
5 S: obus/ c'est qui les obus/
6 M: les obus c'est euh
7 S: obus c'est quoi
8 M: les plots si tu préfères
9 S: ouais
10 M: les plots / le cul pas mal / j'ai déjà goûté:/ non j'ai pas

(20 min)

- 111 S (musique) o:h t'es be:lle
112 M change de chaîne... [xxxxx
113 S [xxxxxx continue comme ça j'avais te regarder /
114 M chier xxxx
115 S ben ouais il mange même d'en haut
116 M t'as vu c'te parruque he
117 S oh ces ch'veux
118 M on dirait Tintin/
119 S: ses plots/: comment t'as appele les plots/ toi/ les obou
120 M: les obes
121 S: les obes
122 M: obu
123 S: les obus\ les o-bu/ les seins/.. casse-toi. attends laisse voir ca
124 M: c'est trop con/ on va changer

On se trouve ici en situation extra-scolaire, où deux jeunes migrants bavardent devant la télévision et en commentent les images. L'intérêt de cet exemple résulte de la mise en rapport de deux séquences où la même donnée linguistique ("obu") est négociée à vingt minutes d'intervalle. Ce genre d'exemple, extrêmement rare, renferme des observables tout à fait précieux pour l'acquisition. En effet, il montre, en temps réel et à travers deux cotextes différents, le parcours d'une forme entre sa sollicitation (sous "sollicitation", nous pouvons entendre le déploiement global d'une SPA) et son premier (ré)emploi.

Le premier cotexte, entre 5 et 9, ressemble à une SPA, mais sans prise ni saisie. Après obtention de la donnée, S se contente de manifester sa compréhension par "ouais". Par la suite, X préfère d'ailleurs utiliser le terme "plot" plutôt que celui qui avait posé problème. Le deuxième cotexte, entre 119 et 123, reconvoque la même donnée sous une forme approximative ("obou") pour entrer dans une phase de consolidation de l'acquisition en cours. On assiste cette fois à des prises successives en 121 et 123 et à une très probable saisie dans la deuxième occurrence de "obu" en 123 (l'intonation devient montante, comme après "seins").

Ces deux séquences laissent apparaître, au-delà du traitement discursif et interactif des données, un traitement qui dépasse un cotexte particulier par une mise en relation de plusieurs cotextes. De plus, le format de la première séquence, bien que différent de celui de la deuxième, semble avoir été propice à l'acquisition.

Les liens qu'on peut établir entre formes d'interaction et processus d'acquisition sont donc très complexes. Pour le linguiste, il s'agit de se donner les moyens de les observer. Pour le locuteur, il s'agit de les utiliser pour gérer efficacement et adéquatement l'interaction, à des fins prioritairement (cf.

exemple 3) ou secondairement (cf. exemple 2) acquisitionnelles. La complexité du lien est alors un réservoir de ressources stratégiques.

5. Ressources bilingues pour l'acquisition

Une des questions qui naissent de l'enquête portant sur l'acquisition contemporaine du français et de l'allemand dans un cadre plurilingue est celle de l'apport du bilinguisme à l'acquisition. Plus précisément, la question est celle des modes éventuels de réutilisation des procédures acquisitionnelles non seulement à travers la discontinuité des contextes mais encore d'une langue à l'autre - avec l'hypothèse que l'expérience de "bricolage" constituée lors de l'acquisition d'une première langue seconde puisse être recyclée pour une deuxième. Dans ce qui suit, nous essaierons de montrer que cette question appelle une reformulation - qui problématise l'observabilité de l'atout bilingue - davantage qu'une réponse tranchée.

Le bilinguisme est un objet de discours qui apparaît dans de nombreuses prises de parole - que ce soit chez chercheurs, les professionnels de l'éducation, les enseignants, les autorités politiques, les monolingues, les migrants - avec des valeurs argumentatives très diverses. Les débats sur le bilinguisme comme atout pour l'acquisition se situent dans cette pluralité de discours, où le bilinguisme figure comme une ressource positive pour la communication et pour l'apprentissage, aussi bien que comme un facteur retardant le développement de l'enfant et agissant négativement sur sa compétence linguistique. Cette multiplicité des conceptions renvoie à deux types d'hétérogénéités: d'une part, le bilinguisme est un objet élaboré et évalué par des discours hétéroclites, aussi bien scientifiques qu'institutionnels et ordinaires; d'autre part, le bilinguisme est un terrain où se cristallisent de nombreux facteurs: confrontations sociales, stigmates dues à la minorisation, relations de domination entre cultures, revendications identitaires, difficultés d'intégration, angoisses face à la perte de la langue, etc. Ces énumérations sont révélatrices de la diversité des problèmes qui se cristallisent autour de l'évaluation du bilinguisme comme atout.

Les discours sur le bilinguisme sont imbriqués dans des pratiques bilingues situées: le bilinguisme d'une famille franco-américaine ne se développe pas dans les mêmes conditions que celui d'une famille kurde; l'acquisition de l'anglais par des sujets bilingues portugais-français ayant des projets de retour au pays n'est pas valorisée de la même façon que celle de l'allemand ou de l'italien. Les enfants plurilingues appartiennent souvent aux groupes les plus menacés par l'échec scolaire, construit au fil des difficultés socio-économiques, des

minorisations, des exclusions. Si ces situations ne remettent pas directement en cause l'hypothèse de l'atout bilingue, elles en problématisent l'observabilité.

La question qui se pose est donc celle de la façon dont les acteurs eux-mêmes, au fil de leurs pratiques, recourent à des conceptions situées et finalisées du bilinguisme comme à des ressources pour organiser leur action et rendre intelligible son contexte. La question de l'atout ainsi reformulée porte sur les conditions en mesure de l'activer, i.e. les occasions sociales où le bilinguisme apparaît comme une ressource structurant des activités d'acquisition.

Dans les activités de la classe, le bilinguisme est susceptible d'être traité de façon différenciée, souvent contradictoire: ceci pose le problème des modes de reconnaissance et de valorisation de la compétence bilingue des élèves dans la gestion ordinaire des activités pédagogiques. Plusieurs cas de figure sont possibles, allant de la reconnaissance de la langue d'origine, à sa négation, voire sa répression. Ainsi la leçon peut être parsemée d'instructions contradictoires quant aux choix linguistiques:

Exemple 4 - vous le dites en français (ocac29034)

72 EN t'as d'la peine (l'exprimer?)\ . essaie .. ça fait rien si tu t'trompes ... on va essayer d'comprendre/ (5")
(chuchotements en portugais; rires de B)

[...]
86 P o Benfica é um corno [fala aí nesse relato que o Benfica é um corno
87 EN [Serge Serge
88 M e o Porto é um
89 B o Benfica é um cor-
90 P ah granda Porto
91 EN vous le dites en français

Au début de l'extrait cité, l'enseignant montre qu'il veut favoriser l'échange communicationnel et suspend les sanctions portant sur la correction normative de la forme, invitant par là l'élève à s'exprimer "par les moyens du bord". Il est toutefois significatif que ces moyens ne comprennent pas, comme le montre l'intervention de l'enseignant quelques tours de parole plus loin (91), la langue d'origine.

Dans d'autres cas, le bilinguisme peut être explicitement reconnu comme une ressource en mesure de résoudre une panne lexicale ou un problème d'intercompréhension, voire aider à la construction d'une nouvelle connaissance linguistique. L'exemple suivant montre la richesse des implications possibles d'une telle attitude:

Exemple 5 - le rancho (obj14114)

1 J [ouais/ et après moi jouer::/ comme ça:/ après moi:: une plaXX de Genève et s'appelait des... (soupir) des des
2 EN tu dis un petit mot en portugais xxxx
3 J rancho
4 EN t'as été [dans un
5 J [des choses qui: se qui chantent/ après fait des choses/ qui s'est très joli / comme ça:
6 EN xxx
7 J comme ça/. hum:
8 EN de la danse/
9 J ouais mais:
10 EN t'as été dans une disco/
11 J non pas:[
12 EN [xxx
13 J pas hum disco/ danse euh/ à beaucoup de (ton; temps). de ta ta déjà venu\.. mhm.. les groupes/
14 EN oui::/
15 J des ronches/ comme ça:
16 EN mhm mhm [pis c'est
17 EQ [c'est des danses portugaises/
18 J ouais
19 EN c'était de la musique portugaise/ c'était une fête portugaise/ [y avait une fête portugaise à Genève/ c'est pour ça que tu es allé/
20 J [ouais ouais
21 EQ ils avaient des habits/. des habits euh traditionnels
22 J ouais
23 EN c'est des danses folkloriques je pense
24 J c'est ça/

Le recours à L1 est initié par l'enseignant (en 2). Mais il échoue parce que manque la transparence attendue entre L1 et L2. Cette séquence est toutefois intéressante car elle mobilise des ressources diversifiées pour résoudre le problème. Si en 3 J propose "rancho" en portugais en réponse à la sollicitation de M, en 15 il adapte la forme du mot au français en misant sur une proximité entre L1 et L2. Vu l'échec de l'usage de L1, la séquence est dense de recours à d'autres moyens (gestes, synonymes, paraphrases, rectifications de descriptions données par l'interlocuteur) de la part de M comme de J. Autrement dit, la séquence introduit une certaine symétrie entre les savoirs de l'enseignant et de l'élève, posant un problème autant à l'un qu'à l'autre. Elle déclenche un véritable travail collaboratif entre les deux. On peut ainsi faire l'hypothèse que bien que le recours à L1 ait échoué en rapport à ce qu'on attendait de lui, il a eu le mérite de valoriser un savoir que l'élève est le seul à posséder, et que l'enseignant doit reconstruire avec lui.

Dans un tel cas, l'atout bilingue peut être formulé en des termes situationnels qui intègrent mais ne se réduisent pas à un apport strictement linguistique: il opère en effet sur la définition de la situation, les relations et les rôles des participants, la structuration de leur activité.

La définition du bilinguisme et du recours au portugais comme ressource reconnue et pratiquement utilisée est différente en classe d'allemand - cette différence permettant d'approfondir ultérieurement les types de contextes qui se créent dans l'enseignement scolaire des deux langues. En effet, en classe d'allemand, et notamment en début d'année, lorsque la compétence en français est encore minime, le portugais peut servir comme langue de référence, comme aide à la gestion des difficultés, comme moyen d'explicitation d'une solution. En tant que langue non partagée par l'enseignant, le portugais contribue à structurer et à renforcer les relations collaboratives des élèves, ainsi qu'à mieux intégrer les plus "faibles" d'entre eux, sans nécessairement passer par la médiation ou le contrôle de l'enseignant. Il peut aussi fonctionner comme un "code secret" et recontextualiser l'activité en cours comme échappant au cadre scolaire. Dans un cas comme l'autre, là encore, l'atout bilingue intervient sur la configuration des relations de participation à la construction de la communication et de la connaissance linguistique.

La distribution des différentes langues et la position séquentielle de leur occurrence montre qu'elles sont une ressource disponible pour accomplir une multiplicité de tâches différentes:

Exemple 6 - die Schwestern (ocecca2444)

- 31 EQ: hast du eine schwester /
 32 B: HE /
 33 EQ: hast du eine schwester /
 34 S: *tens irmãos e irmãs*
 35 B: ja
 36 EQ: wie heisst sie /
 37 S: *quanto*
 38 B: *combien / zwei*
 39 EQ: zwei . ein bruder oder eine schwester /
 40 S: *no*
 41 EQ: ein bruder oder eine schwester /
 42 E: *la segunda*
 43 EQ: nein
 44 B: euh euh c'est
 45 EQ: wie heissen sie / . wie heissen sie /
 46 S: *c'est des soeurs deux soeurs*
 47 B: *c'est des soeurs*
 48 EQ: zwei schwestern
 49 H: *ah oui schwes[tern]*
 50 B: [schwwestern
 51 EQ: wie heissen sie /
 52 H: wie heissen sie
 53 B: sie heiss susan *et une patricia*
 54 EQ: wie alt sind sie /
 55 S: *que idade tem*
 56 B: (rit) euh sie euh
 57 E: (chuchote) dreizehn
 58 B: euh dreizehn *une siebensix*
 59 EQ: dreizehn und siebzehn mh

Le portugais et le français interviennent ici à côté de l'allemand. On remarquera que ce dernier fonctionne uniquement comme la langue visée dans la production des réponses prévues par l'exercice - sans qu'elle n'intervienne jamais dans les instructions à procéder à une certaine activité, dans les négociations de termes, les traductions, les commentaires, les interrogations métalinguistiques: ces fonctions sont remplies par contre par le français et le portugais. Ces deux langues se différencient par le type d'espace interactif qu'elles découpent dans la classe: l'aide de S en 34, 37, 55, par des traductions en portugais, s'adresse à B exclusivement; alors que la précision énoncée en 46 s'adresse à P et prend la place de la réponse de B (qui enchaîne tout de suite en la reprenant). De même, le fait d'intervenir en portugais avec une traduction (en 37 p.ex.) peut changer la trajectoire séquentielle projetée par une question, sans que EQ intervienne pour la rétablir (39). Ces modes d'intervention configurent ainsi des tours structurellement et séquentiellement différents. Par ailleurs, le français est utilisé par B comme moyen de traduction/ratification de compréhension (38), donc de gestion de la production en allemand, aussi bien que comme ressource linguistique concurrente à l'allemand et le suppléant en cas de panne ou mot manquant (53, 58) - l'anglais intervient de la même façon, en produisant un hybride, "siebensix" (58). Ces formes montrent que les bricolages linguistiques des élèves plurilingues peuvent intégrer assez profondément deux langues dans la création de nouveaux mots, à toutes fins communicationnelles pratiques.

Ces exemples montrent la plasticité des ressources plurilinguistiques mobilisées et réinventées dans l'interaction - plasticité qui fait qu'en tout début d'apprentissage, comme c'est le cas pour l'allemand, les élèves sont en mesure de mener à bien des activités dans une langue qu'ils maîtrisent à peine. Ces exemples montrent la flexibilité de la compétence bilingue, qui s'exerce non seulement par rapport à la langue, mais aussi par rapport à la structuration de l'activité et des modes de participation. Ces aspects sont parfois reconnus et valorisés en classe; ils peuvent cependant aussi être sanctionnés négativement du point de vue d'un idéal normatif monolingue - idéal activé surtout dès que l'on passe de l'échange spontané oral à des activités plus formelles et écrites, responsables de la plupart des échecs scolaires des élèves migrants.

Cette variation de la reconnaissance de la compétence plurilingue ainsi que, plus généralement, d'une compétence communicationnelle flexible en mesure d'intégrer tout élément utile à toutes fins pratiques, déplace le problème et interroge les pratiques d'évaluation et de sanction par lesquelles les activités scolaires défendent et reproduisent une certaine norme linguistique, renvoyant à l'idéal d'une langue homogène, monolingue, écrite. Cet idéal, lorsqu'il devient

l'étalon sinon unique du moins définitif d'évaluation, opère un tri entre les objets d'acquisition: d'une part il y a les compétences communicationnelles multiples, capables de s'ajuster, de s'adapter, voire de subvertir les contextes, capables aussi de recréer constamment la langue, de la réélaborer de façon systématique et ordonnée pour la plier aux exigences de l'interaction - d'autre part il y a la compétence monolingue littéraire normée. Quelle place faire aux unes et à l'autre est une question de politique culturelle.

6. Enjeux: quelle définition de l'efficacité des systèmes de formation?

Ce projet s'inscrit dans un programme plus vaste portant sur l'efficacité des systèmes de formation. Les données recueillies, les situations analysées montrent à quel point la notion d'efficacité est relative: relative aux acteurs impliqués, aux institutions concernées, aux projets des chercheurs, relative aux attentes plurielles des différentes communautés envers l'école et envers la recherche. Pour autant que l'on veuille respecter ces différents points de vue dans leur irréductibilité, il ne peut y avoir un seul standard d'efficacité mais des conceptions situées de l'efficacité, elles-mêmes à étudier comme objet.

L'analyse des processus d'acquisition dans des situations empiriques d'interaction souligne la pluralité des contextes, des procédures et des conditions de possibilité de l'acquisition. L'attention à des situations extra-scolaires, ainsi qu'à la complexité des situations scolaires, souligne l'importance des procédures par lesquelles les acteurs - soient-ils enseignants ou élèves, natifs ou allophones - s'ajustent au contexte et en exploitent les possibilités. Du point de vue des dynamiques interactionnelles, ainsi que des dynamiques acquisitionnelles dans l'interaction, on peut parler d'une efficacité des acteurs dont la compétence permet une adéquation flexible au contexte. Du côté des enseignants, cela permet de définir une compétence tout aussi pertinente par rapport à la gestion de l'ordre de la classe que par rapport à une gestion de l'ordre des connaissances; du côté des élèves, cela permet de valoriser une compétence permettant de résoudre des difficultés surgies dans l'interaction et d'en faire des occasions d'acquisition. La relation entre les deux n'est pas évidente: elle relève de la négociation constante entre des projets dont la convergence ne va pas de soi et qui est à construire plutôt qu'à présupposer ou à imposer. Elle relève de la complexité des catégories en jeu: les locuteurs en question ne sont pas seulement des enseignants et des élèves, i.e. ne se définissent pas uniquement selon un couple catégoriel impliquant des droits et obligations particuliers, mais sont aussi des ac-

teurs sociaux, des membres de communautés linguistiques, ethniques, sociales ayant des identités propres et multiples.

Cette multiplicité des projets problématise l'efficacité des systèmes de formation, pris dans un double enjeu souvent contradictoire: d'une part il appartient à l'école de chercher à mieux comprendre les situations et les conditions d'acquisition, à s'ouvrir à de nouveaux espaces interactionnels permettant des processus pluriels et inédits d'apprentissage; d'autre part il est caractéristique de l'école de fixer des standards d'évaluation, d'imposer des normes qui décident de l'intégration ou de l'exclusion, de privilégier des objets légitimes d'apprentissage. Dans les situations d'interaction en classe se négocient sans cesse ce rapport à la pluralité des possibles et à l'unicité de la norme, l'exploration d'objets d'acquisition (activités d'apprenants) et la production de comportements socialement conformes (activités d'élèves).

La pluralité des contextes - que nous avons soulignée en montrant que la relation entre processus d'acquisition et lieux d'apprentissage n'est ni évidente ni nécessaire - va de pair dans nos terrains avec la pluralité des langues. Celle-ci est elle-même complexe: pluralité des manifestations linguistiques (écrites et orales, monologiques et dialogiques, monolingues ou bilingues ou hybrides, ...), des pratiques langagières, des traces renvoyant à des processus et à des stratégies d'acquisition. Cette complexité problématise l'évaluation et le test des objets d'apprentissage: portent-ils sur des processus ou sur des produits, sur des produits considérés à l'aune d'objectifs idéaux ou sur des produits comme trace de stratégies? L'école a de plus en plus affaire à des élèves multilingues jonglant constamment avec cette hétérogénéité, alors que les pratiques d'enseignement et de sélection continuent à relever de standards monolingues qui l'ignorent voire qui la stigmatisent. Le bilinguisme n'est pas en soi un atout: il le devient si les conditions existent d'émergence du bilinguisme comme ressource légitime voire valorisée. De même, la reconnaissance du multilinguisme ne constitue pas un simple réaménagement de l'école monolingue: elle implique une problématisation des présupposés monolingues à l'oeuvre dans les pratiques ordinaires et spécialisées qui constituent l'institution.

Le but du projet de recherche présenté ici n'est pas de contribuer à l'efficacité des systèmes de formation en proposant des recettes pédagogiques. A travers les données recueillies, qui documentent de la diversité des lieux et des processus d'acquisition, il entend plutôt développer des procédures d'observation en mesure de reconnaître ces pratiques. Ces procédures, qui s'ancrent dans l'analyse détaillée des interactions, permettent d'identifier des aspects non remarqués, ignorés, souvent sanctionnés ou mal interprétés, constitutifs des processus d'ac-

quisition en contexte. En mettant l'accent sur des processus davantage que sur leurs résultats, sur le caractère dynamique des contextes davantage que sur leur rigidification, sur les complexités davantage que sur des axiomes universaux, ce projet entend souligner l'importance du regard réflexif des acteurs - soient-ils élèves ou enseignants, nationaux ou migrants, novices ou experts. C'est par cette réflexivité qui interroge les conditions de l'efficacité, qui en problématise les affirmations ou les décisions péremptoires qui s'en réclament, que peuvent être reconnues les pluralités des contextes et des langues, en mesure d'être alors des ressources et des atouts légitimes pour l'acquisition.

Bibliographie

- BANGE, P. (1992): "A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles". *Aile* 1, 53-85.
- BERTHOUD, A.-C. (1995): "Être migrant: un atout pour l'apprentissage des langues?", *Actes du Colloque Transfrontalier "Communication, circulation des idées et des personnes"*, Université de Lausanne, 22-23 sept. 1994, Lausanne, Université de Lausanne.
- BERTHOUD, A.-C., PY, B. (1994): *Des linguistes et des enseignants*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- CANALE, M., SWAIN, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1-1.
- CARRAHER, T.Z., CARRAHER, D.W., SCHLIEMANN, A.D. (1985): "Mathematics in the streets and in schools". *British Journal of Developmental Psychology* 3, 21-29.
- CORDER, P. (1983): "Strategies of communication". In: FAERCH, C.; KASPER, G. (eds). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York, Longman.
- COULON, A. (1993): *Ethnométhodologie et éducation*. Paris, PUF.
- DABÈNE, L. (1984): "Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère". *Études de linguistique appliquée* 55.
- DAUSENSCHÖN-GAY, U., KRAFFT, U. (1991): "Tâche conversationnelle et organisation du discours", in DAUSENSCHÖN-GAY, U., E. GÜLICH, U. KRAFFT (eds). *Linguistische Interaktionsanalysen*, Tübingen, Niemeyer.
- DE PIETRO, J.-F.; MATTHEY, M.; PY, B. (1989): "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue". In: WEIL, D., FUGIER, H. (eds). *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.
- FAERCH, C., KASPER, G. (1983): "Plans and strategies in foreign language communication". In: FAERCH, C., KASPER, G. (eds). *Strategies in Interlanguage Communication*, New York, Longman.
- FISHMAN, J.A. (1972): "The relationship between micro- and macro-sociolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when", In PRIDE, J.B., HOLMES, J. (eds). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.
- FRAUENFELDER, U.; PORQUIER, R. (1980): "Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant". *Langages* 57, 61-71.
- GAJO, L. (1996): "Comment on compte en français?". In *Représentations de pratiques langagières et dynamiques d'apprentissage. Actes du Colloque Jeunes Chercheurs "Questions de glottopolitique: France, Afrique, monde méditerranéen"*, Rouen, Université de Rouen.
- GAJO, L., KOCH, P., MONDADA, L. (1995): "Variété des activités narratives dans des contextes scolaires et extra-scolaires". *Langage et Société* 72, 27-50.
- GUMPERZ, J.J. (1977): "Sociocultural knowledge in conversational inference". In M. SAVILLE-TROIKE (ED). *Linguistics and Anthropology*. Washington, Georgetown University Press, 191-211.
- KRAFFT, U., DAUSENSCHÖN-GAY, U. (1994): "Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition", *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 59, 127-158.
- KRAMSCH, C. (1991): *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris, Hatier/Didier.
- LAVE, J. (1988). *Cognition in Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LAVE, J. (1993): "The practice of learning", In Chaiklin, S., LAVE, J. (Eds). *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LEARNER, G.H. (1995): "Turn design and the organization of participation in instructional activities". *Discourse Processes*, 19-1, 111-131.
- LÜDI, G. (1991): "Construire ensemble les mots pour le dire. A propos de l'origine discursive des connaissances lexicales". In U. DAUSENSCHÖN-GAY, E. GÜLICH, U. KRAFFT, (Eds.). *Linguistische Interaktionsanalyse*. Tübingen, Niemeyer.
- LEVINSON, S. (1992): "Activity types and language". In P. DREW, J. HERITAGE (Eds). *Talk at work*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MARRIE, B., NETTEN, E. (1995): "Stratégies de communication". In REHORICK, S.; EDWARDS, V. (Eds). *L'apprentissage et l'enseignement des langues secondes*. La Revue canadienne des langues vivantes.
- MATTHEY, M. (1995): "Analyse de l'interaction en situation de contact: évolution et perspectives". *Lidil* 12.
- MEHAN, H. (1979): *Learning Lessons: Social Organization of the Classroom*, Cambridge MA, Harvard Univ. Press.
- MONDADA, L. (1995a): "Introduction: pour une approche des formes linguistiques dans les dynamiques interactionnelles". In *Actes du Colloque "Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles"*, *Cahiers de l'ILSL*, 7, Université de Lausanne, 1-18.
- MONDADA, L. (1995b): "Analyser les interactions en classe: quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques", In *Actes du 3ème Colloque d'Orthophonie/Logopédie "Interventions en groupe et interactions"*, Université de Neuchâtel, 29-30 sept. 1994. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)* 22, 55-89.
- MONDADA, L., PY, B. (1994): "Vers une redéfinition interactionnelle de la notion d'apprenant". *Actes du 9e Colloque Acquisition des Langues: Perspectives et Recherches, St-Etienne, 13-15.5.1993*. St-Etienne, Université de Saint-Etienne, 381-396.
- ORIOU, M. (1984): "L'émigré portugais ou l'homme multi-dimensionnel", *Revue Suisse de Sociologie* 10-2, 541-562.
- OXFORD, R. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House, Sage.
- PHILIPS, S. (1972): "Participant structures and communicative competence: warm springs children in community and classroom", In C. CAZDEN, V. JOHN, D. HYMES (Eds.). *Functions of Language in the Classroom*, New York, Teachers College Press, 70-394.
- PY, B. (1989): "L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction". *DRLAV*, 41, 83-100.
- PY, B.; OESCH-SERRA, C. (1993): "Dynamique des représentations dans des situations de migration. Etude de quelques stéréotypes". *Bulletin CILA* 57, 71-83.
- RICHARDS, J. C., LOCKHART, C. (1994): *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SALOMON, G. (Ed.) (1993): *Distributed Cognition: Psychological and Educational Considerations*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, E.A. (1992): "In another context". In DURANTI, A., GOODWIN, C. (Eds). *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHULTZ, J.J., FLORIO, S., ERICKSON, F. (1982): "Where's the Floor?". In P. GILMORE, A.A. GLATTHORN (Eds). *Children in and out of School. Ethnography and Education*, Washington, CAL, 88-123.
- TARONE, E. (1984): "Teaching strategic competence in the foreign language classroom". In: SAVIGNON, J., BERNIS, M. S. (Eds). *Initiatives in Communicative Language Teaching*. Reading, MA: Addison Wesley.
- VAN LIER, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and Second-Language Classroom Research*. London, Longman.
- VASSEUR, M.-T. (1993): "Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère". *Aile* 2.

- VASSEUR, M.-T. (1989-1990): "Observables et réalité de l'acquisition d'une langue étrangère: séquences de négociation et processus d'acquisition". *Langage et Société* 50-51, 67-86.
- VÉRONIQUE, D. (1994): "Contextes socio-culturels et appropriation des langues secondes: l'apprentissage en milieu social et la créolisation. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 59, 65-83.