

## **Interactions plurilingues et situation collaborative : l'exemple de lycéens saint-martinois**

**Olivier-Serge CANDAU**  
CRREF<sup>1</sup> (EA4538) - Université des Antilles

### **Résumé**

Cet article vise à rendre compte de pratiques bilingues (anglais et français) d'élèves saint-martinois en situation collaborative afin d'enrichir le débat sur les langues et les savoirs. Cette recherche s'appuie sur deux corpus constitués d'interactions entre lycéens lors de séances de soutien scolaire, et étudiés selon l'analyse conversationnelle. Croisant modalité collaborative et didactique du bilinguisme, l'étude modélise la gestion des ressources langagières au regard des savoirs et des savoir-faire mobilisés durant l'interaction. On se demandera ce qu'une analyse des pratiques de langues (anglais et français) apporte à la connaissance de l'apprentissage.

### **Mots-Clés**

Alternances de langues, compétences, collaboration, didactique du bilinguisme.

### **Abstract**

The aim of this study is to model the relationships between languages (english and french) and collaborative approach. The challenge of this study is therefore to discover the ways in which the participants are able to position their point of view by bringing into play a collection of language resources in order to produce the required decisions and responses.

### **Key-words**

Code-switching, collaborative approach, competences, bilingualism and teaching method.

---

<sup>1</sup> *Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et en Formation.*

## 1. Introduction

Cette étude vise à appréhender les usages et l'impact des langues pratiquées par les élèves sur les tâches collaboratives. Nous proposons, dans le cadre de cette recherche, de présenter des extraits d'interactions entre élèves de 2<sup>de</sup> et de 1<sup>re</sup> réalisant des travaux collaboratifs, dans un lycée de l'île de Saint-Martin, dépendance de la Guadeloupe, lorsqu'ils recourent aux ressources de leur répertoire bilingue. La recherche vise à établir en quoi, à quelles conditions et par quels mécanismes les interactions entre deux langues (anglais et français) peuvent intervenir dans la construction de compétences cognitives scolaires.

## 2. Cadre théorique

L'activité collaborative, qui est une réalisation spécifique de l'action collective, s'inscrit dans un milieu socioculturel commun à l'ensemble des partenaires du groupe. L'importance de l'apprentissage collaboratif se révèle notamment par les propriétés d'autorégulation du groupe et de responsabilisation de chacun qu'il engage (Mattar et Blondin, 2006). Dans cette étude nous souhaitons aborder conjointement deux approches : l'activité collaborative (Johnson et Johnson, 1999) comme réalisation de l'action collective (Sensevy, 2011) et la recherche sur la didactique contextualisée des langues (Anciaux, Forissier et Prudent, 2013). Si l'efficacité de l'apprentissage collaboratif tient en particulier à ce qu'il favorise les interactions au sein des groupes, il nous paraît intéressant d'en faire le terrain d'une observation privilégiée des pratiques langagières bilingues.

Dans l'objectif de rendre le plus explicite possible la mise en œuvre des stratégies et des ressources mobilisées par les apprenants, nous nous sommes efforcé de décliner les différentes compétences mises en œuvre par les élèves pour co-construire des tâches collaboratives. C'est dans cette perspective que nous avons distingué trois types de compétences : encyclopédique, heuristique et linguistique. La compétence encyclopédique nécessite des savoirs référentiels et des savoir-faire inférentiels, liés au champ disciplinaire. Les savoirs référentiels relèvent des connaissances mobilisées par l'élève pour réaliser une tâche. Les savoir-faire inférentiels recouvrent l'ensemble des inférences posées par la consigne et reconstruites par l'interprétation des élèves. La compétence heuristique désigne l'ensemble des procédures de recherche mises en œuvre pour résoudre une difficulté, ou un désaccord en matière d'interprétation. Enfin, la compétence linguistique s'attache au degré d'expertise de l'interlocuteur et se manifeste dans la réalisation de l'énoncé quelle que soit la langue à laquelle il recourt.

Nous cherchons ici à comprendre comment se répartissent les tâches susceptibles de favoriser la réalisation d'une consigne, tout au long des interactions discursives entre élèves. Notre étude se décline alors en deux sous-objectifs plus spécifiques. Le premier consiste à observer les méthodes de gestion discursive en vue d'une approche cohérente de la tâche ; et le second à identifier les questionnements des interactants lors de leur participation à l'exécution d'une consigne. La répartition des tâches (Pochon-Berger, 2010) se fait en deux points. Le premier, thématique, vise l'attribution de sous-thèmes de la tâche, alors que le second, procédural, pointe l'attribution des aspects exécutifs de la tâche projetée.

Nous formulerons deux hypothèses relatives au rôle des alternances de langues dans l'interaction discursive lors d'activités collaboratives :

1. elles révèlent particulièrement l'asymétrie des compétences encyclopédique, heuristique et linguistique entre interlocuteurs ;
2. elles favorisent une valorisation des apprenants qui peuvent en imposant la langue de l'échange, au détriment de celle ratifiée jusqu'alors par les membres du groupe, s'insérer en retour dans la construction progressive du contenu disciplinaire.

### 3. Cadre méthodologique

Nos corpus s'appuient sur des échanges entre élèves dans le cadre de séances de soutien scolaire, collectés entre janvier et mai 2014. Nous avons sélectionné à partir des enregistrements originaux des séquences spécifiques susceptibles d'éclairer certains aspects de l'interaction (conventions de transcription fournies par ICOR<sup>2</sup>). Nous avons spécifié les langues parlées et comprises par les interlocuteurs, ainsi que le niveau d'expertise de chaque élève en français (en tant que discipline) selon une échelle d'appréciation simplifiée fournie par les enseignants de la classe (cf. Tableaux 1 et 2).

Noms	Noms abrégés	Sexe	Langue(s) parlée(s)	Expertise en français
<b>Tina</b>	TIN	Fille	Anglais/Français	Satisfaisant
<b>Sasha</b>	SAS	Fille	Anglais/Français	Faible
<b>Mathias</b>	MAT	Garçon	Français (seulement)	Très satisfaisant

**Tableau 1 : Caractéristiques des participants du corpus 1**

Noms	Noms abrégés	Sexe	Langue(s) parlée(s)	Expertise en français
<b>Natasha</b>	TAS	Fille	Anglais/Français	Satisfaisant
<b>Charles</b>	CHA	Garçon	Anglais/Français	Satisfaisant

**Tableau 2 : Caractéristiques des participants du corpus 2**

Le corpus 1 s'étend sur 3 minutes et 5 secondes. Le professeur propose au groupe scolarisé en 2<sup>de</sup> de comparer un extrait de roman avec une adaptation cinématographique. La tryade fait apparaître une répartition asymétrique des expertises : linguistique (en anglais et en français pour Sasha et Tina) et disciplinaire (en particulier pour Mathias). La spécificité de ce corpus tient au positionnement charnière de Tina, qui, de par son expertise à la fois linguistique et disciplinaire élevée, est susceptible d'assurer une collaboration entre les deux autres interlocuteurs.

Le corpus 2 s'étend sur 8 minutes et 17 secondes. Deux élèves, une fille et un garçon, participent dans une classe de 1<sup>re</sup> à un projet d'écriture bilingue français et anglais (production d'un récit illustrant les changements liés au passage à la modernité à Saint-Martin). Le niveau d'expertise linguistique (anglais et français) est sensiblement équivalent pour les deux élèves. En revanche, Charles fait preuve d'une expertise disciplinaire plus élevée que celle de Natasha.

<sup>2</sup> ICOR (2013). Conventions de transcription. Disponible sur : [http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/bandeau\\_droit/convention\\_icor.htm](http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm)

## 4. Résultats et discussion

L'étude de la distribution fonctionnelle des langues (Causa, 2011) au regard des tâches imposées permettra de comprendre comment expertises linguistique et disciplinaire se construisent en interaction au regard des trois compétences encyclopédique, heuristique et linguistique. Nous aborderons dans un premier temps les corpus séparément pour en proposer, dans un second, une mise en perspective commune et déboucher sur une modélisation possible des interactions.

### 4.1. Corpus 1

#### 4.1.1. Premier extrait

Les élèves, dont les prénoms sont réduits ici à des abréviations, viennent de s'asseoir. L'enseignante donne la consigne :

- 1.PROF : prenez le livre pages quatre vingt dix neuf et cent voilà donc c'est au moment de la veillée funèbre euh voilà donc ça commence ici <elle lit> (...) ce que vous pourriez faire c'est rapidement relire ces quelques pages là jusqu'à la fin donc cinq minutes ça va pour vous pour les relire/&
- 2.MAT : ça va
- 3.PROF : &et après je vous montre les images (.) <elle se tourne vers d'autres élèves> je vais faire la même chose avec vous (.) attendez vous pouvez vous mettre sur=
- 4.TIN : =madame je devrais avoir un livre aussi/ ou\
- 5.PROF : tu veux en avoir un/ aussi
- 6.TIN : je sais pas si
- 7.PROF : j'en ai pris six: en fait deux par groupe mais:
- 8.TIN : ah ok merci <à MAT.> explique nous
- 9.SAS : **to ninety nine**<sup>3</sup>/ ((jusqu'à quatre vingt dix neuf))
- 10.TIN : **well ninety nine to line XX** ((bien quatre vingt dix neuf jusqu'à la ligne XX)) il se passe/
- 11.SAS : **the whole paragraph** ((le paragraphe dans son ensemble))
- 12.TIN : ah **ok thank you** ((ok merci)) <ils lisent pendant que PROF. distribue les livres et procède à un rappel du contexte pour chaque groupe>
- 13.TIN : <à SAS.> **to the end of the book**/ ((à la fin du livre))
- 14.SAS : **no to the end of the chapter** ((non jusqu'à la fin du chapitre))

#### 4.1.2. Analyse

Le corpus 1 permet de saisir une distribution relativement équilibrée des langues selon les tâches auxquelles se livrent les interlocuteurs. La clarification de la tâche s'opère en deux temps. Au TR8, Tina a sollicité l'expertise de Mathias et c'est au tour de Sasha de demander de façon quasi concomitante une précision sur le passage délimité par l'enseignant. La répartition des langues est claire ici. On peut observer d'abord une formulation globale de la tâche en français (par l'enseignante) puis une délimitation du support en anglais (par Sasha). Tina endosse alors un rôle d'experte quand elle s'exprime en anglais à Sasha comme l'indique le TR10 où elle hétéro-reformule la séquence auto-initiée de Tina. La ratification de l'anglais comme langue d'échange par Tina a permis à Sasha d'entrer dans l'activité. Le court échange controversé sur le passage à

---

<sup>3</sup> Les extraits en anglais sont en gras.

lire en anglais (TR13 à 14) a permis à Sasha d'être pleinement intégrée à l'activité en l'autorisant à prendre en charge la lecture du document.

#### 4.1.3. Deuxième extrait

Les élèves sont plongés dans l'activité et analysent le roman à la lumière du film :

- 87.SAS : <à TIN.> **you know the part when they say something about a cane** ((tu sais le passage où ils disent quelque chose au sujet d'une cane))
- 88.TIN : <à SAS.> attends <à MAT.> est ce qu'il est employé dans l'autre scène dans enfin tu vois la scène qu'elle nous a montrée est ce qu'il y avait des gens qui rigolaient/
- 89.MAT : des gens qui rigolaient/
- 90.SAS : je sais pas où c'est
- 91.MAT : je pense que c'est celui qui chantait il avait l'air souriant je dirais
- 92.TIN : ouais c'est vrai il était rigolo normalement je dirais <le film reprend> **the point is that he is laughing** ((le problème c'est qu'il rit))
- 93.SAS : **yeah i found it in the book and in the film we didn't see where it happen we see a boucan and that's all** ((ouais j'ai trouvé que dans le livre et dans le film on n'a pas vu où ça se passe et on voit un feu et c'est tout))
- 94.TIN : bon en fait y'a pas vraiment de différences les femmes regardaient le coq
- 95.SAS : oui mais on a pas vu ça
- 96.MAT : ben c'est une différence alors
- 97.TIN : y avait pas de femme qui regardait le coq dans le film ah: mais mais quand il observait le corps de monsieur médouce est ce que est ce que sa grand mère est venue/
- 98.SAS : non il y avait pas des femmes
- 99.TIN : non c'est pas des femmes mais une femme
- 100.MAT : on va noter cette différence j'avais pas remarqué (.) ça sonne dans une dizaine de minutes <reprise du film>
- 101.SAS : **they also say something about the man with a:** (.) ((ils disent quelque chose à propos de l'homme avec une)) euh baguette
- 102.TIN : il avait quoi
- 103.SAS : il était avec une baguette
- 104.TIN : attends voir <relit le passage> il y avait un homme **they talk about a man with a stick but a man with a stick in the film are you sure of this** ((on parle d'un homme au bâton dans le film es tu sûre de ça)) <à MAT.> est ce que dans le film tu vois cette partie là <montre l'extrait du texte> à la page cent un est ce est ce qu'il y avait un homme qui tenait debout une baguette <lit le passage> il y avait un homme c'était lui le planteur qui tenait une baguette à l'aide de quoi il xx

#### 4.1.4. Analyse

L'épisode de la <cane> des TR87 à 104 montre toute l'étendue des efforts déployés par Sasha. Elle cherche à combler autant une lacune lexicale (elle ne connaît pas le terme français) que ce qu'elle ressent comme une défaillance en termes de compétence heuristique (elle ne comprend pas pourquoi on n'en fait pas mention dans le film). Tina peut à ce moment de l'interaction restituer de façon équilibrée les rôles de Mathias et de Sasha, activant un rôle de *passer*, qui favorise le passage entre des étapes de l'interaction, qui peuvent être perçues comme périlleuses pour l'interaction.

Une lecture approfondie du passage montre qu'elle ne se contente pas de traduire les questions de Sasha à Mathias et de restituer en anglais les réponses à Sasha comme on pourrait le penser :

- TR88 : Tina reformule ce que dit Sasha en introduisant un autre élément (les gens qui rigolaient). Cet énoncé n'est pas exactement une traduction mais une reformulation avec adjonction d'un élément autre qu'elle adresse à Mathias. Elle restitue une information sous la forme d'une alternance intraphrastique traductive à Sasha au TR92. La proposition n'est pas perçue comme suffisante par Sasha qui ouvre une deuxième séquence au TR93 ;
- TR104 : Tina cherche une réponse à la sollicitation de Sasha et commente la réponse en anglais : il y avait un homme **they talk about a man with a stick but a man with a stick in the film are you sure of this/**. N'ayant pas trouvé de réponse satisfaisante elle sollicite alors en français Mathias en amorçant une réponse par une proposition prélevée dans le texte : <à MAT.> est ce que dans le film tu vois cette partie là <montre l'extrait du texte> à la page cent un est ce est ce qu'il y avait un homme qui tenait debout une baguette.

Si le passage d'une langue à une autre n'est pas dénué d'une certaine prise de risque identitaire, il peut s'assumer comme tel, et favoriser une redistribution plus juste des tâches. Tina fait figure de *passer*, en ce qu'elle reformule spontanément la consigne à Sasha, pour lui permettre et de mobiliser sa compétence heuristique et de mettre en doute l'instant de quelques TR la suprématie de Mathias, dont les compétences encyclopédique et linguistique (en français) sont évidentes.

#### 4.1.5. Troisième extrait

Un peu plus loin dans l'interaction, les élèves échangent autour des informations à retenir :

- 93.SAS : **yeah i found it in the book and in the film we didn't see where it happen we see a boucan and that's all** ((ouais j'ai trouvé que dans le livre et dans le film on n'a pas vu où ça se passe et on voit un feu et c'est tout))
- 94.TIN : bon en fait y'a pas vraiment de différence les femmes regardaient le coq
- 95.SAS : oui mais on a pas vu ça
- 96.MAT : ben c'est une différence alors
- 97.TIN : y avait pas de femme qui regardait le coq dans le film ah: mais mais quand il observait le corps de monsieur médouce est ce que est ce que sa grand mère est venue/
- 98.SAS : non il y avait pas des femmes
- 99.TIN : non c'est pas des femmes mais une femme
- 100.MAT : on va noter cette différence j'avais pas remarqué (.)
- (...)
- 109.SAS : c'est quoi/ **bare hands** ((à mains nues))
- 110.TIN : euh **it's an expression** ((c'est une expression))
- 111.SAS : j'ai dit il avait seulement **bare hands** ((à mains nues))
- 112.TIN : **we need to find a full expression that is also similar** ((on a besoin de trouver une expression complète qui soit équivalente)) <reprise du film> ah en fait il est raciste ah elle veut épouser un blanc
- 113.SAS : je dois écrire la phrase exact
- 114.TIN : comme quoi
- 115.SAS : il tient une baguette
- 116.MAT : oui mets que lui même mimait

117.SAS : quoi

118.MAT : lui même mimait toutes les allures de bête c'est une différence par rapport au bouquin mets toutes les allures de toutes les bêtes

#### 4.1.6. Analyse

Le recours à l'objet extra-discursif (l'écrit produit par les élèves) est l'occasion de renverser la donne en particulier dans l'attribution des compétences encyclopédique, heuristique et linguistique. Au TR100, on assiste à ce que nous appellerons un *coup d'état*, assimilable à une prise de pouvoir (Mathias prend l'initiative de la réponse à écrire) pour compenser son manque d'expertise momentané. Le passage à l'écrit est apparu comme un moment crucial permettant d'asseoir la légitimité de celui qui est à l'origine de la trace écrite ou de celui qui s'y associe. La présence de la tryade a permis d'observer une organisation spécifique de la répartition des tâches. L'expertise de Mathias en français (dans une activité où discipline et langue se mélangent) et l'offre de Tina à Sasha d'entrer de plain-pied dans l'activité grâce à l'anglais ont permis de montrer que la maîtrise de la langue était susceptible d'être un atout dans la lutte pour l'appropriation de la parole.

La suite de l'extrait (des TR109 à 118) permet d'intégrer Sasha plus directement à l'activité. Tina recourt à sa compétence linguistique pour faire entrer Sasha dans l'échange et faire progresser l'interaction dans le sens d'une résolution de la tâche. À ce moment-là, on peut dire que la tryade trouve un équilibre, même fragile, dans lequel chacun des interlocuteurs occupe une place spécifique. Sasha est à l'origine d'un questionnement qui permet de noter une différence entre le livre et le film. Tina reformule sa demande auprès de Mathias qui tranche négativement. La meilleure preuve de l'acquisition reste le réemploi par Sasha du terme *baguette* au TR101. À partir de ce moment, Mathias reconnaît l'expertise de Sasha à qui il concède une place désormais légitime au sein de l'activité. L'échange peut se clore avec les TR109 à 118 où Mathias complète l'énoncé de Sasha : Tina a activé une compétence bilingue qui a permis respectivement à Sasha de déployer une procédure heuristique (de recherche) et Mathias une procédure encyclopédique (de connaissance).

Dans le corpus 1, on a ainsi pu voir que la distribution des langues, si elle est fonction des tâches auxquelles elle est associée, est aussi susceptible d'exhiber les compétences encyclopédique, heuristique et linguistique de chacun des membres du groupe.

## 4.2. Corpus 2

### 4.2.1. Premier extrait

Les élèves évoquent les tribulations de leur héros parti à la recherche de son mouton qui s'est échappé du troupeau :

1.TAS : **he went up the hill** ((il s'est rendu sur la montagne))

2.CHA : il est allé grimper est allé grimper **climbé** ((grimper)) est allé grimper

3.TAS : est allé=

4.CHA : =grimper dans [la

5.TAS : [est allé GRIM PER/ dans la colline

6.CHA : <à TAS.> il est allé GRIM PER

- 7.TAS : <mimant l'escalade> **i mean he crawled** ((je veux dire il a rampé))  
 8.CHA : **no: he climbed/ hold on** ((non il est monté attends)) <s'adresse au professeur> monsieur on peut pas dire// GRIM PER/  
 9.TAS : on peut pas dire GRIMPER/ dans une histoire/  
 10.CHA : **yesai** ((oui))  
 11.TAS : <à PROF.> on comprend pas GRIM PER  
 12.CHA : <à PROF.> il est allé grimper dans la colline on peut pas dire ça encore  
 13.TAS : [non  
 14.PROF : [on peut dire il a grimpé la colline si vous dites il a grimpé la colline ça veut dire qu'il est monté dans la colline  
 15.CHA : tu vois  
 16.TAS : **NO: i was soon** ((NON j'étais pas loin))  
 17.CHA : **i gave you a** ((je t'ai donné un)) synonyme  
 18.TAS : **i am the one who gave the** ((non c'est moi qui t'ai donné le)) synonyme  
 19.CHA : **oh my gosh** ((oh mon dieu))  
 20.TAS : est allé grimper <comptant les lignes> **thirty one** ((trente et une))

#### 4.2.2. Analyse

L'ensemble de l'échange se construit autour d'un désaccord sur la façon de rendre en français l'énoncé de Tasha : *he went up the hill* (TR1). L'opposition a d'abord lieu en français. Elle porte sur la restitution de deux éléments linguistiques forts : le temps (comment rendre la valeur du prétérit ?) et la portée de la préposition *up*. L'extrait donne à voir clairement les traces de cette négociation traductive, sans que les deux interlocuteurs n'en thématissent pour autant les étapes. Le TR3 montre clairement que Tasha a ratifié la proposition périphrastique *est allé* pour rendre le prétérit. En revanche, le désaccord persiste avec la restitution du mouvement induit par *up*. La désaffiliation avec l'énoncé de Charles est thématisée au TR5 : *est allé GRIM PER/ dans la colline*. Tasha prend l'initiative de reformuler la proposition de Charles en la restituant dans sa totalité. Charles reprend alors l'énoncé en anglais au TR8 et ratifie ainsi sa première proposition. L'analyse de la distribution des langues en fonction des tâches auxquelles se livrent les interlocuteurs fait apparaître un ensemble de phénomènes particuliers. On peut délimiter ici deux situations langagières particulières. Nous opposons une distribution de *surface* et une seconde de *profondeur*. La première couvre les emplois attestables de langues. Elle admet une séparation entre les TR1, 7 et 8 qui font apparaître un usage explicite de l'anglais, et les TR 2 à 6 en français. La seconde implique un usage moins net des langues, selon que l'on trouve une forme langagière hybride (TR2), ou un emploi autonymique du français (GRIM PER au TR5). Nous postulons que le choix des langues influence l'interaction. La confrontation des deux distributions permet de restituer une intelligibilité des langues en contact plus affinée que celle que nous proposons au début de l'analyse de ce corpus. Selon la distribution de *surface*, on peut noter une séparation nette de l'emploi des langues. Les TR1 à 8 obéissent donc à la logique communicative suivante :

- TR1 : énoncé en anglais par Tasha.
- TR2 : 1<sup>re</sup> proposition de traduction en français de Charles (restitution du prétérit par forme périphrastique et restitution de la préposition par un verbe d'action).
- TR3 : reconnaissance de la 1<sup>re</sup> partie de la traduction en français par Tasha.
- TR4 : amorce d'un énoncé achevé en français par Charles en écho au TR1.
- TR5 : mise à distance de l'énoncé en français par Tasha.
- TR6 : auto-reformulation hétéro-initiée de l'énoncé en français par Charles.
- TR7 : explicitation du présupposé en anglais par Tasha et appui métalinguistique par le geste.

- TR8 : opposition et reformulation du présupposé en anglais par Charles.

On peut donc à partir de ce schéma interactionnel distinguer deux niveaux d'usage des langues : l'élaboration d'une proposition de traduction et la proposition de la réponse en français, puis l'explicitation des procédures à l'œuvre en anglais. L'anglais intervient donc pour suspendre le déroulement de l'interaction, et son usage est l'occasion d'un retour réflexif à un temps précédent l'énoncé de départ. En effet, au TR7, lorsque Tasha fait le geste de ramper, elle évoque l'image verbale qui l'a conduite à proposer l'énoncé du TR1.

Néanmoins, une analyse en *profondeur* de la distribution des langues permet d'affiner cette lecture. Les TR2 et 6 invitent en effet à nuancer nos premières perspectives. Dès le TR2, on peut distinguer le cas où l'élaboration d'une traduction en français s'accompagne d'un recours inattendu à l'anglais : *climbé*. On constate ici que le recours à l'anglais permet clairement l'établissement d'une forme en français. De ce point de vue, les TR3 et 4 sont intéressants. Les formes utilisées en français sont une restitution des différentes formes problématiques de l'anglais, d'une part celle du prétérit, admise par Tasha, puis celle de la préposition. En d'autres termes, même si les interlocuteurs s'expriment en français, la progression de l'interaction dans ces deux TR prouve qu'elle s'appuie aussi sur celle de l'anglais. Enfin, le TR5 est une mise à distance de l'énoncé de Charles : la montée accentuelle sur *GRIM PER* et celle de la voix qui lui est consécutive exhibent le doute de l'interlocutrice. L'énoncé en français n'est pas une ratification mais l'expression d'une première hypothèse de résolution traductive qui ne sera pas reconnue comme telle. On constate ici que le recours au français n'est qu'une étape dans la construction de l'interaction. Cette mise à distance de l'énoncé porte en elle le recours immédiat à l'anglais comme l'attestent les deux TR suivants. Il est donc clair que le français et l'anglais ne sont pas en distribution complémentaire dans le corpus, comme on le supposait au départ.

Le modèle, selon lequel l'anglais serait réservé à l'élaboration de l'énoncé et le français à sa mise en texte n'est pas opérant ici. Un énoncé en français se construit à partir des difficultés repérées en anglais (TR2-3) et peut assumer le statut de première proposition avant ratification. Le TR6 implique le passage à l'anglais avant ratification définitive. Par conséquent, on peut affirmer que le *bricolage* des formes (d'où des alternances de langues parfois délicates à codifier, comme le TR2) est le reflet d'un *bricolage* interactionnel (dans lequel les TR5 et TR6 en français induisent le TR suivant en anglais). L'hétéro-reformulation élaborée par l'enseignant au TR14 n'est manifestement pas retenue comme telle par les deux interlocuteurs. En effet, ils s'orientent vers le premier énoncé de Charles sans avoir pour autant pris en compte la transformation opérée par l'enseignant. La reprise par ce dernier de la proposition de Charles n'a pas entraîné de commentaire métalinguistique sur l'objet même de la réparation. Ni la disparition de la formule périphrastique *est allé* au profit de la forme standard *a(voir) grimpé*, ni la permutation lexicale (*monté* au lieu de *grimpé* initialement proposé) n'ont fait l'objet d'une évaluation par l'enseignant. On ne s'étonnera pas de ce que l'énoncé ratifié par les deux interlocuteurs non-experts n'intègre pas la modification de l'auxiliaire. La formule *est allé grimper* du TR20 est définitivement avalisée.

#### 4.2.3. Deuxième extrait

La poursuite du mouton en fuite par le berger se poursuit :

- 74.TAS : merci en descendant de la colline il a vu ses mau-mauvais moutons  
75.CHA : **yeah after dah whah he see the mokoi** ((ouais après ça il a vu le fantôme))  
76.TAS : il coura  
77.CHA : **speak up** ((parle plus fort))  
78.TAS : **he RAN BEHIND the missing sheep till the road** ((IL S'EST MIS à courir derrière le mouton qui s'était enfui sur la route))  
79.CHA : **me i can speak loudly ok he see the missing sheep SO he ran after like he chased the sheep** ((moi je suis capable de parler plus fort ok il (a vu ; voit) le mouton disparu ALORS il s'est mis à lui courir derrière comme s'il avait pris le mouton en chasse))  
80.TAS : il a couru derrière il coura derrière **goats** ((les chèvres))  
81.CHA : **he try to be close to him** ((il (essaie ; essaya) de s'en rapprocher))  
82.TAS : il est allé en bas de la montagne il est allé dans la montagne essayer de prendre ses animaux quand il nourrissait son animaux ses animaux il est allé grimper quand il nourrissait ses animaux il remarque que un de ses moutons a disparu en descendant de la colline il a vu son o-ovin

#### 4.2.4. Analyse

Le positionnement de Tasha au titre d'experte en termes linguistique et heuristique s'affirme. Elle initie la majorité des TR en français, alors que Charles s'efforce de les poursuivre ou de les reformuler en anglais. Tasha oriente ses efforts vers l'élaboration du récit en français et culmine dans sa reprise au TR82 où elle se contraint à reprendre l'ensemble des éléments en français. Une fois de plus se révèle l'expertise de celui qui se risque à s'exprimer dans cette langue. À l'image du corpus 1, dans lequel l'écriture avait permis à Sasha d'entrer pleinement dans le processus collaboratif, cet extrait du corpus 2 tend à prouver que la trace écrite révèle l'expertise de celui qui s'y associe. La longueur du TR82 entamé par Tasha et la reprise chronologique des étapes discursives l'apparentent à un ensemble cohérent susceptible d'être agencé sous la forme d'un texte abouti.

Le corpus 2 révèle que l'attribution des langues à un ensemble d'énoncés est d'autant plus complexe qu'elle est susceptible de bouleverser la répartition des tâches attendues.

### 5. Bilan

On a donc pu apprécier la distribution fonctionnelle des langues (Causa, 2011), et l'interaction entre expertises langagière et disciplinaire, au regard des compétences encyclopédique, heuristique et linguistique. La répartition des langues couvre des fonctions diverses. Dans le corpus 1, on a pu observer que la configuration du groupe et l'asymétrie des expertises avaient eu un impact important sur la distribution des tâches et la réalisation de la production écrite. Le passage à l'écrit s'est avéré être un moment crucial qui permet d'asseoir la légitimité de celui qui est à l'origine de la trace écrite ou de celui qui s'y associe. Le corpus 2 a permis de montrer que la distribution attendue des langues (élaboration de l'énoncé en anglais et mise en texte en français) n'était pas pertinente.

Les corpus ont permis aussi de mettre en perspective les compétences encyclopédique, heuristique et linguistique. Dans le corpus 1, Tina en tant que *passer*, par le recours à la compétence linguistique, a permis à Sasha de mobiliser sa compétence heuristique et de mettre en doute la suprématie de Mathias, aux compétences encyclopédique et linguistique évidentes. Dans le corpus 2, les compétences linguistique et heuristique de Tasha se sont affirmées. Elle a orienté ses efforts vers une élaboration du récit en français. À l'image du corpus 1, dans lequel l'écriture avait permis à Sasha d'entrer pleinement dans le processus collaboratif, le corpus 2 a montré que la compétence heuristique de celui qui écrivait s'en trouvait intensifiée. Ainsi, les deux hypothèses ont-elles été validées :

- l'alternance des langues révèle bien l'asymétrie des compétences encyclopédique, heuristique et linguistique. Cependant, et la nuance est de taille, elle permet aussi de reconfigurer leur étendue. Par le recours à l'anglais, les *passers* offrent à leurs pairs la possibilité de mobiliser la compétence heuristique en particulier ;
- l'alternance des langues valorise ceux qui en assument l'usage, permettant là encore aux élèves les plus fragiles d'intégrer l'activité et parfois même d'orchestrer un *coup d'état*, en reprenant la main sur l'échange.

## 6. Conclusion et perspectives

Les investigations sur le travail collaboratif et les performances éducatives des interactants ont montré tout l'intérêt qu'il y a à poursuivre la réflexion entre les compétences encyclopédique, heuristique et linguistique, notamment en interrogeant les critères d'expertise des élèves considérés comme forts ou faibles. On peut se demander si la proximité du niveau des compétences entre pairs est susceptible de favoriser à l'intérieur du groupe de meilleurs échanges, notamment par la distribution plus équitable des tâches au sein de l'activité collaborative. Il a y fort à parier que la mise en œuvre spécifique de dispositifs pédagogiques opérants gagnerait à s'appuyer davantage sur une lecture approfondie des interactions complexes lors d'activités collaboratives.

## Références bibliographiques

- Anciaux, A., Forissier, T. et Prudent, L.-F. (2013). *Contextualisation didactique, approches théoriques*. Paris : L'Harmattan.
- Causa, M. (2011). L'alternance des langues dans l'enseignement bilingue. Dans J. Duverger (dir.), *Enseignement bilingue. Le professeur de « disciplines non linguistiques ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques* (p. 60-63). Paris : ADEB.
- Johnson, D. W. et Johnson, R.-T. (1999). *Learning together and alone : Cooperative, competitive and individualistic learning* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ : Allyn and Bacon.
- Mattar, C. et Blondin, C. (2006, décembre). Apprentissage coopératif et prises de parole en langue cible dans deux classes d'immersion. *Revue canadienne des langues vivantes*, 63(2), 225-253.
- Pochon-Berger, E. (2010). *La compétence d'interaction en L2 : gestion de la cohérence interactive par des apprenants du français*. Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel, Suisse.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.