

Plurilinguisme et construction des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire

Gabriele M. Müller

Université de Lausanne, Projet Dylan
Gabriele.Mueller-Blaser@unil.ch

Jeanne Pantet

Université de Lausanne, Projet Dylan
Jeanne.Pantet@unil.ch

In which way is multilingualism a resource for knowledge construction? By analysing examples from interactions in a bilingual university lecture, this article aims to show a set of first research results concerning this issue.

1. Introduction

L'étude présentée ici s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche européen impliquant 19 universités issues de 13 pays européens (projet intégré Dylan, *Dynamique des langues et gestion de la diversité*)¹. Ce projet vise à montrer en quoi le plurilinguisme constitue une ressource pour la construction, la transmission et la mise en œuvre des connaissances. Le groupe de recherche lausannois travaille plus particulièrement sur le terrain des hautes écoles. Dans la présente contribution, nous présenterons quelques analyses liminaires effectuées par les auteures sur des données provenant d'un enseignement bi- / plurilingue dans une université suisse.

Les recherches sur l'enseignement plurilingue (CLIL)² se sont jusqu'ici en grande partie intéressées à la construction des savoirs linguistiques et discursifs dans l'enseignement primaire et secondaire (cf. p.ex. Mariotti, 2001). Quelques recherches néanmoins ont porté sur les gains conceptuels dans l'enseignement CLIL, mais sans pour autant s'intéresser spécifiquement à leur construction dans l'interaction (cf. Van de Craen *et al.*, 2007). Si un certain nombre de recherches ont analysé la construction des savoirs non

¹ Ce projet est financé dans le cadre du 6^{ème} programme-cadre de l'Union européenne, N° 028702 (www.dylan-project.org).

² *Content and Language Integrated Learning*: on entend par CLIL qu'une discipline "non linguistique" (mathématique, histoire, etc.) est enseignée dans une langue seconde (cf. Baetens Beardsmore, 2003, cf. aussi sous www.eurydice.org).

linguistiques, celles-ci se sont limitées aux niveaux primaire ou secondaire (cf. p.ex. Castellotti & Moore, 1999; Serra, 2007). Restait donc un nouveau terrain à explorer, celui de la construction des savoirs disciplinaires dans l'enseignement bi- / plurilingue au niveau tertiaire.

Notre recherche vise par conséquent à combler cette lacune, en s'intéressant plus précisément aux effets possibles du plurilinguisme sur les processus de construction, de transmission et de mise en œuvre des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire. La visée de nos analyses porte non seulement sur les savoirs disciplinaires, mais également sur les activités discursives à travers lesquelles les interlocuteurs, dans les interactions didactiques, construisent les objets de connaissance disciplinaires. Par ailleurs, l'enseignement bi- / plurilingue dans les hautes écoles se distingue souvent de l'enseignement CLIL classique au niveau secondaire (le plus souvent uniquement en L2), impliquant notamment une utilisation systématique de deux langues (L1, L2), et / ou parfois de plus d'une langue seconde (L2, L3).

Dans cette perspective, notre analyse consiste à décrire, dans les interactions plurilingues, l'impact des pratiques bi- / plurilingues tout à la fois sur les objets de connaissance et les activités discursives dont ils sont le produit. Plus particulièrement, l'accent est mis sur l'analyse du rôle que joue le plurilinguisme dans les moyens mis en œuvre par les interactants pour traiter et négocier ces objets (définition, explication, description, traduction, etc.).

Nous prendrons comme point de départ de l'analyse une pratique bilingue spécifique, soit le *code switching* (CS). En plus d'être très fréquent dans le terrain étudié ici, le CS est une pratique bi- / plurilingue par excellence. Il constitue un phénomène privilégié pouvant nous renseigner sur les effets possibles du plurilinguisme, non seulement sur les activités discursives en général, mais aussi, plus spécifiquement, sur le traitement des objets de connaissance disciplinaires et ses effets sur ces objets eux-mêmes. En effet, dans nos données, nous retrouvons notamment des implications du CS décrites par Auer (2000), à savoir dans la reconfiguration du cadre participatif ou encore dans les changements de topique. En plus de ces implications sur la gestion interactive générale, nous montrerons que le CS semble jouer un rôle central dans l'organisation des traitements appliqués aux objets de connaissance. Nous observons qu'il accompagne de manière régulière un changement ou une modification de l'activité et, par conséquent, de son produit (l'objet disciplinaire). Enfin, nous émettrons l'hypothèse que cette organisation, qui se caractérise souvent par une diversification du traitement, constitue un atout potentiel de l'interaction bi- / plurilingue pour la construction des connaissances.

2. Les données

Les extraits présentés dans l'analyse proviennent d'un enseignement facultatif bimensuel (équivalent plus ou moins à des travaux pratiques) à la Faculté de Droit de l'Université de Zürich, intitulé "Lecture et discussion d'arrêts du Tribunal fédéral"³. Il est, selon le descriptif publié par la faculté, dispensé en français et s'adresse à tous les étudiants juristes de l'Université de Zürich. Lors des séances, une série d'arrêts du Tribunal Fédéral Suisse est lue en langue originale française et discutée ensuite par les participants. S'agissant d'un enseignement facultatif, le nombre de participants est en règle générale très restreint. En l'occurrence, les interactions réunissent l'enseignant (PW) – lui-même bilingue français / allemand – et seulement trois étudiants juristes, dont deux germanophones (MB, LS) et un étudiant Erasmus francophone (JR).

L'objectif de cet enseignement est double. D'une part, il devrait permettre aux étudiants suisses allemands de comprendre les textes rédigés en français et également de maîtriser activement le vocabulaire juridique français. Dès lors, une grande partie des discussions tournent autour de la signification de termes précis. D'autre part, cet enseignement offre la possibilité de réviser un certain nombre de concepts et de lois ainsi que de débattre au sujet de l'interprétation juridique des cas traités en intégrant différents domaines du droit (droit civil, droit pénal, droit institutionnel, etc.) – qui, de manière générale, sont traités séparément dans les autres cours. L'enseignement en question se caractérise donc par sa visée tout à la fois linguistique et disciplinaire (ainsi que par sa visée transversale).

Bien que ce cours semble conçu selon le modèle CLIL classique – enseignement du droit uniquement en L2 (ici le français) – les pratiques dans ces interactions didactiques sont réellement bi- (/ pluri-)lingues dans la mesure où en réalité, les discussions ont lieu autant en français qu'en allemand ("mode bilingue", cf. Grosjean, 2001). Autrement dit, les passages d'une langue à l'autre sont extrêmement fréquents, ce qui pose de manière privilégiée la question de l'impact des CS sur un des objectifs principaux de l'enseignement, à savoir la construction de savoirs juridiques.

3. Interaction, construction des objets et bi- / plurilinguisme

Le champ théorique et méthodologique dans lequel s'inscrivent nos analyses constitue un champ encore peu exploré et en construction (cf. pt.1). Notre objet d'analyse sera dès lors abordé à travers trois axes d'analyse, à savoir l'analyse des interactions, la construction des objets de connaissance et le

³ Les enregistrements audio-visuels ont été effectués lors du semestre d'hiver 2006/2007.

plurilinguisme. Les concepts de base présidant à nos analyses sont donc issus de ces trois domaines et nous voudrions ici préciser les principaux concepts empruntés, ainsi que l'articulation que nous proposons entre eux.

Pour l'analyse des interactions verbales, nous utilisons des méthodes inspirées de l'analyse conversationnelle. Il s'agit de retracer les activités discursives et les objets traités dans la séquentialité de l'organisation interactive (pour une vision globale, cf. Gülich & Mondada, 2001). Il s'agit, en d'autres termes, de décrire la manière dont les interlocuteurs accomplissent et rendent reconnaissables les activités discursives à travers lesquelles ils traitent les objets de connaissance.

Dans cette perspective, les activités discursives comprennent l'ensemble des processus de (co-)construction des objets de connaissance, renvoyant à autant de façons de traiter un objet de connaissance dans une interaction. Au sein de cet ensemble, nous distinguons donc entre différents traitements discursifs de l'objet (p.ex. la contextualisation, l'exemplification ou la paraphrase sont des traitements liés à la définition), ainsi qu'entre deux modes de traitement, à savoir *métalinguistique* (lorsque l'objet est pris comme objet de la langue, p.ex. travail sur son signifiant) et *disciplinaire* (lorsque l'objet est pris comme concept disciplinaire, p.ex. contextualisation de cet objet dans un réseau de connaissances)⁴. Notons encore que ces concepts sont empruntés à un domaine lui-même encore en élaboration (Berthoud, 2003; Gajo, 2003; Serra & Gajo, 1999).

Le plurilinguisme est envisagé ici en tant que pratique dans l'interaction: les interactants possèdent un "répertoire plurilingue" (Pütz, 2004), qui se compose d'un ensemble de pratiques actualisables et actualisées dans l'interaction. Ainsi, notre conception des pratiques bi- / plurilingues est-elle toujours basée sur leur observation dans l'interaction, soit sur une utilisation systématique de deux (ou plusieurs) langues (cf. aussi Grosjean, 2001)⁵. Le CS est une pratique bi- / plurilingue typique parmi l'ensemble de ce répertoire (cf. Auer, 2000; cf. aussi Lüdi, 2004): si nous nous inspirons des analyses d'Auer, notre attention ne se portera néanmoins pas seulement sur les implications des CS sur l'organisation de l'interaction et les activités (processus de construction des objets de connaissance), mais aussi sur le produit de l'interaction (soit l'objet de connaissance construit). Il s'agit donc d'étudier le CS comme une ressource potentielle pour l'interaction et la construction des objets de connaissance – c'est-à-dire comme un "outil", issu

⁴ Le rapport entre ces deux modes de traitement n'est en aucun cas oppositif et exclusif, mais doit plutôt être considéré comme deux pôles d'un continuum.

⁵ Ceci s'inscrit en décalage par rapport à un cours CLIL, où l'enseignement se fait uniquement dans une langue (L2) ("mode exolingue").

du répertoire bilingue, pour accomplir et rendre reconnaissable l'organisation de cette construction dans l'interaction.

En articulant ces différents concepts théoriques et méthodologiques, nous nous focalisons donc tout à la fois sur le déploiement des activités discursives au fil de l'interaction (et plus particulièrement les activités traitant des objets de connaissance), et sur le produit de ces activités (les objets de connaissance), ainsi qu'aux possibles implications du CS, en tant que pratique bilingue, sur les activités discursives et par conséquent, sur les objets de connaissance. Les analyses qui suivent montrent notamment une cooccurrence systématique du CS et d'un changement dans l'activité qui traite un (ou plusieurs) objet(s) de connaissance spécifique(s), et, finalement, l'impact sur l'objet lui-même dans la suite de l'interaction.

4. *Code switching* et traitement des objets dans l'interaction

Considérons un premier exemple, à savoir le traitement d'objets provenant d'un champ de connaissances disciplinaires, discutés à deux reprises lors d'une même séance: *créancier* et *créance*. Voici l'extrait (1) qui montre la première mention de la notion de *créancier*. Les participants viennent de traiter – en français – de la différence entre la responsabilité contractuelle et la responsabilité extra-contractuelle qui consiste dans le renversement du fardeau de la preuve. Après que l'étudiant MB a mentionné cette distinction, l'enseignant PW résume ce point de la manière suivante:

(1)⁶

```

1 PW: le renversement du fardeau de la preuve\ ... hein
2 ((aspiration)) DONC/ . si vous êtes dans le contexte
3 contractuel/ . c'est en principe/ . le: . débiteur qui
4 doit prouver qu'il n'était- .. qu'il n'a ((petite
5 hésitation)) pas commis de faute\ . tandis que si vous
6 êtes dans le: . contexte extra-contractuel c'est le
7 demandeur/ . donc le créancier ((saccadé)) <qui doit
8 prouver que> ((hausse de voix)) <vous avez> commis une
9 faute pour vous rendre responsable\ .. BON\ . on revient
10 au droit pénal/ mais c'était une petite^euh: .
11 réminiscence de: . de la responsabilité/ puisque
12 ((aspiration)) il est toujours bon/ . comm:e le prouve
13 notre discussion de revenir sur .. ((aspiration))
14 certaines notions\
    (Corpus UNIZHJUR)

```

Afin d'expliquer ce qu'implique le renversement du fardeau de la preuve dans le contexte extra-contractuel, PW établit une opposition entre les deux

⁶ Les conventions de transcription se trouvent à la fin de cette contribution. Tous les noms apparaissant dans ce corpus sont fictifs.

situations (cf. *tandis que*, l.5), précisant pour chaque situation quelle partie doit prouver la faute à quelle autre partie (cf. *si... p*, l.2 à 5 et *si... p*, l.5 à 9). Ces parties impliquées sont respectivement le *débiteur* (cf. l.3) et le *créancier* (*demandeur*) (cf. l.7) qui sont mentionnés ici pour la première fois dans la discussion. Cette explication atteint son terme à la l.9 (cf. l'intonation descendante, la micro-pause et la relance *BON*), suite à laquelle PW projette un retour au sujet précédent (un cas qui touche le droit pénal)⁷. Avant de revenir effectivement sur cet autre sujet, PW fait une sorte de métacommentaire, catégorisant l'activité précédente comme *réminiscence* (l.11) qui sert à *revenir sur certaines notions* (l.13/14).

En d'autres termes, non seulement la négociation précédente, mais également ce tour complexe de PW, sont catégorisés par l'enseignant comme relevant d'un des objectifs principaux de l'enseignement, à savoir la révision de concepts juridiques. Cette révision peut viser l'acquisition (p.ex. en L2), le rappel et l'approfondissement de notions déjà acquises, en l'occurrence les notions en lien avec la responsabilité (dont *débiteur* et *créancier*). Après cet extrait (1), les participants reprennent immédiatement la discussion du cas de droit pénal, comme projeté par PW. Il n'y a pas de négociation ultérieure autour de ces différentes notions (p.ex. initiée par une question d'un étudiant ou de PW). La révision est traitée comme complète et les concepts mentionnés comme non problématiques par tous les participants.

Dans ce dernier extrait, nous observons que l'enseignement est effectué de manière monologique (dans un tour complexe d'un seul locuteur) et exolingue (entièrement en L2)⁸. Autrement dit, la construction des notions de *créancier* et de *débiteur* se déroule ici sans négociation interactive explicite et sans recours à la deuxième langue du cours. Bien qu'il ne survienne aucun CS dans cet extrait, il nous sert à contraster ce mode d'acquisition potentielle avec un autre mode que nous observons plus tard lors de la même séance. En effet, environ 50 minutes plus tard, la notion de *créancier* – et implicitement celle de *débiteur* – surgit à nouveau dans un autre contexte qui se caractérise par des négociations interactives explicites et par le passage de la L2 à la L1.

La question que nous posons ici en premier lieu est celle des effets possibles du changement de langue, d'une part, sur les activités discursives qui traitent des objets, et d'autre part sur les objets en question dans la suite de l'interaction. À la suite de l'analyse, il sera possible de développer quelques

⁷ La responsabilité est un concept pertinent en droit privé.

⁸ Respectivement en L1 pour l'étudiant JR. Ce dernier n'intervenant pas dans les discussions reproduites ici, nous utilisons par la suite les notions de L1 et de L2 à partir de la perspective des étudiants germanophones.

idées exploratoires en ce qui concerne la différence entre ces deux modes d'acquisition potentielle (monologal / monolingue vs. dialogal / bilingue).

Dans l'extrait ci-dessous, l'objet qui est soumis à négociation est le concept de *créance compensatrice*, qui amènera par la suite également au traitement des notions de *créance* et de *créancier*. Au cours de cette négociation survient un CS vers le français, choix de langue qui sera maintenu pour le reste de la négociation (cf. l.10).

À première vue, ce CS pourrait servir de stratégie liée aux participants (cf. Auer, 2000), c'est-à-dire qu'il pourrait constituer un moyen de résoudre un problème de compréhension et / ou d'expression chez les étudiants germanophones sans pour autant influencer l'organisation des activités discursives. Mais ce CS fait plus que de tenter de résoudre un problème de compétence en L2. En effet, 1) il effectue un changement dans le cadre participatif de l'interaction, 2) il s'accompagne d'un changement dans l'activité demandée, et 3) il influence, dès lors, l'activité discursive autour de l'objet en question au sens où il participe à la spécification du mode de traitement (métalinguistique ou disciplinaire).

L'enseignant PW est ici en train de lire le descriptif d'un cas traité devant le Tribunal Fédéral. Le pronom "il" à la ligne 1 se réfère au tribunal, et "x" est l'accusé en question:

(2a)

- 1 PW: ((lu)) <il a mis à la charge de x une créance ((saccadé))
 2 <compensatrice> de trente milles francs/ ((aspiration))
 3 ((baisse de voix)) à verser à l'état du valais/ ainsi que
 4 les frais de la cause\> .. c'est quoi ça\ .. ((à l'adresse
 5 de JR)) est-ce que vous comprenez vous comme francophone\
 6 ... ou bien est-ce que vous- vous DEvinez ce que ça peut
 7 être cette créance compensatrice\
 8 (2.0)
 9 MB: ((bas)) das ist (euh)
 10 PW: was heisst es wörtlich\
 11 (4.6)
 12 MB: eine kompensatorische (1.3) ja das ist nichts and[(eres
 13 als) XXX
 14 PW: [eine
 15 kompensatorische was/
 16 MB: ja (das) XX&
 17 PW: &((rire))
 18 LS: kaution

L'objet de connaissance *créance compensatrice* est introduit lors de la lecture aux lignes 1 à 2. PW marque ce syntagme nominal (SN) par la prosodie en prononçant *compensatrice* de façon saccadée, ce qui attribue une certaine saillance à l'expression entière. Une fois la lecture terminée (l.4), il enchaîne, après une micro-pause (début de la l.4), avec une question de définition sous forme de dislocation à droite (cf. De Stefani, 2005). L'élément disloqué *ça*, en position topicale, se réfère au terme marqué auparavant par la prosodie. PW

initie donc une séquence de définition qui pourrait être accomplie par spécification, exemplification, explication, etc. (cf. aussi Gülich, 1990 sur les séquences d'explication en contexte exolingue). La demande *c'est quoi ça* reste, par contre, ambiguë quant au mode de traitement de l'objet, comme objet disciplinaire (le concept juridique) ou comme objet de la langue (traitement métalinguistique)⁹.

Néanmoins, aucun participant n'accomplit la tâche demandée. Après une nouvelle micro-pause (fin de la l.4), PW choisit explicitement JR pour fournir une réponse, le qualifiant de compétent en tant que natif de la langue française (l.5). La tâche initialement demandée, c'est-à-dire la définition, reste toutefois l'activité pertinente pour la réponse à fournir par JR, et par conséquent, l'ambiguïté quant à l'objet à traiter (juridique ou linguistique) persiste. La même observation est valable pour la troisième question, formulée après l'absence de prise de parole par JR (cf. micro-pause, l.6). PW remplace ici *comprendre* par *deviner*: il change donc légèrement l'étiquette pour l'activité demandée, d'une définition vers une suggestion de définition peut-être approximative, et réactualise le terme à traiter dans la dislocation à droite (rendu saillant par l'emploi du démonstratif et l'accentuation, l.7). PW demande donc d'abord une définition du terme à tous les participants, ensuite uniquement à JR pour enfin solliciter une proposition de définition de la part de ce dernier – suite au manque de reprise (*uptake*) de la part des participants sélectionnés par ses questions (l.4 et 6). Le mode de traitement demandé (métalinguistique ou disciplinaire) est toujours indéterminé.

Néanmoins, JR décline l'accomplissement de la réponse (cf. pause de 2 secondes, l.8) et enfin, MB – sans être directement sélectionné par l'enseignant – prend la parole pour fournir une réponse (l.9). Par contre, le locuteur *switche* ici en allemand après un long moment où l'interaction se déroulait entièrement en français *et* à un moment où le locuteur francophone est désigné comme prochain locuteur (justement pour ses compétences en français). Le ton de cette production est relativement bas et le tour reste inachevé. PW intervient à nouveau (l.10) et pose une nouvelle question qui 1) ratifie le CS initié par MB, 2) change dès lors le cadre participatif (JR ne participe jamais aux discussions en allemand), 3) propose une nouvelle tâche, à savoir une traduction (travail qui ne peut pas être accompli par JR), et, par là, 4) propose explicitement un traitement métalinguistique. La longue pause suivante (l.11) indique que la réponse est toujours traitée comme problématique, mais par la suite, MB reprend la parole et semble

⁹ Cette ambiguïté est en grande partie due à la double visée linguistique et disciplinaire de cet enseignement.

effectivement procéder à une traduction (l.12/13 et 16) à laquelle manque toujours le substantif du SN qui est finalement fourni par LS (l.18).

Jusqu'ici, nous pouvons déjà observer que le CS a une fonction centrale dans le déroulement de la négociation: il accompagne le changement d'activité demandée de la définition vers la traduction. Ce changement implique deux autres modifications au niveau de l'organisation des activités discursives. D'une part, il modifie la structure participative, n'incluant plus que les locuteurs germanophones dans la discussion; d'autre part, le passage de la demande de définition à la demande de traduction implique que l'activité soit clairement focalisée sur la langue (traitement métalinguistique) – contrairement à la définition qui reste ambiguë à cet égard. Autrement dit, le changement de langue est ici lié au changement des moyens mis en œuvre par les interactants pour traiter et négocier les objets.

Jusqu'ici, nous avons illustré un lien entre le CS et un changement du traitement d'un objet de connaissance disciplinaire; reste à montrer qu'il existe un impact sur l'objet lui-même. 1) Cet impact se manifeste d'abord par le fait que l'objet est ici clairement envisagé comme objet linguistique. 2) Nous observons en outre une diversification des moyens de traitement dans la suite de l'interaction, favorisée par la dimension bi- / plurilingue – grâce au fait que la L2 est souvent caractérisée par une certaine opacité et crée des résistances qui vont être démêlées par la suite à l'aide d'activités discursives (cf. Gajo 2003). 3) La diversification des moyens est, à son tour, susceptible de se refléter dans l'objet finalement construit.

Dans l'exemple 2, nous observons notamment un certain impact sur l'objet de connaissance en construction, impact rendu visible par le passage d'un premier mode de traitement (traduction) vers un nouveau mode intégrant traduction *et* explication, c'est-à-dire intégrant traitement métalinguistique *et* traitement disciplinaire suite à diverses "erreurs de traduction" des étudiants LS et MB.

Voici la suite de l'extrait précédent:

(2b)

19 PW: euh- . hä/
 20 MB: kaution
 21 (..)
 22 PW: [eine kompensatorische/ . kaution/
 23 MB: [X
 24 PW: [créance/ ist das kaution/
 25 MB: [(parle de manière saccadé et incompréhensible))
 26 (2.4)
 27 PW: was ist créance/ das ist ja wirklich [also-
 28 MB: [créance
 29 LS: XX&
 30 MB: créance isch doch der: . geldgeber\
 31 LS?: cré[ancier
 32 PW: [das ist der créancier [ist der . ist der . gläubiger\
 33

33 LS?: [créan-cier
 34 PW: und die créance ist/
 35 (4.0)
 36 PW: vom gläubiger aus gesehen/ . der hat eben eine créance/
 37 drum ist er der créancier/
 38 LS: eine schuld\
 39 (...)
 40 PW: euh- schuld hat eigentlich eher der andere&
 41 LS: &der andere ja stimmt ((petit rire))
 42 PW: was hat der créancier de- wenn de- wenn der eine(n)
 43 schuld(ner/en) hat hat der was/&
 44 LS: &(einen) anspruch
 45 PW: einen anspruch oder eine forderung nicht\
 46 LS: &XX&
 47 PW: &jawohl\

Sans entrer dans tous les détails de l'analyse, nous voyons que la proposition de traduction de LS (*kaution*) n'est pas ratifiée par PW, mais qu'au contraire, ce dernier repose à trois reprises une question de vérification (l.19, 22 et 24). À défaut d'une nouvelle proposition de traduction compréhensible (cf. l.23 et 25; cf. aussi la pause, l.26), il réitère sa demande initiale: *was ist créance/* (l.25). Notons également l'expansion de ce tour qui consiste en une évaluation implicite – le terme axiologique n'est pas fourni. Néanmoins, cette production est, en vertu de ses propriétés prosodiques, clairement interprétable comme évaluation négative du manque de savoir de la part des étudiants et, par conséquent, la réponse de LS en 18 est marquée comme "erreur" à travers tout ce passage.

La tentative suivante de traduction (compréhensible) est produite par MB qui propose un nouveau terme allemand: *der: . geldgeber* (l.30). Jusqu'ici, les participants se sont consacrés à une activité métalinguistique, à savoir la traduction (cf. l'usage prédominant de signes en mention, sans déterminant, cf. l.20, 24 et 27). Par contre, dans le tour à la ligne 30, MB réintroduit un déterminant (défini) devant sa proposition de traduction, ce qui pourrait indiquer une recontextualisation de l'objet traité dans une catégorie d'objets disciplinaires (les objets ne sont plus traités comme de purs objets linguistiques). De plus, MB s'est trompé, fournissant la traduction de *créancier* (cf. l.31 et l.32) au lieu de celle de *créance*. Cette "erreur" ainsi que celle de LS en 38 vont permettre d'ouvrir la négociation sur tout le paradigme de connaissance, dont *créance* et *geldgeber* font partie (l.31 à 45): *créancier – débiteur (der andere, l.40), créance – dette (schuld, l.36 et 40)*. Ces concepts sont bien évidemment non seulement mentionnés, mais également mis en relation les uns par rapport aux autres ("le créancier a une créance envers le débiteur qui lui a une dette envers le créancier")¹⁰.

¹⁰ Dans la suite de l'interaction (non reproduit ici), PW fournit enfin non seulement la traduction de (*créance*) *compensatrice* mais également une définition abstraite du concept.

Ici, nous observons deux phénomènes qui semblent résulter de la mise à profit du répertoire linguistique bilingue ainsi que des "erreurs" linguistiques et disciplinaires de la part des étudiants – "erreurs" qui démontrent non seulement l'opacité des notions en L2, mais également en L1 (cf. I.38). Premièrement, l'activité passe d'une activité purement métalinguistique à une activité intégrant moyens métalinguistiques (traduction) et disciplinaires (établissement d'un paradigme du droit privé). Deuxièmement, l'objet qui a initialement été envisagé comme un objet de connaissance isolé est maintenant traité comme objet intégré dans un réseau de connaissances dont les liens sont exploités et explicités dans le travail de co-construction de l'objet. Par ce même travail, le réseau de connaissances se voit alimenté (en objets) et enrichi (par les liens).

Ce constat est d'autant plus important à relever que ce travail conceptuel semble combler des lacunes de connaissances disciplinaires – et non seulement linguistiques – chez les deux étudiants germanophones¹¹, car c'est à travers la tentative de remédier à l'éventuelle opacité des termes *créance* et *créancier* en français (L2 pour MB et LS) qu'un problème au niveau disciplinaire se manifeste en L1 (cf. la réponse *eine schuld* à la question ce qu'a le *gläubiger*, I.36/37 et 38).

Les notions de *créance* et de *créancier* ne réapparaissent pas dans la discussion lors de cette séance, ni dans une séance enregistrée ultérieurement. Il faut en outre savoir que cet enseignement ne fait pas l'objet d'un examen¹², et qu'il a dès lors été impossible pour nous de mesurer l'acquisition (la révision ou l'approfondissement) des connaissances de manière objective. Néanmoins, nous pouvons constater que le premier mode d'acquisition potentielle (monologal / exolingue) semble avoir échoué dans la mesure où ces concepts ont suscité par la suite une longue séquence de traitement à la fois linguistique et disciplinaire.

De plus, nous voudrions émettre l'hypothèse que le deuxième mode plus interactif et bilingue peut être plus favorable à l'acquisition: il s'agit d'une véritable co-construction à laquelle les étudiants participent activement et le recours aux deux langues (CS et travail de traduction) permet un traitement qui intègre non seulement la dimension linguistique et disciplinaire, mais qui approfondit également l'acquisition aux deux niveaux (en l'occurrence, par négociation ouverte des "erreurs de traduction" et par élaboration d'un réseau

¹¹ La question de la non-participation de l'étudiant francophone lors de l'utilisation de l'allemand ne sera pas thématifiée ici. La problématique concernant l'inclusion et l'exclusion dans l'interaction plurilingue fait l'objet d'une autre recherche en cours.

¹² Un test conçu par les chercheurs linguistes qui évalue les connaissances des étudiants en question n'a également pas été réalisable.

de connaissance) (cf. aussi Berthoud, 2004). Des recherches ultérieures devront (ou non) confirmer cette hypothèse par des analyses longitudinales dans un contexte identique.

Passons maintenant à un deuxième exemple impliquant une négociation interactive explicite des notions de *associé* et *associé gérant* et au cours duquel plusieurs passages d'une langue à l'autre se produisent. Nous nous intéressons ici à nouveau aux effets possibles des CS sur la construction des savoirs disciplinaires dans l'interaction. Cette séquence confirme l'observation d'un lien étroit entre CS et gestion des activités (ou modes de traitement). La séquence ci-dessous montre par ailleurs l'extrême fréquence des CS dans ce terrain. Après la lecture du descriptif d'un cas juridique ("b" et "c" sont les parties impliquées), PW initie une nouvelle activité qui traite potentiellement des problèmes de compréhension de la part des étudiants JR et LS (MB a lu le passage) (l.1 à 5):

(3a)

1 PW: &est-ce que: . eu:h . de la part de monsieur: .. schaller
 2 ou de la part de: ... ((adressé à l'étudiant français dont
 3 W semble ne plus se rappeler le nom)) est-ce qu'il y a des
 4 questions soit juridiques ou linguistiques dans ce: dans ce
 5 passage/
 6 (2.8)
 7 PW: ((aspiration)) . on- on dit que messieurs b et c sont
 8 respectivement associé gérant et associé\ . qu'est-ce que
 9 ça veut dire en allemand\
 10 (4.5)
 11 MB: euh- associé veut dire gesellschaftler\
 12 PW: ja\ und jetzt gibt's o- [da offenbar-
 13 MB: [X associé gérant/ bet-^euh
 14 betreiber euhm .. also man kennt es im hotelfach\ gérant\ .
 15 der betrei-euh-&
 16 PW: &ja/ . da- da- da hat's ein: bisschen ein speziell'n . eu:h
 17 ein speziell'n k- . bed-&eine spezielle bedeutung der
 18 gérant/ ((aspiration)) das ist so der- . der- der aufseher
 19 nicht\ [also . ab'r ab'r [. eu:h .] hier sind wir ja nicht&
 20 MB: [ja [(toux))]
 21 PW: &im hotelfach/ . und eu:h da hat es eine etwas:
 22 spezifischere bedeutung\ . ((aspiration)) GERANT kommt von
 23 welchem verb\

La question en lignes 3 à 5 montre un phénomène de bifocalisation: les deux étudiants hétéro-sélectionnés sont encouragés à produire des questions concernant soit la discipline, soit la langue (l.4-5). Ce type d'ouverture de négociations autour de la langue ou autour de concepts juridiques correspond à un format habituel dans les interactions didactiques de cet enseignement, fréquemment observable (cf. aussi pt.2). A défaut d'une reprise de la part de LS ou JR (cf. pause, l.6), PW cite lui-même une phrase du passage qui peut potentiellement poser des problèmes linguistiques et / ou disciplinaires (l.7-8). Cette phrase contient deux notions (*associé gérant* et *associé*) dont la première est marquée par une accentuation (probablement, un accent

contrastif soulignant la différence entre les deux concepts). Après la citation, PW enchaîne avec une question qui demande une traduction (de la phrase ou des deux notions), orientant ainsi la négociation vers un traitement métalinguistique (l.8-9). Notons que cette activité exclut en principe l'étudiant JR initialement sélectionné.

Après une longue pause (l.8), le participant MB (qui n'avait pas été sélectionné par PW en lignes 1-5 pour participer à l'activité) s'auto-sélectionne et débute la traduction demandée. Cette traduction doit pertinemment consister en la traduction des deux notions mentionnées par PW. MB fournit d'abord un terme allemand pour *associé* (l.11). Dans l'interprétation de PW, le tour de MB est complet (cf. aussi l'intonation descendante après *associé*, l.11): il prend la parole – ratifiant la réponse de MB (cf. *ja*) – et enchaîne avec une nouvelle unité (l.12) qui est toutefois chevauchée par MB, qui s'apprête apparemment à fournir la deuxième partie de la réponse (c'est-à-dire la traduction de *associé gérant*) (l.13). Néanmoins, lors de son tour à la ligne 12, PW a *switché* en allemand et ce passage à la L1 au milieu de la réponse de MB réoriente significativement l'activité de ce dernier. Comme nous pouvons l'observer, si la première partie est une pure traduction ([terme en français] *veut dire* [terme en allemand]), la deuxième partie est beaucoup plus complexe. D'abord, MB procède à nouveau à une traduction du terme demandé sur le modèle de la première partie de la réponse (en omettant le verbe) (l.13/14). Après la production d'un *floor holder* (cf. *euhm*, l.14) et d'une micro-pause, MB élabore sa réponse en allemand et contextualise notamment la traduction *betreiber (hotelfach)* (l.14/15). Notons aussi qu'après cette contextualisation, il utilise un déterminant défini (*der betrei-euh*), tandis que lors de la simple traduction, les notions sont en pure mention (sans déterminants).

Cette activité plus complexe change également le traitement de la part de PW, qui se focalise sur le travail de contextualisation (l.16 à 22). En adoptant une stratégie "oui-mais", PW va tout d'abord juger la traduction proposée comme inadéquate pour le contexte du cas juridique qui les occupe (*ja/ [...] da hat's ein: bisschen [...] eine spezielle bedeutung der gérant*), en la reformulant (*das ist so der [...] aufseher nicht*), et finalement en refusant la contextualisation opérée par MB (*ab'r [...] hier sind wir ja nicht im hotelfach*).

On peut observer, dans cette première partie, que l'activité de négociation autour de l'objet *associé gérant*, bien qu'elle soit toujours basée sur un traitement métalinguistique, se structure de manière différente avant et après le CS: si, des lignes 7 à 11 (ou 14), l'activité demandée et accomplie est la traduction, on voit que le CS provoque une complexification du traitement de l'objet. D'une décontextualisation complète (les mots sont en usage autonymique dans les lignes 11 à 13/14), MB réinsère l'objet dans un contexte spécifique (insertion marquée par le recours aux déterminants aux lignes 15 à 18): ce faisant, MB propose une activité différente de la pure traduction,

activité ratifiée et poursuivie par PW (bien qu'il ne ratifie pas le contexte proposé).

PW accomplit ensuite une réorientation de l'activité (l.22/23): tout en poursuivant l'activité métalinguistique, il s'agit d'opérer une "décomposition du signifiant" de *gérant* (*gérant kommt von welchem verb*). La suite de l'interaction – reproduite ici sous (3b) – consiste donc à trouver la traduction du verbe, probablement pour ensuite revenir sur son participe:

(3b)

24 MB: (girer; gérer)
 25 PW: gérer/ . und gérer heisst quoi/ eu::h heisst was/
 26 MB: pflegen eigentlich
 27 PW: ((expiration)) ((baisse de registre)) <ja also pflegen>&
 28 MB: betreuen oder so
 29 PW: betreu:en auch ja ab'r: e- sagen wir etwas
 30 geschäftsmässiger\
 31 (...)
 32 MB: führen\
 33 (...)
 34 PW: führen/ ja/ auch/ .. und eu-euh was macht man mit einem
 35 geschäft\ . also wenn man: . ((claquement de langue)) eu:h
 36 ausser dass man es betreibt nicht/ ((aspiration)) wenn man
 37 sich dann ins büro zurückzieht dann macht man was in der
 38 regel\
 39 (...)
 40 MB: buchhaltung\
 41 PW: zum beispiel und das gehört im weitesten sinne zu welcher
 42 tätigkeit/
 43 (4.0)
 44 LS: zur geschäftsführung\
 45 PW: ((aspiration)) ja:
 46 MB: gestion (sagen wir-) wä- würde heissen bewirtschaften\
 47 (...)
 48 PW: auch/ .. aber vor allem auch im: im weitesten sinne
 49 verwalten nicht wahr\ [verwalten
 50 MB: [((murmure))

Dans cet extrait (3b), aucun CS ne survient. Sans entrer dans les détails, notons que l'activité métalinguistique se déroule plus ou moins de la même manière qu'à la fin de l'extrait (3a). PW ayant orienté l'activité autour de l'objet *gérant* vers un traitement morphologique (l.23), il revient après la réponse minimale fournie par MB (l.24) à une activité de traduction du verbe *gérer*. Comme nous le voyons, la recherche de la traduction appropriée est également accompagnée par une complexification continue (cf. extrait 3a), appelant à un contexte qui est négocié de manière de plus en plus spécifique au cours de cette séquence (cf. *geschäftsmässiger*, l.30, la mise en scène effectuée par le tour l.34 à 38). Après un détour par les traductions possibles du substantif *gestion* (l.39 à 46) qui est marqué par de multiples silences (cf. l.39, l.43 et l.47), PW finit par donner lui-même la traduction considérée apparemment comme appropriée: cf. l'accentuation de la syllabe initiale du verbe *verwalten* et sa répétition (l.49).

La négociation jusqu'ici (3a et 3b) est donc très fortement axée sur les objets de la langue et consiste principalement en l'activité de traduction. L'activité se complexifie toutefois après le CS; ceci est d'autant plus visible que cette complexification a lieu au sein d'un même acte (réponse), dans lequel on peut clairement distinguer le changement entre la première et la deuxième partie¹³. Pour s'approcher successivement de la traduction de la notion de *associé gérant*, le mode de traitement ainsi que le type d'activité se poursuivent dans la suite directe de l'interaction (3b).

Ensuite, PW revient sur la question initiale, mais en initiant une activité différente de la précédente. Dans l'extrait (3c), respectivement LS et PW initient un CS. Nous nous intéressons d'abord au CS (l.57):

(3c)

51 PW: eu:h . aber sie haben recht/ . in diesem zusammenhang
 52 hier/ . da gibt's einen associé gérant/ . und einen .
 53 associé tout court/ . was- was bedeutet das in- in
 54 verhältnis dieser beiden leute/ . offenbar ist da ein
 55 unterschied\
 56 (3.8)
 57 LS: b est eu:h le chef de {f}- de société/ . ou quelque chose
 58 comme ça\ (XX)
 59 PW: pe- pas forcément/ ils sont deux:&
 60 LS: &(un est) plus haut que l'autre
 61 PW: ils sont deux . et puis vous m' dites b ce s'rait le chef:/
 62 LS: euh je sais pas\ . un des {de:} est plus haut que l'autre\
 63 (...)
 64 PW: est-ce que c'est typique d'une association ça/&
 65 LS: &non (s-)
 66 PW: ((petit rire)) [non c'est pas typique/ normalement . les&
 67 [(une autre personne rit)]
 68 PW: &les les associés sont tous au même rang\ . mais ils
 69 peuvent avoir des fonctions différentes\ .. et c'est ça qui
 70 les distingue\ . y en a un qui est associé gérant/ . et
 71 puis l'autre est^associé . non gérant/ . ce qui veut dire
 72 que/
 73 (3.8)
 74 MB: (euhm)
 75 (...)
 76 PW: ja sie ham's eigentlich . ganz am anfang gesagt\ . der der
 77 der b/ ist offenbar (2.0) der geschäfts[füh-ren-de .&
 78 MB: [(führende)]
 79 PW: &gesellschafter nicht\ ((aspiration)) also einer führt die
 80 geschäfte/ und der andere ist einfach . wahrscheinlich
 81 einfach finanziell beteiligt\ . man spricht auch . auf
 82 deutsch von einem stillen teilhaber nicht\

¹³ L'extrait (3a) montre par ailleurs à nouveau que l'autre moteur de la complexification des traitements consiste dans les "erreurs" commises par les étudiants, "erreurs" qui sont dues aux nœuds de résistance linguistiques (L2) – et aussi disciplinaires (cf. extrait 3c).

Dans le long tour de PW (l.51 à 55), ce dernier réoriente complètement la négociation: il ne s'agit plus de traduire des termes (traitement métalinguistique), mais d'expliquer la différence entre les deux concepts (traitement disciplinaire). Ainsi, l'activité ne concerne plus ici des objets envisagés comme objets linguistiques, mais comme objets disciplinaires. Ce tournant, d'une activité métalinguistique à une activité disciplinaire, est d'ailleurs marqué linguistiquement par le retour des déterminants (références spécifiques) devant les objets de la négociation.

Dans les données, comme en témoignent les deux CS discutés jusqu'ici (extraits 2 et 3), un changement de mode de traitement ou encore une modification de l'activité sont souvent accompagnés d'un CS. Bien que ce ne soit pas le cas lors de la réorientation effectuée dans la question de PW, LS change de langue au sein de cette paire adjacente en fournissant – après un silence relativement prolongé – une réponse en français (donc en L2!) (l.57-58).

Au vu de la récurrence de l'implication des CS dans les modifications d'activité ou de mode de traitement, nous faisons l'hypothèse que LS, à son tour, en passant à la L2, marque la réorientation vers une activité disciplinaire (marqueur translinguistique, cf. Lüdi, 2004). Si cette hypothèse devait se vérifier, il serait notamment possible de concevoir la pratique du CS comme véritable ressource pour l'organisation des activités traitant des objets de connaissance linguistiques et disciplinaires en démontrant l'orientation de tous les interlocuteurs envers ce potentiel fonctionnel du CS.

Par la suite, PW ratifie le CS, et la négociation – focalisée entièrement sur une activité disciplinaire maintenant – se poursuit en français. Après le rejet de la réponse de LS de la part de PW (l.59), ils sont amenés à passer d'un concept juridique (*associé*) à un autre concept du même réseau (*association*) (l.64 à 68)¹⁴.

Enfin, c'est PW qui fournit la réponse après qu'une différence possible entre les deux concepts a été écartée par l'échange précédent ("dans une association, l'un ne peut pas être le chef de l'autre"): cf. l'accentuation forte de *fonction* (l.69), la reprise anaphorique en position focale (*ça* dans la clivée, l.69/70). Après le nouvel établissement d'un contraste entre les deux notions (cf. l'opposition *un* – *l'autre*, l.70/71, l'accentuation de *non*, l.71), il redemande néanmoins aux étudiants d'expliquer cette différence (l.71/72).

Après les silences (l.73 et 75) et l'hésitation de MB (l.74), l'enseignant PW reprend la parole et opère un CS vers l'allemand. Ceci est autant lié au cadre

¹⁴ Ici, il ne s'agit notamment pas d'un traitement morphologique, mais bien d'un travail sur un domaine de connaissance en droit.

participatif (c'est à MB que PW s'adresse) qu'au changement d'activité: non seulement il donne (enfin) le mot allemand correspondant à *associé gérant* (traduction), mais de plus l'entier de son tour s'oriente vers une conclusion, conclusion accomplie dans les lignes 79 à 82¹⁵.

Dans cette longue séquence, on observe que les CS semblent avoir des effets directs sur la suite de l'interaction. Le premier CS, déclenché par PW, implique immédiatement la complexification de l'activité accomplie par MB (qui dépasse la simple traduction pour arriver à une contextualisation) – maintenue dans la suite de l'interaction (extrait 3b). Le deuxième CS, initié par LS cette fois-ci, semble marquer le changement d'activité (qui devient disciplinaire) dans cette phase de la négociation. Le troisième CS accompagne les énoncés conclusifs que PW accomplit en allemand: de la négociation, on passe à une séquence de résumé, moins interactive, plus frontale, gérée entièrement par PW. En résumé, force est de constater que le CS accompagne et marque de façon récurrente le passage vers un autre traitement et / ou un autre mode de traitement.

En même temps, les objets traités semblent refléter cette complexification et cette diversification du traitement accompagnées par les CS: les objets se voient envisagés comme objets linguistiques et disciplinaires, traduits de différentes manières, contextualisés, mis en lien avec des concepts juridiques proches (*association*) et expliqués par des traits pertinents du concept. Les objets *associé* et *associé gérant* – dès le départ envisagés en opposition l'un par rapport à l'autre – sont ainsi enrichis de plusieurs traits linguistiques et disciplinaires, étayés par la dimension plurilingue.

5. Conclusion

Les analyses ci-dessus relèvent de la phase initiale de notre recherche et comportent donc un caractère exploratoire. Néanmoins, elles donnent d'une part un aperçu des pratiques bi- / plurilingues dans l'enseignement tertiaire, pratiques qui se distinguent de manière significative des pratiques exolingues du CLIL. Elles esquissent d'autre part la façon dont le répertoire linguistique bilingue peut servir aux interlocuteurs comme ressource pour l'organisation d'activités autour d'objets de connaissance spécifiques, cette organisation touchant non seulement le niveau de la langue mais aussi le niveau conceptuel (le concept juridique) et stratégique (les activités discursives pour accomplir la construction des connaissances).

¹⁵ Par ailleurs, après l'extrait reproduit ici, un quatrième CS est opéré par PW pour demander à JR la traduction de *stille[r] teilhaber* en français. Ce CS semble donc lié au participant hétérosélectionné tout en modifiant à nouveau le cadre participatif et l'activité (traduction).

Dans nos données, le CS fonctionne notamment comme une des ressources du répertoire bi- / plurilingue, dont nous pouvons identifier les implications sur les traitements et les objets traités: il permet de marquer et rendre reconnaissable le passage à une autre activité (même si cette activité se déroule autour du même objet de négociation), ainsi que de diversifier les traitements (changement, complexification et contextualisation de l'objet, abstraite ou dans un réseau de connaissances). Dans les cas étudiés (extraits 2 et 3), nous pouvons effectivement argumenter en faveur d'un gain potentiel au niveau de la construction des connaissances disciplinaires¹⁶, favorisé par l'intégration des dimensions linguistique et disciplinaire au sein de ces pratiques bilingues.

Bien qu'il s'agisse encore d'une hypothèse, la comparaison entre deux moments de l'interaction où (plus ou moins) les mêmes concepts disciplinaires sont traités pourrait suggérer que ce sont notamment les pratiques véritablement bilingues et interactives (vs. mono- / exolingue et monologal) qui sont favorables à la construction des savoirs. La mise à profit systématique de deux langues pourrait avoir comme effet de mettre en évidence des zones d'opacité ou des nœuds de résistance (p.ex. sous forme d'"erreurs"), ce que le mode monolingue (et monologal) n'aurait peut-être pas permis (cf. extrait 1 et les extraits 2) (cf. Gajo, 2003). En effet, c'est notamment dans les "erreurs" des étudiants qu'émergent les problèmes au niveau de la langue, mais surtout au niveau de la discipline; ces "erreurs" deviennent alors un moteur pour l'élaboration d'une activité visant à construire l'objet.

Quelle que soit la validité de cette dernière hypothèse, l'approche des objets de connaissances (linguistiques et non linguistiques) dans l'interaction a montré le caractère situé de la construction des savoirs et, par conséquent, des savoirs mêmes en tant que produit de cette construction (cf. Mondada, 2003). L'analyse intégrant la dimension plurilingue dans la réflexion sur la construction interactive des objets de connaissance sous-tend de plus l'hypothèse que le plurilinguisme joue non seulement un rôle central au niveau cognitif, c'est-à-dire au niveau abstrait des connaissances (définitions, savoirs intériorisés), mais également au niveau stratégique des processus mêmes qui construisent, transmettent et mettent en œuvre ces derniers.

¹⁶ Le terme "potentiel" est ici à entendre dans le sens de De Pietro, Matthey & Py (1989), c'est-à-dire un moment favorable à l'acquisition ou à la stabilisation des savoirs.

Bibliographie

- Auer, P. (2000): A Conversation Analytic Approach to Code-Switching and Transfer. In: L. Wei (ed.): *The Bilingualism Reader*. London, New York (Routledge), 166-187.
- Baetens Beardsmore, H. (2003): *European Models of Bilingual Education*. Clevedon (Multilingual Matters).
- Berthoud, A.-C. (2003): Autonymie et construction interactive des objets de connaissance. In: J. Authier-Revuz *et al.* (éds.): *Parler des mots*. Paris (Presses Sorbonne Nouvelle), 137-150.
- Berthoud, A.-C. (2004): Ces obscurs objets du discours. In: *Bulletin de l'Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales*, 12, Bern (ASSH).
- Castellotti, V. & Moore, D. (1999): *Alternance des langues et construction de savoir*. Paris (Didier).
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B., (1989): Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue, In: *Actes du troisième colloque Régional de Linguistique*, Université des Sciences humaines, Strasbourg, 99-124.
- De Stefani, E. (2005): Les demandes de définition en français parlé. Aspects grammaticaux et interactionnels. In: *Tranel*, 41, 147-163.
- Gajo, L. (2003): Pratiques langagières, pratiques plurilingues: quelles spécificités? quels outils d'analyse? Regards sur l'opacité du discours. In: *Tranel*, 38/39, 49-62.
- Grosjean, F. (2001): The Bilingual's Language Modes. In: J. Nicol (ed.): *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Oxford (Blackwell), 1-22.
- Gülich, E. (1990): Pour une ethnométhodologie linguistique. In: M. Charolles *et al.* (éds.): *Le discours. Représentations et interprétations*. Nancy (Presses universitaires de Nancy), 71-109.
- Gülich, E. & Mondada, L. (2001): Analyse conversationnelle. In: G. Holtus *et al.* (Hg.): *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. Tübingen (Niemeyer), 241-276.
- Lüdi, G. (2004): Code-Switching. In: U. Ammon *et al.* (eds.): *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*, Vol. 3. Berlin, New York (de Gruyter), 341-350.
- Mariotti, C. (2001): Osservazioni sul ruolo dell'interazione nell'acquisizione incidentale del lessico in classi CLIL. In: *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 33: 1, 119-129.
- Mondada, L. (2003): Trajectoires d'objets de discours: Observer la science en train de se dire. In: A. B. Hansen & M.-B. Mosegaard Hansen (éds): *Structures linguistiques et interactionnelles dans le français parlé*. Copenhagen, *Revue d'Etudes Romanes*, 54, 31-68.
- Pütz, M. (2004): Sprachrepertoire. In: U. Ammon *et al.* (eds.): *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*, Vol. 3. Berlin, New York (de Gruyter), 226-232.
- Serra, C. & Gajo, L. (1999): Enseignement des langues par immersion: quels profits pour les disciplines? In: *Babylonia*, 4.
- Serra, C. (2007): Assessing CLIL at primary school: a longitudinal study. In: H. Baetens Beardsmore & D. Coyle (eds), *Research on Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, special issue, vol. 10: 5, sept. 2007.
- Van de Crean, P., Ceuleers, E., Lochtman, K., Allain, L. & Mondt, K. (2007): An Interdisciplinary Research Approach to CLIL learning in Primary Schools in Brussels. In: U. Smit & Ch. Dalton-Puffer (eds.): *Empiric Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt am Main (Peter Lang).

Annexe

Conventions de transcription

[chevauchement
.	pauses
(2.3)	pause en secondes
xxx	segment inaudible
/ \	intonation montante / descendante\
<u>maison</u>	segment accentué
PAS	augmentation de volume
euh:	allongement vocalique
((rire))	phénomène non transcrit; remarque du transcripteur
<>	extension du phénomène indiqué entre (())
par-	troncation
&	enchaînement rapide
(il va)	essai de transcription d'un segment difficile à identifier
{ʃ}	transcription phonétique