

---

## Interaction, auto-organisation et pratiques d'inscription

Appropriation lexicale en classes bilingues

Karola Pitsch

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aile/1719>

DOI : [10.4000/aile.1719](https://doi.org/10.4000/aile.1719)

ISSN : 1778-7432

### Éditeur

Association Encrages

### Édition imprimée

Date de publication : 2 juin 2005

Pagination : 73-99

ISSN : 1243-969X

### Référence électronique

Karola Pitsch, « Interaction, auto-organisation et pratiques d'inscription », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 22 | 2005, mis en ligne le 17 novembre 2010, consulté le 15 avril 2022.

URL : <http://journals.openedition.org/aile/1719> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1719>

---

Ce document a été généré automatiquement le 15 avril 2022.

© Tous droits réservés

---

# Interaction, auto-organisation et pratiques d'inscription

Appropriation lexicale en classes bilingues

Karola Pitsch

---

## NOTE DE L'ÉDITEUR

Université de Bielefeld<sup>1</sup>

## Introduction<sup>2</sup>

- <sup>1</sup> Dans les quinze dernières années, on a tenté d'intégrer de plus en plus dans l'enseignement scolaire le principe d'immersion, c'est-à-dire l'idée d'apprendre une langue en l'utilisant à des fins communicatives réelles. Cette idée d'immersion n'est pas nouvelle <sup>3</sup>, mais elle semble connaître un essor remarquable : en Allemagne, par exemple, les débats à propos de l'Union Européenne ont été accompagnés par une augmentation énorme des cycles bilingues, et dans le monde entier on assiste à la promotion croissante de certificats tels que le « Baccalauréat International ». Dans le cadre de ces programmes scolaires, une partie des cours – tels que l'histoire, la géographie, la politique ou la biologie – se déroule en langue étrangère. La langue étrangère devient ainsi langue de travail et moyen de communication dans des cours qui doivent d'autre part respecter la progression et les buts éducatifs des cours correspondants en langue maternelle. Le but explicite de ces cycles est d'amener les élèves à un niveau de langue étrangère quasi-bilingue <sup>4</sup>; et en effet, les évaluations récentes, tant en Allemagne qu'en Suisse ont déjà montré des différences considérables après un an avec les élèves qui n'assistent qu'à des cours de langue étrangère (Wode et al., 1996 ; Stern et al., 1999) ; ce sont les domaines du lexique et de la syntaxe ainsi que le comportement discursif des élèves qui semblent en profiter le plus. Ces résultats incitent à analyser les conditions interactives et les pratiques communicatives

favorisant l'acquisition de la langue étrangère dans ces classes d'immersion. C'est ce à quoi nous allons nous intéresser dans ce texte, en nous basant sur des enregistrements vidéos faits dans des cours d'histoire assurés en langue française en Allemagne, et plus précisément dans une « classe 12 » (équivalent de la classe de 1<sup>re</sup> française), c'est-à-dire à des élèves âgés d'environ 17 ans, un an avant de passer leur baccalauréat.

- 2 Une première observation concerne les rapports entre l'interaction en classe et les activités personnelles des individus apprenants. Cette observation s'impose lorsqu'on compare les cours d'histoire bilingues des classes 9 (4<sup>e</sup> française), première année des cours d'histoire bilingues, avec ceux des classes 12 et 13 : Dans les classes 9, le travail lexical prend une place importante et explicite dans l'interaction. On rencontre régulièrement au sein des cours d'histoire des phases de travail explicitement destinées à l'apprentissage d'une terminologie spécifique et à l'acquisition de procédés pour traiter et manier la langue étrangère. Ainsi, les participants s'entraînent – à l'occasion de leur travail historique – à la compréhension contextuelle des termes, à l'explication des signifiés, à l'observation et à l'évaluation du discours en classe dans le but de repérer des mots, des expressions, des manières de dire qui pourraient être intéressants pour élargir les compétences langagières. Ces activités sont explicitées et poursuivies comme des procédés officiels<sup>5</sup>, et aboutissent à dresser de véritables listes de vocabulaire au tableau, qui soit accompagnent des schémas portant sur l'histoire soit donnent lieu à des inscriptions isolées. Le professeur distribue régulièrement des listes de vocabulaire bilingues. Dans les classes 12 et 13, en revanche, le travail sur le lexique est entièrement intégré dans la construction du savoir historique. Les questions langagières sont traitées localement au moment où elles apparaissent, dans des séquences latérales qui ne suspendent que momentanément l'activité en cours, et il n'y a généralement pas de mise à disposition de listes de vocabulaire. La définition d'un lexique à apprendre, sa fixation (p. ex. sous forme écrite) et les activités qui conduisent à sa mémorisation et à son utilisation en tant que ressource communicationnelle est maintenant laissée à l'initiative individuelle des élèves. Néanmoins, cette activité métalangagière ne s'exerce pas de manière autonome mais trouve ses points d'ancrage dans le discours en classe : tout au long de l'interaction le professeur fournit (parfois à la demande des élèves) des indices qui mettent en relief le lexique important et qui sont perçus et exploités comme des « aides en ligne » (Dausendschön-Gay & Krafft, 2000). Le discours public marque des entités langagières qui seraient dignes d'être mémorisées. Et les élèves exercent individuellement des activités de contrôle (*monitoring*) langagier en vue de repérer des éléments qui mériteraient d'être appris. Cela signifie que si les cours bilingues des classes 12 et 13 sont orientés sur les contenus, ils offrent en plus, à travers certains procédés communicatifs, des indications qui peuvent guider l'acquisition langagière des élèves. Il y a donc, en ce qui concerne l'acquisition langagière, un rapport important entre l'interaction, des procédés de mise en relief et l'auto-organisation des élèves. C'est cette question que nous allons traiter dans ce texte.
- 3 Après quelques remarques sur la méthode (section 1), nous allons prendre comme point de départ une observation faite dans les données : un procédé interactif utilisé par les participants pour expliciter un objet langagier qui présente des structures préférentielles remarquables (section. 2). Dans une analyse détaillée (section. 3) qui prend en considération l'interaction verbale, les activités mimo-gestuelles ainsi que l'émergence parallèle des inscriptions dans les cahiers des élèves, nous allons montrer la fonctionnalité de ce procédé. Ceci sera conceptualisé comme un « format » (Bruner,

1982) interactif d'appropriation et contrasté avec un format pour l'intercompréhension. Nous terminerons par des remarques sur l'auto-organisation des élèves, leurs pratiques d'inscription et la question de l'efficacité du format pour l'acquisition langagière (section 4).

## 1. Méthode et données

- 4 La recherche sur l'enseignement par immersion connaît une longue tradition en Amérique du Nord et surtout au Canada (Swain, 1998) ; depuis un certain temps paraissent des travaux dans un grand nombre d'autres pays (Martin-Jones, 2000). Ces études révèlent de nombreuses différences aussi bien dans les modèles administratifs que dans les pratiques communicatives en classe. Pour la situation en Allemagne, l'enseignement par immersion constitue un domaine de recherche très récent (Breibach, 2002a) : après une phase de discussion plutôt administrative sur les différents modèles scolaires envisageables, on a connu une phase d'évaluation des compétences langagières des élèves des cycles bilingues comparées à celles de leurs camarades des cycles monolingues (Wode et al., 1996). Se sont intéressés à l'interaction dans les classes les professeurs eux-mêmes en vue d'un échange de matériel didactique et d'expériences, et des chercheurs dans le domaine des sciences de l'éducation, qui ont interviewé les professeurs, les élèves et leurs parents. Mais très peu d'études <sup>6</sup> utilisent comme données des enregistrements de l'interaction en classe, et encore moins se livrent à une analyse séquentielle des processus communicationnels (Butzkamm, 1998 ; Helbig, 2001). Cela signifie que les pratiques communicatives dans les conditions du système allemand sont encore peu explorées. Cependant, à la suite de l'essor de ces cycles au début des années 1990, il y a un début de formation systématique des professeurs pour cet enseignement.
- 5 Dans cette situation, une approche interactionniste (Mondada & Pekarek Doehler, 2000 ; Arditty, 2003 ; Dausendschön-Gay, 2003) qui s'intéresse aux pratiques de construction de savoirs scientifiques et langagiers serait en mesure d'offrir des perspectives nouvelles. C'est dans ce courant scientifique que s'inscrit la présente étude. Elle repose sur deux fondements théorique et méthodologique : (1) une approche pour l'analyse minutieuse des enregistrements audios et vidéos, l'Analyse Conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique <sup>7</sup> et (2) un concept de la cognition distribuée et située <sup>8</sup> qui permet de traiter des phénomènes cognitifs sur le plan de l'interaction. D'une part, elle peut avoir recours aux résultats de la recherche sur la communication exolingue : l'enseignement par immersion est basé sur l'idée de créer au sein de l'école un environnement qui offre des conditions comparables à l'utilisation de la langue dans les situations quotidiennes de contact entre des locuteurs natifs et non-natifs. D'autre part, il s'agit ici d'une interaction *en classe* – et cela signifie qu'il y a certaines conditions institutionnelles et des pratiques routinières scolaires qui entrent en jeu. Parmi ces pratiques, comme nous allons le voir, l'inscription ou notation d'un élément lexical joue un rôle important.
- 6 Quand on veut analyser de tels procédés interactifs de construction et d'acquisition de savoirs (Pitsch, 2005) on a besoin d'un corpus de données qui rende accessibles à l'analyse la parole, les activités motrices des participants, les ressources exploitées dans la situation et les inscriptions qui sont produites tout au long de l'interaction. Le nôtre comprend pour chaque cours – dans la mesure où il était possible de les enregistrer –

les données suivantes : des enregistrements vidéos ; des enregistrements audios pour mieux avoir accès aux paroles des interactants qui se trouvent loin de la caméra ; des copies du matériel de travail utilisé en classe ; et des copies de quelques cahiers d'élèves (Pitsch et al, 2003). La collecte des données a été inspirée par l'approche des « Studies of Work »<sup>9</sup> émanant de l'ethnométhodologie. Au total, le corpus comprend des données de 55 cours d'histoire bilingue, dont la plus grande partie se concentre sur cinq groupes de travail, dont les élèves sont âgés d'environ 17 et 18 ans : quatre groupes en Allemagne, avec le français comme langue de travail ; et un groupe en Argentine, où la langue de travail est l'allemand. Ils ont en commun les caractéristiques suivantes : les élèves entrent dans le cycle bilingue après l'école primaire, c'est-à-dire en classe 5 (« sixième » dans le système français), commencent leur cours d'histoire en langue étrangère en classe 9 et terminent le cycle avec le baccalauréat après la classe 12 ou 13 (« terminale »). Chaque année scolaire, une ou deux matières sont assurées en langue étrangère.

- 7 Pour ce texte, nous analysons les pratiques communicatives dans *un seul* groupe de ce corpus, une classe 12 en Allemagne, travaillant en langue française. Dans ce groupe, un seul élève vit dans un contexte familial bilingue franco-allemand, les autres élèves ayant appris le français au sein du cycle bilingue (c'est-à-dire huit années d'apprentissage du français dont six années en cours bilingues).

## 2. Point de départ : procédés utilisés pour expliciter un objet langagier

- 8 Si l'on examine des enregistrements de cours bilingues, on y rencontre des séquences dites latérales dans lesquelles les interactants font du travail langagier, et plus précisément du travail lexical. On y trouve une séquence d'activités qui apparaît de manière régulière et qu'on peut décrire systématiquement. Suivant la tradition de l'Analyse Conversationnelle nous allons partir de cette observation faite dans les données et présenter au lecteur un exemple tiré d'une collection de cas et dont nous pensons qu'il est exemplaire.

Extrait 1 : « journalier » (hahu12\_04c, Vfix 16 :03-17 :28 ; Vmobil 15 :00-16 :25)<sup>10</sup>

01	PHu :	.h ce sont en quelque sorte des/ des			
02		JOURnaLIERS- hein, (,) vous comprenez, un			
03	PHu :	JOURnalier, qu'est-ce que c'est la traduction			
04	PHu :	de journalier, OUI,			
05	Kir :	il ne travaille que pour un jour,		e :t euh	
	PHu :		ou	i ;	
06	Kir :	il GAgne que pour un jour eh	« dim > (?xxxxx)		
			>		

	PHu :		oui ; c'est ça ;		
07	PHu :	la traduction euh en allemand, serait,			
08	Kir :	euh Tage	arbeiter,	TA	gelöhner,
	Nat :	<p> tagesö (xx),			
	PHu :			oui ;	
09	PHu :	TAgELÖHner ;		oui ; c'est	ça ; hein
	Nat :	ach so;	TAge	löhner; >	

- 9 De manière schématique cette séquence comprend les étapes suivantes :

Professeur (PHu) :	Élève (Kir) :
1. < constitution d'un objet langagier > vous comprenez, un JOURNALIER, (02-03)	
2. < première demande d'explicitation > qu'est-ce que c'est la traduction de journalier, (03-04)	3. < description en français > il ne travaille que pour un jour, e :t euh il Gagne que pour un jour (05-06)
4. < deuxième demande d'explicitation > la traduction euh en allemand, serait, (07)	5. < équivalent allemand > TAgearbeiter, TAgelöhner, (08)

- 10 Cet exemple, comme les autres du même ordre, est intéressant dans la mesure où il met en évidence deux comportements préférentiels pour expliciter un objet langagier : l'élève traite le terme problématique en français, la langue de travail du cours, mais aussi sa langue étrangère, tandis que le professeur sollicite la traduction en allemand, puis réitère sa demande.
- 11 Les préférences qu'on observe ici, de l'élève pour la paraphrase et du professeur pour la traduction, se distinguent de ce qui se passe habituellement dans les cours de langue : assez souvent, il est très difficile de convaincre les élèves de ne pas passer tout de suite par la langue maternelle. Mais cette préférence de l'élève pour la description unilingue est surtout remarquable dans un sens structurel interne à la séquence. Le premier tour auquel la contribution de Kirsten réagit dans notre exemple rend pertinente l'activité « traduire en langue maternelle » : le professeur demande : *qu'est-ce que c'est la traduction ?* ou – dans d'autres exemples – *comment est-ce qu'on peut traduire xy ?* ou *qu'est-ce que c'est en allemand ?*. Malgré la formulation précise de la tâche : « traduire », les élèves traitent la demande dans une perspective fonctionnelle : « rendre compréhensible un terme problématique », ce qui contribue à assurer l'intercompréhension. La description unilingue est ratifiée par PHu (05, 06 : *oui*), mais au tour de parole suivant PHu revient à l'activité « traduire ». Il insiste donc sur

l'activité « mettre à disposition en langue maternelle l'objet problématique ». Cette insistance n'est pas seulement visible dans le fait qu'il y a répétition de la demande mais aussi dans la construction du tour lui-même, qui présente un renforcement : *qu'est-ce que c'est la traduction de journalier, devient la traduction euh en allemand, serait,*. Dans un autre cas, au lieu de demander *qu'est-ce que c'est en allemand'*, il donne la première syllabe de l'équivalent allemand avec intonation montante. Ce n'est qu'après cette demande explicite que les élèves donnent la traduction. On observe en outre que dans un grand nombre des situations où PHu explicite lui-même un élément lexical problématique, il ne réalise QUE la traduction. Cela souligne la préférence de ce professeur – sous certaines conditions – pour la version bilingue quand il s'agit d'explicitier le sens d'un mot <sup>11</sup>.

- 12 Ces observations invitent à une réflexion sur les méthodes de travail lexical (Lüdi, 1991) dans les classes bilingues.

### 3. Interaction, mise en relief et auto-organisation

- 13 L'analyse des données permet de montrer que les équivalences lexicales bilingues repérées sont fonctionnelles pour les activités d'appropriation langagière des élèves.

#### 3.1 Interaction et auto-organisation

- 14 La suite d'activités répertoriées dans l'exemple introductif se trouve au sein d'une phase de travail orientée essentiellement sur le contenu. Au cours de ces activités, il y a des moments où les interactants suspendent momentanément le travail en histoire, abordent un problème langagier qui s'est présenté à ce moment précis, et reprennent leur travail sur le contenu après la solution de celui-ci. Structurellement parlant, il y a des « séquences latérales » (Jefferson, 1972) dans lesquelles sont traitées des questions langagières qui émergent au cours du travail sur le contenu. Il y a donc « bifocalisation » (Bange, 1992 : 56), c'est-à-dire

« focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication et focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication. »

- 15 Ce genre d'activités et surtout leur alternance ont été analysés et théorisés dans le cadre des recherches sur la communication exolingue (p. ex. Krafft & Dausendschön-Gay, 1994 ; Gülich, 1986 ; Vasseur, sous presse ; LINX n° 49). Ces études ont montré que les moments privilégiés pour l'appropriation langagière sont, d'une part les activités qui tournent autour de la définition de l'élément langagier problématique et d'autre part le moment de la réintégration d'un élément travaillé dans la séquence principale. Dans la plupart des cas, ces études ont analysé des situations quotidiennes de face-à-face en petits groupes (deux à cinq participants pour la plupart des cas) dans lesquels toutes ces activités sont entreprises en commun par les interactants de manière verbale.
- 16 Les classes bilingues offrent de même un contexte exolingue, mais il y a des conditions spécifiques qui exercent une influence sur les activités observables :
1. En règle générale, les groupes comportent 10 à 30 interactants, et s'organisent très souvent dans des cadres institutionnels où il y a focalisation de l'attention sur une seule activité, qui concerne l'ensemble du groupe. Cela ne permet pas à chaque participant de participer

activement au travail d'appropriation en réalisant verbalement les étapes des cycles acquisitionnels. Ainsi, la mémorisation d'éléments langagiers et la préparation à celle-ci sont en grande partie, de la part des élèves, des activités individuelles (bien qu'ancrées dans l'interaction du groupe).

2. Il y a des procédés routinisés pour préparer la mémorisation, notamment l'inscription d'objets langagiers sous forme de mot à apprendre. Ceci se fait dans des endroits aménagés à cet effet, tels le carnet de vocabulaire, des marges de pages ou des espaces réservés sur des feuilles de travail.
  3. Et il y a dans l'interaction des moments privilégiés pour l'inscription des mots : les élèves notent des mots au moment où le professeur les inscrit au tableau, ou bien quand ils sont mis à disposition dans un certain format dans le discours bilingue officiel. Et dans ce sens la préférence de PHu pour la traduction (cf. exemple 1) renvoie exactement à cette interconnection entre interaction, mise en relief et auto-organisation.
- 17 C'est ce que nous allons montrer maintenant en reprenant l'exemple initial de manière plus détaillée.

## 3.2 Exemple d'analyse

- 18 L'exemple est tiré d'une suite de plusieurs cours qui traitent du système politique de l'Antiquité grecque et analysent ses différentes phases comme des étapes importantes dans le développement de la démocratie jusqu'à nos jours. Dans ce cours précis, les participants s'intéressent à la situation à Athènes au 6<sup>e</sup> siècle av. J.-C.

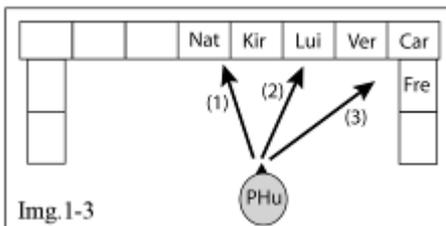
### 3.2.1 Emploi et mise en relief d'un objet historique

- 19 Nous entrons dans la conversation au moment où un élève vient de parler des esclaves. Le professeur demande d'en répertorier les différents groupes à l'aide du texte qui est à la disposition des élèves (01-03). Après avoir ratifié la contribution d'une élève, Kirsten (10), PHu ajoute un commentaire décrivant un groupe d'esclaves comme des *journaliers* (11-12). Il distingue ce commentaire de la ratification précédente au moyen d'une inspiration audible, d'une intensité plus forte et d'un petit mouvement de la tête et des mains, et il met en relief le mot *journalier* à l'intérieur de son énoncé.

#### Extrait 2 : « journalier - A »

01	PHu :	.h et je crois dans le TEXTE = eu :h on fait la		
02		différence entre DEUX SORTES d'esclaves ; qu'est-ce		
03		qu'on fait avec UNE PARTie des esclaves, (.) oui,		
04	Kir :	on les vend,		
05	PHu :	oui ; OU,		
06	(--)			

07	Kir :	ben dans d'autres pays,		
08	PHu :	oui ; (-) et l'Autre partie, (.) oui,		
09	Kir :	euhm ils le : s euh/ ils laissent les travailler		
10	Kir :	pour eux-	mêmes,	
	PHu :		<< p > oui ; (.) c'est ça ; oui ; >	
11		h ce sont en quelque sorte des/ des		
12		JOUR	na	LIERS- hein,
		img.1	img.2	img.3



- 20 Cette mise en relief est faite par une combinaison de plusieurs ressources :
- hésitation (11 : des/ des) directement avant le mot en question, ce qui est une ressource commune dans la conversation pour attirer l'attention de l'interlocuteur (Goodwin, 1980) ;
  - accentuation du mot même (12 : *JOURnaLIERS*) ;
  - le professeur s'adresse par le regard à tous les participants. L'angle qui est dessiné ici par le mouvement de tête sur les trois syllabes du mot *journalier* (indiqué dans l'img.1-3 par les flèches) correspond exactement à l'emplacement spatial des élèves dans la salle ;
  - utilisation d'un phatique (12 : *hein*), à la fin de l'énoncé, qui demande une réaction de la part des interlocuteurs.
- 21 L'ensemble de ces ressources fait donc de *journalier* un élément qu'on remarque et qu'on doit remarquer dans le flux verbal. Il est présenté comme un élément important pour la construction du savoir historique, un objet historique à apprendre pour ainsi dire.

### 3.2.2 Co-construction d'un objet langagier

- 22 Dans un deuxième temps, le statut interactif de *journalier* change : d'objet d'intérêt historique il devient objet d'intérêt langagier. Ceci se fait en trois mouvements :

## Extrait 3 : « journalier - B »

12	PHu :		(.) vous comprenez, un	
13	PHu :	JOUR nialier,	qu'est-ce que c'est la  tra	duction
	Kir-act :	hoche la tête		lève
	Lui-act :		secoue la tête	
14	PHu :	de journalier,	OUi,	
	Kir-act :	le doigt		

1. PHu propose *journalier* comme problème langagier potentiel : *vous comprenez, un JOURNALier*, (12-13). Ce changement va de pair avec un changement de mise en relief prosodique.
  2. L'enregistrement atteste deux réactions différentes : Kirsten signale sa compréhension, (12 : hoche la tête), Luisa sa non-compréhension (12 : secoue la tête). Il y a donc un problème de langue ainsi que des ressources internes au groupe pour sa solution.
  3. PHu propose le terme comme un objet langagier à travailler dans le groupe : *qu'est-ce que c'est la traduction de journalier*, (13-14). Le statut de *journalier* s'est ainsi transformé.
- 23 De manière plus générale, on voit là une certaine forme pour la mise en relief d'un objet langagier. En voici trois exemples parallèles :

Exemple (i), (hahu12_04) :	PHu :	vous	comprenez,		un	JOURNALier,
Exemple (ii), (hahu12_07) :	PHu :	vous	connaissez	le mot		ENTité,
Exemple (iii), (hahu12_01) :	PHu :	vous	comprenez	le mot		MAlaise,

- 24 Le professeur s'adresse à tous les participants (*vous*) et souligne prosodiquement le terme en question. Cette activité s'adresse au groupe entier et demande à tous les élèves d'évaluer chaque terme en vue de leurs propres compétences langagières.

## 3.2.3 Traitement interactif

- 25 La troisième étape consiste en un traitement interactif de l'objet langagier. Il y a une première version offerte par Kirsten : l'explication en langue de travail, et une deuxième version sous forme de traduction en langue maternelle (pour une analyse détaillée cf. supra 2). Il y a hésitation sur la forme correcte allemande – Kirsten et Nathalie offrent trois candidats potentiels.

## Extrait 4 : « journalier – C »

15	Kir :	il ne travaille que pour un jour,		e :t euh	
	PHu :		ou	i	

16	Kir :	il GAgne que pour un jour eh	<<dim> ( ?xxxxx)>		
	PHu :		oui ; c'est ça ;		
17	PHu :	la traduction euh en allemand, serait,			
18	Kir :	euh Tage	arbeiter,	TA	gelöhner,
	Nat :	» p > tagesö (xx),			
	PHu :			oui ;	
19	PHu :	TAgelÖHner ;		oui ; c'est	ça ; hein,
	Nat :	ach so;	TAge	löhner; >	

- 26 Il y a un processus de stabilisation de la terminologie allemande au cours duquel PHu fait une première ratification (18 : oui;) et reprend de manière accentuée l'équivalent correct. PHu choisit et ratifie une des versions potentielles, et il la met à disposition pour le groupe entier.

### 3.2.4 Constitution individuelle d'un objet langagier à apprendre

- 27 La mise à disposition publique d'un objet langagier n'est – dans une perspective interactionniste – qu'une « offre » : PHu focalise l'attention du groupe sur un objet digne d'être su. Ce sont les élèves qui, à travers leurs activités subséquentes, en font un objet d'acquisition. On observe trois types de réactions différentes :

#### (a) Reprise verbale (Nathalie) :

- 28 Nathalie qui avait participé de manière active à la recherche de la traduction, signale la réception des deux termes que propose Kirsten (19 : *ach so* – ce que [Heritage, 1984] nomme un *change-of-state-token*). Ensuite, elle reprend la forme officielle (19 : *TAgelöhner*). Nous retrouvons donc ici exactement le mécanisme qu'on a pu étudier dans les situations de communication exolingue : une stabilisation sous forme de reprise verbale.

#### (b) Inscription sous forme de mot (Luisa) :

- 29 Luisa, qui avait signalé auparavant sa non-connaissance du terme, a une réaction différente : elle inscrit le terme comme élément de vocabulaire. L'analyse détaillée de la bande vidéo permet d'observer le moment exact de l'inscription et sa genèse en relation avec l'interaction publique.
- 30 Remarquons d'abord que le regard de Luisa circule généralement entre son cahier, qui se trouve sur sa table, le professeur et le tableau sur lequel il y a un schéma qui est développé pas à pas durant le cours ; ces lieux de regard sont disposés en ligne, droit devant elle. Durant le traitement interactif de *journalier* la direction de son regard change de manière significative. Après avoir secoué la tête (12), elle baisse les yeux sur

son cahier (img.4) A partir de la deuxième demande de traduction de PHu (17), il y a mouvement, et ceci en coordination fine avec le discours public :

- 31 L'énonciation du début de *traduction* (17) attire l'attention de Luisa : elle lève le regard de sa table (img.4) vers PHu (img.5a). Celui-ci focalise son regard vers Kirsten (img.5b) et Luisa suit la direction de regard de PHu et se tourne vers Kirsten (img.6). Cette réorientation du regard est une activité marquée pour plusieurs raisons : la rotation de 90 degrés, son emplacement séquentiel, ainsi que l'intensité et la rapidité avec lesquels elle a lieu. Le résultat est que son regard arrive sur Kirsten juste avant que celle-ci ne prenne la parole pour livrer la traduction. Luisa se présente donc de manière active comme récepteur de la traduction de *journalier*.

Extrait 5 : « journalier – D »

17	PHu :	la traduc	tion	euh en alle	mand, se	rait,
	Lui-reg :	> table	~~~~~	> PHu	~~~~~	> Kir
		img.4		img.5a + b		img.6



- 32 Le changement suivant dans l'activité de Luisa se fait à la suite des premières traductions offertes par Kirsten (18 : *tAgearbeiter*,) et Nathalie (18 : *tagesö (xx)*) et de leur ratification provisoire par PHu (18 : *oui*;) : elle se retourne vers la table et prend un crayon. Il y a donc préparation à l'inscription (img.7).

Extrait 6 : « journalier – E »

18	Chr :	euh tAge			arbeiter,	tA	gelöhner,
----	-------	----------	--	--	-----------	----	-----------

	Nat :	<<p > tagesö (xx),				oui ;	
	PHu :					oui ;	
	Lui-reg :						~~~~~
19	PHu :	TAge	LÖHner ;		oui ; c'est	ça ; hein,	
	Nat :	ach so;		TAge	löhner;>		
	Lui-reg :	~~~~~	> table				
	Lui-act :		prend crayon				
			img.7				



- 33 Cette préparation à l'inscription est donc d'une part une réaction directe à la mise à disposition de l'équivalent allemand et d'autre part elle se passe en parallèle avec la stabilisation de la version correcte. L'inscription elle-même (img.8) ne commence qu'après la mise à disposition publique de la version ratifiée par PHu (19 : TAgeLÖHner ; (.) oui ; c'est ça ; hein,).

Extrait 7 : « journalier – F »

20	PHu :	OUI ;	<<f> c'est bien ; > (1.0)
	PHu-act :	se lève et va au tableau	
	Lui-act :		écrit
			img.8



- 34 La reconstruction de cette suite d'activités montre donc que, parallèlement à ce que fait PHu (cf. 2.1), les élèves réagissent différemment à ces deux façons de travailler sur le terme. Tandis que l'explication unilingue du mot ne suscite pas de réaction de la part de Luisa, l'offre sous format bilingue l'amène à en faire un objet d'apprentissage pour elle-même<sup>12</sup>.
- 35 On peut donc retenir ceci : pour qu'il y ait activité de réception active de la part des élèves, il ne suffit pas de constituer un élément comme objet langagier, mais il faut

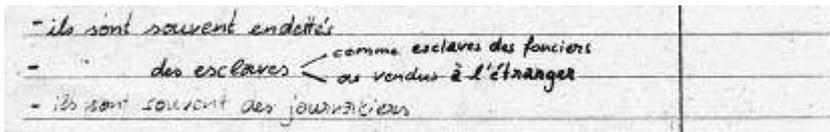
aussi lui donner un certain format. Dans ce groupe, le format « mot bilingue » est le point de départ pour la constitution individuelle d'un objet langagier à apprendre. Dans cette perspective le traitement interactif de l'objet langagier avec l'insistance de PHu sur la traduction en langue maternelle gagne une dimension importante : la définition et la fixation des objets langagiers à apprendre étant une activité individuelle et autonome des élèves, ce format fait partie des moyens communicatifs qui fournissent des indices pour l'activité de contrôle langagier.

- 36 Le cas de Luisa peut être généralisé jusqu'à un certain point : la même suite d'activités se retrouve avec la même coordination séquentielle avec le discours public en classe dans bien d'autres exemples. Luisa fait d'un objet langagier traité en classe un objet langagier à apprendre pour elle-même quand il y a mise à disposition du format bilingue. L'explication d'un terme en langue de travail ne suffit pas. On rencontre la même réaction pour d'autres élèves dans cette classe, mais Luisa en présente le cas le plus constant.

**(c) Inscription unique en tant qu'objet historique (Kirsten) :**

- 37 Nous avons une troisième réaction au traitement interactif de l'objet langagier : celui de Kirsten, c'est-à-dire l'élève à l'origine de la description en langue de travail et de la traduction en langue maternelle. Elle ne répète pas la version ratifiée comme Nathalie, et ne l'inscrit pas comme vocabulaire à apprendre comme Luisa. Elle ne le traite pas comme un objet langagier, mais elle le note – un instant plus tard – uniquement en tant qu'objet historique (cf. img.9) : dans son cahier, il n'y a pas d'inscription de mot à la place réservée à cet effet, c'est-à-dire dans la marge à droite, ni dans aucun autre endroit.

Img. 9 : Inscription dans le cahier de Kirsten<sup>13</sup>



### 3.2.5 Réintégration du mot et inscription en tant que terme historique

- 38 Après la conclusion de ce travail lexical, PHu va au tableau et commence à noter ce qui a été dit au sujet des esclaves en intégrant ceci au schéma comme un nouvel élément. *Journalier* est de ce fait réintégré dans le travail historique qui avait été momentanément suspendu au profit du travail sur la langue.

Extrait 8 : « journalier – G »

21	PHu :		Oua ; il y a PAS beaucoup de	PLACe, alors	on va
	PHu- ins :			<ligne>	
22	PHu :		donc le marquer comme ça ;, (.) EU :H	i :ls (.) sont	

	PHu- ins :		ils sont	
23	PHu :	(.)	des esCLAVes, (2.0)	euh comme
	PHu- ins :		des esclaves	(c o m  m e
24	PHu :		JOURnaliers, (2.0)	(1.0)   MAIS aussi,
	PHu- ins :		jour na liers,	)
25	PHu :		<<p> comme journaliers,> mais aussi euh dans les	
26	PHu :		pays étrangers ; ils sont vendus ;	

### 3.3 Format interactif d'appropriation

- 39 On peut tirer des conclusions de l'analyse de cet exemple essentiellement à deux niveaux :
1. L'activité d'inscription est une activité routinière dans les pratiques acquisitionnelles scolaires ; c'est une préparation à la mémorisation.
  2. Il y a des procédés communicatifs qui établissent des conditions pour qu'il y ait préparation à la mémorisation de la part des élèves (cf. Krafft, 1997, pour des styles prosodiques dans un cours magistral). Nous allons maintenant décrire ceci de façon plus systématique.
- 40 D'une manière générale, on peut discerner des éléments centraux de ce procédé de travail lexical : (1) partir du travail historique en cours ; (2) établir une focalisation sur la langue ; (3) fournir l'explicitation d'un objet langagier sous forme de mot bilingue.
- 41 Ces activités apparaissent dans tous les cas où il y a travail lexical et les élèves (sauf si, comme Kirsten, ils se présentent comme experts) le traitent comme un objet langagier à apprendre. Il n'y a donc pas simplement traduction en format « langue étrangère – langue maternelle », mais il y a une mise en relief spécifique qui la précède et qu'on peut décrire comme un « cadre de contextualisation » (Auer, 1986, 1992 ; Gumperz, 1992) indiquant comment comprendre et traiter la ou les activités suivantes. Ce qui est donc important est le fait qu'il y a d'abord établissement d'un contexte qui met en relief un « objet langagier important pour le travail historique ». Dans notre exemple ceci se présente de la façon suivante :

Cadre de contextualisation	- mise en relief d'un objet langagier
	- qui est important pour le travail historique
Traitement interactif	- forme de mot bilingue

- 42 Nous proposons d'appeler « format » (Bruner, 1982) cette combinaison entre un cadre de contextualisation spécifique et la manière dont une entité langagière est traitée interactivement. La fonction interactive du format utilisé dans ce premier exemple est d'inciter les élèves à constituer pour eux-mêmes un objet langagier à apprendre. C'est pourquoi nous allons parler d'un « format interactif d'appropriation ». Dans une perspective interactionnelle ce format fonctionne comme un indice ou une « aide en ligne » (Dausendschön-Gay & Krafft, 2000) pour l'auto-organisation des activités d'acquisition langagière.
- 43 Si des éléments du format font défaut, il n'y a pas d'activité d'inscription de la part des élèves. La forme bilingue est donc importante pour que les élèves définissent activement un objet langagier comme objet d'apprentissage. C'est ce qu'a révélé l'analyse précédente. De même que, si le cadre de contextualisation n'est pas approprié, les élèves ne définissent pas non plus un élément langagier offert sous forme de paire bilingue comme objet langagier qu'ils doivent s'approprier. C'est ce que nous allons montrer à l'aide d'un autre exemple.

### 3.4 Contre-exemple : format pour l'intercompréhension

- 44 Notre analyse a montré le rôle de la paire bilingue en tant que composant du « format pour l'apprentissage langagier ». Dans une deuxième étape, nous allons maintenant vérifier le rôle du cadre de contextualisation. Pour ce faire, nous allons analyser une séquence qui se présente comme contre-exemple : un cas dans lequel il y a aussi une paire bilingue mais pas de définition individuelle d'un objet langagier d'apprentissage.

Extrait 9 : « incrédule » (hahu12\_09, Vfix 07 :26-07 :55 ; Vmobil 07 :50-08 :19)

01	PHu :	-- >	BÄRbel ; (.) tu me regardes d'une façon incrédule ;		
02	Joh :		HÄ : ?		
03	(--)				
04	EE :		((petit rire))		
05	PHu :		ah NON ; PAS PA	: S (.) san- _SA : Ndra ;	tu me regardes
	EE :			((rire))	
06	PHu :		d'une façon incrédule ; (.)	POURquoi ;	oui ;
	San :		d'une QUOI ;	unE,	
07	PHu :		incrédULE,		
08	San :		oui ;		
09	PHu :		UNgläubig ;		

10	San :		ah non ;		
11	PHu :		pourquoi ;		
12	(-)				
13	San :		je ne sais pas,		
14	(--)				
15	PHu :		non mais ;	qu'est-ce qui est étonnant ;	
	EE :			((petits rires))	
16			qu'est-ce qui est étonnant ;	(--) LUIsa ;	
17	Lui :		j'ai une question ;	euh	j'ai pas compris qui
	PHu :			oui ;	
18	Lui :		gouverne un dixième de l'année,		

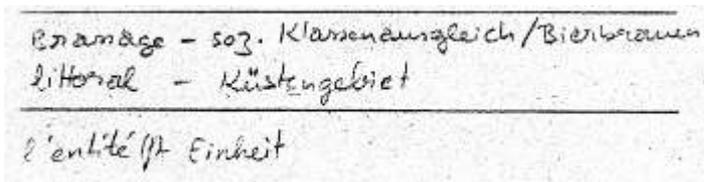
- 45 Dans cette suite d'activités il y a la mise à disposition d'une paire bilingue : *incrédule* – *ungläubig*. Reprenons d'une manière schématique les étapes de cette séquence :
1. question personnelle avec emploi du terme *incrédule* (01)
  2. quiproquo et sa résolution (02-05)
  3. question personnelle avec emploi du terme *incrédule* – bis (05-06)
  4. signalisation de la non-compréhension du terme *incrédule* (06-08)
  5. traduction du terme *incrédule* : *UNgläubig* (09)
  6. réponse (10) – répétition de la question (11) – réponse (13)
  7. *non mais* (15) : marqueur de structuration (Gülich, 1970) qui signale le début d'une autre activité et d'un nouveau cadre de contextualisation
- 46 Le schéma montre que l'offre de la paire bilingue se situe au sein d'une séquence consacrée davantage à la relation sociale qu'au travail historique :
- PHu s'adresse à une seule élève : *BÄRbel*
  - situation sur un niveau socio-personnel : *tu me regardes'*
  - renforcement par le quiproquo et l'atmosphère gaie qui en résulte
- 47 Le cadre de contextualisation qui est établi ici et dans lequel la forme *incrédule* – *ungläubig* est produite est celui d'un « problème de compréhension individuel » et de « relation sociale ». Le marqueur de structuration *non mais* (15) opère ensuite pour établir un autre cadre de contextualisation qui est interprété par Luisa comme étant un nouvel objet de travail sérieux (17-18).
- 48 Bien qu'il y ait mise à disposition d'une paire bilingue, pas un seul des élèves dans le champ de la caméra (dont Luisa) ne répète ou inscrit ce mot. Les élèves montrent donc qu'ils ne considèrent pas *incrédule* comme un objet langagier à apprendre. Avec ce

cadre de contextualisation l'offre d'une paire bilingue est interactivement traitée comme un format pour l'intercompréhension.

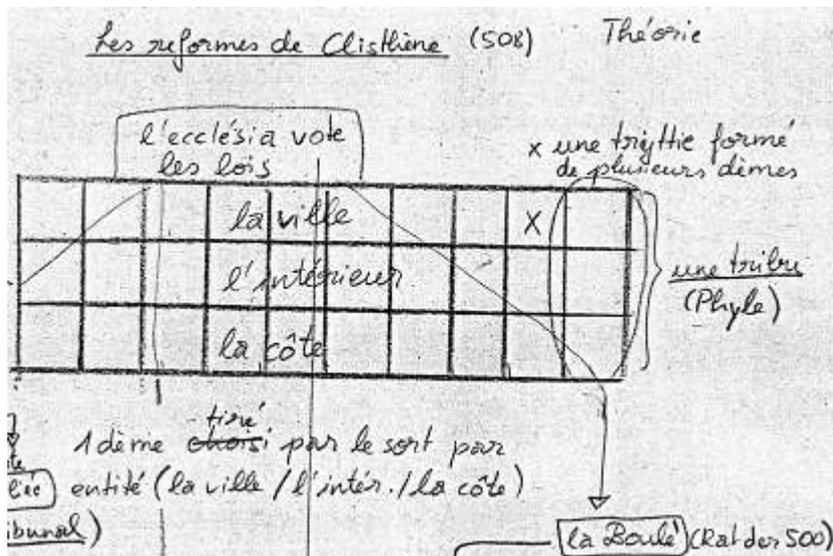
## 4. Auto-organisation et efficacité des formats pour l'apprentissage langagier

- 49 Face à l'investissement interactif, aussi bien du professeur que des élèves, pour mettre à leur propre disposition des paires bilingues, on peut se demander si (et dans quelle mesure) cette pratique est efficace pour l'acquisition langagière. Regardons brièvement deux cas à partir de l'inscription dans le cahier de Kirsten :

Img. 10 : Inscription dans le cahier de Kirsten



Img. 11 : Inscription dans le cahier de Kirsten



- 50 Dans ces deux extraits on trouve le mot *entité* sous deux formes : en tant qu'élément lexical (img.10) d'une forme bilingue avec marque du genre grammatical ; et en tant que ressource communicationnelle (img.11). Dans ce deuxième cas, Kirsten note dans son cahier *1 dème choisi tiré par le sort par entité (la ville / l'intér. / la côte)*. Cette inscription accompagne la copie par Kirsten d'un schéma (la grille, notamment) que PHu avait donné en classe. Pendant le cours, Kirsten y a ajouté de manière autonome des notes et des explications dont une est celle qui utilise *entité*. Ici on ne trouve plus d'annotations grammaticales ou de traduction : *entité* est ici à disposition comme une ressource qui sert pour la prise de note dans le travail sur le contenu historique. Si Kirsten choisit d'utiliser ce mot pour sa prise de note, d'autres élèves décident d'utiliser *entité* dans leurs contributions verbales. Ce sont des choix que les élèves font de manière autonome, sans insistance ou suggestion de la part du professeur.

- 51 Le deuxième cas est l'expression *tiré par le sort* qui figure dans la même inscription que *entité* dans l'image 11. Nous avons sur ce papier les traces d'un travail individuel sur la langue. Ceci est remarquable dans la mesure où l'expression correcte *tiré au sort* a été mise à disposition dans l'interaction sous forme de paire bilingue. Tandis qu'une partie des élèves (parmi lesquels se trouve Laura) notent l'expression, il n'y a pas trace de *tirer au sort* en tant qu'objet langagier dans le cahier de Kirsten. Au moment de son introduction et du traitement interactif, Kirsten ne prête pas attention au discours public parce qu'elle est occupée à dessiner la grille à l'aide d'une équerre. Elle a donc pour ainsi dire sauté une étape du cycle acquisitionnel proposé : elle a raté la mise en relief comme ressource lexicale ; néanmoins, il y a réception de cet élément. Comme *tirer au sort* est utilisé dans sa forme correcte plus tard plusieurs fois par un autre élève dans le discours officiel, Kirsten le saisit à ce moment-là ; le mot *choisi* ayant été raturé, on voit qu'elle a essayé d'intégrer cette forme dans son propre répertoire, mais elle n'a pas enregistré la forme correcte.
- 52 La comparaison de ces deux exemples montre que la mise à disposition d'éléments langagiers, leur mise en relief comme étant importants (*entité* est présenté dans le même format bilingue pour l'apprentissage langagier que *journalier*, cf. exemple 5) et la définition individuelle d'un objet langagier à apprendre sous forme de paire bilingue constituent un procédé efficace pour la préparation à la réutilisation dans le discours en classe et la préparation à la mémorisation décontextualisée.

## Conclusion et réflexion

- 53 Dans cet article, nous avons montré une facette du rapport entre interaction et auto-organisation en relation avec l'acquisition langagière dans des classes d'immersion. Nous avons pu montrer qu'il y a différents formats dans le traitement interactif d'éléments langagiers. Plus spécialement il est devenu évident que l'insistance du professeur sur la traduction d'un nouvel élément langagier en langue maternelle est un procédé communicatif qui fonctionne comme une « aide en ligne », c'est-à-dire comme un point d'ancrage interactif pour l'auto-organisation de l'interaction.
- 54 Reste à poser deux questions :
- 55 1. Y a-t-il une raison d'être (ou une fonction) spécifique qui rendrait compte de la préférence des élèves ou de certains élèves pour l'explication en langue de travail quand il s'agit d'expliciter des objets langagiers ? – Pour l'instant, nous ne sommes pas en mesure de donner une véritable réponse. Est-ce que ceci est lié à la culture de la salle de classe établie par les pratiques antérieures ? Ou est-ce que ceci renvoie plutôt à des mécanismes d'acquisition langagière plus généraux ?
- 56 2. Dans quels contextes ce professeur insiste-t-il sur la traduction de termes en langue maternelle ? – Si l'on regarde les pratiques communicatives d'autres professeurs, on constate que la paire bilingue est réservée au traitement d'une terminologie spécifique, c'est-à-dire au vocabulaire spécifique à l'histoire ou au vocabulaire qui relève du discours didactique. Les exemples *journalier*, *entité* ou *tirage au sort* analysés ici entrent dans ce même groupe. Ce traitement est fonctionnel en vue d'un des buts éducatifs :
- « Bien que, dans les cours bilingues, la langue étrangère soit la langue d'apprentissage et de travail, il faut aussi s'assurer que les élèves sont capables de traiter les résultats de l'apprentissage scientifique également dans leur langue maternelle. Dans ce contexte il faut veiller à ce que la terminologie spécifique à la

matière soit enseignée dans les deux langues. » (Ministerium 1997 : 7 – traduction de kp)

- 57 Mais des exemples tels que *incrédule* suggèrent que l'utilisation de la paire bilingue ne se limite pas aux cas imposés par le discours didactique. Ceci ouvre le champ à la réflexion : chez ces élèves, on assiste à une réaction routinière au format d'apprentissage. D'une part, ce format garantit un degré élevé de systématisation et d'efficacité dans l'auto-organisation du processus acquisitionnel au sein de ce groupe de travail. D'autre part, on pourrait se demander ce qui se passe dans des situations autres où il n'y pas cette forme de mise en relief. Nous sommes loin (ici) de pouvoir donner une réponse à cette question. Mais nous pouvons au moins constater qu'à côté de l'effet routinier et guidé (pour reprendre la terminologie de la didactique des langues) de l'apprentissage langagier relevé ici, il y a aussi une utilisation de vocabulaire inconnu *sans format bilingue* (cf. p. ex. *tirer au sort*). Il y a des occurrences dans les données qui montrent que les élèves emploient dans leurs prises de notes des termes saisis au fil du cours dont ils n'ont qu'une compréhension contextuelle et qui sont souvent rendus accessibles par l'utilisation de gestes. Ces éléments lexicaux ne sont pas définis activement comme objets d'apprentissage langagier et n'entrent pas dans le carnet de vocabulaire. Dans certains cas, ils sont également à disposition pour des activités subséquentes, dans d'autres cas ils ne le sont pas. Ici, nous ne pouvons que noter l'importance de ce rapport entre interaction et acquisition langagière dont l'analyse devrait faire l'objet d'une prochaine publication.

## BIBLIOGRAPHIE

- ARDITTY, J. 2003. Acquisition et interaction : *LINX* n° 49, 19-40.
- AUER, P. 1986. Kontextualisierung. *Studium Linguistik* n° 19, 22-47.
- AUER, P. 1992. Introduction: John Gumperz' Approach to Contextualization. In P. Auer & A. Di Luzio (éd.), *The contextualization of language*, 1-38, Amsterdam, John Benjamins.
- BANGE, P. 1992. A propos de la communication et de l'apprentissage en L2. *AILE* n° 1, 53-86.
- BRASSAC, C. 2001. Rédaction coopérative : un phénomène de cognition située et distribuée In M.-M. de Gaulmyn et al. (éd.), *Le processus rédactionnel, écrire à plusieurs voix*, 171-193, Paris, L'Harmattan.
- BREIDBACH, S. 2002a. Bilingualer Sachfachunterricht als neues interdisziplinäres Forschungsfeld In S. Breidbach & G. Bach & D. Wolff (éd.), *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*, 11-27, Frankfurt a.M., Lang.
- BREIDBACH, S. 2002b. Die Forschungslandschaft im Bereich 'Bilingualer Sachfachunterricht'. Eine Bibliographie 1996-2002. In G. Bach & S. Niemeier (éd.), *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, 187-247, Frankfurt a.M., Lang.
- BRUNER, J.S. 1982. The Formats of Language Acquisition, *American Journal of Semiotics* n° 1, 1-16.

- BUTZKAMM, W. 1998. Code-Switching in a Bilingual History Lesson. The Mother Tongue as a Conversational Lubricant. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* n° 1/2, 81-99.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. 2003. Producing and learning to produce utterances in social interaction, *Eurosla Yearbook* n° 3, 207-228.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. & U. KRAFFT 2000. On-line-Hilfen für den Hörer. Verfahren zur Orientierung der Interpretationstätigkeit. In B. Wehr & H. Thomaßen (éd.), *Diskursanalyse. Untersuchungen zum gesprochenen Französisch*, 17-55, Frankfurt a.M., Lang.
- GAJO, L. 2001. Immersion, bilinguisme et interaction en classe, Paris, Didier.
- GOODWIN, C. 1980. Restarts, Pauses, and the Achievement of Mutual Gaze at Turn-Beginning. *Sociological Inquiry* n° 50/3-4, 272-302.
- GÜLICH, E. 1970. Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch, München, Fink.
- GÜLICH, E. 1986. L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en situations de contact. *DRLAV* n° 34-35, 161-182.
- GÜLICH, E. & L. MONDADA 2001. Konversationsanalyse. Analyse Conversationnelle In G. Holtus & M. Metzeltin & Chr. Schmitt (éd.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL)*, 196-250, Tübingen, Niemeyer.
- GUMPERZ, J. J. 1992: Contextualization revisited. In P. Auer & A. Di Luzio (éd.), *The contextualization of language*, 39-53, Amsterdam, John Benjamins.
- HELBIG, B. 2001. *Textarbeit im bilingualen Sachfachunterricht Geschichte. Eine deskriptiv-explorative Studie*. Tübingen, Stauffenburg.
- HERITAGE, J. 1984. A change-of-state token and aspects of its sequential placement In J.M. Atkinson & J. Heritage (éd.), *Structures of Social Action*, Cambridge, 299-345.
- JEFFERSON, G. 1972. Side Sequences In D. Sudnow (éd.), *Studies in social interaction*, 294-338, New York, Free Press.
- KRAFFT, U. 1997. Justine liest französisches Recht. Sprechstile in einer Vorlesung, In M. Selting & B. Sanding (éd.), *Sprech- und Gesprächsstile*, 170-216, Berlin, de Gruyter.
- KRAFFT, U. & U. DAUSENDSCHÖN-GAY 1994. Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n° 59, 127-158.
- LINX N° 49 2003. *L'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue*. R. Porquier & E. Rosen (éd.), Paris X-Nanterre.
- LÜDI, G. 1991. Construire ensemble les mots pour le dire. A propos de l'origine discursive des connaissances lexicales In U. Dausendschön-Gay et al. (éd.), *Linguistische Interaktionsanalysen*, 193-224, Tübingen, Niemeyer.
- MARTIN-JONES, M. 2000. Bilingual classroom interaction: A review of recent research. *Lang. Teach.* 33, 1-9.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (éd.) 1997. *Empfehlungen für den bilingualen deutsch-französischen Unterricht in der Sekundarstufe I – Gymnasien des Landes Nordrhein-Westfalen*. Geschichte. Frechen, Ritterbach.
- MONDADA, L. 2002. Interactions et Pratiques professionnelles : Un regard issu des *studies of work*. *Studies in Communication Sciences* n° 2/2, 47-82.

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

PITSCH, K. 2005. Construction of knowledge in bilingual German-French history lessons: Interactive emergence of 'common ground' In W. Herrlitz & R. Maier (éd.), *Dialogues in and around the multicultural school*, 169-186, Tübingen, Niemeyer.

PITSCH, K. & J.-T. MILDE & U. GUT 2003. Multimodale bilinguale Korpora gesprochener Sprache. Korpuserstellung, -analyse und -dissemination in der TASX-Umgebung In U. Seewald-Heeg (éd.), *Sprachtechnologie für die multilinguale Kommunikation. Beiträge der GLDV-Frühjahrstagung 2003*, 406-420, Sankt Augustin, gardez.

SELTING, M. et al. 1998: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte* n° 173, 91-122.

SWAIN, M. 1998. French Immersion in Canada. In Cummins, J. (éd.), *Bilingual Education*, Dordrecht, Kluwer Academic Press.

STERN, O. et al. 1999. *Französisch — Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf der Sekundarstufe I*. Chur, Rüegger.

VASSEUR, M.-T. sous presse. *L'interaction interlingue. Dimensions dialogique, réflexive et temporelle*. Paris : Crédif-Hatier.

WODE, H. et al. 1996. Die Erprobung von deutsch-englisch bilinguaem Unterricht in Schleswig-Holstein : Ein erster Zwischenbericht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7/1, 15-42.

## ANNEXES

### Conventions de transcription

TAge	löhner ;		événements simultanés
	oui ; c'est	ça	
(.)			micro-pause
(-), (--), (---), (1.0)			pause d'une durée de 0.25 à 0.75 secondes, de la durée indiquée
JOURnaLIERS			accentuation d'une syllabe
e :t, e :: :t			allongement d'une syllabe, d'après la durée
oui ; / oui.			intonation descendante / très descendante
oui, / oui ?			intonation montante / très montante
oui-			intonation qui reste sur le même niveau
_oui / _oui			intonation avec changement de registre
/			rupture perceptible de l'énoncé sans pause

<<p> xxxxxxx>		piano (voix basse)
<<dim> xxxxx>		diminuendo
.h, .hh, / h, hh		inspiration / expiration (selon durée)
((petit rire))		commentaire
-->		indique un passage ou un phénomène traité dans le texte

Contrairement à GAT, nous rendons les aspects visuels dans des sous-lignes qui sont synchronisées l'un l'autre. Ainsi, il peut y avoir pour un seul participant plusieurs lignes :

Lui :		notation du verbal
Lui-reg :		notation du regard
	> table	indique la direction du regard
	~~~~~	indique un regard en mouvement
Lui-act :		notation des activités
Lui-ins :		notation de ce qui est inscrit dans un cahier ou au tableau

## NOTES

1. Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Graduiertenkolleg « Aufgabenorientierte Kommunikation », Postfach 10 01 31, D-3501 Bielefeld. karola.pitsch@uni-bielefeld.de
2. Cette étude a bénéficiée du soutien de la Fondation Allemande de Recherche Scientifique (DFG) dans le cadre d'une bourse délivrée par l'école doctorale « Communication dans des interactions finalisées » (Université de Bielefeld). Nous remercions Ulrich Dausendschön-Gay et Ulrich Krafft pour leur critiques et remarques stimulantes, et Ulrich Krafft pour ses fines corrections de langue. Nous tenons également à exprimer notre reconnaissance à nos deux relecteurs anonymes.
3. Cf. les initiatives au Canada et au pays de Galles. Ce type d'enseignement est connu aussi sous l'étiquette CLIL (Content and Language Integrated Learning) et EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée en Langue Etrangère), cf. p. ex. Gajo (2001).
4. Cf. Ministerium 1997 : 7 : « Les élèves des cycles bilingues acquièrent ainsi non seulement des moyens pour maîtriser les situations de communication quotidienne, mais aussi un savoir approfondi qui leur permet de s'exprimer dans une langue étrangère et d'une manière adéquate, au sujet de faits et de problématiques spécifiques aux domaines de la société, de l'économie, de la politique, des sciences et de la culture [...]. Dans ce sens, les cycles bilingues mènent à un quasi-bilinguisme. » [traduction kp]
5. Par procédés ou discours publics ou officiels nous entendons la communication en classe qui est principalement ouverte à tous les participants ; n'en font donc pas partie les remarques privées entre les participants.

6. Pour une vue d'ensemble sur les publications récentes nous renvoyons à Breidbach, 2002b.
  7. Pour une présentation en langue française nous renvoyons à l'introduction de Güllich & Mondada, 2001.
  8. Cf. Brassac, 2001.
  9. Pour une présentation en français cf. Mondada, 2002.
  10. Les conventions adoptées sont indiquées à la fin de l'article.
  11. Il y a aussi des contextes – plus rares – dans lesquels il a recours à la description unilingue. Ce sont tous des cas où il explique en s'appuyant sur la morphologie, comme par exemple : *malaise* contient *mal* ; *concitoyen* = *citoyen* + *con* (*con-* venant du latin voulant dire *avec*).
  12. Comme nous ne disposons pas des cahiers de Luisa (tandis que nous avons celui de Kirsten), nous ne pouvons pas indiquer *exactement* ce qu'elle note. Ce qu'on voit dans l'enregistrement c'est qu'elle travaille avec deux cahiers dont un est un carnet de vocabulaire et l'autre un cahier d'histoire. Le carnet de vocabulaire est ouvert sur la table à droite, et le cahier d'histoire à gauche. Dans la séquence analysée, on voit que Luisa prend note dans le carnet de vocabulaire, le mouvement de la main et du stylo ainsi que la durée de l'inscription renvoient à une notation courte. Quelques secondes plus tard, Luisa change de crayon, regarde le tableau sur lequel PHu a commencé entre-temps de continuer l'inscription du schéma historique (cf. infra), et commence à inscrire dans l'autre cahier, le cahier d'histoire. Il y a deux types d'inscription : elles sont faites dans des cahiers différents, avec des crayons différents, et répondent à des activités différentes dans le discours public. Il y a donc de fortes raisons de supposer que Luisa note effectivement le mot *journalier*.
  13. Cette inscription atteste un changement, effectué au début du cours suivant, quand le groupe a constaté qu'il y avait une erreur dans l'inscription au tableau.
- 

## RÉSUMÉS

Cet article propose une perspective interactionniste sur l'acquisition langagière dans des classes d'immersion, plus spécialement dans des cours bilingues d'histoire en classe 12 (équivalent de la classe de 1<sup>re</sup> française) qui sont assurés en langue française à des élèves allemands. Nous nous intéressons au rapport entre l'interaction en classe et l'auto-organisation des élèves en ce qui concerne leur appropriation lexicale. Nous montrons que certains procédés communicatifs en classe fonctionnent comme des « aides en ligne » (Dausendschön-Gay & Krafft, 2000) qui peuvent guider le contrôle (*monitoring*) langagier des élèves. Ces procédés sont conceptualisés comme des formats : un « format interactif d'appropriation » est contrasté avec un « format pour l'intercompréhension ». L'analyse prend en considération l'interaction verbale, les activités mimo-gestuelles et l'émergence parallèle des inscriptions dans les cahiers des élèves.

This article puts forward an interactional perspective on language acquisition in immersion education, more precisely in bilingual history classes (with students age 17) which are held in French language by German teachers and students. We are interested in the interrelationship between the interaction in the classroom and the students' self-organization with regard to their lexical appropriation. We show that some communicative procedure in the classroom works as an « online help » (Dausendschön-Gay & Krafft, 2000) which assists the students in their language-related monitoring. This procedure is conceptualized as a format: an « interactive format of appropriation » is contrasted with a « format for intercomprehension ». The analysis

takes into account verbal interaction, gestural activities and parallel emergence of inscriptions in the students' notebooks.

## INDEX

**Mots-clés** : enseignement bilingue, immersion, acquisition de L2, inscription, contextualisation, communication en classe, analyse conversationnelle, analyse vidéo

**Keywords** : bilingual education, immersion, acquisition of L2, inscription, contextualization, classroom interaction, conversation analysis

## AUTEUR

**KAROLA PITSCH**

Université de Bielefeld