

Le développement de la compétence discursive et conversationnelle en français L2. Apprendre en deux langues à l'école secondaire

Cecilia SERRA
Université de Neuchâtel

Dans l'enseignement bilingue, un aspect important de l'activité orale consiste à amener les apprenants à travailler, avec les moyens linguistiques dont ils disposent, les contenus conceptuels des disciplines, de les discuter ou de les présenter. Toutefois, ces contenus sont complexes et les moyens linguistiques à disposition ne suffisent pas pour les traiter de manière adéquate. Les élèves sont, par conséquent, confrontés à des tâches discursives qui dépassent leurs compétences. Pour surmonter les obstacles, ils doivent alors se servir, ou mettre au point, des procédures efficaces d'aide à la compréhension et à la production, qui permettent d'élaborer les connaissances en L2 et stimulent les processus d'acquisition. Dans le cadre de cet article, nous analysons la production orale de 48 élèves témoins, sélectionnés à l'intérieur de 5 classes pilotes et de 4 classes de contrôle, sur la base de 5 entretiens, passés à des intervalles réguliers durant les 3 années de l'école secondaire. En nous référant à un cadre théorique issu de l'analyse conversationnelle et des théories de l'acquisition (en contexte scolaire et extra-scolaire), nous étudions les comportements communicatifs des élèves afin de voir quelles procédures d'aide à la compréhension et à la production sont utilisées de manière active par les élèves témoins de classes pilotes et de contrôle, et comment l'utilisation de ces procédures se modifie en fonction du développement des compétences en L2. Nous avons également examiné la production des élèves pour saisir l'émergence et l'évolution d'éléments structurant le discours, notamment les déictiques, les formes modales, et les connecteurs argumentatifs. Ces éléments, qui sont souvent délaissés dans les cours de langue traditionnels au profit de la construction du vocabulaire, sont à même d'apparaître de façon précoce et systématique dans le cadre d'un enseignement basé sur l'interaction et l'élaboration des contenus. Nous avons aussi évalué le recours à L1 (allemand/suisse alémanique), afin de voir si son emploi diminue avec le développement des compétences en L2 et si les élèves choisissent spontanément – et à quel rythme – d'utiliser la L2 lorsqu'ils abordent des contenus complexes. Enfin, nous présentons et discutons la mise en route des activités orales, dans le cadre de l'enseignement bilingue, ainsi que les outils méthodologiques (description des situations d'entretien, grille d'analyse) dont nous nous servons pour notre étude. L'analyse finale des résultats compare, de manière systématique, la production des élèves des classes pilotes à celle des élèves des classes de contrôle.

1. Introduction

Dans cet article nous allons présenter un aspect de la recherche «Français-Allemand: apprendre en deux langues à l'école secondaire» qui s'est

déroulée de 1993 à 1997 dans des écoles publiques de Suisse orientale¹. L'objectif de la recherche consistait à élaborer un modèle d'enseignement, orienté vers l'immersion et l'enseignement bilingue des disciplines², qui s'intègre dans le système scolaire en vigueur. Il s'agissait, ensuite, de mettre cet enseignement à l'épreuve et d'en évaluer les effets, en comparant les résultats des élèves des classes pilotes avec ceux des élèves des classes de contrôle. Nous rappelons que l'enseignement par immersion et l'enseignement bilingue se caractérisent par le fait d'utiliser la langue cible comme langue d'enseignement. La L2 n'est plus uniquement considérée comme un objet à apprendre mais comme un outil pour l'apprentissage des contenus et des thèmes abordés dans l'enseignement des disciplines. Pour ces raisons, le modèle que nous avons développé peut être désigné par l'appellation d'*enseignement des langues étrangères orienté vers les contenus*.

Dans le cadre de cet article, nous allons analyser et évaluer la *production orale* des élèves témoins sélectionnés à l'intérieur de chaque classe pilote et de contrôle³. L'évaluation ne concerne cependant pas la production orale

1 La recherche a été menée dans le cadre du PNR33: *L'efficacité des systèmes de formation en Suisse* (requête FNRS No 4033-035802). La recherche a été élaborée et mise en oeuvre en collaboration avec 7 enseignant/e/s du degré secondaire I en Suisse orientale qui ont bénéficié d'une formation continue spécialement conçue pour eux. Plus précisément, la recherche a étudié de manière longitudinale les élèves de 5 classes pilotes et 5 classes de contrôle. Pour une description détaillée de la recherche et l'analyse globale des résultats, cf. l'ouvrage de référence: Stern O., Eriksson B., Le Pape Racine C., Reutener H. & Serra C. (1999). Pour une version résumée des principaux aspects de la recherche et des résultats, cf.: Stern O., Eriksson B., Le Pape Racine C., Reutener H. & Serra C. (1998). Le présent article propose une version française, abrégée, des chapitres de l'ouvrage de référence concernant le développement de la compétence orale.

2 Ces formes d'enseignements ont été développées ces 20 dernières années au Canada (enseignement par immersion) et en Allemagne (enseignement bilingue de disciplines) (cf. Watts & Andres, 1990 et Wode, 1995). Le modèle d'enseignement bilingue développé dans le cadre de la recherche représente, par sa réalisation, la première étape d'un enseignement bilingue. Cette étape nous a permis de développer un enseignement méthodologique et didactique approprié et de l'évaluer, sans pour autant modifier l'organisation du cadre scolaire. L'enseignement a porté sur les disciplines linguistiques et historiques de l'école secondaire, à savoir l'allemand, le français, l'histoire, les sciences de l'environnement, la géographie, la musique et l'art. Une à deux leçons par semaine, à fréquence et intensité variables, ont été consacrées à l'enseignement bilingue. C'est la raison pour laquelle nous considérons notre modèle comme étant une première étape. Dans l'enseignement bilingue proprement parlé, la L2 devrait avoir un rayon d'application bien plus étendu.

3 Nous renvoyons à l'ouvrage de référence pour la description de l'échantillon. Nous rappelons que chaque groupe témoin se composait de 6 élèves, 3 filles et 3 garçons, dont 2, au moins, étaient bilingues, dans de paires de langues autres que celles considérées par la recherche (allemand/français). Les élèves témoins étaient choisis par les enseignants, à

en classe⁴, mais elle se fonde sur le comportement langagier de ces élèves lors d'entretiens individuels en face à face, échelonnés à des intervalles réguliers pendant les trois années de l'école secondaire. En choisissant de faire interagir les élèves avec une locutrice francophone⁵, nous voulions apporter une réponse aux questions des différents acteurs sociaux (les familles, les opérateurs économiques, etc.) sur l'efficacité de l'enseignement de L2 pendant la scolarité obligatoire, et sur la capacité des élèves à soutenir une conversation en français. Nous voulions, d'autre part, vérifier des hypothèses de recherche qui se rattachent aux théories récentes de l'acquisition de L2 en milieu scolaire et dans d'autres contextes sociaux.

L'orientation que nous avons donnée à la didactique de l'oral se démarque des méthodes de langue «communicatives» en usage, entre autres choses, par le fait de stimuler les élèves à élaborer de manière *active* des contenus conceptuels et les formes linguistiques qui s'y rattachent. Pour ce faire, les enseignants ont été amenés à diversifier les paramètres contextuels et à exploiter largement des matériaux authentiques, qu'ils ont proposés dans des activités conçues pour mobiliser autant les savoirs acquis que des besoins langagiers nouveaux. Les élèves ont ainsi été confrontés à des activités cognitivo-discursives contrôlées qui dépassaient leurs capacités du moment et les amenaient à développer des procédures de résolution des obstacles langagiers. Considérées sous l'aspect interactif, ces activités constituaient des enjeux communicatifs réels, qui ont donné aux élèves la possibilité de prendre des initiatives et de partager avec l'enseignant la gestion du discours.

L'usage instrumental de L2 et l'activation des ressources cognitives permettent de définir ces formes d'interaction comme des «formats» (Bruner, 1985) favorables au développements des compétences discursives, puisque à l'intérieur de ces séquences apparaissent régulièrement des procédures de résolution des problèmes d'intercompréhension. En effet, la formulation du discours en L2 laisse nécessairement émerger des zones à problème qui font appel à différentes procédures de collaboration entre enseignants et élèves, qu'il s'agisse de demandes de type métalinguistique, ou d'indices conversationnels de rupture, telles les hésitations, les approximations, les interruptions, etc. L'apparition d'un problème et la

l'entrée de l'école secondaire, sur la base des résultats (bons/moyens/suffisants) obtenus à la fin de l'école primaire.

4 Le comportement oral des élèves en classe a cependant fait l'objet d'une observation participante soutenue, comportant des enregistrements, des transcriptions et des analyses des interactions et des phénomènes oraux.

5 En l'occurrence, la locutrice francophone est l'auteurice de cet article.

solution qu'on lui apporte font l'objet d'un traitement cognitif dans des séquences d'élaboration du langage, généralement des séquences de reformulation, au cours desquelles sont accomplies des opérations métalinguistiques: le processus d'acquisition peut alors intervenir sur les résultats des ces opérations. La théorie de la «double focalisation» (Bange, 1991, 1994) permet de préciser cette hypothèse: les activités des partenaires qui portent de manière *manifeste* à la fois sur les problèmes que posent les moyens linguistiques à disposition et le contenu à élaborer, en fonction, ajoutons-nous, d'enjeux communicatifs réels, peuvent favoriser l'acquisition. C'est donc aux enseignants et aux élèves, co-responsables de l'interaction, de trouver, par un travail sur le langage, les «méthodes» conversationnelles et langagières favorables à la solution des problèmes langagiers et à l'achèvement discursif des activités en cours.

Au niveau de la dynamique interactive de la classe, une telle orientation vise la restructuration des routines communicatives des enseignants et des élèves, car les uns et les autres doivent mettre en place des méthodes qui rendent possible de nouvelles formes d'interaction. Ceci est d'autant plus important, et difficile à réaliser, que la situation communicative de la classe est hautement spécifique et privilégie de types particuliers de séquences interactives. L'application des enseignements «communicatifs» en usage, tels que nous avons pu les observer, continue, par exemple, de privilégier le guidage de l'enseignant dans des activités fortement ritualisées. Même si l'attention portée à la formulation du discours et au niveau formel de L2 reste centrale, elle vise avant tout le contrôle des compétences acquises, sans que le contenu des activités constitue un véritable enjeu communicatif (l'aspect argumentatif du discours, même dans les formes les plus simples de la contradiction, n'apparaît pour ainsi dire jamais). Les tâches communicatives exploitent du reste un matériel préconstruit, sont très souvent répétitives et donnent lieu à des comportements discursifs précodés⁶.

Les hypothèses sous-jacentes à l'orientation didactique que nous avons proposée, font appel aux récents travaux sur l'acquisition de L2 en milieu scolaire et dans d'autres contextes sociaux. La convergence entre ces contextes est en soi une hypothèse méthodologique qui présuppose la primauté de la dimension interactionnelle dans le développement des compétences linguistiques.

6 L'habitude de faire apprendre par coeur des dialogues du manuel, qui mettent en scène des situations «typiques» de la vie quotidienne, est toujours aussi vivace!

Appliquée au milieu scolaire, la recherche anglo-saxonne s'est orientée vers la description et l'analyse de la classe de langue comme lieu d'interaction et s'est interrogée sur les paramètres conversationnels qui lui sont propres et sur l'enjeu qu'ils constituent par rapport à la motivation et à l'acquisition de L2. Parmi des nombreuses études, celles de Allwright (1983, 1984), Dorr-Bremme (1990), Ellis (1997), Faerch/Kasper (1983), Kasper (1985, 1986), Kramsh (1985), McHoul (1990), Pica et al. (1986, 1987), Seliger et Long (1983), analysent, entre autres, les indices de contextualisation, les comportements sociaux des participants (la représentation et la présentation de soi et de l'autre, l'organisation des tours de parole, etc.), les procédures d'auto-/hétérofacilitation et de réparation qui sont mises en oeuvre conjointement par les enseignants et les élèves.

Complémentaires à ces études, les recherches menées, entre autres, en Suisse, en France et en Allemagne concernent davantage les situations de contact des langues en différents contextes sociaux. Ces situations sont définies comme «exolingues» (Noyau & Porquier 1984, Alber & Py 1986), puisque les partenaires ne partagent pas au même degré la langue de la communication et mobilisent des procédures interactives d'experts ou de novices (cf. Russier et al. 1991 a/b, Porquier 1994). L'intérêt particulier de ces travaux réside dans le fait de ne plus séparer l'acquisition en milieu scolaire de celle en d'autres contextes, en postulant l'analogie de certains processus socio-cognitifs d'acquisition, qui sont constitués de procédures liées à des pratiques conversationnelles (Mondada 1995, Gajo et al. 1996, Pekarek 1996, pour le milieu scolaire). Entre les deux situations subsiste néanmoins une différence importante quant à la résolution des problèmes linguistiques. En dehors du cadre scolaire elle est purement conjoncturelle et se situe entièrement à l'intérieur des limites données par le contexte. Par contre, l'école favorise les activités de conceptualisation, en ce sens que les obstacles rencontrés dans la réalisation d'une tâche verbale donnée sont exploités pour passer à un niveau supérieur de l'activité métalinguistique, par exemple la formulation de règles ou le travail sur le vocabulaire.

A partir de la description de situations «exolingues», on a pu observer l'émergence de «séquences latérales didactiques» (Dausendschön-Gay & Krafft 1991; Krafft & Dausendschön-Gay 1994) ou de «séquences potentiellement acquisitionnelles» ou SPA (De Pietro et al. 1988). Dans ces séquences, qui correspondent à certains types de séquences latérales mis en évidence par les conversationnalistes (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977), et qui sont aussi bien étudiées par la recherche anglo-saxonne mentionnée, l'accent est mis sur l'ensemble des savoir-faire interactifs par lesquels le locuteur expert et l'apprenant trouvent ensemble une solution aux pro-

blèmes linguistiques qu'ils rencontrent. Le locuteur expert construit un étayage pour permettre à l'apprenant de résoudre le problème. Parfois, mais trop rarement en milieu scolaire, c'est l'apprenant qui sollicite les informations nécessaires à la poursuite de l'échange, moyennant différentes procédures telles que: mentions, approximations, pointage des séquences opaques, interruptions, etc. Cela déclenche l'ouverture des séquences latérales didactiques ou des SPA, dans lesquelles il y aura un traitement interactif du problème linguistique en cours et sa résolution. Ces séquences, qui constituent le lieu d'un «apprentissage par transaction» (Bruner 1985), se situeraient dans ce que Vygotsky appelle la «zone de développement proximal». La zone proximale représente donc, selon la définition de Py (1994), le moment où s'exerce «la capacité de l'apprenant à solliciter des données et à les saisir».

D'égale importance, sont aussi les travaux qui, tout en explorant la typologie des interactions exolingues, font intervenir un paramètre «bilingue» (Lüdi 1989, Py 1991) lorsque les partenaires d'interactions exolingues partagent une autre langue que celle de l'échange en cours. Ce bilinguisme (plus ou moins partagé) est, à certaines conditions, mobilisé et légitimé⁷. Ces conditions sont réunies lors de l'enseignement de L2: ce qu'on appelle traditionnellement en didactique «transfert», devient alors «marque transcodique» (emprunt, calque ou alternance de code). Ce changement de catégorisation modifie radicalement le rôle attribué à la langue source: d'obstacle, elle devient partie d'un répertoire bilingue en voie de construction. En effet, les études sur les différentes formes d'alternances codiques, lorsqu'elles sont appliquées à des situations d'apprentissage, montrent qu'il existe une «exploitation exolingue» (Lüdi 1991) de l'alternance, faite par l'apprenant, qui tend à redéfinir l'espace d'interlocution comme potentiellement bilingue (Giacobbe/Cammarota 1986; Lüdi 1984, 1989; Martin-Jones 1990; Oesch Serra 1986, 1991; Vasseur 1990).

Les enjeux théoriques et les propositions méthodologiques issus des travaux que nous venons brièvement de mentionner, sont à la base de l'orientation didactique que nous avons proposée aux enseignant/e/s concernés par la mise en œuvre de l'enseignement bilingue dans le cadre de la recherche. Ce qui nous sépare de ces travaux, ce sont pourtant les conditions et les enjeux de la recherche. Dans notre cas, il s'est agi de dépasser le stade de la description ou de l'élaboration théorique, pour

7 C'est souvent le cas en Suisse, dans les situations qui réunissent des participants linguistiquement divers, qui s'expriment préférentiellement dans la langue de leur région d'origine, tout en comprenant (peu ou prou) la langue de l'autre. (cf. Lüdi & Py, 1995)

œuvrer dans la pratique quotidienne de l'enseignement secondaire. Il a donc fallu trouver une faisabilité didactique à des concepts et à des notions peu diffusés dans le milieu scolaire, pour faire en sorte que les enseignant/e/s et les élèves acceptent de restructurer leurs pratiques interactives ou recatégorisent les phénomènes de contact des langues qu'ils rencontraient. Il fallait développer le savoir-faire de l'élève autant vers la maîtrise de L2 que vers la compétence à l'actualiser dans des formes interactives adéquates. Il ne s'agissait cependant pas de plaider pour une pratique interactive à tout prix⁸, mais de réunir des conditions suffisantes pour que l'élève apprenne «à accomplir une tâche, à tenir un rôle, à poursuivre un but» (Gaonac'h 1987: 201).

Pour évaluer les résultats de cet enseignement, nous avons décidé d'exposer les élèves témoins, des classes pilotes et de contrôle, à des situations conversationnelles diversifiées, afin d'observer et de comparer leur *compétence interactive*, c'est-à-dire la capacité d'exploiter contextuellement les ressources linguistiques à disposition pour engager, soutenir et alimenter une conversation. Nous avons formé l'hypothèse que le choix de certaines procédures interactives de compréhension ou de production ou, plus généralement, de certaines procédures de coopération conversationnelle allaient de pair avec le développement de la compétence en L2. Ce faisant nous avons visé plusieurs objectifs:

- 1) voir si l'enseignement bilingue stimulait l'acquisition du français et, partant, entraînait les élèves à une meilleure gestion interactive;
- 2) observer les procédures choisies par les élèves et l'évolution de ces choix;
- 3) montrer les liens qui existent entre la sélection de certaines procédures conversationnelles et les étapes de l'acquisition de L2.

Avant de discuter ces objectifs, nous allons brièvement présenter les points saillants de notre démarche: *le terrain*, ou la mise en route de l'enseignement bilingue dans les classes pilotes (2); *les situations d'entretien*, par lesquelles nous avons évalué le développement de la capacité discursive et conversationnelle des élèves témoins (3); *l'analyse des résultats*, avec une présentation des observables que nous avons sélectionnés et des résultats obtenus auprès des élèves témoins des classes pilotes et de contrôle (4).

8 Dans le cadre de la méthode proposée, nous avons donné autant de poids à l'élaboration de la compréhension et de la production de la langue écrite.

2. La mise en route de l'enseignement bilingue dans les classes pilotes

Nous allons présenter quelques séquences conversationnelles enregistrées dans les classes pilotes, à différents moments de la recherche. Notre objectif est de montrer un éventail des problèmes rencontrés par les enseignant(e)s et les élèves au cours de la mise en route de l'enseignement bilingue, et les solutions qu'ils ont tour à tour apportées.

Au chapitre 1., nous avons mentionné l'importance des «séquences latérales didactiques», ou des SPA, pour traiter les problèmes d'intercompréhension et, partant, le rôle favorable qu'elles peuvent jouer dans l'acquisition de L2. Ces séquences correspondent aux *trajectoires de réparation* d'un *élément trouble*⁹ (Schegloff et al. 1977; McHoul 1990) et ont une organisation *séquentielle*, de base ternaire, qui comprend *l'initiation + la correction + la ratification* de la correction. Les formes intéressantes pour l'acquisition sont celles où l'expert initie la trajectoire de réparation en indiquant la source du trouble et laisse la correction à l'apprenant, et celles où l'apprenant indique la source du trouble et ratifie la correction que l'expert aura proposé.

Pourtant, ni l'exigence d'assurer l'intercompréhension ni l'opportunité de modifier et restructurer l'interaction pour satisfaire cette exigence ne semblent inhérentes à l'environnement scolaire (Pica 1987). Ces conditions ne peuvent en effet se réaliser que lorsque les partenaires assument une égale responsabilité face à la conduite de la conversation et aux enjeux de l'échange. Or, dans la plupart des situations de classe, l'analyse des routines conversationnelles montre que ces conditions ne sont pas réunies, même si l'enseignement est de plus en plus orienté vers l'apprenant et les activités sont pédagogiquement plus plaisantes et diversifiées.

Les raisons sont à chercher dans la relation asymétrique qui lie les enseignants aux enseignés et qui se manifeste, entre autres choses, par les procédures d'évaluation, ou de correction, qui orientent et structurent les comportements conversationnels des uns et des autres (Kasper 1985). Les enseignants préstructurent l'information, et posent souvent des questions qui testent l'habileté des élèves à mettre en pratique les éléments langagiers appris lors des leçons. Puisque les réponses acceptables à ces questions

9 Ces séquences ont été étudiées par le courant conversationnel de l'ethnométhodologie. Elles ne sont pas spécifiques à la conversation exolingue, mais apparaissent aussi dans la conversation en L1. Les différentes modalités de traitement de ces séquences, i.e. la présence ou l'absence d'un élément séquentiel, concourent à indexer le cadre interactif dans lequel la conversation prend place.

sont, pour la plupart, déjà prévues, les questions ne cherchent pas à clarifier le discours des élèves, mais à l'évaluer. De manière analogue, les élèves ne visent guère l'intercompréhension, mais la réponse adéquate aux attentes des enseignants (Allen et al. 1990, Kramsch 1985, Van Lier 1988). Ils ne prennent alors pas (ou très peu) de risques conversationnels (Ely 1986), et ne mettent pas à l'épreuve des structures langagières pas entièrement maîtrisées¹⁰.

Dans les données que nous avons recueillies en début de recherche les *séquences de réparation* sont rares, et aucune n'était initiée par les élèves. Ceux-ci craignaient d'afficher leur incompétence et les enseignants ne les sollicitaient pas. Par contre, la procédure de correction préférentielle, largement exploitée par les enseignants et les élèves, était celle où l'enseignant initiait la séquence de réparation et ratifiait la correction. Activée dans d'autres contextes sociaux, cette même organisation séquentielle pose des problèmes de figuration (Schegloff et al. 1977). Dans le contexte scolaire, par contre, les questions de figuration sont réglées de manière à ce que le locuteur expert, l'enseignant, tienne le rôle de donneur de norme et de décideur (cf. aussi Van Lier 1988).

Parmi les pratiques discursives de la classe, les jeux de rôle sont les activités préférées des enseignants et des élèves. Ici nous en présentons deux exemples qui vont montrer non seulement les tentatives des enseignants pour améliorer cette activité, mais aussi les pièges qui lui sont inhérents, notamment à propos du traitement de l'intercompréhension dont nous venons de parler.

Exemple 1¹¹

P moi je suis un français . le père d'une famille qui est au camping et toi tu es le directeur et moi je viens à ton bureau le soir à 6h <ah bonjour monsieur+ écoutez

10 Parfois les élèves interprètent les questions sur les contenus qu'ils viennent d'énoncer comme des demandes de correction déguisées, portant sur la forme linguistique dont ils se sont servi. Dans la phase de pré-enquête nous avons constaté à plusieurs reprises ces manifestations d'insécurité linguistique, même lors d'entretiens en face à face avec l'enquêtrice.

11 Conventions de transcription:

.	petite interruption à l'intérieur d'un énoncé	..	pause courte
...	pause moyenne	&	débit rapide
<	intonation montante	>	intonation descendante
- oui-	intonation en suspens	BON	mot/syllabe fortement accentué
franç-	mot ou construction interrompus	dix#=ans	liaison pas réalisée
euh:	rallongement d'une syllabe	+	fin de caractérisation ou de commentaire
{bon	chevauchement de deux ou	italique	pointage des éléments traités dans le corps du texte
{ça va	plusieurs énoncés		

nous avons fait une excursion aujourd'hui et quand nous sommes revenus la tente était ouverte et toute vide il n'y avait plus rien dedans. <qu'est ce que je peux faire+

- E c'est très très *diffiki- diff- difficile* ehm . je veux aider
 P oui . on m'a tout volé mon portefeuille la télé tout
 E vous avez . euh:: ((voix basse)) <une *Versicherung*+
 P <une *quoi*+ je n'ai pas compris
 E <tu as autre chose tu es volé+ <l'argent+
 P tout tout l'argent la télé le frigo

Dans cet extrait l'enseignant (P) et l'élève (E) font un jeu de rôle. En début de séquence P définit le contexte du jeu et distribue les rôles, puis sans autre transition que le changement de la prosodie et des termes d'adresse (passage de «tu» à «vous»), il initie le jeu. Lors de son premier tour de parole, E rencontre un problème, la formulation de l'adjectif «difficile», qu'il arrive néanmoins à résoudre. Il s'agit d'une autocorrection, autoinitiiée et autoréparée. Dans le tour suivant, E pose une question à P mais rencontre un nouveau problème, une lacune lexicale. E initie une séquence de réparation en signalant à P l'élément trouble par différents moyens: une pause, une hésitation, un changement intonatif, et l'emploi d'un mot allemand précédé d'un article en français: «une *Versicherung*». Mais P ne procède pas à la réparation demandée et enchâsse une seconde séquence de réparation, en se servant d'une structure analogue à celle de E: «une *quoi*?». E est donc pris dans une situation paradoxale: il se voit contraint de réparer l'obstacle pour lequel il a lui-même demandé une réparation. Ne pouvant pas répondre, E choisit alors une stratégie d'évitement et pose une autre question qui se rattache au thème proposé par P. La séquence a la structure suivante:

1. mouvement: réparation auto-initiiée et auto-réparée par (E): «c'est très très *diffiki- diff- difficile*»
2. mouvement: réparation auto-initiiée par (E): «vous avez . euh:: <une *Versicherung*»
3. mouvement: réparation auto-initiiée par (P): «<une *quoi*+ je n'ai pas compris» à valeur de correction de 2.
4. mouvement: évitement de la réparation par (E): «tu as autre chose tu es volé+ <l'argent»
5. mouvement: enchaînement de (P) sur le thème proposé par (E): «tout tout l'argent la télé le frigo»

On peut se demander pourquoi P ne donne pas le mot français dont E a besoin et pourquoi E ne renouvelle pas sa demande d'achèvement. Il est vraisemblable que les deux partenaires analysent la situation en se référant à des cadres contextuels différents. Par cohérence avec le jeu, P prend son rôle de francophone très au sérieux et feint de ne pas comprendre l'allemand. Mais E, pour qui ce jeu n'est qu'une activité scolaire, n'oublie pas que P est son enseignant de français, germanophone de surcroît. Il interprète alors la réaction de P comme une sanction, et préfère changer de question.

L'emploi de L1 n'est pas le seul déclencheur qui appelle une réparation. L'hésitation et le choix d'une forme incorrecte en L2 peuvent faire l'objet d'un traitement analogue.

Exemple 2

- P vous êtes bien alors vous avez une belle place de camping
 E oui eh *dans s- sur* les arbres
 P ah bon ah bon
 E *SOUS* les arbres ((rit))
 P sous les arbres SUR les arbres ce serait pas mal non plus hein . <pour la vue ce serait bien hein+ et vos voisins sont sont gentils vous vous entendez bien avec

Dans le même jeu de rôle du «camping», un autre élève hésite sur le choix d'une préposition: «dans/s-/sur les arbres». La réplique de P: «ah bon ah bon», semble ne commenter que le contenu de l'énoncé de E. E, toutefois, interprète la réplique comme une demande de correction. E reformule alors son énoncé en changeant encore une fois de préposition: «SOUS les arbres». A son tour, P accepte d'abord la correction et procède ensuite à un travail de figuration par lequel il ratifie, en le justifiant, l'emploi de la préposition «sur», choisie précédemment par E. La séquence de réparation a la structure suivante:

1. mouvement: réparation auto-initiiée et auto-réparée par (E): «dans s- sur les arbres»
2. mouvement: hétéro-ratification par (P): «ah bon ah bon»
3. mouvement: hétéro-ratification initiiée par (P): «ah bon ah bon»
4. mouvement: auto-ratification par (E): «SOUS les arbres»
5. mouvement: P hétéro-ratification de la réparation de (E) en 3.: «sous les arbres»
5. mouvement: P hétéro-ratification de la réparation de (E) en 1. (travail de figuration): «SUR les arbres ce serait pas mal non plus hein»

Cette séquence est intéressante à plus d'un titre. Du point de vue conversationnel, elle nous montre les «méthodes» routinières par lesquelles l'enseignant et l'élève contrôlent leurs formulations respectives. L'activité du jeu de rôle ne suspend donc pas les rapports de force entre les partenaires et ne met pas en place un cadre contextuel nouveau, comme certains manuels prônant les méthodes «communicatives» le prétendent. Au contraire, l'enjeu de l'échange reste la forme discursive. Du point de vue acquisitionnel, la séquence est néanmoins positive puisque l'élève cherche activement un élément discursif et est guidé par l'enseignant vers la formulation exacte. De plus, l'enseignant stabilise l'emploi des deux prépositions concurrentes en les situant dans les contextes appropriés, tout en ménageant la face de l'élève.

Le fait d'avoir discuté ces séquences avec les enseignants, et d'avoir montré la diversité des comportements de leurs élèves, en situation de classe et en situation de conversation avec l'enquêtrice, a entraîné les enseignants à mettre sur pied de nouvelles activités. L'objectif était de créer une situation d'échange d'informations, de manière à réorienter l'organisation de la

classe vers une forme plus équilibrée de partage des savoirs et de participation active. La séquence qui suit est une des premières tentatives de ce genre.

Exemple 3

Classe de 3ème. Thème de la leçon: histoire de la guerre 14-18

La séquence prend place au début de l'activité: il s'agit de commenter la photo d'un enfant soldat. Les élèves ont travaillé au préalable par petits groupes¹².

- P bon .. de quel pays vient-il ce garçon
 E1 il vient de France
 P voilà . pourquoi tu sais ça . . Karo
 K parce-qu'il a le /flag/ de France
 P voilà ça c'est anglais ce que tu dis /flæg/ en français c'est un drapeau c'est le drapeau français parce que ce sont les couleurs . quelles couleurs Raul
 R vert rouge et blanc
 P oui mais si c'est le drapeau français c'est sûrement pas vert mais
 R bleu oui
 P bleu naturellement . voilà alors le garçon vient de la France puis . Donc qu'est-ce que tu penses de ces vêtements-là .
 D il est soldat
 P voilà il est soldat . comment dit-on pour le vêtement du soldat
 D un uniforme
 P voilà il porte un uniforme .. <qu'est-ce qu'il a encore+ une uniforme puis comment dit-on pour les trucs comme ça ((montre une gourde))
 D c'est une sorte de bouteille
 P voilà c'est une sorte de bouteille eh: qu'est-ce que c'est ça ((indique le fusil)) pour tout le monde ((à voix basse)) ou qu'est-ce que c'est cet instrument cette sorte d'instrument . . Milo
 M je ne sais pas
 P je pense que tu sais ce qu'on fait avec cette sorte d'instrument
 M je n'sais pas comment dire
 P comment dire n'est-ce pas voilà .. qui peut expliquer ce qu'on a fait avec cette sorte d'instrument . c'est un fusil et qu'est-ce qu'on fait avec un fusil vous ne connaissez pas le mot fusil .. ah mais tu sais ce que c'est
 M non
 P non? Nina tu peux expliquer .. tu ne sais pas? . Anja?
 A je ne sais pas
 P Karo
 K oui ((rit)) on fait /pang pang/
 P ah voilà on fait /pæŋ pæŋ/ et je comprends hein on fait /pæŋ pæŋ/ et je comprends . on TIRE hein on tire . tu peux tuer une personne Rino n'est-ce pas voilà . puis voilà on laisse ça pour le moment Rino je te montre après TOUte la photo et tu vois que c'est vraiment un fusil avec lequel on peut faire /pæŋpæŋ/ voilà .. D'Autres questions que vous avez discutés . Anja

Cette première tentative de changer l'organisation d'une leçon d'histoire vise plusieurs objectifs à la fois: promouvoir une gestion commune des topics, susciter l'initiative des élèves et adopter comme langue instrumentale

12 Dans cet extrait et dans ceux qui vont suivre, les noms des élèves ont été remplacés par des pseudonymes.

le français. Si nous considérons la séquence du point de vue de l'interaction, on peut observer que l'organisation a peu changé et que les deux premiers objectifs ne sont pas atteints. L'enseignante continue de détenir l'organisation de l'activité et distribue les tours de parole pour que tous les élèves puissent s'exprimer, même au détriment d'une éventuelle réponse d'un élève. Cette manière de considérer l'énonciation des élèves comme émanant d'une voix collective ne change pas grand chose aux scénarios didactiques traditionnels, qui présupposent l'interchangeabilité des contenus transmis et suscitent des comportements strictement réactifs (McHoul 1978, Van Lier 1988). Par ailleurs les élèves ne voient pas la raison d'arrêter le flux de ce discours collectif, pour poser des questions de clarification, venir à bout d'une difficulté ou demander de l'aide, s'ils sont sûrs qu'un autre élève, ou l'enseignant, fournira la réponse qu'on leur demande.

Par contraste, le comportement de l'enseignante face aux problèmes langagiers qui se posent se démarque de la situation d'enseignement traditionnel, surtout lorsque les élèves manifestent des difficultés de formulation. Karo, d'abord, emploie dans sa réponse un mot en anglais «flag» que l'enseignante accepte, corrige (en anglais), et reformule en français. Ensuite l'enseignante légitime l'emploi approximatif d'un mot ou d'une expression. Par exemple, elle emploie un indicateur générique: «les trucs comme ça» pour indiquer un objet de l'image ou reprend la formulation approximative d'un autre élève «une sorte de». La séquence se restructure de manière intéressante lorsqu'il s'agit de trouver le terme «tirer». L'élève interrogé ne veut pas prendre de risques («je ne sais pas»), mais l'enseignante thématise le problème qu'il rencontre, au lieu de passer aussitôt à un autre élève. C'est finalement la première élève, Karo, qui propose une onomatopée à la place du mot recherché: «on fait pang pang». L'enseignante non seulement accepte cette formulation, mais elle la reprend par trois fois, avant de donner le mot attendu, et laisse entendre que cette manière de formuler est tout aussi acceptable qu'une autre.

On peut certes s'interroger sur la cohérence de cette séquence, dont l'organisation bascule entre comportements routiniers et novateurs, et sur le bien-fondé des solutions qui ont été trouvées. Ce qu'il faut cependant souligner, c'est la complexité et l'étendue des changements que les enseignants doivent affronter et traduire en choix didactiques. Ceci est d'autant plus difficile que les manuels sur lesquels ils ont fondé leur enseignement de L2 les ont habitués à cibler avant tout un produit, ce qu'on veut que les élèves sachent dire ou faire avec L2, plutôt qu'à s'interroger sur les processus d'acquisition et de communication, sur ce qui fait que les élèves apprennent à dire ou à faire quelque chose avec L2.

Pour conclure, nous donnons un autre exemple où un enseignant restructure de manière efficace la conversation en classe. L'échange ne dure que quelques minutes. Un élève parle avec l'enseignant de son expérience, qui servira à introduire le thème de la leçon. Les autres élèves suivent attentivement et ponctuent l'échange par leurs rires.

Exemple 4

Classe de 2ème. Thème de la leçon: le journal et les jeux-vidéo

- P <est-ce que vous faites des jeux vidéo ou bien des jeux sur l'ordinateur . des jeux électroniques+ <Uli toi t'en fais aussi+
 U oui j'en faisais beaucoup
 P <et maintenant tu joues moins+
 U non
 P oui alors tu joues toujours beaucoup
 U oui beaucoup non c'est /différent/ oui oui
 P il y a un titre que tu aimes bien un jeu que tu aimes bien
 U y en a beaucoup
 P y a beaucoup de jeux <lequel tu aimes le plus lequel tu préfères+
 U Mario
 P Mario <mais c'est comment ce Mario il va comment+ ((tous rient)) moi je ne sais pas je ne connais pas Mario
 U c'est plus petit
 P un petit bonhomme <et qu'est-ce qu'il fait+ ((tous rient)) <il se bagarre aussi+
 U non non
 P non non . <alors+
 U il marche sur
 P oui
 U sur la TÊTE /de/ ennemis
 P <ah il y a aussi des ennemis+ ah oui quand même eh il va se défendre quand même . ah c'est ça Mario!
 U il y a un PRINZesse et il doit le . apporter
 P ((rit)) <qu'est-ce qu'il doit apporter+
 U Mario doit apporter la prinz- prinzeesse la prinz-
 P il doit apporter la princesse
 U la princesse
 P la princesse oui oui il doit la porter où <il doit la chercher où+
 U NON non pas chercher . . ((à voix basse à son voisin)) ach befreien
 P ah libérer c'est ça il doit libérer la princesse tu arrives à la libérer <ton Mario il arrive à la libérer+
 U oui il la libère libère toujours
 P toujours ah il est fort ((tous rient)) c'est ça il est très fort ton Mario

Dans cet échange coopératif, l'enseignant et l'élève partagent la responsabilité de la formulation et l'élaboration du thème. L'enseignant négocie avec l'élève les étapes de l'activité narrative et joue son rôle de co-narrateur en proposant des éléments de clarification (p. ex.: «et qu'est-ce qu'il fait <il se bagarre aussi>»). De son côté, l'élève remplit son rôle de narrateur et introduit un développement du thème «il y a un PRINZesse et il doit le apporter». Cela donne lieu à un malentendu lexical, car l'enseignant achève l'énoncé de l'élève en proposant deux formulations

équivalentes: «il doit la porter où /il doit la chercher où». L'élève, qui ne connaît apparemment que le mot «chercher», réalise que ce mot ne correspond pas à ce qu'il veut exprimer, pas plus que le mot «apporter», qu'il venait d'employer. Il s'adresse alors à son voisin pour qu'il l'aide à trouver le correspondant français de «befreien». L'enseignant, en sa qualité de co-narrateur, répare l'obstacle et insère le mot recherché dans une structure syntaxique adéquate. L'élève ratifie ce choix et l'insère à son tour, dans une structure de clôture qui lui permet d'achever la narration.

L'activité principale de cette séquence cible l'échange d'informations et est organisée de manière à assurer une certaine égalité aux participants. Comme le note Ellis (1985), l'emploi de nouvelles structures est favorisé lorsque les apprenants sont autorisés à initier un thème et quand l'enseignant aide à la formulation, en fournissant les éléments qui font défaut, à l'endroit où ils sont nécessaires pour le développement du topic.

Les séquences que nous venons de présenter montrent les tâtonnements et les changements graduels qui ont eu lieu pour arriver à promouvoir des activités nouvelles et une meilleure organisation interactive de la classe. Dans les années de recherche qui ont suivi, ces tentatives se sont affirmées et multipliées. Les enseignants ont abandonné certaines tâches traditionnelles (p. ex. les drills, le laboratoire de langue ou la mémorisation des dialogues du manuel) pour en privilégier d'autres (p. ex. le travail à partir de médias, les discussions sur les documents authentiques, etc.). Par ailleurs, les questionnements ont augmenté à mesure des changements introduits: comment évaluer les formes linguistiques élaborées par les élèves, comment exploiter le vocabulaire personnel des élèves, quelle relation établir entre norme sociale, norme scolaire et interlangue?

3. Les entretiens

Pendant les 3 années que dure l'école secondaire nous avons fait passer 5 entretiens aux élèves témoins de classes pilotes (él./t CP) et des classes de contrôle (él./t CC), afin d'évaluer le développement de leur capacités discursives. Les entretiens, d'une durée moyenne de 20 minutes, ont été enregistrés et retranscrits intégralement, selon la méthode de l'analyse conversationnelle. Le tableau 1 montre à quelles dates et en quelles années scolaires les entretiens ont eu lieu, ainsi que le nombre des élèves témoins qui y ont participé¹³.

13 Il faut noter que l'entretien II a été effectué par seul les El/t CP et que les El/t CP 04 et 05 n'ont pas participé à l'entretien 5. Plus généralement, la variation du nombre des élèves,

Tab. 1: Date des entretiens, année scolaire et nombre des élèves témoins (CP et CC) par entretien

Date entretien année scolaire	09. 1994 I 1ère	03. 1995 II 1ère	09. 1995 III 2ème	06. 1996 IV 2ème	12. 1996 V 3ème
él/t CP	27	29	28	28	13
él/t CC	20	Ø	18	20	16

Avant de présenter les entretiens, nous allons brièvement en décrire le répertoire linguistique. En effet, même si les entretiens se déroulaient en français (langue de base), le répertoire linguistique des participants donnait lieu à un espace variationnel trilingue, où le français pouvait alterner avec l'allemand et le suisse alémanique. Les élèves étaient des locuteurs experts en allemand et en suisse alémanique et novices en français. L'enquêtrice était experte en français et novice dans les deux autres langues, dont elle avait une connaissance rudimentaire (suisse alémanique) ou médiocre (allemand standard). Malgré cela, l'enquêtrice allait exploiter localement ses connaissances en allemand et en suisse alémanique. Ce comportement a pu contribuer à la réussite de la conversation, en instaurant des formes de coopération linguistique. À un niveau sociolinguistique plus général, le répertoire de l'enquêtrice correspondait à celui d'un locuteur romand «moyen». Le fait d'en exploiter toutes les ressources confrontait les élèves à une situation interactive réaliste, où une certaine convergence linguistique était possible sans qu'elle corresponde nécessairement au partage des présupposés culturels.

Pourtant, un tel comportement était moins facilitateur qu'il n'y paraît, car il allait à l'encontre des habitudes des élèves. En classe, lors d'un problème langagier en français, la stratégie des élèves est soit de se taire soit d'avoir recours à L1, même si ce recours peut être sanctionné par l'enseignant. Dans les conversations avec l'enquêtrice, le recours à l'allemand était admis, souvent même sollicité, mais, contrairement à la situation scolaire, les élèves ne pouvaient pas savoir à l'avance si l'enquêtrice serait ou non en mesure de répondre à leurs attentes et de les aider dans leur formulation. La dynamique verbale était donc doublement asymétrique, puisque chacun des partenaires pouvait occuper, à un moment ou à un autre, une position linguistiquement forte ou faible. Cela donnait lieu à une situation conversationnelle de type *exolingue*, où l'enquêtrice et les élèves devaient

d'un entretien à l'autre, correspond aux absences ponctuelles de l'un ou l'autre d'entre eux.

faire face aux obstacles linguistiques ou à des éventuels malentendus par des procédés de négociation, de compensation et d'ajustement réciproque.

Exemple 5

I			<oui+ mais COMMENT . il prend
Ch	... {eh il pren/d/ eh: Claire		
I	Claire comment . eh: wie		<hein+
Ch	ah . eh: .. joh wie säit mer dem es Säili abeloo		
I			<parce qu'ici il y a les montagnes+ <hein+ ..donc on peut PAS . aller
Ch			.. eh: ... >/ouh/+
I		<hm+	>comment tu dis en
Ch	((sourir)) eh ... ((à voix basse)) <wie söl i da erkläre+		
I	allemand+		{>ah non&non+ .
Ch	eh joh .. sie lassen so ein Seil runter . mit einem Netz . {(...-?)		
I		doucement&doucement&doucement >non ça je comprends pas+	
Ch			>/uf/+

En (5), l'élève (Ch) est sollicité implicitement par l'enquêtrice (I) à employer l'allemand, puisqu'il n'arrive pas à formuler son énoncé en français. Ch. se sert d'abord du suisse alémanique, ensuite de l'allemand. Malgré les attentes réciproques, l'enquêtrice n'arrive toujours pas à comprendre. Les partenaires sont donc dans une impasse et c'est par un long travail de formulation en français qu'ils viendront au bout de l'obstacle.

La situation exolingue peut cependant glisser vers une situation de type *bilingue*, lorsque les passages à L1 sont compris par l'enquêtrice, ou lorsque celle-ci propose des formes lexicales en allemand.

Exemple 6

I	alors qu'est-ce qu'on peut faire		ouais
P		eh ils eh- ... eh .. einschlagen	
I		{>mais oui c'est ça . oui ils cassent . <la vitre+	
P	la fenêtre .	{eh la vitre	ils cassent la vitre et

En (6), on peut voir une transition du mode exolingue au mode bilingue. P demande implicitement à I la traduction du mot allemand «einschlagen», car il l'insère dans une structure syntaxique en français. L'enquêtrice, qui a

compris le terme allemand, approuve d'abord le contenu de la formulation avant de donner la traduction que l'élève attend.

Les comportements langagiers de l'enquêtrice et des élèves évoluent de manière régulière à mesure que les connaissances en français des élèves s'étoffent et s'affirment. Il faut cependant souligner le décalage entre les situations d'entretien et les comportements langagiers. Les situations ne s'éloignent que progressivement des activités scolaires dont les élèves sont familiers, alors que les comportements langagiers que ceux-ci doivent adopter sont tout à fait nouveaux. C'est sur la base de ces comportements, plus que sur la grammaticalité des énoncés, que nous avons évalué la production des élèves pour voir si l'enseignement bilingue favorisait une certaine flexibilité conversationnelle, les incitant à exploiter les ressources linguistiques à disposition.

3.1 Le premier et le deuxième entretien

Nous résumons les deux premiers entretiens, qui ont eu lieu au cours de la première année secondaire. Dans le *premier*, les conversations entre l'enquêtrice et les élèves s'organisaient autour d'un livre d'images d'animaux, adapté à l'âge et aux intérêts des élèves. Il s'agissait de mettre les élèves en confiance et de faire en sorte qu'ils exploitent de manière positive leurs connaissances en L2, puisque pour la grande majorité c'était la première occasion de parler en français en dehors de la classe. Après quelques minutes passés sur les images, la suite de l'échange s'orientait vers la vie courante des élèves, avec des questions sur la composition de leur famille, sur leurs hobbies etc. Ces questions avaient pour but d'instaurer un certain équilibre interactif: c'était aux élèves de sélectionner et de transmettre les informations à l'enquêtrice.

Dans le *deuxième* entretien la tâche conversationnelle était plus complexe. Il s'agissait d'une activité narrative et l'élève devait raconter une histoire à partir d'une bande dessinée muette. Suite aux développements de la narration, l'enquêtrice allait poser des questions ayant trait à la vie courante des élèves. La partie narrative visait à faire produire de suites chronologiques d'événements et des arrangements de situations qui sollicitent des éléments précis du répertoire linguistique. La tâche ne dépassait cependant pas les capacités des élèves, car le support visuel simplifiait la mise en place des éléments référentiels et permettait une conduite narrative de type «Here-and-Now» (Givón 1985, Long 1985, Robinson 1995) basée sur la coordination des différents éléments séquentiels. Le mode de structuration des différentes narrations n'était pas sans rappeler celui des apprenants en milieu naturel (Ellis 1982, Meisel 1987, Oesch Serra 1989).

3.2 Le troisième entretien¹⁴

Dans le troisième entretien, nous proposons une conversation libre, ayant pour thème les vacances d'été ou les échanges de classe en Suisse romande.

Ce thème, pensions-nous, avait l'avantage de donner aux élèves un rôle conversationnel fort, car ce serait à eux de sélectionner et d'organiser les informations. Pourtant, les résultats obtenus n'ont pas été à la hauteur de nos attentes, car cet entretien est le moins satisfaisant de la série. Les raisons sont nombreuses. D'abord la tâche demandée était plus complexe que les précédentes, car la narration se passait selon le mode «There-and-Then» et demandait un traitement cognitif plus important, surtout au niveau de la planification discursive. Les événements que l'élève allait évoquer étaient déplacés dans le temps et dans l'espace et n'étaient pas connus de l'enquêtrice. L'élève devait donc les organiser en un ensemble cohérent tant du point de vue séquentiel que sémantique. L'enquêtrice de son côté allait aider la formulation des élèves, pour compenser les déficits linguistiques locaux, se limitant à intervenir avec des commentaires ou de demandes d'information.

L'analyse des entretiens montre que les élèves ont rechigné à la tâche. L'information qu'ils apportaient était très limitée et ils ne manifestaient que peu d'intérêt à faire partager leurs expériences (il y avait, par exemple, peu de commentaires ou de focalisations sur un événement particulier).

Une telle réaction est compréhensible lorsqu'on réfléchit aux différents modes de contextualisation mis en oeuvre par les différents acteurs. L'intention des chercheurs était de donner la parole aux élèves afin d'établir une relation interactive équilibrée, alors que dans la perception des élèves il s'agissait d'accomplir une tâche dont ils ne saisissaient ni les enjeux ni la configuration. Ce type d'activité n'entraînait pas dans leurs habitudes scolaires (en tout cas en classe de L2) et ils n'avaient ni l'intérêt ni la maîtrise suffisante pour discuter de leurs expériences personnelles. Meier (1993) ne trouve pas le thème des «vacances» approprié à un «test de conversation», car «il laisse à l'apprenant trop de liberté de production [...] pour dire n'importe quoi» (131). Notre évaluation est aussi négative, mais pour d'autres raisons. Nous pensons que les élèves n'ont pas su ou pas voulu exploiter une «liberté de production» qui déstructurait les rôles conversationnels et les règles du guidage interactif dont ils avaient l'habitude en classe.

14 Par mesure d'économie, nous analyserons seulement les productions des élèves témoins des classes pilotes.

Voici deux extraits qui montrent la variabilité de ces conversations. En (7), Sandro ne donne à l'enquêtrice que des renseignements minimaux, alors qu'en (8) Léa manifeste une certaine maîtrise de la narration. Tout en se laissant guider par l'enquêtrice, Léa sollicite son attention par des commentaires et par des questions.

Exemple 7

I	<tu as passé des bonnes vacances Sandro+ tu étais où
S	oui eh: .. eh: à le:s ((rire)) oui
I	>oh::+ très loin >raconte-moi un peu ton voyage+ ..
S	.. Philippinen oui
I	ouais
S	euh: .. nous allo:ns à <Saint-Gall+ et après: à Zurich ... eh: ..
I	>voilà+ et comment c'est . je n'ai
S	et après avec l-l' avion .. ((sourir)) <jo+ c'est ça
I	jamais été aux Philippines .. ((étonnée)) <ah oui+
S	aso- c'est c'est comme . <la Suisse
I	>ah le temps+ <il n'y avait pas de soleil+ .. >oui+ ..
S	le temps oui oui eh: oui joh ((rire))
I	il y a quelque chose de <différent+ . quand même
S	euh oui
I	{ non <et les gens+oui
S	/ph:/ { non non .. eh oui .. joh: ((rire))
I	allé à la mer+ tu t'es Baigné -hein- {tu as NAGÉ >ouais+ . et puis
S	eh: oui {oui oui
I	qu'est-ce que tu as fait encore
S	eh: /pf:/ ... ((rire))

Exemple 8

I	alors Lea . qu'est-ce que tu as fait pendant ces vacances
L	oh moi je suis allée:
I	>ah oui+
L	<en France+ . avec .. mes <parents+ .. e:t . nous sommes . allons- allés

I	>oui+ . et où tu étais
L	<à la mer+ et- .. oui c'est . très- . très bien ((rire)) ehm hm::
I	oui oui j'connais c'est BEAU hein
L	je suis . été à- . à Sète . eh oui . <vous /konel+
I	alors tu as <parlé français+
L	((rire)) oui&oui e:t <oui+ c'est /pf/ c'est très belle
I	<tu- tu as connu+ . quelqu'u:n <là-bas+
L	oui un peu . euh:: oui: ehm: j'ai: .
I	ouais: deux filles
L	deux connu. ehm . deux filles e:t beaucoup des autres personnes et (rire)

3.3 Le quatrième entretien: «Une décision difficile»

Cet entretien était intégré à d'autres épreuves qui allaient évaluer la compréhension et la production écrites. À la différence du précédent, il a été très satisfaisant tant du point de vue des développements thématiques que de la collaboration interactive.

Nous avons imaginé une situation fictive qui mettait en scène des jeunes en course de montagne. Un des personnages avait un accident et il fallait trouver une solution pour le secourir et faire rentrer le groupe à la base. Les élèves avaient à disposition un croquis qui reproduisait la région de montagne, le tracé du parcours et le lieu de l'accident. Les élèves discutaient d'abord en classe, par petits groupes. Dans chaque groupe se trouvait un élève témoin qui allait ensuite présenter la solution à l'enquêtrice. Lors de l'entretien, les élèves témoins avaient à disposition la même carte de géographie dont ils s'étaient servi auparavant, et des pions colorés qu'ils pouvaient déplacer sur la carte pour marquer les mouvements des différents personnages de l'histoire.

Contrairement aux attentes des élèves, l'enjeu de l'entretien tournait moins autour de la solution qu'ils avaient élaborée, que de la manière de l'ancrer dans un contexte représenté plausible et de la justifier. Cela allait changer les élèves des jeux de rôle, et des contextes flous, prétextes à bâtir des situations plus ou moins vraisemblables, comme le montrent les deux exemples suivants.

Exemple 8

I		<oui quel bateau+
A	mais nous pouvons aussi aller avec le bateau à .	<quel bateau+
I	oui le bateau <il est où le bateau+	un <BATEAU+
A	ouh:: il est là ((indique la carte))	
I	tu sais c'est un fleuve de montagne hein c'est très très rapide ((rit))	
A	<mhm+	ahah ((rit))

Exemple 9

I		<ben la voiture+ . <mais là tu sais+ c'est à trois mille
S	joh:: il prend <la voiture+	
I	mètres .. <tu vas en voiture à trois mille mètres+ (c'est <pas possible+	
S		{ah ouais ((rire))}

Le poids différent que l'enquêtrice et les élèves attribuaient à l'édification du contexte représenté et, plus généralement, à l'organisation de l'activité à accomplir, n'ont cependant pas été un obstacle au bon déroulement de l'entretien. Au contraire, les élèves y trouvaient du sens et étaient prêts à confronter et à négocier leur savoir pratique sur le monde avec l'enquêtrice. Du point de vue linguistique, l'entretien mobilisait divers types de discours: narratif, lorsque les élèves racontaient la solution qu'ils avaient trouvée, assertif et argumentatif, lorsqu'ils la défendaient ou l'adaptaient aux paramètres contextuels. De plus, la compétence linguistique des élèves était fortement sollicitée au niveau de l'ancrage et du maintien des éléments référentiels, de la construction de discours directs et indirects, de l'emploi des connecteurs et des structrateurs du discours.

Voici un extrait d'entretien:

Exemple 10

I	{eh . ta solution	
C	{okay alors ehm . ((à voix basse)) ah c'est qui là+ .. alors Claire e:t- .	
I		ouais
C	nous sommes- nous sommes là oui . et Claire . e:st . la jambe de Claire	
I		>voilà:+
C	e:st- ehm ... cassée . oui e:t- ... ((à voix basse)) ah: ce sont- +	ça c'est les

I	filles . oui	
C	oui .. et . le maître <okay+ et moi+ et ehm .. ehm moi . e:t	
I		>là il y a le nom+ -hein-
C	ehm: .. ((chuchoté)) wer isch da scho wider	oui . eh:
I		{<oui+ oui
C	Vincent e:t .. {Benjam/i/n- Benjamin nous nous allons . ehm: ... là ehm	
I		<oui+ ouais
C	ehm .. à la maison de CAS pour ehm: appeler quelqu'un qui nous aide	
I		>oui+
C	et les autres ils restent : chez Claire et ils ehm oui et ils attendent de nous	
I		>oui+ {eh:: <oui:i+
C	oui et- ehm .. et quelqu'un vient e:t il- il aide .. eh-	{Claire et- .. ((rire))}
I		<quelqu'un+mais comment
C	ehm:: c'e:st . un docteur . qui- qui stabi- eh qui fixe	
I		-mhm-
C	la . la jambe e:t ehm . c'est#=#un .. &ehm . ehm Hubschrauber . ehm	
I		>oui+ >oui+ {un- AH
C	un- un truc qui- qui ehm ((rire)) .. ehm >oh+	{la Rega
I		>l'hélicoptère+ >oui+ (donc?)
C	oui et . ehm .. il ehm ... ils viennent et ils- ils . ils#=#	
I		>ouais+ .. où
C	apporte ehm . Claire . dans un:- dans un:un: <hôpital+ ehm: ... ph::	
I		>à Martigny+ . {ouais .. et hm: . mais le docteur . vient eh .. d'OÙ
C	<je pense là+ {ouais	
I		{ah
C	il vient COMMENT euh: oui alors il vient aussi avec l'hél- eh {l'hélicoptère	

En (10) Corinne fixe le décor de son histoire à l'aide de la carte et propose à l'enquêtrice sa solution. L'attention des partenaires porte plus sur le contenu du discours que sur sa forme. Même l'obstacle linguistique, le terme allemand «Hubschrauber» que l'enquêtrice ne connaît pas, fait l'objet d'une transaction rapide et est résolu à l'aide du contexte. À partir du récit de la solution, l'enquêtrice demande des précisions. Corinne, comme les autres élèves, est d'abord surprise par cette requête, mais ce

travail est ensuite accompli avec intérêt. L'attention des partenaires se concentre sur cette tâche qui leur donne l'occasion de négocier la forme et le contenu du discours. Leurs rôles conversationnels sont symétriques, car elles coopèrent à la construction d'une activité conversationnelle douée de sens, en vue d'atteindre un objectif commun.

3.4 Le cinquième entretien: «Le travail des enfants»

Ce dernier entretien a eu lieu au milieu de la troisième année secondaire. Le support que nous avons exploité était un reportage d'une dizaine de minutes sur le travail des enfants dans le monde, que nous avons enregistré sur une chaîne télévisée française à l'occasion de la journée mondiale de l'enfance. Le reportage présentait 4 situations différentes, dans lesquelles des enfants et des adolescents d'Asie et d'Amérique latine parlaient de leur travail et de leurs conditions de vie. Dans la partie interview, le reportage affichait des sous-titres en français. Nous avons montré ce reportage dans les classes une seule fois et nous avons demandé à tous les élèves d'écrire brièvement leurs impressions. À la fin de cette phase d'écriture, les élèves témoins discutaient avec l'enquêtrice de ce qu'ils venaient d'écrire et, plus généralement, du thème du reportage.

L'objectif que nous poursuivions était de motiver les élèves à la discussion et de stimuler leur élaboration personnelle. En ce sens, ce dernier entretien se rapprochait du troisième, mais à la différence de celui-ci, nous avons structuré les étapes de sa réalisation. Le thème du reportage était à même d'interpeller les élèves; le sous-titrage en français, même dans la rapidité du défilement, donnait des mots clé ou des expressions qu'ils pouvaient thématiquer par la suite; enfin, le passage à l'écrit permettait de sélectionner et d'élaborer leurs impressions. L'analyse de ces entretiens a montré que cette structuration avait abouti à un résultat positif et que plusieurs élèves avaient le désir de faire partager à l'enquêtrice une interprétation fondée sur leur expérience et leurs repères personnels. En (11), par exemple, Ravi, d'origine indienne, évalue à sa juste valeur le salaire des enfants indiens, articulé dans le reportage, par rapport au pouvoir d'achat du pays qu'il connaît bien. En (12), Katia réfléchit sur les avantages de l'assistance sociale en Suisse et sur les conséquences de son absence dans les pays du tiers-monde.

Exemple 11

I
R j'ai écrit .. que:- eh: .. que c'est un problème avec des- .. avec le travail

I
R de:s- <des enfants+ .. parce que: trois- .. trois cents .. eh rupies c'est

I
R pas- .. c'est pas ehm: .. <beaucoup+ .. de l'argent parce que .. à:- aux Indes

I
R hm
c'est- eh .. tout est très cher ehm ... et c'est aussi un problème .. que .. les

I
R ouais
propriétaires ehm ... eh: .. comment se dit .. eh frappent: jusque .. au sang

I
R mhm eh humain
le- les- .. les enfants et c'est pas ehm .. menschlich oui .. c'est pas

I
R humain ... oui -e:t- les parents croient .. que: .. les enfants .. eh gagnent ..

I
R >ouais+ ouais-
<l'argent+ .. pour- ... pour .. vous eh pour .. eux .. oui: -et- .. c'est

I
R les raisons pour- pourquoi ils .. les parents .. veut beaucoup..<des enfants+

I
R <ah+ .. ouais ... >ouais+ ouais <une solution+
ehm mais c'est pas un- ... Lösung oui

Exemple 12

I
K alors qu'en penses-tu
ouais >oh+ j'ai écrit .. que: <je trouve que c'est triste+

I
K >ah+ ça oui
parce que c'est très dangereux <pour la santé+ peut-être

I
K ouais
dans les mines c'est:st .. <aussi très sale+ -et- <c'est autrement que chez

I
K nous+ .. quand on a pas d'argent ici l'état .. paye quelque chose peut-être

I
K les assurances et dans les pays du tiers-monde il y a eh pas d'assurances

Comme on peut le constater, les élèves apportent des informations originales et n'ont pas besoin de sollicitation pour les faire partager à l'enquêtrice. Le rôle de celle-ci est par ailleurs réduit et se limite à des questions ponctuelles, à des courts commentaires ou à des signaux d'écoute. Dans la suite de l'entretien, l'enquêtrice pose des questions sur les sujets abordés, mais le passage d'un sujet à l'autre s'effectue à l'intérieur du cadre thématique et contextuel qui a été posé par l'élève ou mis en place conjointement avec lui.

Dans ce dernier entretien, l'intersubjectivité du discours se réalise donc de manière plus satisfaisante que dans les précédents. Les moyens des élèves sont plus consistants, et font appel à l'argumentation et à la modalisation, des domaines qui sont généralement sous-exploités dans les manuels ou alors simplifiés à des formes de base.

3.5 Brève évaluation des entretiens

Au départ, notre objectif était de créer les conditions nécessaires pour qu'au cours des entretiens les élèves puissent s'exprimer en tant que véritables partenaires de la conversation. Pour atteindre cet objectif nous avons essayé de modifier les pratiques conversationnelles auxquelles les élèves étaient habitués et de faire en sorte que la gestion de la conversation ne soit pas l'apanage du partenaire fort. Il fallait donc éviter que l'enquêtrice, de par son statut, ne reproduise une situation asymétrique en prenant l'entière responsabilité de l'échange. Nous avons donc été très attentifs à la qualité des supports que nous avons exploités, soit pour démarrer la conversation (entretiens 1 et 2), soit pour amener les élèves à prendre position (entretiens 4 et 5) ou bien nous avons laissé les élèves proposer des sujets de discussion (entretien 3). Au niveau de la formulation, l'enquêtrice ne corrigeait pas les erreurs, mais réagissait localement à l'intelligibilité des énoncés que les élèves produisaient. Par ailleurs, les stratégies de l'enquêtrice pour comprendre les passages des élèves à L1 contribuaient autant à dédramatiser les problèmes de compréhension en L2, qu'à montrer que la compréhension se construit en collaboration.

Malgré nos attentes, la préférence des élèves pour le guidage conversationnel a résisté à ces changements, de manière plus ou moins régulière. Les élèves ont préféré déléguer la conduite de l'interaction à l'enquêtrice, montrant ainsi qu'ils avaient intégré les routines scolaires et qu'ils étaient en passe de les reproduire. Cette préférence pour le guidage conversationnel, n'était du reste pas inattendue. Les entretiens que nous avons faits en phase de pré-enquête montraient la préférence des élèves

pour cette organisation de la conversation, indépendamment du type d'activité qu'ils avaient à accomplir ou des moyens linguistiques qu'ils avaient à disposition. Cela pouvait même entraîner la suspension de certaines contraintes conversationnelles. Par exemple, dans des formats question/réponse, le fait de ne pas répondre à l'enquêtrice ne semblait pas constituer une menace pour la réussite de la conversation. L'élève attendait simplement que l'enquêtrice pose une autre question ou alors restait en silence pendant un temps indéfini. À plus forte raison, l'élève ne prenait pas d'initiatives thématiques. Le résultat du troisième entretien confirme, du reste, cette situation. Nous pensions avoir préparé le terrain pour arriver à un véritable échange «naturel» entre partenaires, mais, comme nous l'avons écrit plus haut, la plupart des élèves n'a pas répondu de manière satisfaisante à cette ouverture, bien que les élèves des classes pilotes aient mieux réagi que ceux des classes de contrôle.

Par contre, lorsque nous nous sommes tenus «en marge» d'une activité de type scolaire, c'est-à-dire lorsque nous avons exploité un cadre contextuel connu des élèves, par exemple la solution à trouver dans l'entretien 4 ou la réaction à un document vidéo de l'entretien 5, et nous avons ensuite déplacé ou élargi ce cadre à d'autres enjeux communicatifs, alors les élèves se sont engagés très activement dans l'échange. Il faut noter, par ailleurs, qu'à l'époque de ces entretiens les moyens langagiers des élèves s'étaient affirmés et que l'enseignement bilingue favorisait un comportement de coopération conversationnelle.

De manière générale, ces résultats soulignent que la «conversation à l'école» est un genre qui a ses règles de fonctionnement propres, et que ces règles donnent - et reçoivent - du sens à un cadre discursif qui prend en compte *tout* échange langagier entre les enseignants et les élèves. Cela nous suggère qu'il ne suffit pas de changer quelques paramètres de la conversation pour en changer l'organisation et les routines et que, d'autre part, c'est par le renouvellement de la manière d'enseigner et d'apprendre qu'on pourra obtenir un format différent de celui qu'elle a maintenant.

4. Analyse des résultats

4.1 Les observables conversationnels et linguistiques

Pour décrire les comportements interactifs et la production verbale des élèves témoins des classes pilotes et de contrôle, nous avons mis au point une grille d'analyse (cf. tableau 2) dont les critères se fondent sur des observables conversationnels et linguistiques qui renvoient à la coopération entre des partenaires engagés dans des interactions de type exolingue.

Nous avons donc établi des critères qui nous permettent de saisir les *procédures de résolution des problèmes de communication*. Plus précisément, nous avons pris en compte celles qui concernent l'*achèvement interactif* (Gülich 1986), à savoir l'ensemble des procédures par lesquelles les partenaires cherchent à résoudre des problèmes locaux de compréhension et/ou de production. Nous rappelons que selon notre hypothèse de recherche nous envisageons l'émergence, le choix et l'évolution de ces procédures comme des indicateurs des étapes du développement de L2.

Pour saisir la production verbale des élèves, nous avons ciblé avant tout l'évolution de l'interlangue et les procédures d'appropriation et d'utilisation de L2 en conversation. L'aspect normatif n'a cependant pas été oublié, et nous avons évalué les autocorrections des élèves, pour voir s'ils étaient attentifs à la qualité de leur production. L'évolution du recours à L1, dans sa double composante dialectale et standard, a également été observé.

Nous avons aussi étudié l'émergence et l'évolution de certains structateurs du discours, tels les déictiques, les connecteurs, et les modalités. Même si ces éléments sont souvent délaissés au profit d'un enseignement de L2 avant tout lexical, ils sont à même d'apparaître dans un enseignement bilingue, centré sur les activités de l'apprenant¹⁵.

Enfin, nous avons décidé de ne pas limiter notre analyse à la seule production des élèves, mais de prendre en compte certains aspects de celle de l'enquêtrice. Par exemple, le volume de ses verbalisations en français, les verbalisations en allemand standard, ou les items en français que les élèves ont repris et employé dans leur propres discours. Ceci nous a permis d'analyser les conversations de manière plus homogène et d'en évaluer le changement des équilibres dans le temps.

La grille d'analyse a été avant tout forgée pour décrire les situations d'entretien dans leur spécificité conversationnelle et discursive. De ce point de vue elle diffère des grilles d'évaluation qui mesurent la compétence des apprenants par des critères moins techniques, plus maniables mais, parfois, plus subjectifs (Mothe 1981, 1984; Walther 1991; Eigensatz et Tambini 1993; Schneider et al. 1997). En tant qu'instrument de travail, elle peut néanmoins apporter des éléments de réflexion à l'élaboration de grilles d'évaluation de la compétence orale en L2.

15 Nous avons aussi observé l'émergence de macrostructures discursives, telles que la narration, la description et l'argumentation, mais puisque les résultats de ces observations n'ont pas fait l'objet d'une analyse fine, il ne seront pas commentés dans cet article.

Tab. 2: Grille d'analyse des entretiens

Entretien Date	I 09. 1994	II 06. 1995	III 09. 1995	IV 06. 1996	V 12. 1996
1. Volume de la conversation					
1.1. T/p. I+(n. m.)+[MLT]					
1.2. T/p. E+(n. m.)+[MLT]					
2. Formulation					
2.1. Non compr. sign.verb.					
2.2. Achèvement interactif					
2.2.1. Dem. métalinguistique					
2.2.2. Struct. syntax.+slot					
2.2.3. Balayage paradigm.					
2.2.4. Séq. analytique					
2.2.5. Reprise					
2.3. Autocorrection					
2.4. Mentions					
3. Parler bilingue					
3.1. Dialecte					
3.2. Allemand					
3.3. Allemand de l'Enquêtrice					
3.4. Autre					
4. Articulation discursive					
4.1. Déictiques					
4.2. Connecteurs					
4.3. Modalités					
4.4. Formules non analysées					

4.2 Sélection des entretiens

Nous rappelons que les élèves témoins des classes pilotes ont passé 5 entretiens et que les élèves témoins des classes de contrôle ont passé 4 entretiens (cf. 3. Tab. 1). Dans l'analyse qui va suivre, nous allons prendre en considération les entretiens (1) à (5) qui ont été passés par les élèves témoins des classes pilotes (El/t CP). Pour les élèves témoins des classes de contrôle (El/t CC), nous prenons en considération les entretiens 3, 4 et 5. Cette décision tient au fait que les El/t CC n'ont pas passé l'entretien 2, et que l'entretien 1, passé au tout début de la première année secondaire, a donné des résultats en tous points comparables à ceux des El/t CP.

4.3 Le volume de la conversation

Nous avons mesuré la production verbale de chaque conversation afin de connaître la *densité verbale* des conversations des élèves témoins et de l'enquêtrice.

Nous considérons la densité verbale de manière ponctuelle et longitudinale. Considérée ponctuellement, i.e. pour chaque entretien, la densité verbale constitue la mesure de référence par rapport à laquelle nous calibrons les phénomènes linguistiques et interactifs que nous dénombrons dans l'entretien.

Considérée de manière longitudinale, i.e. d'une série d'entretiens à l'autre, la densité verbale constitue un des indicateurs du développement de la compétence interactive en L2. En effet, nous avons fait l'hypothèse que l'écart attendu entre la densité des discours de l'enquêtrice et des élèves diminuerait progressivement pour, au moins, deux raisons. La première s'applique aux élèves témoins des classes pilotes (EI/t CP) et tient à la mise en place de l'enseignement bilingue. Cet type d'enseignement entraîne les élèves à s'appuyer sur le partenaire expert (l'enseignant et, dans les entretiens, l'enquêtrice) et les amène ainsi à verbaliser les demandes d'aide et à négocier le produit de leur formulation. La seconde raison, valable pour l'ensemble des élèves témoins des classes pilotes et de contrôle (EI/t CP et EI/t CC), tient au développement graduel des compétences en français. Le volume du discours des élèves est inversement proportionnel à celui de l'enquêtrice, moins contrainte de produire des activités de compensation langagière.

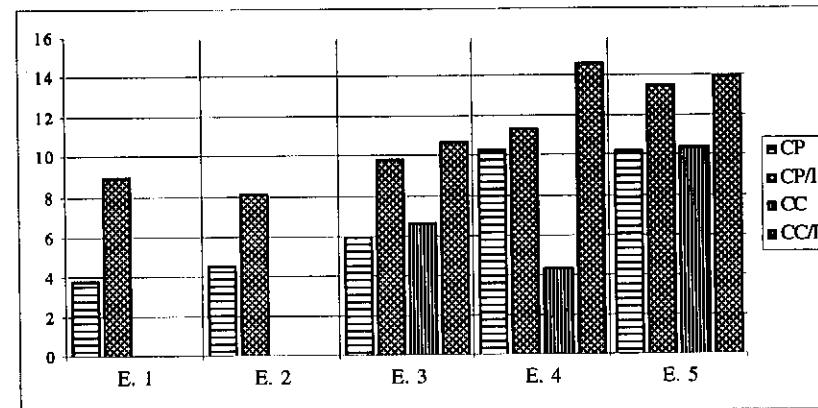
Pour calculer la densité verbale de chaque entretien, nous avons procédé de la manière suivante:

- i nous avons pris comme unité de mesure le *tour de parole* (Sacks et al. 1974). Le tour de parole est l'ensemble de ce qui est prononcé par un locuteur et qui est délimité par la prise de parole antérieure et postérieure d'un autre locuteur. Dans les entretiens que nous considérons, l'organisation des tours de l'enquêtrice et des élèves a donné lieu à des alternances régulières, mais, comme dans toute conversation, il a fallu analyser de près les nombreux cas de chevauchements où décider du statut à donner aux éléments verbaux qui signalent l'écoute ou les encouragements de l'enquêtrice. Chaque entretien a donc fait l'objet d'une analyse conversationnelle très fine;
- ii pour calculer la longueur de chaque tour de parole, nous avons compté les mots lexicaux. Nous avons cependant considéré les mots tronqués ou les faux départs comme des éléments lexicaux, si ces éléments avaient un volume phonologique et sémantique suffisant pour en déduire la forme complète (a fortiori, si ces éléments avaient été thématiques par l'enquêtrice).
- iii pour mesurer la production verbale, nous avons calculé le *mean length turn* (MLT), à savoir la *moyenne des mots lexicaux employés dans les*

tours de parole respectivement de l'enquêtrice et de l'élève (cf. par analogie Borin 1973, dans Wode 1988: 89).

En résumé, la densité verbale de chaque entretien a été calculée en mettant en relation le nombre des MLT de l'élève et de l'enquêtrice.

Graphique 1: Moyenne des MLT par entretien



Légende: CP: élèves témoins des classes pilotes; CC: élèves témoins des classes de contrôle; CP/I et CC/I: production de l'enquêtrice dans les entretiens avec les élèves témoins pilotes (CP/I) et avec les élèves témoins de contrôle (CC/I); E. 1, etc.: entretien 1, etc.

Le graphique 1 montre la progression de la densité verbale d'un entretien à l'autre. Il a été réalisé à partir des moyennes des MLT des EI/t CP et des EI/t CC et respectivement de l'enquêtrice I, par classe et par entretien. Le tableau donne ces mesures de manière détaillée:

Tab. 3: MLT des EI/t CP (03 à 07), des EI/t CC (08 à 12) et de l'enquêtrice par classe et par entretien

I / EI/tCP/CC	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3	Entretien 4	Entretien 5
03/I	8.6	7.0	7.5	13.2	Δ
03/él.	4.14	5.2	4.05	10.5	Δ
04/I	8.6	7.8	10.1	14.1	15.0
04/él.	3.5	4.1	6.0	11.0	10.5
05/I	9.6	9.3	10.6	13.9	Δ
05/él.	4.5	4.5	5.8	10.5	Δ
06/I	7.2	7.9	10.4	15.8	14.2
06/él.	3.0	4.7	7.6	12.5	11.9
07/I	10.8	8.4	10.4	13.0	11.3
07/él.	3.9	4.0	6.5	7.1	8.3
08/I			10.3	13.0	14.1
08/él.			5.7	7.5	9.7
09/I			11.7	17.8	16.5
09/él.			6.3	10.3	9.9

10/I			11.7	15.0	14.5
10/él.			6.3	13.3	10.9
12/I			9.1	13.0	10.9
12/él.			6.2	8.9	11.2

Légende: CP: élèves témoins des classes pilotes; CC: élèves témoins des classes de contrôle; 03/él. = El/t CP 03; 03/I = enquêtrice avec les El/t CP 03. Δ = Les El/t CP 03 et 05 n'ont pas participé à l'entretien 5.

Comme on peut le constater, la densité des tours de parole des entretiens avec les El/t CP augmente depuis le premier entretien (moyenne des MLT = 6.38), jusqu'au dernier (moyenne des MLT = 11.8). Parmi les élèves témoins des classes de contrôle, on observe une progression différente. Dans les entretiens 3 et 4 la densité des tour de parole va en augmentant (E.3 = 8.34; E.4 = 12.51), alors que cette tendance fléchit dans l'entretien 5 (E.5 = 11.9).

Si on évalue l'écart entre la densité des tours de parole de l'enquêtrice et celle des élèves, d'un entretien à l'autre, on voit que l'écart est grand dans le premier entretien, mais se réduit dans les entretiens 2 et 3. Il faut noter que cette réduction est due à la progression de la densité verbale du discours des élèves, plus qu'à celle de l'enquêtrice. Dans les trois premiers entretiens la progression de la densité verbale des MLT de l'enquêtrice et des élèves n'est donc pas symétrique. Par contre, l'écart se réduit dans les entretiens 4 et 5, où la progression de la densité verbale augmente de manière sensible autant dans le discours de l'enquêtrice que dans celui des élèves. Les discours de l'enquêtrice et des élèves deviennent donc progressivement plus complexes. Par ailleurs, cette progression n'est pas égale pour tous les El/t CP: les El/t 06 ont la progression la plus régulière, c'est-à-dire que l'écart entre les verbalisations de l'enquêtrice et des élèves se réduit de manière constante du premier au dernier entretien. Par contre, chez les El/t 03, 04 et 05, cette progression diminue (04 et 05) ou régresse (03) dans l'entretien 3. Nous avons déjà parlé (3.) de la médiocre réussite de l'entretien 3, ces données viennent confirmer notre évaluation. La situation est différente pour les El/t 07, qui ont vu leur progression fléchir non pas dans l'entretien 3, mais dans l'entretien 4. En plus de nous renseigner sur la graduelle complexification du discours, ces données nous donnent aussi des informations sur l'attitude et la capacité des élèves à réagir à des situations discursives différentes et sur le mode d'enseignement auxquels ils ont été exposés. Alors que les El/t 06 sont en mesure de s'adapter à des situations et à tâches discursives diversifiées, les autres El/t CP ne font pas preuve de la même flexibilité.

En ce qui concerne les élèves témoins des classes de contrôle, on peut remarquer que l'écart entre la densité du discours de l'enquêtrice et celle

des El/t CC est légèrement plus forte dans l'entretien 3. Par contre, dans les entretiens 4 et 5 l'écart ne se réduit pas de manière aussi sensible que chez les El/t CP. D'une manière générale, les deux derniers entretiens semblent avoir posé à ces élèves témoins des problèmes de verbalisation plus grands qu'aux élèves des classes pilotes. Par conséquent, la collaboration de l'enquêtrice a été plus sollicitée, ce qui explique l'importance de sa verbalisation.

4.4 Emploi de l'allemand standard et du suisse alémanique

Nous avons vu la densité de la production verbale des élèves et de l'enquêtrice. On peut maintenant se demander quelle a été la part de l'allemand standard et du suisse alémanique dans ces verbalisations et quelle en a été leur évolution au fil des entretiens. Pour définir l'apport de l'une ou de l'autre variété, nous avons analysé les entretiens en prenant en compte toutes les verbalisations des élèves et de l'enquêtrice en L1, à l'exception des expressions métacommunicatives. En effet, nous avons considéré que les expressions (généralement en suisse alémanique) qui étaient énoncées par les élèves pour verbaliser leur effort (ou leur détresse) étaient davantage adressées à eux-mêmes qu'à l'enquêtrice¹⁶. Nous avons par contre tenu compte des expressions métalinguistiques.

Pour obtenir le volume des verbalisations en allemand standard et en suisse alémanique, nous avons mis en relation (pourcentage) la moyenne des mots lexicaux des élèves témoins d'une classe, par entretien, avec la moyenne des lexèmes respectivement en allemand et en suisse alémanique, employés dans un entretien. Nous avons effectué les mêmes calculs pour la production de l'enquêtrice qui, nous le rappelons, a produit seulement des verbalisations en allemand standard.

Le tableau 4 montre l'évolution de l'emploi de l'allemand standard et du suisse alémanique pour les élèves témoins des classes pilotes et de contrôle.

16 Cette évaluation s'appuie, notamment, sur un marquage conversationnel de type prosodique.

Tab. 4: Emploi de l'allemand et du suisse alémanique par les élèves témoins des classes pilotes et de contrôle et par l'enquêtrice (élèves témoins des classes pilotes: 03 à 07; élèves témoins des classes de contrôle: 08 à 12).

El/t CP / CC/ + 1	Entretien 1 %	Entretien 2 %	Entretien 3 %	Entretien 4 %	Entretien 5 %
03- I/HD	1.3	0.4	0.7	0.2	Δ
03- HD	1.8	0	0.7	0.1	Δ
03- D	3.4	1.6	1.3	0.2	Δ
04- I/HD	2.1	0.4	1.2	0	0
04- HD	4.4	2.9	0.6	0.3	0.6
04- D	5.6	3.7	2.8	0	0.1
05- I/HD	0.7	0.1	0.2	0	Δ
05- HD	1.4	0.8	1	0	Δ
05- D	0.2	0.5	0.3	0	Δ
06- I/HD	0.2	0.1	0	0	0
06- HD	0.8	0.4	0	0.1	0
06- D	0.5	0.4	0	0	0
07- I/HD	0.3	0.4	2.7	0	0.4
07- HD	4.1	1.5	0.9	0.3	0.8
07- D	0.3	0	7.3	3.3	1
08- E/HD			2.4	0.2	0.5
08- HD			4.1	1.8	1.2
08- D			4.1	0.8	1.1
09- E/HD			0.8	0.3	0.4
09- HD			4	1.3	1.4
09- D			7.5	4.6	1.5
10- E/HD			1.5	0.6	2.5
10- HD			1.5	0.8	2.2
10- D			7.5	5.8	7.6
12- E/HD			0.6	0.3	0.5
12- HD			3.4	0.3	0.4
12- D			0.7	0.5	0.6

Légende: CP: élèves témoins des classes pilotes; CC: élèves témoins des classes de contrôle; 03 I/HD: emploi de l'allemand standard par l'enquêtrice avec les El/t CP 03; 03- HD: emploi de l'allemand standard par les El/t CP 03; 03- D: emploi du suisse alémanique par les El/t CP 03; Δ = les El/t CP 03 et 05 n'ont pas participé à l'entretien 5.

A la lecture du tableau, on voit que les verbalisations en allemand et en suisse alémaniques des El/t CP ne sont globalement pas très importantes et qu'elles tendent, de manière générale, à décroître d'un entretien à l'autre, à mesure que progresse l'acquisition du français. Ce résultat est appréciable, lorsqu'on se rappelle que l'emploi de L1 était autorisé, et même sollicité, par l'enquêtrice pour résoudre les problèmes locaux de compréhension et de production. Cela devrait rassurer les enseignants qui se méfient du recours à L1, ou, plus généralement de l'alternance des codes, et traquent les «transferts» en les considérant un obstacle à l'acquisition de L2. Or, comme on peut le constater, *l'alternance des codes n'est pas un frein à*

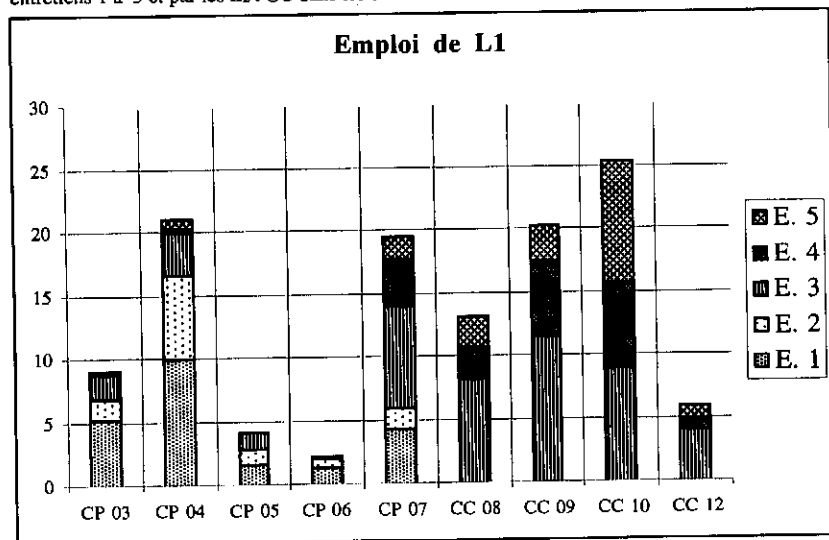
l'emploi de L2. Dans les entretiens, l'enquêtrice et les élèves ont eu recours à L1 en cas de nécessité, faisant de ce recours une procédure interprétative locale, finalisée aux enjeux de la communication.

Considéré de plus près, le tableau 4 nous indique que le recours à L1 est variable d'un groupe d'élèves témoins à l'autre et que les El/t 06 sont ceux où le recours est le moins important et de plus courte durée. De ce point de vue les El/t 06 s'opposent aux El/t 07. Entre ces deux pôles, les autres El/t CP montrent des taux proportionnels de décroissance. Le recours au suisse alémanique est plus important pour les El/t 03 et 04, alors que celui de l'allemand est plus fort pour les El/t 05 et 06. Les El/t 07 constituent un cas à part, car dans les deux premiers entretiens l'emploi du suisse alémanique est nettement inférieur à celui de l'allemand, alors que ce choix se renverse dans les entretiens suivants. Il est difficile d'interpréter la préférence pour l'une ou l'autre variété de manière univoque, car elle tient autant à la manière des élèves d'interpréter la situation d'entretien (plus ou moins formelle) qu'à l'habitude de pratiquer l'une ou l'autre variété dans les interactions en classe. Considéré par rapport aux entretiens, le tableau nous montre, par ailleurs, que lors de l'entretien 3 le recours de l'enquêtrice à l'allemand et celui des élèves à L1 (avant tout dans sa composante dialectale) est de nouveau plus important (surtout pour les El/t 07), ce qui confirme encore une fois la médiocrité de sa réussite.

L'emploi de L1 par les élèves témoins de contrôle est nettement plus important de celui des élèves témoins des classes pilotes. De plus, cet emploi se maintient jusqu'au dernier entretien. Le recours à L1 est cependant variable d'un entretien à l'autre et d'un groupe d'élèves témoins à l'autre. Pour les El/t CC 08, 09 et 12, l'emploi du standard et du dialecte tend à décroître de manière régulière, alors que pour les El/t CC10 cette tendance se renverse dans l'entretien 5, où les emplois de L1 sont même plus nombreux que ceux de l'entretien 3. Le volume du suisse alémanique est généralement plus grand que celui du standard, sauf pour les El/t CC12, lors de l'entretien 3. Comparé au comportement langagier tenu avec les El/t CP, notamment lors de l'entretien 3, les verbalisations de l'enquêtrice en allemand standard sont cependant moins nombreuses avec les El/t CC 09 et 10. Ceci tend à prouver que les problèmes langagiers rencontrés par les élèves lors de cet entretien se situent davantage au niveau de leur propre production en français plutôt qu'au niveau de la compréhension de l'enquêtrice. Dans les entretiens 4 et 5, les verbalisations de l'enquêtrice en allemand sont cependant plus nombreuses que celles employées avec les El/t CP dans les mêmes entretiens.

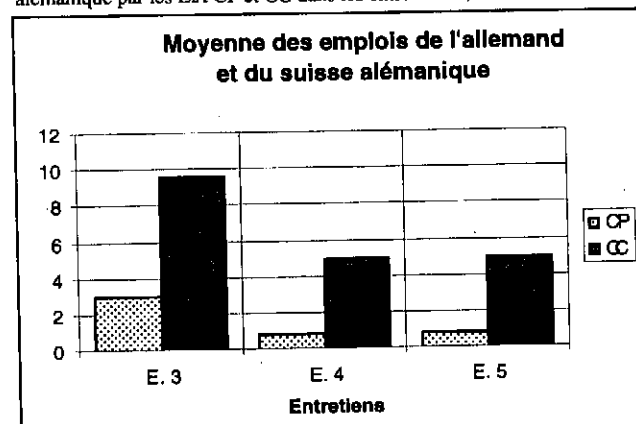
Le graphique suivant (2), élaboré à partir du tableau précédent, compare l'emploi de L1 (allemand et suisse alémanique) par les élèves témoins pilotes et de contrôle dans les entretiens. Les verbalisations de l'enquêtrice en L1 n'ont pas été considérées.

Graphique 2: Emploi de l'allemand standard et du suisse alémanique par E1/ CP dans les entretiens 1 à 5 et par les E1/ CC dans les entretiens 3 à 5



Le graphique suivant (3) synthétise les emplois de L1, en opposant les E1/ CP aux E1/ CC. Nous avons additionné les moyennes des verbalisations en allemand et en suisse alémanique des entretiens 3, 4 et 5.

Graphique 3: Moyenne des emplois de l'allemand et du suisse alémanique par les E1/ CP et CC dans les entretiens 3, 4 et 5



4.5 Procédures de formulation

Nous avons étudié le comportement interactif des élèves témoins pour analyser les procédures de formulation qu'ils ont utilisées, conjointement avec l'enquêtrice, afin de résoudre les problèmes d'intercompréhension. Nous allons d'abord présenter ces procédures, en les exemplifiant à l'aide du corpus des entretiens des élèves pilotes. Enfin, nous allons présenter les résultats, en comparant la production des élèves témoins des classes pilotes et des classes de contrôle.

Comme nous l'avons souligné précédemment (cf. 1.), la plupart des procédures que nous avons pris en considération, notamment les demandes d'achèvement interactif, ne se rencontrent que rarement dans l'enseignement traditionnel. Lorsqu'elles apparaissent dans les échanges en classe, elles sont généralement initiées et traitées par l'enseignant. Les élèves, par contre, n'en font que très peu d'usage, car ces procédures sont souvent interprétées par l'enseignant comme traces d'une insécurité linguistique qui serait due à un mauvais apprentissage de L2 (cf. 2.). Par contraste, l'ensemble de ces procédures se rencontre dans d'autres contextes communicatifs, lorsque des partenaires sont engagés dans une conversation de type exolingue. Il était donc important de voir si le nouvel enseignement bilingue allait en favoriser l'émergence et suscitait, plus généralement, des comportements conversationnels proches de ceux que l'on rencontre en dehors du milieu scolaire. De plus, l'emploi de ces procédures semble favoriser l'acquisition de L2 (cf. 1.). L'apprenant et le partenaire expert thématisent les obstacles linguistiques qu'ils rencontrent, les élaborent contextuellement et trouvent ensemble les solutions langagières appropriées, pour réaliser les objectifs communicatifs qu'ils poursuivent. L'intérêt de mener à bien la conversation se réalise alors par un travail de collaboration, qui vise à compenser l'asymétrie des compétences, et engage les partenaires dans des activités cognitives et langagières dont les résultats peuvent faire évoluer l'interlangue de l'apprenant.

Dans notre analyse, nous nous sommes intéressés aux procédures suivantes:

- la non compréhension signalée verbalement, c'est-à-dire les occurrences où l'élève dit *explicitement* de ne pas comprendre. Au lieu de se taire, comme il le fait habituellement en classe, l'élève indique la nature du problème communicatif qu'il rencontre et sollicite par ce moyen l'aide de l'enquêtrice;
- l'ensemble de procédures qui concernent l'achèvement interactif, c'est-à-dire les séquences discursives dans lesquelles l'élève identifie le lieu où se situe le problème communicatif et demande, implicite-

ment ou explicitement, au partenaire de l'aider à le résoudre. Nous avons ainsi recensé *les demandes métalinguistiques, les structures syntaxiques avec un «slot», le balayage paradigmatique, les séquences analytiques*. Nous avons aussi pris en considération les *reprises*, à savoir la réutilisation, par l'élève, des éléments linguistiques qui ont été formulés par l'enquêtrice, notamment, lors des procédures d'achèvement interactif;

Enfin, nous avons analysé les *autocorrections*, de manière à observer le degré de contrôle des élèves sur la qualité de leur propre formulation.

La non compréhension signalée verbalement

La non compréhension signalée verbalement est une procédure par laquelle on signale au partenaire la *nature* du problème que l'on rencontre. Le silence peut remplir la même fonction de signalement, comme cela arrive dans les interactions en classe, surtout s'il tient lieu de réponse. En dehors du cadre scolaire, où il figure parmi les routines préférentielles des élèves pour marquer la non compréhension, le silence peut toutefois être interprété de différentes manières, par exemple pour signaler de difficultés d'audition. Cela peut alors conduire le partenaire expert à répéter son propos, en renforçant le problème de compréhension, au lieu de le résoudre. Par contre, le fait de dire explicitement qu'on n'a pas compris un mot ou un énoncé, pousse le partenaire expert à chercher des solutions, en reformulant l'élément qui fait problème. Dans l'exemple 13, l'élève Dani (EI/t CP) choisit d'abord de se taire. L'enquêtrice (I) répète alors ce qu'elle vient de dire. Par contre, lorsque Dani dit explicitement ne pas avoir compris, I reformule sa question, en donnant plus d'informations sur l'événement dont elle parle et en se servant d'un mot parallèle, «restaurant», pour faciliter la compréhension. L'élève arrive alors à formuler une réponse et la conversation peut continuer.

Exemple 13

I	et après le cinéma qu'est-ce que vous faites	<APRÈS le cinéma qu'est-ce que
D		((pause 3 s))
I	vous faites+	après . quand le film est fini . <vous allez au
D	je ne comprends pas	
I	restaurant+	ah vous rentrez et vous allez avec le bus
D	non euh la maison aso	ya

Les demandes métalinguistiques

Les demandes métalinguistiques prennent comme objet de discours un élément de la langue. Dans la situation considérée, cet élément correspond, le plus souvent, à un obstacle langagier qui est extrait de son contexte discursif et est mis en évidence par l'élève. Le partenaire expert peut alors aider l'élève, soit en formulant en L2 l'élément focalisé en L1, s'il s'agit d'un problème de production, soit en le reformulant en L2, s'il s'agit d'un problème de compréhension. Les deux exemples qui suivent montrent deux possibilités de demandes métalinguistiques, la première (14) concerne un élément du discours de l'enquêtrice qui n'est pas connu de l'élève, la seconde (15) concerne un élément nécessaire à la formulation, en français, de l'élève.

Exemple 14

I	parle un peu plus fort s'il te plaît	
R		<qu'est-ce que ça veut dire fort+

Exemple 15

I	essaye	payer	oui il veut payer mais
R	((rit)) was ist bezahlen	ah il veut payer	

Les structures syntaxiques avec un slot

Les structures syntaxiques avec un slot sont plus ciblées que les demandes métalinguistiques. L'élève est en train de construire une structure syntaxique et a besoin d'un élément lexical pour compléter sa formulation. Il demande alors au partenaire d'intervenir de manière précise et de lui fournir l'élément qu'il aura lui-même désigné par un «slot», c'est-à-dire par un élément de substitution du mot manquant. Le «slot» peut avoir des réalisations discursives différentes: une marque d'hésitation («il n'a pas de: euh.», en (17)), un emprunt de L2 à L1 («au: markt», en (16)), ou même un mot balisé de L1, i.e. inséré dans une structure en L2 et signalé par un indicateur, par exemple une pause ou une hésitation («il est ehm gefangen», en (18)). Dans cette procédure, il est important de signaler explicitement la place et la nature du mot manquant pour guider l'intervention du partenaire expert, mais aussi pour la limiter. En général, l'élève reprend ensuite l'élément que le partenaire lui a fourni et complète ainsi la structure qu'il a lui-même préparé. Voici trois exemples:

Exemple 16

I		au marché oui
P	le garçon äh ((rit)) aller au: markt	au market au marché oui

Exemple 17

I		d'argent	oui il l'a perdu
S	il apporte le fromage aussi et il n'a pas de: euh.	d'argent	

Exemple 18

I		prisonnier
C	parce qu'il est ehm gefangen	ouais il est prisonnier

Le balayage paradigmatique et les séquences analytiques

Le balayage paradigmatique et les séquences analytiques exploitent davantage les ressources lexicales et sémantiques. Ces deux procédures sont mises en œuvre lorsque l'apprenant ne veut pas combler une lacune lexicale en faisant recours à L1. Dans le balayage paradigmatique, l'apprenant cherche des synonymes possible du mot qu'il lui manque et il «balaye» ainsi le champ sémantique du mot en question. Dans les séquences analytiques, l'apprenant essaie de reconstituer le sens du mot recherché à partir de ses constituants sémantiques.

Malgré nos attentes, ces procédures n'ont pour ainsi dire pas été exploitées par les élèves. Le «balayage paradigmatique» n'apparaît dans aucun entretien et les «séquences analytiques» sont très peu représentées. Nous en donnons un exemple en (19).

Exemple 19

I	j'ai pas compris umgezo umgezogen	
F	euh ((rit)) ici maison aussi ici une maison .	
I	ah tu marches	ah voilà ah:: tu as déménagé
F	moi ((fait un geste)) non	((rit)) oui from une maison
I	ah::: voilà tu as déménagé	
F	to une autre maison	déménager . je suis J'AI déménagé

En (19), Fredy (El/t CP) et I sont devant un obstacle qui bloque la conversation, puisque I ne comprend pas le terme allemand «umgezogen». Fredy, de son côté, ne connaît pas l'équivalent français de ce terme. Fredy travaille alors sur les constituants sémantiques du terme recherché et, s'aidant aussi d'un geste qui indique le déplacement, propose l'expression: «ici maison aussi ici une maison . moi + geste». I propose alors une première interprétation: «ah tu marches», fondée sur l'interprétation du geste, qui est refusée par Fredy. Ce refus pousse I à chercher une autre solution et, cette fois, à interpréter la formulation complète de l'élève. Elle propose alors le verbe «déménager»: «ah voilà ah:: tu as déménagé», qui est négocié et approuvé par l'élève. Fredy a donc guidé I vers la forme qu'il était en train de chercher. A noter, que l'élève reprend ensuite la forme française et l'emploi de manière correcte, après avoir corrigé sa première formulation: «déménager . je suis J'AI déménagé».

Une raison de l'absence, ou de la rareté, de ces procédures dans les entretiens, s'explique par l'apparent tâtonnement qu'elles affichent et qui n'est pas nécessairement pour plaire aux enseignants. Ceux-ci n'autorisent en général pas ces tentatives, en leur reprochant une trop grande approximation, même si, en réalité, elles donnent lieu à une élaboration lexicale et sémantique de l'interlangue qui est utile à l'acquisition de L2. On peut donc se demander si les élèves n'ont pas préféré une conduite conversationnelle prudente, conforme aux routines scolaires, à une prise de risques qui pouvait, à leurs yeux, entraîner la sanction de l'enquêtrice.

Les reprises

Dans les exemples qui ont précédé (15 à 19), nous avons pu voir que les élèves reprennent et utilisent dans leur propre formulation les éléments linguistiques énoncés par l'enquêtrice. La reprise est importante tant du point de vue acquisitionnel que conversationnel. D'une part l'élève prend conscience de l'usage du mot recherché en situation, puisqu'il s'approprie le mot qu'on lui donne et l'intègre à son énoncé pour construire du sens. D'autre part, l'élève montre l'intention de reprendre et de garder son tour de parole, pour faire avancer la conversation. La reprise est alors un élément séquentiel qui clôt une procédure d'achèvement ouverte, ou en tout cas élaborée, par l'élève.

Les autocorrections

Corollairement aux procédures interactives, nous avons aussi examiné les autocorrections, des procédés par lesquels les élèves exercent un contrôle sur leur production et sont attentifs à la grammaticalité de leurs énoncés. L'intérêt de relever ces occurrences réside dans le fait qu'elles apparaissent

spontanément dans la situation d'entretien, sans avoir été suscitées par une attitude normative de l'enquêtrice. Il s'agissait, dès lors, de vérifier les retombées de l'enseignement bilingue, qui allait cibler en priorité des activités favorisant la construction de l'interlangue et ne s'attachait plus à la seule transmission des propriétés formelles ou grammaticales de L2. Par exemple, les exercices, décontextualisés, de grammaire allaient être écartés, tout comme l'évaluation des seuls aspects formels de L2, au profit de l'éveil au langage, ou d'activités aptes à entraîner la réflexion métalinguistique et le contrôle de la production.

4.5.1 Analyse des résultats

Nous avons regroupé les résultats de l'analyse dans le tableau 5. Les valeurs font référence à *des séquences conversationnelles* ou à *des expressions verbales* employées par les EI/t CP et les EI/t CC dans chaque entretien. Les valeurs sont exprimées en pourcentage: le total (100%) correspond à l'ensemble des procédures employées dans un entretien.

Tab. 5: Procédures d'achèvement des EI/t CP et des EI/t CC par entretien

Procédures	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3	Entretien 4	Entretien 5
non compréhension verbalisée	CP 21%	CP 11%	CP 8.5% CC 16.2%	CP 3.5% CC 9.5%	CP 8.3% CC 5.5%
demandes métalinguistiques	CP 26%	CP 18.2%	CP 28.5% CC 36.9%	CP 21.1% CC 31%	CP 16.7% CC 20.8%
structures syntax. avec slot	CP 0	CP 21.1%	CP 21.7% CC 6.3%	CP 14.1% CC 13.5%	CP 25% CC 33.6%
reprises	CP 53%	CP 49%	CP 41.3% CC 40.6%	CP 61.3% CC 46%	CP 50% CC 40%

Lorsqu'on examine les occurrences de la «non compréhension verbalisée» dans la production des EI/t CP, on constate qu'elles diminuent régulièrement d'un entretien à l'autre, à l'exception du dernier entretien, où elles avoisinent les valeurs de l'entretien 3. Par contre, les «demandes métalinguistiques», plus nombreuses que les précédentes dans l'entretien 1, diminuent dans le deuxième entretien, où elles sont concurrencées par les «structures syntaxiques avec slot», qui n'apparaissent pas dans l'entretien 1. Le point de clivage se situe donc à l'entretien 2, c'est-à-dire en deuxième année secondaire, où les «structures syntaxiques avec slot» viennent élargir l'éventail des procédures d'achèvement. Il s'agit d'un changement qualitatif, car l'apprenant cible de manière toujours plus focalisée les éléments verbaux non compris et, partant, met en œuvre une compétence plus étoffée. En d'autres mots, l'apprenant arrive à cerner et à mieux définir ce qu'il ne comprend pas ou n'arrive pas à verbaliser. Par ailleurs, le recours aux

«demandes métalinguistiques» dans le premier entretien est à mettre en relation avec les comportements conversationnels et linguistiques acquis dans les cours de «Frühfranzösisch» de l'école primaire, davantage orientés vers l'éveil au langage qu'à l'apprentissage systématique de L2. Ces comportements s'actualisent, comme nous le verrons, dans l'emploi de «formules non analysées» (cf. 4.5.2), dont la forme peut coïncider avec celle des «demandes métalinguistiques».

Lorsqu'on observe la proportion entre les «demandes métalinguistiques» et les «structures syntaxiques avec slot», dans les entretiens 3, 4 et 5, on constate qu'elle est stable et que ces procédures sont employées de manière complémentaire pour résoudre les problèmes de compréhension et de production. Toutefois, alors que dans les entretiens 3 et 4 les «demandes métalinguistiques» sont la procédure la plus fréquente, dans l'entretien 5 ce choix est inversé et ce sont les «structures syntaxiques avec slot» qui deviennent la procédure d'achèvement préférée par les élèves. Le dernier entretien, qui a été effectué au milieu de la troisième année secondaire, marque donc un autre tournant, car si ces procédures d'achèvement sont complémentaires, elles se différencient néanmoins qualitativement, puisque les «structures syntaxiques avec slot» permettent à l'élève de gérer et de planifier son discours de manière plus autonome. Par ailleurs, il faut noter que le recours aux procédures d'achèvement diminue régulièrement à partir du premier entretien, à l'exception des entretiens 3 et 5 qui, pour des raisons différentes, semblent avoir représenté des situations discursives complexes. Ces entretiens sont néanmoins à tous points de vue différents: dans l'entretien 5 la densité des tours de parole est grande, le recours à L1 quasiment disparu et les discours des élèves sont mieux organisés et plus complexes. Par ailleurs, dans ce même entretien le recours aux procédures d'achèvement est inférieur à celui de l'entretien 3 et le choix des procédures est orienté, comme nous venons de l'indiquer, vers les «structures syntaxiques avec slot», c'est-à-dire vers des formes plus autonomes du traitement des problèmes d'intercompréhension.

Si on compare ces résultats à ceux des EI/t CC, dans les entretiens 3, 4 et 5, on constate, de manière générale, que le taux des procédures d'achèvement est, en proportion, plus élevé chez les élèves de contrôle que chez les élèves pilotes. Cela tend à prouver que la compétence en L2 des deux groupes n'est pas égale et que les élèves de contrôle font davantage recours à l'enquêtrice pour résoudre les éventuels problèmes d'intercompréhension. L'analyse qualitative de leur production corrobore d'ailleurs cette évaluation. Par exemple, dans ces mêmes entretiens le recours à L1, autant de la part des élèves que de l'enquêtrice, a été plus important que celui des élèves pilotes.

Dans la production des *El/t CC*, les occurrences de la «non compréhension verbalisée» et des «demandes métalinguistiques» sont plus nombreuses, même si elles diminuent régulièrement au fil des trois entretiens considérés. A la différence des élèves pilotes, les élèves de contrôle n'emploient pour ainsi dire pas les «structures syntaxiques avec slot» dans l'entretien 3. Ils commencent véritablement à s'en servir dans l'entretien 4 et en font un usage nettement plus consistant que les *El/t CP* dans l'entretien 5.

Il est toutefois important de remarquer que l'on retrouve, chez les élèves de contrôle, la même trajectoire qualitative que nous avons observée chez les élèves pilotes, car les «demandes métalinguistiques» cèdent progressivement le pas aux «structures syntaxiques avec slot» qui deviennent, comme chez les élèves pilotes, la procédure préférentielle dans l'entretien 5.

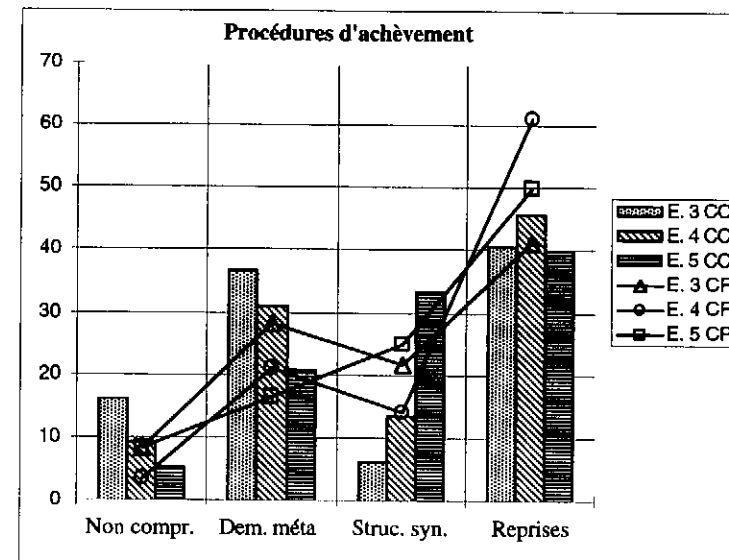
Dans la production des *El/t CP*, les «reprises» des mots ou des expressions proposées par l'enquêtrice apparaissent déjà dans le premier entretien. Par la suite, le taux des «reprises» fléchit légèrement dans l'entretien 3, mais augmente à nouveau dans les entretiens 4 et 5. Le nombre des «reprises» des *El/t CC* est inférieur à celui des *El/t CP*, même s'il progresse d'un entretien à l'autre. Le faible taux des «reprises» peut, entre autres, s'expliquer par les pratiques discursives des élèves en classe. En effet, les exercices de conversation pratiqués à l'aide des méthodes dites communicatives ne favorisent pas des échanges conversationnels orientés vers la construction et l'autonomie du discours des élèves. Dans les échanges en classe, les «reprises» sont généralement à la charge de l'enseignant, qui reformule le discours de l'élève pour le corriger. Alors que dans un échange de type coopératif, c'est à l'élève de solliciter et de reprendre les suggestions de l'enseignant pour construire son propre discours.

La comparaison des résultats est intéressante à plus d'un titre, et nous montre que les comportements conversationnels des deux groupes d'élèves sont équivalents. Le recours aux méthodes interactives d'achèvement reste donc une étape incontournable de la conversation exolingue, en ce sens qu'elle engage les participants à des comportements de collaboration, dont la configuration varie en fonction du niveau de compétence de l'apprenant. En effet, l'écart entre les deux groupes d'élèves ne se situe pas au niveau du choix des procédures, mais est à mettre en relation avec l'émergence, l'évolution et le taux des procédures employées et les étapes respectives de l'acquisition de L2. Or nous constatons que le recours aux procédures de collaboration des élèves pilotes précède celui des élèves de contrôle, qu'ils sélectionnent précocement la procédure la plus ciblée et qu'ils emploient, en proportion, moins de procédures que les élèves de contrôle. Ces résultats font donc penser à un développement plus rapide de leur compétence en

L2. L'évaluation du développement de la compréhension de textes authentiques, de l'acquisition du vocabulaire et des structures grammaticales, conduites dans le cadre de cette recherche, confirment, par ailleurs, cette interprétation.

Le graphique suivant (4) synthétise les procédures d'achèvement.

Graphique 4: Procédures d'achèvement des *El/t CP* et des *El/t CC*, dans les entretiens 3, 4 et 5.



Légende: E.3 CC: procédures employées par les *El/t CC* dans l'entretien 3

Les autocorrections

Tableau 6: Moyennes des autocorrections des *El/t CP* et *CC* par entretien

Procédure	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3	Entretien 4	Entretien 5
autocorrections	CP 1.73	CP 2.07	CP 2.9	CP 4.3	CP 3.3
			CC 1.5	CC 2.1	CC 1.6

Dans la production des *El/t CP*, les «autocorrections» augmentent progressivement au fil des entretiens, à mesure qu'augmente la compétence en L2. Même lors de l'entretien 3, dont nous avons vu les effets parfois négatifs sur le comportement langagier des élèves, l'attention à la qualité de la production ne fléchit pas. Il faut souligner qu'une telle attention devient de plus en plus consistante à mesure que l'enseignement bilingue de L2 cible en priorité les activités qui favorisent la construction de l'interlangue de l'apprenant et non seulement la transmission des propriétés formelles ou

grammaticales de L2. Par contre, le taux des «autocorrections» des EI/t CC signale un contrôle métalinguistique plus faible. En effet, la pratique métalinguistique de ces élèves est généralement sollicitée dans des activités qui visent à exercer les aspects formels de L2 plutôt que dans des activités discursives qui ciblent la transmission du savoir. La somme de ces éléments fait que lors des entretiens, l'effort des élèves se concentre en priorité sur la production du discours et affaiblit l'attention portée à la construction et à la qualité formelle de l'interlangue.

4.5.2 Aspects de la formulation

Nous allons maintenant décrire l'émergence et l'évolution d'autres aspects de la formulation des élèves, notamment les formes qui entrent dans les catégories linguistiques suivantes: les *formules non analysées*, les *mentions*, les *déictiques*, les *connecteurs*, la *modalisation*. Les deux premières catégories, les *formules non analysées* et les *mentions*, sont représentatives des premières étapes de l'acquisition.

Les *déictiques*, les *connecteurs* et la *modalisation*, correspondent, par contre, à un niveau d'interlangue plus avancé, doté de moyens linguistiques qui permettent d'articuler et de complexifier le discours. Leur émergence dans le discours des élèves pilotes et la comparaison avec la production des élèves de contrôle, va nous permettre de saisir un autre aspect de l'orientation didactique de l'enseignement bilingue, puisque les deux dernières catégories sont sous-exploitées ou tardivement enseignées dans les cours traditionnels du français L2.

Les formules non analysées

Par formule non analysée nous entendons une structure figée, qui apparaît de manière généralisée et dont les constituants ne sont pas employés séparément. La formule la plus fréquente que nous avons rencontrée est: «c'est [+ déterminant] + SN», avec des variations internes, telles la présence ou l'absence d'un déterminant défini ou indéfini. Dans la production de quelques élèves «c'est + SN» peut alterner avec «ce sont [+ des] + SN». Parmi les autres formes recensées, on trouve d'autres présentatifs comme «ça c'est + SN», des interrogatives comme «c'est quoi», ou des introducteurs de demandes métalinguistiques «que veut dire + SN». Ces formules sont exploitées par les élèves au cours du premier entretien et ont vraisemblablement été acquises dans les cours de français «Frühfranzösisch» qu'ils ont suivi dans les deux dernières classes de l'école primaire. De manière générale, ces formules ne sont plus employées à partir du deuxième entretien.

Exemple 20

I	voilà . et tu . as des animaux <à la maison+			
D		... c'est la . chat		
I	oui . et comment s'appelle ton chat		Micki	Micki
D		euh:m . c'est Micki	Micki	Micki

Les mentions

Par mention nous faisons référence à la formulation d'un SN absolu, sans le marquage morphosyntaxique attendu, comme, par exemple, le SN «train», dans l'exemple suivant (21):

Exemple 21

I	oui et tu es allée en vélo	tu es allée en train . mais à Quiberon
Ca		non train

Le tableau 7 donne un aperçu de l'emploi des mentions au cours des entretiens. Les valeurs exprimées dans le tableau sont des moyennes.

Tab. 7: Moyenne des mentions par groupe d'élèves témoins et par entretien

Elèves	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3	Entretien 4	Entretien 5
EI/t CP	16	6	5.2	2.2	0
EI/t CC	Ø	Ø	7.5	6.5	3.5

Chez les élèves témoins pilotes, les mentions apparaissent surtout au cours de l'entretien 1 et disparaissent, selon les groupes, après l'entretien 2 ou 3. Deux élèves témoins font exception et produisent encore des mentions dans l'entretien 4.

Contrairement aux EI/t CP, les élèves témoins de contrôle continuent de produire des mentions jusqu'au dernier entretien.

Les déictiques

Les éléments déictiques n'apparaissent pas dans le premier entretien des EI/t CP. Dans le deuxième entretien dont une partie consistait, nous le rappelons, dans la reconstruction narrative d'une bande dessinée muette, on trouve un emploi sporadique des formes déictiques spatiales. Plus précisément, seuls deux, ou trois élèves, par groupe d'élèves pilotes, emploient les formes «ici» ou «là», alors que seul un groupe d'élève (EI/t CP 06) fait un usage régulier de ces formes. L'emploi régulier des formes de base spatio-temporelles («avant/après/ici/là») apparaît de manière régulière à partir du

troisième entretien. Dans les entretiens 4 et 5, s'y ajoutent d'autres formes plus différenciées comme: «là-bas, près de, tout près de, depuis que, maintenant». Dans l'emploi des formes de base on trouve parfois des surgénéralisations au profit d'une forme, par exemple «ici» remplit aussi les emplois de «là». A côté des surgénéralisations, peuvent aussi apparaître d'autres formes d'interlangue, par exemple des approximations comme: «à prochaine de», en lieu de «près de». A la différence des éléments modalisateurs, les occurrences des déictiques énoncés en L1 sont très rares. Parmi ces cas il faut distinguer entre les recours ponctuels qui révèlent de lacunes lexicales, tels les emplois de «dort» au cours du deuxième entretien, et les formes alternées, employées en L1 pour résoudre un problème d'intercompréhension. Tel est le cas, illustré par l'exemple (22), où l'enquêtrice et l'élève cherchent à lever un malentendu.

Exemple 22

I		et QUAND vous allez avec la classe. à
E	ah: non: aso . je reste ici ehm-	
I	Lausanne	<DANS une semaine
E	ehm: depuis ehm ((pause 7s)) ehm une semaine ehm:	
I	IN einer Woche+	{AH: . IL Y A
E	non .. ehm nous sommes .. allés ehm VOR	{une semaine
I	une semaine ... <vous êtes allés .. déjà+ ah j'avais mal compris	
E	((rire)) .. euh oui oui	

Parmi les EI/t CC, l'emploi des formes déictiques de base apparaît sporadiquement dans l'entretien 3 et se généralise dans les entretiens suivants. Les formes employées («avant/après/ici/là») n'évoluent cependant pas, mais elles se systématisent et se stabilisent dans l'entretien 5.

Les connecteurs

Dans la production des EI/t CP, l'emploi des connecteurs apparaît de manière sporadique dans le deuxième entretien. Parfois ces emplois sont des reprises d'un connecteur employé par l'enquêtrice, comme dans l'exemple suivant:

Exemple 23

I	<tu as déjà vu jouer l'équipe suisse+ en vrai pas seulement
JL	le Brésil ähm

I	à la télévision	<tu aimerais voir un vrai match+
JL	ah non seulement à la télé	AH oui

Plus généralement, les premières formes de connecteurs qui apparaissent sont «parce que» et «aso». «parce que» apparaît chez quelques élèves dans son emploi explicatif, et la forme «aso», très fréquente, résiste, dans son emploi évaluatif, jusqu'au dernier entretien.

A partir du troisième entretien, les EI/t CP emploient des connecteurs de manière régulière. Les formes les plus fréquentes, qui s'ajoutent au précédentes, sont «mais, donc, alors».

Le quatrième entretien mettait en place des situations favorables à l'argumentation, c'est donc dans ce cadre que l'on trouve le plus grand nombre de connecteurs. L'éventail des formes employées n'est cependant pas beaucoup plus large que dans l'entretien précédent, mais soit l'articulation des arguments se complexifie en associant connecteurs et formes modales, soit on rencontre des connecteurs qui sont employés en association.

Exemple 24

I	
K	oui alors <nous sommes#=ici+ . et parce que .. nous nous ne p/û/v-
I	
K	nous ne pouvons pas . traverser . <la rivière+

Exemple 25

I	<oui+
L	mais peut-être ici- ici <il y a des autres+ ehm .. villages

Dans le dernier entretien la structuration argumentative s'affirme et donne lieu à des formes complexes, comme celle, par exemple, d'une élève en ouverture d'entretien:

Exemple 26

C	nous devons nous dépêcher parce que je dois ehm dans une d'mi-heure aso je dois aller . euh chez le dentiste
---	--

Ces cas ne sont toutefois pas majoritaires et même si quelques groupes d'élèves pilotes emploient systématiquement des connecteurs, la complexité de la structuration employée dépend autant de l'activité effectuée

que de paramètres individuels, comme la disposition à entreprendre un discours de type argumentatif, ou du niveau atteint dans l'apprentissage de L2. De manière générale, on peut se demander si le discours argumentatif est véritablement pratiqué ou exercé dans les activités scolaires, que ce soit dans les cours de L2 ou de L1.

Chez les *EL/CP* l'emploi des connecteurs est très restreint. «aso» «mais» et «parce que» sont les formes le plus employées. Dans l'entretien 3, «aber» est en concurrence avec «mais». A partir de l'entretien 4 la forme allemande disparaît.

La modalisation

Chez les *EL/CP*, les premières formes modales en français apparaissent, de manière régulière, lors du deuxième entretien. À ce moment, on trouve des formes sporadiques, comme «peut-être», qui semble remplir les emplois de l'alémanique «vilicht» (all. «vielleicht») et la particule modale «oder».

Exemple 27

I	oui et quel jour tu vas au cinéma	oui et le
In	<i>äh à la Noël peut-être</i>	

Exemple 28

I	<et avec qui tu vas au cinéma+	oui comment s'appelle-t-il
S	mon ami <i>oder</i>	N.et P.

Dans le deuxième entretien apparaissent aussi des modificateurs d'intensité comme «très, beaucoup, un peu» employés génériquement, de manière à modifier le contenu sémantique de verbes, adjectifs ou substantifs. Un groupe d'élèves produit aussi quelques occurrences des verbes «vouloir» et «pouvoir». Le verbe «vouloir» apparaît très souvent dans des formules métalinguistiques du type: «qu'est-ce que veut dire SN». Les formules sont préconstruites, mais ne sont plus figées, car les constituants sont aussi employés séparément. A partir du troisième entretien, la modalisation s'organise autour d'expressions axiologiques («bon/mauvais, facile/difficile, etc.») qui peuvent ou non être modifiées. Souvent la répétition ou le cumul des modificateurs («très très; très beaucoup») modifie le degré de base de l'adjectif ou d'un SN. Par ailleurs on trouve une bonne représentations des verbes modaux «vouloir, devoir, pouvoir», alors que «falloir» peut apparaître dans la formule «[il] faut [+ que]», par exemple: «ehm .aso faut dire». Dans l'entretien 4 s'ajoutent des modalités épistémiques comme

«penser, trouver» et quelques adverbess modaux comme «vraiment, seulement, sûrement» ou même «certainement».

Exemple 29

Ca	alors eh- .. <i>moi je pense que:</i> . l'idée: jusqu'à CAS c'est le- <c'est la
----	---

Ca	meilleure+parce que#on marche <i>seulement</i> /si:/ <heures+ six heures
----	--

Exemple 30

L	il y a /s/- il y a <i>certainement</i> des personnes qui peut m'aider . et quand je
---	---

L	vai:- ehm .. <à la cabane du CAS+ . <i>ce n'est pas sûr</i> . ehm si- s'il y a
---	--

L	des personnes et s'il y a: occupé . et on ne sait pas s'il y a . ehm
---	--

L	<un téléphone+
---	----------------

Enfin, dans le dernier entretien les formes scalaires et les adverbess modaux de base se généralisent et s'associent, de manière sporadique, à d'autres formes modales comme «être sûr, espérer». Par ailleurs, l'organisation syntaxique devient plus complexe et les élèves produisent des enchaînements de verbes modaux, des structures hypothétiques, ils emploient des formes impersonnelles, et se servent régulièrement du mode conditionnel.

Exemple 31

«eh ... eh ça *peut* .. *pourrait* ehm march- eh . <aller+ ehm quand la mine ne fonctionne pas»

«je *n'suis pas sûr* mais je *pense* parce qu'ils ont de:s des mains qui qui sont bien pour faire ce travail»

«*certainement* ce n'est pas si sûr qu'ils ont»

«nous demandons si ehm on peut nous aider»

«eh on peut peut-être demander eh si on *peut* eh prendre»

Exemple 32

J	je trouve ça ehm . idiot quand#on laisse les enfants travaille <i>mais</i> on
---	---

J	ne eh doit pas . ehm l'aider- les aider .. -ouais- .. et ehm ... ehm que je
---	---

J	trouve- ehm .. je- je . me fâche . quand je- ehm . je vois ça ehm que les
J	enfants .. ont- ont tiré le-le- ehm le wagon comme- comme les animaux

Dans l'entretien 3, les *El/t CC* produisent des formes comparables à celles produites par les *El/t CP* dans l'entretien 2 et 3. Ainsi, «peut-être» est employé très fréquemment et, comme pour les *El/t CP*, cette forme remplit souvent les emplois du suisse alémanique «vilicht». De manière analogue, les formes modales privilégiées sont les formes axiologiques («bon/mauvais, facile/difficile, etc.») qui peuvent ou non être modifiées, notamment par «un peu». Dans les entretiens 4 et 5 apparaissent des modificateurs («très très; très beaucoup») qui modifient le degré de base d'un adjectif ou d'un SN. On trouve aussi des verbes modaux de base «vouloir, devoir, pouvoir», et quelques modalités épistémiques comme «être sûr, penser, trouver». Par contre, les adverbes modaux n'apparaissent pas, sauf des rarissimes exceptions. Dans l'entretien 5 on rencontre des formes impersonnelles et, très rarement, quelques emplois du conditionnel. De manière systématique, et contrairement aux *El/t CP* qui en font un usage limité dans l'entretien 2 et 3, la forme «quand» est surgénéralisée et signale l'ouverture d'une subordonnée hypothétique. Cette forme est employée à la place du fr. «si», probablement à partir de l'allemand «wenn». En voici un exemple, tiré de l'entretien 5, où la forme hypothétique «si», introduite par l'enquêtrice, n'est pas reprise par l'élève qui emploie «quand»:

Exemple 33

I	mais si tu achètes un tapis
A	mais je je ne veux pas acheter un teppich <i>quand</i> faire les les enfants

Les tableaux 8 et 9 synthétisent les résultats que nous venons de commenter.

Elèves témoins des classes pilotes

Tab. 8: *El/t CP*, émergence des déictiques, des connecteurs et des modalités dans les entretiens

	DÉICTIQUES	CONNECTEURS	MODALITÉS
ENTRETIEN 1	Ø	Ø	Ø
ENTRETIEN 2	ICI/LÀ	PARCE QUE, ASO, ODER	PEUT-ÊTRE, TRÈS, BEAUCOUP, UN PEU, VOULOIR/POUVOIR

ENTRETIEN 3	ICI/LÀ AVANT/APRÈS	PARCE QUE, ASO, ODER, MAIS, DONC, ALORS	BON/MAUVAIS, FACILE/DIFFICILE; TRÈS TRÈS; TRÈS BEAUCOUP; VOULOIR, DEVOIR, POUVOIR, [IL] FAUT [+ QUE];
ENTRETIEN 4	ICI/LÀ AVANT/APRÈS LÀ-BAS, PRÈS DE, TOUT PRÈS DE, DEPUIS QUE, MAINTENANT, À LA FIN	MAIS, DONC, ALORS ASSOCIATION DE CONNECTEURS	ÉPISTÉMIQUES: PENSER, TROUVER, VRAIMENT, SEULEMENT, SÛREMENT CERTAINEMENT
ENTRETIEN 5	ICI/LÀ AVANT/APRÈS LÀ-BAS, PRÈS DE, TOUT PRÈS DE, DEPUIS QUE, MAINTENANT, À LA FIN	MAIS, DONC, ALORS ASSOCIATION DE CONNECTEURS SIDEM	ÊTRE SÛR, ESPÉRER, ENCHAÎNEMENTS DE VERBES MODAUX; FORMES IMPERSONNELLES; CONDITIONNEL, HYPOTHÉTIQUES.

Elèves témoins des classes de contrôle:

Tab. 9: *El/t CC*, émergence des déictiques, des connecteurs et des modalités dans les entretiens 3, 4 et 5

	DÉICTIQUES	CONNECTEURS	MODALITÉS
ENTRETIEN 3	ICI/LÀ	ABER/MAIS, A S O, ODER	BON/MAUVAIS, FACILE/DIFFICILE; UN PEU,
ENTRETIEN 4	ICI/LÀ; APRÈS	MAIS, PARCE QUE	PEUT-ÊTRE, T R È S, TROP, BEAUCOUP + SN POUVOIR, DEVOIR
ENTRETIEN 5	ICI/LÀ; APRÈS	MAIS, PARCE QUE	PEUT-ÊTRE ÊTRE SÛR, PENSER QUE, TROUVER QUE; FORMES IMPERSONNELLES; CONDITIONNEL, HYPOTHÉTIQUES (QUAND = SI).

5. Conclusion

Nous avons analysé la production des élèves témoins pilotes et de contrôle du point de vue de la conversation et de l'acquisition. Nous avons formé l'hypothèse que le choix de certaines procédures de compréhension ou de production ou, plus généralement, de certains procédés interactifs de collaboration ou d'aide, allait de pair avec le développement de la compétence en L2. Ce faisant nous avons plusieurs objectifs. Premièrement nous voulions voir si l'enseignement bilingue était à même de favoriser chez les élèves témoins pilotes un comportement qui les entraînerait à profiter de l'aide offerte par l'enquêtrice; deuxièmement il s'agissait d'observer quelles procédures seraient choisies par les élèves et quelle en serait l'évolution à mesure que la compétence en L2 augmenterait. En effet, si la recherche souligne l'importance de ces procédures dans le processus d'acquisition de L2, il n'existe pas d'observation systématique sur l'émergence, le choix et l'évolution de ces procédures dans le cadre scolaire.

Pour ce faire, nous avons considéré les entretiens avec les élèves comme des entretiens exolingues, c'est-à-dire comme des conversations entre partenaires qui ne partagent pas la langue de l'échange au même degré. Nous avons cependant tenu compte des particularités de cet exolingisme, dues à la spécificité du contexte scolaire. Nous avons établi des critères qui nous permettent de saisir cette situation et nous avons ciblé les procédures de résolution des problèmes de communication. Plus précisément, nous avons pris en compte l'ensemble des procédures par lesquelles le partenaire apprenant demande la collaboration du partenaire expert, pour résoudre des problèmes locaux de compréhension et de production.

En ce qui concerne la production verbale des élèves, nous ne l'avons pas évaluée d'une manière normative, puisque nous nous sommes focalisée avant tout sur l'évolution de l'interlangue des élèves et leurs procédures d'appropriation et d'utilisation de L2. Les aspects normatifs n'ont cependant pas été oubliés, mais nous avons préféré voir si les élèves étaient attentifs à la qualité de leur production et, par exemple, s'ils allaient ou non s'autocorriger. De manière analogue, nous avons analysé l'emploi de L1, autant de la part des élèves que de l'enquêtrice. Le recours à L1 était non seulement admis, mais aussi sollicité au cours des entretiens en tant que procédure facilitatrice. Il était dès lors intéressant de voir si le volume de L1 diminuait au cours des entretiens au profit du français et si les élèves choisissaient spontanément - et à quel rythme - d'avoir recours à L2, même si la complexité des entretiens allait en augmentant.

Nous nous sommes aussi attaché à étudier l'émergence discursive et l'évolution de certains structrateurs du discours, tels les déictiques, les connecteurs et les modalisations. Même si ces éléments sont souvent délaissés au profit d'un enseignement de L2 avant tout lexical, ils constituent le pivot de l'organisations discursive et sont à même d'apparaître et d'être employés dans un enseignement centré sur les activités de l'apprenant.

Les résultats que nous avons obtenus, par la comparaison des élèves témoins des classes pilotes et de contrôle, sont intéressants à plus d'un titre. De manière générale on peut dire que les élèves pilotes devancent les élèves de contrôle sur tous les points. Un tel écart est cependant plus ou moins sensible selon les groupes d'élèves pilotes et dépend de l'intensité et de la qualité de l'enseignement bilingue auquel ils ont été exposés. Cela étant, on constate, chez les élèves pilotes, que le recours aux procédures conversationnelles est précoce et de plus courte durée, et que les moyens discursifs employés sont plus étoffés et diversifiés. Autant de facteurs qui témoignent, à notre avis, d'un processus acquisitionnel plus rapide.

Avant de résumer ces résultats, nous aimerions attirer l'attention sur le fait que les procédures ou les moyens discursifs employés par les élèves témoins de contrôle ne diffèrent pas de ceux des élèves témoins pilotes. Ils apparaissent plus tardivement et sont moins étoffés, mais la trajectoire conversationnelle et discursive de ces élèves est bien la même de celle des élèves pilotes. Cela signifie, d'une part, que le fait de s'engager, dans un cadre scolaire ou parascolaire, dans une conversation de type exolingue, entraîne la mise en oeuvre de procédures spécifiques à ce type de conversation, même si les élèves n'en ont pas fait auparavant l'expérience. D'autre part, les résultats des élèves pilotes prouvent aussi que lorsqu'on confronte les élèves à des situations discursives diversifiées et complexes, et qu'on leur donne, par ailleurs, la possibilité d'exercer leur compétence en L2 en collaboration avec l'enseignant, *le recours aux procédures d'aide à la compréhension et à la formulation est précoce, de plus courte durée et davantage profitable à l'acquisition*. Il ne s'agit pas, en effet, d'orienter l'enseignement de L2 vers la maîtrise des procédures conversationnelles exolingues, mais d'apprendre à contrôler ces procédures et à exploiter le potentiel acquisitionnel qu'elles ouvrent. Les enseignants des classes pilotes, qui ont collaboré à la recherche, n'avaient aucune formation en ce domaine. Mais le fait d'attirer leur attention sur ces phénomènes interactifs et, surtout, le fait qu'ils en acceptent l'émergence dans les activités de la classe, ont suffi pour que le comportement des élèves change et tire parti de cette nouvelle orientation didactique.

Si nous considérons maintenant les détails des résultats, une première différence entre élèves pilotes et de contrôle se remarque dans le volume des conversations qu'ils ont eu avec l'enquêtrice. Même si on calibre ces résultats en tenant compte des attitudes individuelles des élèves, qui ont sûrement influencé le déroulement des entretiens, on observe que les entretiens des élèves pilotes se complexifient avec régularité et que le volume de leurs conversations se rapproche de celui de l'enquêtrice. Les conversations des élèves de contrôle se complexifient aussi, mais dans une moindre mesure. Les deux derniers entretiens semblent avoir posé à ces élèves des problèmes de verbalisation plus importants qu'aux élèves pilotes. L'emploi soutenu de L1 confirme, entre autres, ce résultat. La collaboration de l'enquêtrice a donc été plus fortement sollicitée et l'écart entre les volumes respectifs de la conversation est nettement plus significatif.

Comme nous l'avons rappelé, le recours à L1, dans sa double composante dialecte/standard, était admis, voire sollicité, pour lever des obstacles communicatifs. Nous faisons l'hypothèse que le choix de l'une ou de l'autre variété pouvait déjà manifester le signe d'un contrôle métalinguistique de la part des élèves et, en même temps, une procédure facilitatrice envers l'enquêtrice qui comprenait médiocrement le standard. Ce partage inégal des langues de l'échange (l'allemand pour l'enquêtrice, le français pour les élèves) rendait les entretiens intéressants aussi du point de vue sociolinguistique. En effet, une telle situation correspond, dans ses grandes lignes, à la réalité suisse, où il existe un certain degré d'intercompréhension ou, du moins, sa potentialité. Ce partage inégal des langues peut aussi expliquer pourquoi nous n'avons presque pas rencontré certaines procédures conversationnelles exolingues que nous attendions. Par exemple, les «séquences analytiques», dans lesquelles les partenaires cherchent ensemble le moyen de lever un obstacle linguistique complètement opaque. En effet, sauf des rares cas, où justement cette procédure est apparue, nous n'avons pas recensé de cas de rupture de communication. La pratique bilingue n'était, de plus, pas étrangère aux élèves pilotes, car les leçons bilingues exploitaient des matériaux en deux langues et les enseignants pouvaient se servir de la L1 pour introduire des éléments ou des thématiques en L2.

La réponse des élèves au choix des variétés de L1 été très variable. Certains groupes d'élèves pilotes ont fait le choix d'employer l'allemand standard, d'autres le dialecte. Nous attribuons ce choix à l'habitude de pratiquer l'une ou l'autre variété dans les activités de la classe. Par contre, les élèves de contrôle ont préféré le dialecte, même si ces verbalisations ont toujours pu être reformulées en allemand standard. Parmi les élèves pilotes, les

verbalisations en allemand et en suisse alémanique ne sont globalement pas très importantes et elles tendent, de manière générales, à décroître et à disparaître à mesure que progresse l'acquisition du français. Ce résultat nous montre, par ailleurs, que *l'alternance des codes n'est pas un frein à l'emploi de L2 et que, d'autre part, les élèves ne font recours à L1 qu'en cas de nécessité*, sans que ce recours devienne une procédure autofacilitatrice. Comparé aux élèves pilotes, l'emploi de L1 parmi les élèves de contrôle a été nettement plus important et s'est maintenu jusqu'au dernier entretien.

Nous avons déjà mentionné l'intérêt que nous portons au choix des procédures conversationnelles exploitées par les élèves et à leur évolution au fil des entretiens. Certaines de ces procédures se rencontrent rarement dans l'enseignement traditionnel, où elles sont généralement initiées et résolues par l'enseignant. Les élèves n'en font que peu d'usage car elles peuvent être sanctionnées comme manifestations d'un mauvais apprentissage de L2. Pourtant, nous avons fait l'hypothèse que le choix de l'une ou l'autre procédure était lié aux étapes du développement de L2. En effet, entre le moment où on ne fait que verbaliser la non compréhension et le moment où on demande au partenaire expert un mot ou une structure ponctuelle que l'on n'a pas compris ou qui sont nécessaires pour la continuation du discours, il y a un saut qualitatif, à la fois cognitif et acquisitionnel, qui amène les élèves à identifier la nature des obstacles linguistiques avec toujours plus de précision.

De ce point de vue, nos attentes se sont confirmées et nous avons interprété les choix des élèves en les mettant en relation avec des paramètres tels que l'emploi de L1 ou la complexité du discours en L2. Parmi les élèves pilotes, les occurrences de la «non compréhension verbalisée» décroissent régulièrement, alors que les «demandes métalinguistiques» augmentent ou se stabilisent jusqu'au quatrième entretien. Il s'agit d'un premier changement qualitatif par lequel l'apprenant cible de manière toujours plus focalisée les éléments verbaux non compris ou lacunaires et, partant, exerce sa compétence de compréhension et de production. En d'autres mots, l'apprenant arrive à mieux définir ce qu'il ne comprend pas ou n'arrive pas à formuler. Parmi les élèves de contrôle, les occurrences de la «non compréhension verbalisée» sont plus nombreuses, même si elles diminuent régulièrement d'un entretien à l'autre. Cette même tendance s'observe aussi pour le recours aux «demandes métalinguistiques». Les «structures syntaxiques avec slot», sont plus intéressantes du point de vue qualitatif, car elles permettent de planifier et de gérer le discours de manière plus autonome que ne le font les procédures précédentes. Parmi les élèves pilotes,

cette procédure est déjà très sollicitée à la fin de la première année secondaire et continue d'être sélectionnée jusqu'au dernier entretien. A la différence des élèves pilotes, les élèves de contrôle commencent à se servir des «structures syntaxiques avec slot» plus tardivement, à la fin de la deuxième année, mais ce choix se confirme et se renforce dans les entretiens suivants. Comme nous l'avons indiqué précédemment, les élèves pilotes et de contrôle font recours aux mêmes procédures conversationnelles de collaboration. Toutefois on constate que les élèves pilotes décalent ce recours dans le temps, qu'ils sélectionnent plus précocement la procédure la plus ciblée et qu'ils emploient en proportion moins des procédures que les élèves de contrôle. Autant de facteurs que nous interprétons comme une preuve de leur compétence en L2. L'évaluation du développement de la compréhension de textes authentiques, de l'acquisition du vocabulaire et des structures grammaticales, confirment, par ailleurs, cette interprétation.

Puisque ces procédures permettent d'identifier les obstacles linguistiques, et de le réparer, nous nous sommes demandée comment les élèves allaient exploiter l'aide ponctuelle fournie par l'enquêtrice. Les «reprises» discursives, à savoir l'utilisation des formes suggérées par le partenaire expert, sont bien représentées dans la production des élèves pilotes, déjà à la fin de la première année. Par contre, les «reprises» des élèves de contrôle leurs sont très inférieures. Ce faible taux des «reprises» peut, entre autres, s'expliquer par les pratiques discursives en classe. Dans les échanges en classe, les «reprises» sont généralement à la charge de l'enseignant, qui reformule le discours de l'élève pour le corriger. Alors que dans un échange de type coopératif, c'est à l'élève de solliciter et de reprendre les suggestions de l'enseignant pour construire son propre discours.

De manière analogue, la vigilance normative des élèves est différente d'un groupe à l'autre. Parmi les élèves pilotes, les «autocorrections» augmentent progressivement à partir de la deuxième année et l'attention à la qualité de la production ne fléchit pas. Parmi les élèves de contrôle, par contre, le taux des «autocorrections» signale un contrôle métalinguistique faible. Pour expliquer le résultat des élèves pilotes, il faut souligner qu'il devient de plus en plus consistant, à mesure que l'enseignement bilingue cible les activités qui favorisent la construction de l'interlangue et, partant, stimulent la réflexion sur la qualité de la production orale.

En ce qui concerne la formulation des élèves, nous avons centré notre analyse sur les catégories linguistiques suivantes: les formules non analysées, les mentions, les déictiques, les connecteurs, la modalisation. Les deux premières catégories, les formules non analysées et les mentions, sont représentatives des premières étapes de l'apprentissage et mobilisent des sa-

voirs encore incertains de l'interlangue pour réaliser des objectifs communicatifs. Les déictiques, les connecteurs et la modalisation, sont, par contre, des moyens linguistiques qui permettent d'articuler et de complexifier le discours. Leur traitement discursif, donne la mesure de l'orientation didactique de la classe bilingue, d'autant que les deux dernières catégories sont sous-exploitées ou tardivement enseignées dans les cours traditionnels de L2.

De ce point de vue, la différence entre les groupes d'élèves témoins est grande. Par exemple, les mentions disparaissent de la production des élèves pilotes à partir de la deuxième année, alors qu'elles continuent d'apparaître dans la production des élèves de contrôle jusqu'à la fin de la troisième année.

Quant aux autres catégories, elles sont toutes représentées dans les entretiens, mais elles diffèrent en qualité. Qu'il s'agisse de déictiques, de moyens argumentatifs ou de formes modales, le discours des élèves pilotes fait état d'une évolution des formes simples aux complexes, alors que les élèves de contrôle en restent aux formes de base. Ce résultat n'interroge cependant pas le seul développement de la compétence en L2, mais aussi l'enseignement général en L1, en tant qu'entraînement à construire et à développer une compétence discursive efficace. Dans les entretiens, en effet, les éléments argumentatifs ou modalisateurs en L1 sont rares. Le problème ne consiste donc pas dans les éventuelles lacunes lexicales en L2, mais bien dans la carence d'outils linguistiques appropriés aussi en L1. Plusieurs élèves pilotes arrivent cependant à de bons résultats. Ce qui confirme, encore une fois, que c'est par le changement des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, bien plus que par le renouvellement des méthodes de langue, que l'on arrive à développer les moyens discursifs des élèves.

Bibliographie

- Alber, J.-L., & Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 61, 78-89.
- Allal, L., & Davaud, C. (1978). *Elèves genevois face à l'apprentissage de l'allemand: Attitudes des élèves du cycle d'orientation à l'égard de l'apprentissage de l'allemand*. Université de Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Cahier No 10.
- Allen, P., Swain, M., Harley, B., & Cummins, J. (1990). Aspects of classroom treatment: toward a more comprehensive view of second language education. In Harley, B., Allen, P., & Cummins, J. (éds.), *The Development of Second Language Proficiency*. (pp. 57-81). Cambridge: University Press.
- Allwright, R. (1983). Classroom-centered research on language teaching and learning: a brief historical overview. *TESOL Quarterly*, 17/2, 191-204.

- (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5, no 2, 156-171.
- Bachmann, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: University Press.
- Bange, P. (1994). Points de vue sur l'analyse conversationnelle. *DRLAV, Revue de Linguistique*, 29, 1-28.
- (1991). Séquences acquisitionnelles en communication exolingue. In Russier, C., Stoffel, H., & Véronique, D. (éds.), *Interactions en langue étrangère*. (pp. 61-66). Publications de l'Université de Provence.
- Berthoud, A.-C. (Ed.) (1996). Acquisition des compétences discursive dans un contexte plurilingue. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, VALS/ASLA*, 64.
- Bruner, J.S. (1985). The role of interaction formats in language acquisition. In Forgas J.P. (éd.), *Language and social situations*. New York: Springer, 31-46.
- Dausendschön-Gay, U., & Krafft, U. (1991). Rôle et faces conversationnels: à propos de la figuration en situation de contact. In Russier, C., Stoffel, H., & Véronique, D. (éds.), *Interactions en langue étrangère*. (pp. 39-49). Aix-en-Provence: Université de Provence.
- Davies, A. (1990). *Principles of language testing*. Oxford: Basil Blackwell.
- 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. (éds.), *Actes du 3ème colloque régionale de linguistique*. (pp. 99-124.). Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.
- Diehl, E. (1994). Probieren geht über Studieren. Individuelle Varianten im Fremdspracherwerb. *Deutsch als Fremdsprache*, 31/3, 138-147.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29, 55-84.
- Dorr-Bremme, D.W. (1990). Contextualization cues in the classroom: Discourse regulation and social control functions. *Language in Society*, 19, 379-402.
- Eigensatz, G., & Tambini, C. (1993). Vers une grille d'évaluation de la compétence interactive. In Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, EDK (éd.), *Analyse des tests utilisés pour évaluer les performances des élèves en allemand et en français L2 à la fin de la scolarité obligatoire. Dossier 23/2*. Bern: EDK, 141-157.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: University Press.
- (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: University Press.
- (1982). The origins of interlanguage. *Applied Linguistics*, 3, 45-57.
- Ely, C. (1986). An Analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*, 36, no 1, 1-25.
- Eriksson, B., Le Pape, Ch., Serra Oesch, C., Reutener, H., & Stern, O. (1997). Modell für einen inhaltsorientierten zweisprachigen Unterricht an der Sekundarstufe I. In Beck, E., Guldemann, T., & Zutavern, M. (éds.), *Lernkultur im Wandel*. (pp. 261-268). St. Gallen: Pädagogische Hochschule, .
- Faerch, C., & Kasper, G. (1986). Cognitive dimensions of language transfer. In Kellermann, E., & Sharwood Smith, M. (éds.), *Cross-linguistic influence in second language acquisition*. (pp. 49-65). Oxford: Pergamon, .
- (éd.) (1983). *Strategies in interlanguage production*. London / New York: Longman.

- Gajo, L., Koch, P., & Mondada, L. (1996). La pluralité des contextes et des langues: une approche interactionnelle de l'acquisition. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, VALS/ASLA*, 64, 61-86.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier-Crédif.
- Giacobbe, J. & Cammarota, M.-A. (1986). Learners' hypothesis for the acquisition of lexis. *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 327-342.
- Givón, T. (1985). Function, structure and language acquisition. In Slobin, D.I. (éd.), *The crosslinguistic study of language acquisition: Vol. 1*. (pp. 1008-1025). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Güllich, E. (1986). L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et leur achèvement interactif en situation de contact. *DRLAV*, 34/35, 161-182.
- Guye, C. (1996). *Les marques transcodiques chez les apprenants: analyse interactionnelle. Travail de séminaire. Romanisches Seminar Universität Basel: Prof. G. Lüdi, chaire de Linguistique Française*. Basel: mimeo.
- Jeanneret, T. (1995). Interaction, coénonciation et tours de parole. *Cahiers de l'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage* 7, 137-157.
- Kasper, G. (éd.) (1986). *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*. Aarhus: University Press.
- (1985). Repair in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 200-215.
- Krafft, U., & Dausendschön-Gay, U. (1994). Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. In *Bulletin suisse de linguistique appliquée, VALS/ASLA*, 59, 127-158.
- Kramsch, C. (1985). Classroom Interaction and Discourse Options. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 169-183.
- Lüdi, G. (1998). Schulsprachenpolitik im Rampenlicht. *ZLV-Magazin*, 1, 14-15.
- (1991). Construire ensemble les mots pour le dire. A propos de l'origine discursive des connaissances lexicales. In Dausendschön-Gay, U., Güllich, E. & Krafft, U. (éds.), *Linguistischen Interaktionsanalysen. Beiträge zum Romanistentag 1987*. (pp. 193-224). Tübingen: Niemeyer.
- (1989). Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques. In Kremer, D. (éd.), *Actes du XVIIe Congrès international de linguistique et philologie romanes, Trèves, 19-24 mai 1986*. Tübingen: Niemeyer, 405-424.
- Lüdi, G., & Py, B. et al (1995). *Changement de Langage et Langage du Changement*. Lausanne: L'Age d'Homme.
- Martin-Jones, M. (1990). Code-switching in the classroom: A discussion document. In ESF Network on Code-Switching and Languages in Contact (éd.), *Papers for the workshop on impact and consequences of code-switching: Broader Considerations. Brussels, Nov. 1990*. Strasbourg: European Science Foundation, 79-110.
- McHoul, A.W. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, 19, 349-377.
- Meier, Ch. (1993). Caractérisation des matériaux linguistiques. Une description des tests de conversation. In Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, EDK (éd.), *Analyse des tests utilisés pour évaluer les performances des élèves en allemand et en français L2 à la fin de la scolarité obligatoire. Dossier 23/2*. Bern: EDK, 117-140.

- Meisel, J. (1987). Reference to past events and actions in the development of natural second language acquisition. In Pfaff, C.W. (éd.), *First and second language acquisition processes*. (pp. 206-224). Cambridge, MA: Newbury House.
- Mondada, L. (1995). Analyser les interactions en classe: quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *Travaux neuchâtelois de linguistique appliquée (TRANEL)*, 22, 55-89.
- Mothe, J.-Cl. (1981). Evaluer les compétences de communication en milieu scolaire. In *Le français dans le monde*, 165, pp. 63-72.
- (1984). *Présentation des tests pour la méthode orange*. Bern: Schweiz. Konferenz der kant. Erziehungsdirektoren, EDK.
- Noyau, C., & Porquier, R. (éds.) (1984). *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris: Press Universitaire de Vincennes.
- Oesch-Serra, C. (1991). Gestion interactive et complexification du discours: les séquences narratives en conversation exolingue. In Russier, C., Stoffel, H., & Véronique, D. (éds.), *Interactions en langue étrangère*. (pp. 21-32). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- (1989). Je vais raconter une histoire: analyse d'un récit en conversation exolingue. In Rubattel, Ch (éd.), *Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse Romande*. (pp. 225-246). Bern/Frankfurt: Lang.
- Pekarek, S., Saudan, V., & Lüdi, G. (1996). Apprentissage du français en Suisse alémanique: des systèmes éducatifs aux situations extra-scolaires. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, VALS/ASLA*, 64, 87-112.
- Pica, T. (1987). Second-language acquisition, social interaction and the classroom. *Applied Linguistics*, 8, no 1, 3-21.
- Pica, T., Doughty, C. & Young, R. (1986). Making input comprehensible: Do interactional modifications help? *ITL Review of Applied Linguistics*, 72, 1-25.
- Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21/4, 737-758.
- Porquier, R. (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, VALS/ASLA*, 59, 159-169.
- Py, B. (1994). Linguistique de l'acquisition des langues étrangères: naissance et développement d'une problématique. In Coste, D. (éd.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. (pp. 42-54). Paris: Hatier-Crédif.
- (1993). L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche. *AILE*, 2, 9-24.
- (1991). Bilinguisme, exolingue et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, 17, 147-161.
- Robinson, P. (1995). Task complexity and second language narrative discourse. *Language Learning*, 45/1, 99-140.
- Russier, C., Stoffel, H., & Véronique, D. (éds.) (1991). *Modalisations en langue étrangère*. Aix-en-Provence: Université de Provence.
- Sacks, H., Schegloff, E.A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50/4, 696-735.
- Schegloff, E.A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53/2, 361-382.
- Schneider, G. et al. (1997). *Fremdsprachen Kompetenz am Schnittstellen. Questionnaire français langue étrangère*. Fribourg: mimeo.

- Seliger, H., & Long, M. (1983). *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Stern, O., Eriksson, B., Le Pape Racine, Ch., Reutener, H. & Serra, C. (à paraître, 1999) *Französisch-Deutsch. Zweisprachiges Lernen auf Sekundarstufe I*. Chur/Zürich: Rüegger Verlag.
- (1998). Français-Allemand: Apprendre en deux langues à l'école secondaire. Rapport de valorisation. *Programme national de recherche 33, Berne et Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE)*.
- (1996). Französisch-Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, VALS/ASLA*, 64, 9-33.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London/New York: Longman.
- Vasseur, M.-T. (1990). Bilinguisme, acquisition des langues étrangères et données intuitionnelles: les autoconfrontations dans le programme ESF sur l'acquisition d'une L2 par des adultes migrants. In *ESF Network on Code-Switching and Language in Contact (éd.), Papers for the workshop on concepts, methodology and data*. Basel/Strasbourg: European Science Foundation, 171-188.
- Wode, H. (1988). *Einführung in die Psycholinguistik*. München: Hueber.
- Wygotski, L.S. (1934/1974). *Denken und Sprechen*. Stuttgart: S. Fischer.