Interagir à l'école et interagir à l'hôpital

Pour apprendre quoi ?

Laurent Gajo

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aile/1721>

DOI : 10.4000/aile.1721

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 2 juin 2005

Pagination : 131-163

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Laurent Gajo, « Interagir à l'école et interagir à l'hôpital », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 22 | 2005, mis en ligne le 17 novembre 2010, consulté le 14 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1721> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1721>

Ce document a été généré automatiquement le 14 avril 2022.

© Tous droits réservés

Interagir à l'école et interagir à l'hôpital

Pour apprendre quoi ?

Laurent Gajo

NOTE DE L'ÉDITEUR

Université de Genève¹

1. Liminaire²

- 1 Les recherches sur l'acquisition des langues secondes ont souvent interrogé, du moins depuis deux décennies, le contexte scolaire. Dans le même temps, la notion de « communication (puis interaction) exolingue » proposée par Porquier (1984) et discutée entre autres par Alber & Py (1986) a permis de prendre en compte l'élargissement des recherches à la situation des migrants et de 'sortir' l'acquisition du seul cadre institutionnel sans pour autant exclure ce dernier. Diverses situations ont ainsi pu être analysées et évaluées comme favorisant plus ou moins l'acquisition dans l'interaction dite « naturelle », impliquant notamment des natifs et des non-natifs mais, plus largement, des locuteurs aux compétences présentées comme asymétriques (Arditty, 2003). La notion de contrat didactique, héritée de la didactique des mathématiques, a permis de nourrir ce croisement entre situation non scolaire et situation d'apprentissage.
- 2 L'exolinguisme a ainsi très souvent rencontré le bilinguisme (cf. typologie dans De Pietro, 1988) et, bien que sortant du strict cadre scolaire, a ciblé des situations d'immersion (sociale) au sens large, soutenues le plus souvent par un objectif linguistique. Par ailleurs, la recherche a souvent choisi comme domaines d'acquisition la syntaxe et le lexique (Jeanneret & Py, 2003).

- 3 Dans cet article, nous aimerions explorer, à côté de la situation plus 'classique' de la classe, cette autre situation exolingue (souvent, elle, monolingue) que constitue l'interaction à l'hôpital. Pour fonctionner dans une telle institution, le patient doit posséder ou acquérir une compétence d'interaction particulière et développer son 'métier de patient'. Du point de vue strictement linguistique, il est confronté à une langue de spécialité, qu'il manie plus ou moins habilement et à travers laquelle il manifeste son expertise. De plus en plus, on parle d'éducation du patient, d'où l'idée que la situation d'interaction en milieu hospitalier constitue non seulement une occasion pour apprendre mais un lieu déterminé par un projet d'apprentissage. Toujours est-il que cet apprentissage ne porte pas prioritairement sur la langue, mais sur l'activité, certes en grande partie communicative (cf. Bronckart, 1996 ; Filliettaz, 2002).
- 4 L'interaction en milieu hospitalier occupe de plus en plus la linguistique et les sciences humaines en général, mais n'est pas traitée jusqu'ici comme un milieu d'acquisition. Comme on a parlé à propos d'interaction en langue étrangère de « candidat-apprenant » (Bange, 1992), on pourra parler ici de candidat-patient. Socialement, l'hôpital est une institution à laquelle on échappe difficilement. Cependant la médiatisation croissante de la santé (cf. Bovet, 2001) aide le futur patient à se préparer et rend le citoyen plus ou moins expert en matière sanitaire et médicale.
- 5 Notre article se propose donc de mettre en perspective et en contraste deux situations d'interaction et / ou d'apprentissage : l'école et l'hôpital. Pour affiner le rapprochement, nous nous pencherons, du côté scolaire, sur des classes d'immersion (DNL – disciplines non linguistiques) et non sur des classes de langue. Nous nous intéresserons aussi à une activité didactique linguistique non dirigée, exercée donc en dehors du contrôle direct de l'enseignant (situation parascolaire). Du côté de l'hôpital, nous utiliserons entre autres des interactions avec des patients non francophones, car elles permettent d'obtenir un effet de loupe sur l'interaction hospitalière en général et se rapprochent de la situation ordinaire de la classe de langue étrangère ou seconde.
- 6 Nous travaillerons par conséquent à partir de trois cas de figure et sur des données issues de projets récents et nous poserons essentiellement les deux questions suivantes :
- comment se définissent les rôles interactionnels et, plus généralement, les modalités d'interaction ?
 - quels savoirs sont en jeu ? linguistiques ou non linguistiques ? morphosyntaxiques, lexicaux, discursifs ou interactionnels ?

	Immersion scolaire	Apprent. non dirigé	Interaction à l'hôpital
Situation interact.	Scolaire	Parascolaire	Non scolaire
Objet apprentissage	Aussi linguistique	Linguistique	Peu linguistique

- 7 Ces trois situations revêtent des enjeux évidemment très différents, et la mise en parallèle proposée ici relève d'une première tentative. Il est vrai que l'institution hospitalière n'a pas pour vocation première l'apprentissage d'une compétence langagière ou communicative, mais une utilisation adéquate du langage dans le cadre

de la réalisation de certaines tâches. Mais l'enseignement par immersion part aussi de l'idée que l'apprentissage de la langue n'est, dans l'absolu, qu'*incident* (*incidental learning*, cf. notamment Schmidt, 1994) et que l'interaction porte avant tout sur la réalisation de tâches non linguistiques. Pour la rédaction conversationnelle, l'interaction ne met pas en relation un expert et un non-expert, mais la nature didactique de la tâche 'force' la relation intersubjective.

- 8 Chacune des trois situations est un cadre possible d'apprentissage. En tout cas on y enseigne et on y négocie du savoir linguistique. Si nous tentons de montrer le caractère potentiellement didactique de ces trois situations, nous nous arrêterons aussi sur la nature du savoir linguistique négocié. Dans les trois cas, il sort des seules composantes morphosyntaxique et lexicale pour impliquer des aspects discursifs et / ou interactionnels, que nous définirons.

Note méthodologique

- 9 Les trois situations analysées donnent lieu à l'utilisation de différents corpus, issus de différents projets. Ces corpus sont présentés dans leur transcription originale, réalisée selon des conventions variables mais partageant le même esprit. L'enjeu est de permettre l'analyse de mécanismes fins d'élaboration du discours, où se lisent des processus de traitement liés à l'interaction et / ou à l'apprentissage. Les outils utilisés s'inspirent dans une large mesure de l'analyse conversationnelle.
- 10 Le projet ne vise toutefois pas à rendre compte de certains corpus, mais d'en pointer quelques phénomènes susceptibles d'amorcer une comparaison avec les autres corpus. Au-delà de l'intérêt de la comparaison, on pourra s'interroger sur sa possibilité. Nous partons ici de l'idée qu'elle est possible, du fait déjà de l'inscription institutionnelle des activités observées et de leur caractère non prioritairement linguistique (en tout cas pour l'immersion et pour l'hôpital).

2. Apprendre dans l'interaction : contexte et objet

- 11 L'apprentissage suppose des processus (et des procédures) de traitement interpsychique et intrapsychique portant sur un objet. Ces processus de traitement – tout comme les objets dans une certaine mesure – prennent place dans un contexte (cf. Porquier & Py, 2004 ; Gajo & Mondada, 2000), qui ordonne les relations possibles et effectives entre les acteurs, qui rend les objets disponibles et négociables. Par ailleurs ces processus, dont les traces sont de nature principalement verbale, donnent aux objets, linguistiques ou non, une réalité dans le discours.
- 12 Ces premiers constats (ou postulats) revêtent une importance capitale pour l'analyse de l'apprentissage dans l'interaction, mais ils demandent à être précisés, à être travaillés dans une multitude de situations de communication et / ou d'apprentissage. En quoi certains processus de traitement contribuent-ils à configurer tel type de rôles dans telle situation ? En quoi certains objets sont-ils plus présents dans telle situation et, en particulier, pourquoi leur réalité discursive donne-t-elle lieu à plus ou moins d'attention ?
- 13 Avant d'entrer plus précisément dans ces questions et de présenter une variété de situations, nous aimerions conceptualiser de manière plus ordonnée le rôle du contexte et de l'objet (type de savoirs) dans les pratiques communicatives et acquisitionnelles. Le

schéma 1 ci-dessous nous permet de délimiter le champ de notre réflexion suite à l'examen d'un certain nombre de données issues de corpus différents. Sa valeur est toutefois avant tout heuristique ainsi que pédagogique, et il serait inadéquat d'y lire la proposition d'un modèle.

Schéma 1

		Interlocuteurs		
		Régulation		
Savoirs L	Remédiation	Discours	Médiation	Savoirs NL
		Indexicalité		
		Contexte		

2.1 Contexte, objet et fonctions du discours

- 14 Ce schéma s'inscrit prioritairement dans les outils du linguiste, et part du fait que les observables se situent dans le discours. Il postule aussi la centralité du discours dans les phénomènes de communication et d'apprentissage. Les fonctions du discours s'organisent donc essentiellement à travers lui et non par des paramètres d'abord extérieurs (contraste avec le fameux modèle de Jakobson). Ces fonctions nous semblent être au nombre de 4.

a. Fonction régulative

- 15 Le discours implique toujours plusieurs acteurs, disposant d'un statut (cf. Vasseur, 2000) ou d'une identité sociale (cf. Filliettaz, 2002). Dans le cadre de certaines activités (dictée, changement d'un pansement, etc.), ces acteurs adoptent des rôles, largement préfabriqués mais à investir (ou désinvestir) dans l'interaction. La manière dont les acteurs réalisent les activités et investissent les rôles les « placent » les uns par rapport aux autres (certains parlent de « place » – cf. Vasseur, 2000 – et d'autres de « rôle praxéologique » – cf. Filliettaz, 2002). Ces acteurs ont donc à réguler discursivement la réciprocité de leurs images (Goffman, 1974), de leurs motivations ou buts, de leurs perspectives (coordination des interprétations de la situation, savoir social partagé) et, de même qu'ils se positionnent (« placement ») les uns par rapport aux autres, ils se positionnent en même temps par rapport aux objets de discours (cf. Vasseur, 2000) ou savoirs (cf. ci-dessous), en marquant par exemple leur expertise. Pour les besoins de notre analyse, nous nous contenterons de parler de « rôle », en ne distinguant pas systématiquement entre rôle et place et en reliant ces deux notions par celle de « rôle interactionnel » (citée dans un sens plus strictement lié à l'activité chez Arditty & Vasseur, 1999).

b. Fonction indexicale

- 16 Le discours renvoie toujours à un contexte, le rend pertinent (cf. notamment Heritage, 1991) en même temps qu'il est modelé par lui ; il offre ainsi des indices de contextualisation (Auer, 1992 ; Gumperz, 1991), qui rendent intelligible un cadre participatif. Certaines activités discursives semblent plus étroitement liées à certains contextes, qui en contraignent la réalisation (Vasseur, 2000, parle d'activités plutôt fermées, par rapport à des activités plutôt ouvertes). En milieu institutionnel, la forte typicité et ritualisation de certaines activités (cf. la notion de « représentation praxéologique » chez Filliettaz, 2002) limite ou complexifie la reconfiguration du contexte.

c. Fonction de médiation

- 17 Le discours porte toujours sur des objets (des référents, au sens de Jakobson), qu'il rend disponibles et négociables, notamment à travers le lexique (Lüdi, 1994). La mise en mots fonctionne comme un médium qui, en même temps qu'il porte un objet, le met à distance. Psychologues et linguistes parlent alors de « médiation symbolique » (Grossen & Py, 1996). Cette mise en mots, au sens le plus large du terme, pourrait déjà correspondre à une activité métalinguistique, que nous verrons toutefois uniquement quand la mise en mots s'expose, même implicitement.

d. Fonction de re-médiation (métalinguistique)

- 18 Le discours porte les marques de sa propre élaboration, sous des formes diverses – hésitations, reformulations, sollicitations, etc. – et pour des raisons très variables – problème communicatif, effet rhétorique, enchaînements thématiques, etc. (cf. notamment Vasseur et Arditty, 1996, ainsi que Berthoud, 1996). Il devient ainsi son propre objet, d'où l'idée d'une deuxième médiation (re-médiation) : il demande à être ajusté, clarifié. Quand il pose problème, notamment en situation d'interaction exolingue, on assiste à une véritable re-médiation, avec le recours à des stratégies (cf. Færch & Kasper, 1983) et l'instauration d'une situation de bifocalisation (Bange, 1992).
- 19 La fonction de remédiation peut être abordée aussi bien en tant que traitement qu'à propos des objets focalisés, les deux pouvant varier considérablement dans les trois types de situations que nous allons examiner. Les différents types de traitement ne sont en effet pas sans lien avec les types d'objets focalisés. Ainsi, on prendra garde à ne pas réduire les techniques de travail sur l'*input* aux activités explicitement métalinguistiques (explication de règles, déclinaison d'un paradigme par exemple). Nous retenons aussi la distinction de Trévis (1994) quant au moment où les activités métalinguistiques surviennent dans la communication :
- celles qui se déroulent au moment de la production ou de la compréhension, quand l'objet prioritaire n'est pas la langue ;
 - celles qui ont lieu *après*, quand le sujet revient sur des phénomènes linguistiques passés, réfléchit, se remémore.
- 20 On retiendra de cette opposition l'idée de distance (Gajo, 2001). À la distance inhérente aux activités métalinguistiques pourraient s'ajouter des degrés de distance chronologique par rapport au fait communicationnel qu'elles ont pour cible. La question de la distance peut aussi se rapporter à celle de la contextualisation. En effet,

la négociation immédiate de problèmes linguistiques peut exercer un effet direct sur le contexte, et contribue à donner du sens à un événement en cours. Quand cette négociation intervient à distance, elle implique d'abord un phénomène de cotextualisation (rappel d'un événement ou d'un segment discursifs).

- 21 Les fonctions régulative et indexicale portent essentiellement sur la configuration du contexte et des rôles, sur le degré de « didacticité » (cf. Moirand, 1992) du discours, alors que les fonctions de médiation et de remédiation portent sur le degré d'« opacité » du discours (cf. Récanati, 1979 ; Gajo, 2003), sur le lien entre objet et langue. Transversalement à ces deux notions et dans une perspective plus directement acquisitionnelle peut se dessiner la notion d'« altérité » dans la mesure où, d'une part, l'aide possible doit venir d'un partenaire « autre » et, d'autre part, l'objet à acquérir doit être mis à distance, se faire « étranger » (Py, 2004 et 1992). Autrement dit, l'apprentissage prend place dans une complémentarité (asymétrie) de rôles et une mise à distance de l'objet.

2.2 Didacticité et opacité

- 22 La didacticité peut caractériser tout type de discours, particulièrement lorsqu'il y a inégalité ou asymétrie. En fait, si l'on suit François (1990) et Vasseur (2000), il faut bien considérer que le dialogue présuppose l'asymétrie et que l'interaction même 'ordinaire' est caractérisée par une inégalité (locale) des positions (à relativiser à un niveau plus global du fait de la multiplicité évidente des domaines d'expertises). Cette inégalité, en milieu institutionnel, est liée à des statuts bien définis et se traduit dans des paires de rôles (maître-élève, soignant-patient, etc.). En termes de savoirs, elle porte sur une distribution inégale des savoirs, propre à toute interaction sociale. Toutefois, dans l'institution scolaire ou hospitalière, cette distribution inégale des savoirs comporte les particularités suivantes : confrontation entre un savoir savant (expert) et un savoir ordinaire, nécessité pour l'interlocuteur en position 'basse' (élève, patient) d'intégrer une partie du savoir savant pour réussir son passage dans l'institution. C'est ainsi que l'asymétrie propre à toute interaction débouche, dans ces lieux, sur une relation où la didacticité apparaît souvent au premier plan. Cette notion est alors à mettre en parallèle avec celle de contrat didactique (De Pietro, Matthey & Py, 2004 et 1989), qui peut intervenir hors de l'école, que cette institution postule comme allant de soi, mais qui est en fait toujours, même en son sein, à reconfirmer (cf. la notion de « candidat-apprenant » mentionnée plus haut). En termes de rôles, on admettra qu'une situation d'apprentissage se caractérise par la mise en relation entre un expert et un non-expert. La catégorisation comme apprenant ne va pas de soi, *a fortiori* en situation non scolaire (Mondada & Py, 1994). L'analyse ne doit donc pas présupposer la relation d'apprentissage. Ainsi, en milieu hospitalier, la forte asymétrie inhérente à la plupart des situations d'interaction, de même qu'un accès inégal aux savoirs pertinents (et souvent indispensables au patient pour activer notamment ce qu'il est convenu d'appeler la résilience) et au langage adéquat, rendent possible mais non automatique l'émergence d'un contrat didactique.
- 23 L'opacité du discours renvoie, elle, à la nature de l'objet et à son inscription dans la langue. Les objets pertinents dans l'interaction, surtout dans l'interaction didactique, sont de deux ordres : savoirs linguistiques (L) et savoirs non linguistiques (NL)³. Les premiers sont évidemment centraux dans la classe de langue. Les seconds, toutefois,

sont rendus disponibles – et négociables – essentiellement à travers le discours. Les savoirs NL ont ainsi une dimension linguistique. Opposer les deux types de savoirs devient dès lors délicat, car il faut bien admettre une sorte de continuité, ou du moins de proximité entre médiation et re-médiation. Dans ce sens, on peut s'interroger sur l'opposition classiquement admise entre « négociation de la forme » et « négociation du sens » (cf. notamment Lyster & Ranta, 1997), dans la mesure où négocier le sens revient à négocier la manifestation linguistique des savoirs NL. Sans doute est-ce davantage une question d'objectif que de nature de la négociation. Parmi ces objectifs, il sera en outre utile de distinguer entre les différents niveaux de structuration du discours (morphosyntaxe, lexicale, énonciation, etc.).

- 24 Ces niveaux relèvent tous de la langue – au sens large – et correspondent dans notre schéma à des savoirs linguistiques. Néanmoins, il est intéressant de constater que, dans l'acquisition, les éléments linguistiques dits de « bas niveau » (notamment la morphosyntaxe) donnent souvent lieu à une fixation très tardive (cf. par exemple Pienemann, 1998), dans la mesure où l'on montre qu'ils sont peu porteurs du sens. En revanche, les éléments de « haut niveau », ressentis comme plus proches du sens, donnent lieu, du moins dans un apprentissage de type communicatif ou dans le cadre de la réalisation de tâches non linguistiques, à une problématisation majeure. Dans ces conditions, nous faisons l'hypothèse que la continuité entre le traitement des savoirs NL et des savoirs L s'exerce par la thématization des éléments de « haut niveau », à commencer par le lexicale. Nous soutenons aussi qu'il faut voir là une continuité (liée au traitement) plutôt qu'un continuum (lié aux objets).
- 25 Dans les lignes qui suivent, nous allons parcourir tour à tour trois types de données, issues d'une situation scolaire non dirigée, d'une situation scolaire immersive (DNL) et d'une situation d'interaction à l'hôpital. À chaque fois, nous interrogerons ces données sur les deux plans de la didacticité et de l'opacité, autrement dit sur le contexte (rôles) et sur les objets ou savoirs en jeu. Cette diversité de situations devrait nous aider à mieux comprendre ce qui fait les conditions et les enjeux de l'apprentissage linguistique, à l'école et en dehors.

3. Apprendre entre pairs : exemple d'une rédaction conversationnelle

- 26 La première situation relève d'une tâche de rédaction conversationnelle en français langue étrangère impliquant deux adultes en formation à l'Université de Lyon 2 (cf. Gaulmyn (de), Bouchard & Rabatel, 2001, pour plus de détails). Les deux protagonistes, Méité et Paulo, ont pour consigne de rédiger un texte sur le rôle et l'utilité des devoirs à la maison pour les élèves. La consigne émane de l'institution, mais la réalisation de la tâche met face à face deux adultes non francophones de même niveau d'étude. Rien ne détermine *a priori* la nature de leur relation ni celle des acquisitions liées à la tâche.

Extrait 1 – « Suicidaire » (Corpus Méité-Paulo, Lyon 2 : tours 440-443)⁴

1 P	/enfant'/ enfant s'est suicidé /parce qu'il avait trop de (...)/
2 M	/oui . on peut/ commencer par quelque chose comme ça donc c'est :

3 P	pour . /pour que ça attire l'attention/
4 M	/ça peut être exagéré/ pour quelque chose de sobre, mais : donc, . mais moi je trouve ça plus drôle,..

- 27 Le travail de rédaction conversationnelle favorise et demande de larges négociations, tant sur les savoirs L que sur les arguments NL. Ceux-ci se voient en outre souvent investis d'une double manifestation linguistique, orale et écrite, l'écrit fonctionnant comme une re-médiation supplémentaire. Il faut s'attendre ainsi à un important travail métalinguistique, souligné encore par l'inscription institutionnelle de la tâche, même si l'enseignant est absent.
- 28 En termes d'objets, dans cette séquence, la négociation porte essentiellement sur des savoirs L et, à l'intérieur de ceux-ci, sur des aspects discursifs liés notamment à l'organisation du texte (début : *commencer par*) et à sa tonalité (*pour quelque chose de sobre*). Si plusieurs objets circulent, leur catégorie d'appartenance reste implicite ou floue (*quelque chose comme ça*), ce qui caractérise souvent le travail sur les unités discursives, difficiles à situer dans des paradigmes de référence clairement identifiés pour les locuteurs. La dimension métalinguistique ressort ainsi moins clairement, et la négociation semble très proche du contenu des arguments (NL) et donc de la fonction de médiation.
- 29 En termes de rôles, il semble s'opérer une répartition entre M et P, celui-ci proposant des formulations et celle-là les prolongeant, les évaluant. Un accord semble ici plus facile sur la formulation elle-même que sur ses enjeux.

Extrait 2 – « Indépendant » (Corpus Méïté-Paulo, Lyon 2 : tours 25-30)

1 M	ça ça : à mon avis' si : tu travailles à la maison' . ça : te : ça t'aide à à apprendre de travailler, . euh : indépend- indépendamment .. sans tu tu apprendre ne pas : seulement travailler sous : sous quelqu'un qui te qui te dirige qui : qui te dit euh /ce qui faut faire,/
2 P	/qui te donne des ordres/ ouais
3 M	tu es : . tu deviens plus responsable /voilà à mon/
4 P	/mhm/
5 M	avis si tu travailles (à la)
6 P	donc ça serait le : l'apprentissage de : l'indépendance'

- 30 Dans cet extrait prennent place un grand nombre de reformulations qui, tout en permettant aux savoirs de se préciser, d'avancer, sont la trace d'une importante activité métalinguistique. Il faut ici distinguer deux types de reformulation, les reformulations de l'oral pour l'oral et celles de l'oral pour l'écrit. Les premières portent surtout sur des aspects morphosyntaxiques et lexicaux et aboutissent à une reformulation-synthèse de M en 3. Elles visent clairement à fixer les arguments NL. La seconde porte sur un travail plus largement discursif et aboutit à une nominalisation de

P en 6. Elle vise à fixer la formulation de l'argument pour l'écrit. Les arguments n'évoluent plus vraiment à ce stade, et le travail purement métalinguistique domine. La nominalisation, si elle peut opérer par dérivation d'éléments morphosyntaxiques (cf. Apothéloz, 1995), implique un mécanisme discursif complexe, lié ici au passage d'une énonciation orale à une énonciation écrite.

- 31 Sur le plan des rapports entre M et P, on observe une sorte de complémentarité qui accorde à M une prise plus forte sur les savoirs NL (les arguments à défendre dans la rédaction) et à P une responsabilité majeure pour les savoirs L (la formulation des arguments à l'écrit). Le fait que ces savoirs L soient avant tout discursifs (ou énonciatifs) réduit sans doute leur distance d'avec l'argumentation elle-même. De même, les possibles effets de rupture entre M et P sont à la fois marqués et modulés par des atténuateurs comme à *mon avis* en 1 et 3, *ça serait* en 6. Rien ne dit qu'une telle distribution des rôles est stable, mais une distribution semble utile à la bonne exécution de la tâche.

Extrait 3 – « Trop indépendant » (Corpus Méité-Paulo, Lyon 2 : tours 186-200)

1 P	(j'aurais) un argument pour' . qui peut contredire un peu ce que : je disais de : de la l'éloignement' des enfants'
2 M	l'éloignement,
3 P	l'éloign- ouais de la :, . on a écrit la le
4 M	de : les loi/sirs/
5 P	/quand/ il devient trop . indépendant'/il n'en/
6 M	/mhm'/
7 P	n'a plus besoin de : . des qui que ce soit' pour l'aider' . mais ça serait plus tard, dans : sa vie' . euh (je dirais) pas un argument . contre' qu'on avait mis .
8 M	8 M quoi' . j'ai pas compris,.
9 P	BAS (BRUIT DE PAPIER) t'as pas écrit + ..
10 M	ici peut-être
11 P	non, ça on /l'avait dite/
12 M	/indépendance/
13 P	ça, ouais l'indépendance' . et : mais : il pouvait avoir un côté négative aussi cette indé-indépendance'
14 M	mhm'
15 P	parce qu'il euh :, il apprendra' . à travailler tout seul, . et là il n'aura plus besoin d- d'une autre personne pour l'aider,

- 32 Cet extrait présente l'intérêt de faire écho au précédent, en portant sur le même argument (*l'indépendance*). Ici, c'est P qui prend en charge l'argumentation et tente de déstabiliser (ou renégocier) un argument déjà discuté, et même inscrit. Sa manœuvre demande de la prudence, visible, d'une part, à travers la modalisation (*j'aurais, peut en 1, ça serait, je dirais en 7*) et, d'autre part, à travers sa manière d'assumer (*ce que je disais de en 1*) un argument qui n'était pas franchement le sien. La déstabilisation de l'argument demande aussi un appui sur sa forme négociée et inscrite (*on a écrit en 3*). La stratégie d'identification de l'argument passe alors par un repérage discursif dans l'argumentation (*ce que je disais de l'éloignement des enfants en 1*), et ensuite par une sorte de dénominalisation (*il devient trop indépendant*), qui contribue à retrouver la forme linguistique de l'argument en question. L'argumentation ne pourra toutefois progresser qu'après le repérage précis de l'inscription (entre 9 et 12). On observe alors en 13 un point de bascule intéressant entre la citation de l'argument (*l'indépendance* comme mention métalinguistique) et sa disponibilité pour l'argumentation (*cette indépendance*).
- 33 De nouveau, la proximité entre médiation et re-médiation semble forte, ce qui permet sans doute des glissements faciles de rôles entre P et M. Ici, contrairement à l'extrait précédent, P est davantage investi des arguments (NL) que M, mais leurs rôles, bien que changeants, paraissent toujours en distribution complémentaire.
- 34 L'interaction entre pairs en situation de tâche didactique (contrat didactique « externe ») s'organise ainsi de façon relativement subtile. En l'absence de contrat didactique négocié, il est exclu que l'un des partenaires joue le prof. Néanmoins, il semble tout aussi difficile que leur expertise ne donne lieu à aucune complémentarité 'organisée', utile dans la collaboration finalisée. On assiste ainsi à des formes d'asymétries partielles et changeantes, favorisées par une continuité entre objets L et NL. La négociation orale des arguments travaille prioritairement sur la médiation, alors que l'inscription travaille avant tout sur la re-médiation, les rôles de M et P se répartissant alternativement ces deux fonctions.
- 35 La question reste de savoir s'il faut postuler des enjeux d'ordre acquisitionnel. La tâche de M et P consiste à rédiger un texte, mais consiste-t-elle, de leur point de vue, à apprendre et, si oui, à apprendre quoi ? Le lien entre leur activité et l'apprentissage semble potentiel et, en termes de profils, M et P paraissent plutôt, à eux deux, « efficaces⁵ » (cf. Py, 1993, et Vion, 1994), c'est-à-dire préoccupés par l'accomplissement de la tâche. Mais la tâche est essentiellement linguistique, d'où la proximité entre savoirs L et NL, d'où aussi la centration sur des phénomènes discursifs, traités sans être pour autant désignés. La continuité de traitement entre objets L et NL caractérise sans doute cette tâche, et implique une gestion particulièrement subtile des effets d'asymétrie entre M et P.

4. Apprendre en classe d'immersion : entre langues et disciplines

- 36 La classe d'immersion⁶ ne porte en principe pas une attention prioritaire à la langue, qui est véhicule et non objet d'enseignement. On se rapproche dans ce sens d'une situation non scolaire d'utilisation de la langue étrangère, qui sert avant tout à communiquer un contenu non linguistique. Toutefois, la langue faisant souvent écran,

elle donne lieu à des ajustements, des thématisations en grand nombre, qui devraient néanmoins rester en prise avec les savoirs NL de la discipline en question (DNL).

- 37 Du point de vue de la relation didactique, l'enseignant représente d'abord une expertise disciplinaire, mais possède en principe de bonnes compétences linguistiques. Parfois, deux enseignants travaillent en co-présence et incarnent ainsi une double expertise. Dans ces conditions, on devrait s'attendre à pouvoir observer les phénomènes suivants :
- une distribution de l'expertise entre savoirs L et savoirs NL ;
 - une hiérarchisation de ces savoirs et des expertises servant à les organiser ;
 - une association (voire une intégration) entre les savoirs L et NL.
- 38 Nous commençons par un bref extrait tiré d'un cours de droit dans un lycée professionnel et enchaînons par une séquence issue d'un cours d'histoire au niveau secondaire mettant en scène deux enseignants face à la classe.

Extrait 4 – « A(h) l'ouvrage » (Corpus Evard)⁷

1 En	dans le contrat de vente on a affaire à un vendeur et un acheteur\ alors ça c'est déjà une information au niveau de l'OBJET. l'objet du contrat de vente ce sera quoi ça peut être quoi ... Fabien ... qu'est-ce qu'on peut vendre\ .. il y a deux catégories d'objets ... il faut faire une distinction PRINcipale
2 F	mobilier et immobilier
3 En	voilà donc les objets mobiliers et immobiliers ... dans un contrat d'entreprise on a un maitre d'ouvrage et un entrepreneur et qu'est-ce qu'est-ce qu'on aura comme objet ... qu'est-ce qui peut être objet du contrat d'entreprise\ (7'') là on aura .. un objet ou une chose. peu importe . ici on aura un ouvrage. on appelle on appellera ça un ouvrage\ ... alors c'est quoi un ouvrage/ .. ça peut être quoi/ (6'') ouvrage au sens. strict. du terme.. vous comprenez le terme ouvrage/ (3'') c'est quelque chose qui est. réalisé\ [...]

- 39 Dans cet extrait, tiré d'un cours de droit dans une école de commerce en Suisse romande, la plupart des élèves sont de langue maternelle alémanique. L'enseignant amène la notion de contrat d'entreprise par opposition à celle de contrat de vente. Les distinctions qu'il opère passent évidemment par le langage (cf. notamment le tour 2), mais sans que celui-ci ne soit problématisé ni problématique.
- 40 En 3, l'arrivée d'un nouveau terme pose problème. Il s'agit du terme *ouvrage*, d'abord présenté en usage (*ici on aura un ouvrage*). Ici, le langage est problématisé (*on appellera ça un ouvrage*), mais reste inscrit dans le paradigme disciplinaire du droit. L'enseignant veut s'assurer de la disponibilité d'un concept nouveau dans sa discipline, ce qui passe notamment par la maîtrise d'une langue de spécialité (*ouvrage au sens strict*). Cependant, comme le terme semble tout à fait absent du lexique des élèves, l'enseignant a cette fois besoin de l'interroger par rapport à son paradigme linguistique (*vous comprenez le terme ouvrage*). On observe ainsi un déplacement progressif de la médiation vers la remédiation, et des savoirs NL vers les savoirs L, et l'on retrouve ce que nous présentions en début d'article comme une continuité de traitement. L'enseignant est ici détenteur d'une double expertise et la fait valoir en subordonnant les savoirs L aux savoirs NL.
- 41 D'un côté comme de l'autre, l'attention se porte sur le lexique, souvent porteur à la fois du concept et du paradigme linguistique, et considéré comme central dans

l'enseignement. Les enjeux acquisitionnels, eux, semblent davantage dévolus à la discipline qu'à la langue. Pour la langue, l'essentiel est de comprendre pour avancer (*vous comprenez*), témoin les pauses moins longues sur les sollicitations linguistiques que sur les sollicitations disciplinaires. L'enseignant veut sans doute encourager l'apprenant « efficace », tout en éveillant sa « curiosité » (cf. note 5) sur le langage disciplinaire. L'efficacité promue par l'enseignant se lit notamment à travers le lien entre savoirs NL et savoirs L. Ceux-ci ne sont thématiques que lorsque ceux-là sont mis en péril, et juste le temps de la résolution du problème en question. On peut dire que seuls les savoirs L obligatoires pour le bon développement des savoirs disciplinaires (Snow, Met & Genesee, 1989, distinguent entre savoirs linguistiques obligatoires et savoirs linguistiques compatibles pour la discipline⁸ retiennent l'attention de l'enseignant). Il faudra néanmoins considérer que ce sont précisément ces savoirs L obligatoires qui rencontrent le plus grand potentiel acquisitionnel en situation d'immersion, car, d'une part, ils sont immédiatement pertinents et, d'autre part, ils donnent en principe lieu à une réutilisation rapprochée dans le travail disciplinaire.

- 42 Le format didactique se révèle par ailleurs tout à fait classique, avec un enseignant très présent, dans ses fonctions de donneur d'informations, d'évaluateur et de meneur de jeu (cf. Dabène, 1984). Le format de l'extrait suivant se montre beaucoup moins classique, du fait déjà de la présence simultanée de deux enseignants dans la classe.

Extrait 5 – « Du mouvement » (Corpus Mt-Emilius 3, 02-03)

11 E1	qui euh qui :/ .. à partir des gravures ruPEStres/ nous avons compris que dans la préhistoire/ il y avait beaucoup de mouvement/
12 Pf	il y avait/ il y avait beaucoup [de/
13 Ph	[de mouvement\
14 Cl	[mouvement\
15 Pf	mouvement/ dans quel sens/
16 Cl	movimento (à voix basse)
17 E1	e :: :h/
18 Pf	dans quel sens/ le mouvement/ ...
19 E1	[e :h/
20 Pf	[mouvement de QUOI/ de QUI/ qu'est-ce que tu veux dire/
21 E1	des hommes\

22 E2	et des animaux\
23 E1	e : :h
24 Pf	c'est ça/
25 E1	OUI\
	<i>silence</i> (5")
26 Ph	eu :h/ forse che :/ ... in questo senso :/ . pensavi a quando abbiamo ragionato sul fatto che noi troviamo. più o MEno le stesse pitture/ . anche in posti molto diversi/ Africa/ ⁹ et puis l'Europe c'est ça :/
27 E1	oui
28 Pf	mouvement dans ce [sens-là :/
29 E1	[oui\
	<i>silence</i> (4")
30 Ph	mai : s/ on a dit que ce n'est pas que les hommes/ . de l'Afrique. sont arrivés en Europe\ .. ou oui/
31 Pf	ou oui/.
32 Ph	c'est ça :/ on a dit ça :/
33 Pf	les hommes africains se sont déplacés et sont arrivé :s en France/ .. à cette époque-là/ ... oui ou non/
34 E1	NON\
35 Pf	non\
36 Ph	non\ alors c'est pas un mouvement dans ce sens/ .. en effet on s'interroGEAIT sur le fait que :/ . d'hommes- des hommes qui ont . des traditions différentes/. qui vivent/ dans des pays si loin/. ONT fait/ PRESQUE le mêmes peintures dans.. la même période\ .. et on a. PENSÉ à des hypothèses .. on les a dit mais ce n'est PAS/. LE mouvement des hommes\
37 Pf	ce n'est pas parce que ce sont les hommes qui se sont DÉplaCÉS hein/ Nathalie/ ... d'accord/

- 43 On se trouve ici dans une classe bilingue de l'École secondaire du Val d'Aoste, plus précisément en histoire et en présence de deux enseignantes, l'une de discipline (Ph) et l'autre de langue (Pf). La classe a travaillé sur certains événements préhistoriques à partir des gravures rupestres et aborde un moment de synthèse. Le problème et l'intérêt de la séquence tournent autour de *mouvement*, terme (re) sollicité par l'enseignante de français en 12. Les réactions de Ph et de la classe en 13 et en 14 montrent que le terme n'est pas considéré comme problématique et n'est traité qu'au niveau métalocutoire (cf. Bouchard & de Nuchèze, 1987, pour la terminologie¹⁰), c'est-à-dire comme relevant simplement des conditions de transmission du message. L'insistance de Pf en 15 débouche sur un traitement métalinguistique en 16. En effet, le passage à l'italien indexe un simple problème d'accès lexical et situe la négociation sur la fonction de re-médiation.
- 44 Pour l'enseignante de langue toutefois, le problème n'est pas là et touche plutôt à la fonction de médiation. Elle aimerait s'assurer de la bonne maîtrise des savoirs NL. L'interprétation non immédiate de ses intentions par les élèves tient peut-être au fait que l'expertise de Pf est attendue plus sur la fonction de remédiation que de médiation, d'où sans doute aussi la reprise des opérations par l'enseignante d'histoire en 26. Elle essaie alors d'aider l'élève à resituer le terme *mouvement* dans certains moments discursifs de la classe (*quando abbiamo ragionato sul fatto che* en 26, *on a dit que* en 30). Plus précisément, il s'agit de comprendre que ce terme est apparu dans le cadre d'un discours hypothétique (cf. 36).
- 45 Pour l'élève, l'enjeu n'est ainsi par seulement de capter des termes, sans doute obligatoires pour le raisonnement disciplinaire, mais aussi de saisir leur inscription discursive. Autrement dit, il importe de comprendre – et d'apprendre – des schémas et des scénarios discursifs propres à la classe d'histoire et au raisonnement historique. Cette préoccupation semble davantage revenir à l'enseignante d'histoire, même si l'enseignante de langue porte le souci conjoint de désambiguïser les items lexicaux (cf. le recours à *déplacés* en 33 et en 37). Ce travail sur la fonction de médiation, ciblant des phénomènes d'ordre discursif, représente un enjeu évident pour le développement intégré des savoirs L et NL, mais n'apparaît sans doute pas immédiatement à l'attention des élèves, qui traitent le lexique comme (normalement) transparent et décontextualisé.
- 46 En termes d'expertise, il semble donc bien qu'on assiste à la gradation et distribution suivantes : les élèves s'occupent, sur sollicitation, des savoirs L, l'enseignante de français thématise le lien de ces savoirs avec les savoirs NL, alors que l'enseignante d'histoire établit un lien avec les savoirs discursifs de la discipline. Ces savoirs consistent par exemple à appréhender la formulation d'une hypothèse, la composition d'un énoncé subjectif, et d'en tirer les conséquences du point de vue des contraintes linguistiques et disciplinaires, d'où leur fréquent rôle de relais dans la continuité de traitement entre savoirs NL et savoirs L.
- 47 Il s'instaure ainsi une subtile division du travail, non immédiatement évidente pour les élèves, qui semblent mettre en relation de manière très contrastée savoirs NL et savoirs L¹¹, d'où le travail de verbalisation et de questionnement des enseignantes. Celles-ci, bien qu'attentives au discours des élèves, gardent le contrôle de l'interaction dans le cadre d'un contrat didactique qui ne fait pas l'ombre d'un doute. L'enjeu semble se trouver davantage dans la répartition des rôles entre les deux enseignantes, qui doivent toutes deux garder leur légitimité. La possibilité de séparer des objets de

savoirs permet ici cette répartition dans des conditions relativement aisées, ce qui sera moins le cas en milieu hospitalier.

5. Interagir et apprendre à l'hôpital

- 48 Tout comme l'École, l'Hôpital constitue une institution sociale forte (cf. la notion d'institution totale chez Goffman, 1968). Il possède donc ses formats, ses règles, définit des acteurs investis d'une certaine autorité et prévoit des rôles. Derrière cette autorité circulent des savoirs, à la fois protégés par l'institution et mis en circulation par elle. De ces premières remarques émane un constat : l'interaction à l'hôpital compte, d'une part, sur des compétences impliquant la connaissance des formats et des rôles et, d'autre part, sur des savoirs (ou 'non-savoirs') permettant l'action des uns et l'acceptation ou collaboration des autres.
- 49 La « compétence » du patient consistera alors à maîtriser les formats propres de l'interaction à l'hôpital ainsi qu'un certain nombre de savoirs pertinents sur la maladie et la pathologie. Dans les deux cas est impliquée la maîtrise de savoirs L. Parmi ceux-ci, le recours à une langue de spécialité comporte des enjeux particuliers, importants pour le positionnement des acteurs et l'investissement / appréhension des savoirs NL en question. Nous pouvons décliner la compétence du patient comme suit :
- le « travail » du patient, qui repose sur la nécessaire reconnaissance de son état de malade et de l'expression de sa volonté de guérir par une participation active à la thérapie ;
 - le « métier » de patient, qui concerne sa connaissance des scénarios communicatifs – et, plus généralement, actionnels – à l'hôpital, des schémas de soins et de prise en charge ;
 - l'« expertise » du patient, quiconcerne le savoir partagé tant sur la maladie que sur la thérapie ou sur des connaissances plus globales touchant au monde médical, à la représentation du mal, de la douleur et du soin ; ici, soignants et patients sont actifs dans les diverses formulations et reformulations nécessaires à la pratique communicative et au va-et-vient entre connaissances et registres lexicaux savants et communs.
- 50 L'étude de la compétence du patient, et notamment de son expertise, pose la question du lien entre le monde 'social' et le monde hospitalier à propos de la santé. Ce lien fait aussi l'objet d'interrogations du côté scolaire, où l'on envisage de plus en plus l'articulation entre acquisitions institutionnelles et non institutionnelles. En particulier, on s'occupe de décrire les représentations sociales des acteurs impliqués dans le processus d'apprentissage (cf. notamment Moore, 2001 et Py, 2000). Du côté de la santé, l'expertise « non-institutionnelle » ou « pré-institutionnelle » du patient donne lieu à plusieurs recherches (cf. par exemple Furchner & Gülich, 2001).
- 51 Dans ces conditions, l'hôpital constitue un lieu d'interaction qui demande la connaissance de certains formats, impliqués eux-mêmes dans la circulation de certains savoirs. La distribution souvent très inégale de l'accès à ces formats et savoirs peut déboucher sur une relation didactique entre soignants et patients, observable notamment dans les formulations et reformulations des acteurs (cf. Gajo (éd.), 2004). Dans ces pratiques verbales, la négociation du lexique occupe une place centrale, tout comme celle de scénarios discursifs plus larges.

5.1 Connaissance du scénario

- 52 Pour commencer, nous prenons deux exemples d'interaction mettant au centre la verbalisation du scénario de soin.

Extrait 6 (P-ACC1.3) – « J'avertis quand même »¹²

96 Inf	voilà\ ... voilà (10 sec.) c'est un peu froid je désinfecte hein
97 P	c'est pas tellement froid ça va
[...]	
100 Inf	j'veus avertis quand même
101 P	oui
102 Inf	je pique
103 P	c'est très gentil

- 53 Dans cet échange, le patient semble traiter le rituel de politesse de l'infirmière comme relevant des habitudes sociales ordinaires, alors qu'il relève d'un scénario hospitalier. La simple verbalisation de certains actes de soins, rendue obligatoire dans l'éthique professionnelle, assume une fonction de préparation et donc, au sens large, de politesse. Elle n'appelle pas de réaction verbale du patient. Le patient réagit pourtant et renforce positivement les précautions de l'infirmière. Cela amène celle-ci à expliciter son acte en 100, en le catégorisant discursivement comme un 'avertissement' et en indexant son caractère rituel au moyen de *quand même*. Ses explications ne semblent toutefois pas suffire au patient, qui demeure dans un scénario social ordinaire en 103. Le déroulement conjoint ou parallèle de deux scénarios communicatifs demeure tout à fait possible, mais exerce évidemment un effet sur la contextualisation de l'activité et renvoie, en particulier, à la fonction indexicale du discours. Suivant le degré d'imperméabilité des scénarios, il faudra donc s'attendre à l'émergence de malentendus contextuels.
- 54 Du côté de la didacticité, il n'est pas sûr du tout que le patient souhaite entrer dans une relation d'apprentissage, car il ne saisit pas les données discursives proposées par le soignant. Il ne sollicite d'ailleurs aucun apport particulier de la part du soignant.

Extrait 7 (P-ACC1.3) - Examens

0 Inf1	alors BONJOUR\ euh j'veais faire : on va vous faire quelques examens/ j'veais vous faire un électrocardiogramme
1 P	a : :h

2 Inf1	c'est les examens d'entrée . une prise de sang/ j'vous demanderais aussi de prendre euh si vous pouviez : si vous pouviez uriner vous me le dites parce qu'on doit aussi faire un examen avec les urines et pis ensuite y aura aussi une radio je pense du thorax . faudra qu'on voie avec les médecins . et puis euh on va faire ces examens gentiment\ le médecin va venir vous voir\ . et puis ensuite on vous mettra dans une chambre\ . ça joue comme ça/
3 P	oui
4 Inf1	extra\ . alors je vais commencer par l'électrocardiogramme/
5 P	oui . ça je connais
6 Inf1	vous connaissez
7 P	je connais même TOUT là . parce qu'ya : j'crois que c'est la SI : : :ième fois que je viens opérer
8 Inf1	oh d'accord ouais
9 P	(rit) ouais j'avais là . la première fois c'était ici
10 Inf1	oui
11 P	j'ai mis dans une X engrenage
12 Inf1	ouh la
13 P	j'ai . été dans une laiterie pis je : on a avalé le beurre avec la machine\ pis comme c'était chaud ce beurre est un peu so- : sorti un peu pis j'veux vite un peu X pis ça m'a arraché le coin d'X là
14 Inf1	ouh la ouais
15 P	là il est : celui-là il est
16 Inf1	ya plus de X ah ouais
17 P	X plus court . on m'a arraché le tendon
18 Inf1	mais vous en avez déjà eu des choses/

- 55 Nous nous trouvons ici dans la même prise en charge que dans l'extrait précédent, mais au tout début. L'infirmière balise d'emblée le scénario en précatégorisant les actes de soins qui vont suivre comme relevant d'examens (0) et, plus précisément, d'examens

d'entrée (2). Elle nomme ces examens et les présente dans une chronologie (*et puis, ensuite*). Ce balisage, qui se poursuit en 4, contribue au repérage des activités et des acteurs. Face à cela, le patient affiche très vite sa compétence, d'abord ponctuellement (*ça je connais* en 5), ensuite plus globalement (*je connais même tout* en 7). Le référent de *ça* et de *tout* reste toutefois ambigu ou flou, dans la mesure où il est difficile de savoir s'il renvoie à un item lexical ou à un scénario (format discursif). Connaît-il le terme *électrocardiogramme* ou le format de prise en charge lié à cet examen, les deux aspects entretenant dans tous les cas un lien évident ?

- 56 Cette revendication de maîtrise du métier de patient débouche, de la part de l'infirmière, sur une forme de reconnaissance ou, du moins, d'acquiescement en 6 et en 8. Mais à partir de 9 le patient, en introduisant un récit personnel sur ce qui l'a amené la première fois à l'hôpital, prend l'initiative d'ouvrir une séquence qui redéfinit la relation et où l'infirmière, quittant le registre purement professionnel, accepte une place d'auditeur empathique.
- 57 Dans ces conditions, le patient est-il un apprenant ? Est-on dans une relation d'enseignement-apprentissage ? Ce n'est pas parce que l'on est patient (ou infirmière) que l'on cesse d'être un individu social et d'avoir sa marge de liberté quant au type et au degré de connaissance que l'on juge adapté à l'accomplissement des activités et aux relations sociales auxquelles elles renvoient. Les patients comme les membres du personnel médical peuvent varier, y compris d'un moment sur l'autre, dans ce qu'ils considèrent utile, nécessaire, légitime... ou superflu de définir comme objet d'apprentissage dans les scénarios particuliers et l'usage de la langue de spécialité.

5.2 Langue de spécialité – langue commune : quelles expertises ?

- 58 Dans les exemples qui suivent, nous nous arrêtons plus spécifiquement sur la négociation d'items lexicaux et sur ses liens avec la configuration des rôles et la nature des savoirs. Nous commençons par un double extrait tournant aussi autour de l'examen de l'électrocardiogramme.

Extraits 8 (DOMI. INT. IR et P-URG-1.1) – L'électrocardiogramme

(8A)	
1 Inf	alors ... je dois vous faire un électrocardiogramme
2 P	ouais
3 Inf	c'est un examen du cœur hein

(8B)	
237 S	on va juste enlever une manche . montrez voir
238 M	pis après on va tout enlever
239 S	ouais mais j'veais lui prendre

240 M	oui mais je crois qu'on va tout enlever madame parce que je veux peut-être vous faire un électro tout ça
241 P	X ce que je dis X
242 M	UN ELECTROCARDIOGRAMME vous savez les petits fils là
243 P	oui je sais

- 59 En 8A, l'infirmière reformule spontanément un terme ressenti comme technique. Du point de vue du patient, il s'agit d'une hétéroreformulation hétéro-initiée, le *ouais* du tour 2 ne constituant pas une trace évidente de déclenchement. Faut-il y voir un enjeu seulement communicatif ou aussi didactique ? La réponse semble difficile (et d'ailleurs la distinction a-t-elle un sens ici ?) d'autant qu'il s'agit d'un patient non francophone dont on présuppose sans doute un accès difficile à la langue. Dans tous les cas, on pourrait faire l'hypothèse que le rôle de soignant implique un « devoir de bilinguisme » (Borel, 2004), soutenu par une compétence particulière de reformulation.
- 60 En 8B, la dimension didactique est manifeste, avec un passage d'*électro* (rangé dans une catégorie floue : *et tout ça*) à *électrocardiogramme* et à *petits fils là*. D'ailleurs le médecin emphatise le terme *électrocardiogramme* en 242. Le *vous savez* qui introduit *les petits fils là* et la forme même de cette expression donnent à ce tour de parole une coloration infantilissante potentiellement menaçante pour la face de la patiente, qui réagit en affirmant sa compétence. Ainsi, en même temps que la définition didactique de la situation semble facile, les enjeux de rôles se montrent importants.
- 61 Dans d'autres cas, l'asymétrie et sa définition didactique semblent plus justifiées.

Extrait 9 (P-SAD1.2) – Élimination

1 Inf	et puis au niveau de l'élimination monsieur D. comment ça se passe/
2 P	hein/
3 Inf	au niveau de l'élimination . pour aller aux toilettes
4 P	ça va bien

- 62 Ici, le soignant reformule ses propos en 3 sur demande du patient en 2. Cette séquence reprend le schéma d'une séquence analytique (Krafft & Dausendschön-Gay, 1993), en ciblant des savoirs L. Dans l'extrait 8B, l'explicitation du terme technique se fait par la monstration (*les petits fils là*). La compréhension précise du terme technique n'est en outre pas indispensable à l'effectuation de la tâche du praticien. Dans l'extrait 9, le terme technique est reformulé dans la langue de tous les jours et est indispensable à la bonne effectuation de ce qui est en cause – la contribution du malade au diagnostic.

Extrait 10 (P-ADM1.2) – Péridurale / Rachidienne

274 Inf	euh on va . faudra discuter avec l'anesthésiste mais normalement il vous fait une anesthésie euh . une rachidienne
275 P	a : h j'aurai j'-' :
276 Inf	X comme une péridurale mais un peu plus fort
277 P	(tousse) ah c'est pas une anesthésie totale qu'ils veulent me faire/
278 Inf	vous discuterez avec lui mais en général on aime bien : on aime bien faire ce genre d'anesthésie
279 P	ah j'vais les laisser faire ce qu'ils veulent hein

- 63 Cette situation se rapproche de la précédente, dans la mesure où la patiente ne revendique aucune expertise (279). Elle ne s'intéresse pas en tout cas au détail des savoirs L, bien qu'elle manifeste son incompréhension en 275. L'infirmière entre dans une explication à caractère didactique en 276, en opposant *rachidienne* à *péridurale*. La patiente déplace alors l'attention sur l'opposition *anesthésie totale* / *anesthésie partielle* (implicite), et ne manifeste aucune curiosité particulière par rapport aux savoirs L spécialisés, qui parleraient d'*anesthésie générale*. Ce qui intéresse la patiente c'est de savoir si, quel que soit le geste technique accompli par les spécialistes (ils, cf. 279), elle va être profondément endormie ou pas.
- 64 De même, dans l'extrait ci-dessous, le terme *kyste*, non indispensable à l'intercompréhension, est non seulement ignoré mais reformulé par la patiente.

Extrait 11 (P-ADM1.2) – Kyste / Noix

341 P	et puis j'ai été : donc après j'ai de nouveau eu une anesthésie totale pour une descente d'X ici/. pis après j'ai été opérée ici au poignet ils ont dû m'enlever une grosseur/ j'étais de nouveau endormie totalement
342 Inf	c'était un kyste/ au poignet
343 P	oui c'est : c'était ici une grande bosse c'était GRAND presque comme une noix X

- 65 Du côté du soignant, il arrive aussi qu'il ne tienne pas à 'éduquer' le patient, ni même à lui fournir des données linguistiques pour le moins utiles lorsque celui-ci n'est pas francophone.

Extrait 12 (P-ADM4.2) – Cathéter

89 P	X j'avais ici à la
------	--------------------

90 Inf	ah vous aviez le : le cathéter/
91 P	j'avais le . ça pour le nourriture
92 Inf	a :h oui . oui

- 66 Le tour 91 pourrait aisément être interprété comme une sollicitation de la part du patient. Cependant, le soignant arrivant à déchiffrer les propos du patient, il acquiesce en 92 sans fournir de terme adéquat, ce qu'il avait pourtant tenté de faire en 90.
- 67 Il peut arriver aussi que, malgré une non-volonté du soignant d'utiliser le lexique spécialisé, le patient le pousse à y recourir par une manifestation de sa propre expertise.

Extrait 13 (E-URG1.1) – Coagulé / Bloqué

170 P	[...] c'était trop tard. le sang était déjà co- : ga- : euh
171 Inf	bloqué
172 P	coagulé
173 Inf	coagulé
174 P	oui
175 Inf	mh mh

- 68 En 170, le patient manifeste un problème d'accès à un terme du langage médical. Son tâtonnement peut s'interpréter comme une sollicitation, mais une sollicitation sur la forme d'un item lexical particulier (*coagulé*). Or, le soignant résout le problème en trouvant un équivalent qu'il considère sans doute plus accessible (*bloqué*). Comme le patient finit par produire le terme recherché, plus technique, par lui-même, le soignant n'a pas d'autre choix que de le répéter. En fait, en affichant son expertise (et sa quête d'expertise) du champ médical, le patient focalise l'utilisation et l'acquisition de savoirs L dépassant les stricts besoins de l'intercompréhension. Même s'il n'entre pas pour autant dans une relation didactique, le soignant ne peut rester en retrait du registre langagier prôné par le patient, en principe moins expert.

Extrait 14 (P-ADM1.2) – Rhume des foins – Rhinite allergique

296 Inf	vous avez des enfants/
297 P	oui . deux. une fille un garçon
298 Inf	des petits-enfants/

299 P	des petits-enfants quatre . deux garçons deux filles
300 Inf	(5 secondes) ils sont en bonne santé/
301 P	tout le monde est en bonne santé ouais
302 Inf	vous avez euh :
303 P	mon FILS a X . une allergie eu : :h. comment c'qu'on appelle . rhume des foins qu'on dit nous
304 Inf	ouais
305 P	X
306 Inf	une rhinite . une rhinite allergique
307 P	voilà X

- 69 Dans ce dernier extrait, on assiste à une sollicitation manifeste de la patiente en 303 (*comment c'qu'on appelle*). Bien qu'elle arrive à communiquer au moyen de l'expression *rhume des foins*, elle recherche un savoir L plus spécialisé. Plus que ça, par son balisage (*qu'on dit nous*), elle marque sa conscience de la frontière entre deux répertoires langagiers, tout en ayant démontré son expertise par l'emploi adéquat d'*allergie*. Du coup, *comment c'qu'on appelle* n'est pas une 'vraie' sollicitation, au sens d'aveu d'incompétence, d'autant qu'elle reconnaît et ratifie par *voilà* (307) le terme technique fourni en 306 par le soignant.
- 70 Ici, P manifeste indubitablement la maîtrise de son métier de patiente et sa compétence interactionnelle. Si elle ne maîtrise pas certains savoirs L spécialisés, elle manifeste sa connaissance des registres et de leurs frontières, définissant des savoirs discursifs, qui constituent un lien important entre les savoirs L et NL et servent le positionnement des acteurs dans leur contexte d'interaction.
- 71 À l'école, on est là pour apprendre, et l'apprentissage commence avec les savoirs obligatoires. À l'hôpital, on est là pour 'vivre' des soins, éventuellement comprendre, peut-être apprendre. La thématization des savoirs obligatoires comporte ainsi déjà un enjeu en termes de définition du contexte, elle ne va pas de soi.
- 72 Ces quelques remarques permettent très vite d'envisager l'éducation du patient- enjeu de plus en plus cité dans les réseaux de soins – comme une manière de le rendre plus compétent, dans son métier et dans son expertise. Or, cette éducation est souvent conçue comme relevant essentiellement de l'expertise, et soutenue avant tout par la vulgarisation des savoirs savants. Le patient compétent sera celui qui non seulement développe des savoirs sur la maladie et la thérapie, mais aussi arrive à identifier des scénarios communicatifs pertinents, éventuellement à les négocier, car son objectif essentiel est l'accès optimal aux soins et leur résultat positif.

6. Quels lieux, quels savoirs, quels apprentissages ?

- 73 Dans les trois situations étudiées, la priorité va à la réalisation de la tâche, et la négociation des savoirs L, toujours très proche d'un objet ou un savoir NL (cf. notion de distance présentée en début d'article), débouche souvent sur la thématisation de phénomènes de « haut niveau » (savoirs discursifs) : l'appropriété des formes liée au genre discursif ou au mode écrit pour la rédaction conversationnelle, la maîtrise d'une forme discursive d'inscription du savoir pour l'immersion, le repérage de scénarios communicatifs et de registres langagiers pour l'hôpital. Dans les trois cas aussi, ces savoirs discursifs ne sont en principe pas présentés comme tels ; ils sont travaillés de manière incidente et les catégories de référence demeurent implicites.
- 74 Y a-t-il pour autant apprentissage, ou du moins projet d'apprentissage ? Se pose-t-on vraiment la question pour l'école ? En immersion, contrairement à ce qui se passe dans la classe de langue, l'apprentissage est censé porter d'abord sur la discipline, l'apprentissage de la langue s'y trouvant en principe subordonné. La situation de rédaction conversationnelle n'est en cela pas très différente, sauf que la nature linguistique de la tâche apparaît plus immédiatement que dans des tâches qui, certes, utilisent le discours oral ou écrit mais sans en contrôler strictement le format. À l'hôpital, la part du discours peut sembler moindre et, quand éducation il y a, elle pourrait porter avant tout sur des savoirs NL. Pourtant, l'établissement d'une relation à caractère didactique et le repérage du patient dans l'univers hospitalier demandent la négociation de savoirs L. Dans les trois cas, le lexique est en jeu, mais son traitement peut répondre à des intentions assez variables.
- 75 Les trois situations ont par ailleurs en commun de faire intervenir une pluralité de codes : code oral / code écrit (en plus de la dimension FLE) pour la tâche de rédaction conversationnelle, L1 / L2 (en plus de la variation langue commune / langue disciplinaire) pour l'immersion, langue commune / langue de spécialité (en plus de la dimension FLE dans quelques cas) pour l'hôpital. La diversité des codes favorise l'émergence de l'altérité et, partant, de l'opacité et de la didacticité. Pour l'opacité, les négociations trouvent souvent leur amorce dans un problème de remédiation (solicitation métalinguistique) mais, vu la co-présence étroite à peine évoquée entre les savoirs L et NL, elles entraînent dans bien des cas un glissement vers des problèmes de médiation. Nous parlons là de continuité de traitement.
- 76 En ce qui concerne la didacticité, elle peut se servir avantageusement de la diversité des codes en présence, et surtout de l'accès inégal des acteurs à ces différents types de ressources. Le fait que ces ressources soient d'ordres très divers, sur le plan linguistique bien sûr mais aussi sur le plan non linguistique (arguments sociaux, DNL, savoirs sur la santé, etc.), augmente les configurations possibles de la relation intersubjective, d'autant plus quand, dans une classe par exemple, deux acteurs occupent une place ou un rôle semblables (cas de la co-présence dans la classe valdôtaine). Dans tous les cas, il convient de distinguer entre interaction asymétrique et interaction didactique. Si l'orientation vers l'asymétrie semble difficilement évitable dans ces situations de pluralité codique, sa traduction didactique n'a rien d'évident. Pas plus d'ailleurs le fait que ce formatage didactique soit réellement utilisé à des fins d'apprentissage. Toute la question et la subtilité consistent à revendiquer une expertise tout en reconnaissant l'apport possible (et souhaitable) de l'autre. La distribution de

cette expertise et la construction de la compétence dans la reconnaissance et la préservation d'une asymétrie ne vont pas de soi, *a fortiori* en situation parascolaire ou non institutionnelle. Ce phénomène apparaît notamment dans les nombreuses modalisations dans le discours de Méité et Paulo dans la tâche de rédaction conversationnelle.

- 77 Les enjeux sociaux et individuels des différentes situations analysées sont bien évidemment variables, mais reposent sur des mécanismes interactionnels communs. Ces mécanismes investissent le discours, et souvent portent sur lui, ce qui confère à la langue une centralité notable en termes de faces et de définition des rôles. Développer le langage amène certes à mieux maîtriser des répertoires plus ou moins spécialisés, mais aussi à acquérir une compétence d'interaction.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBER, J.-L. & B. PY 1986. Interlangue et communication exolingue. In A. Giacomi & D. Véronique (éd.), *Acquisition d'une langue étrangère*. Université de Provence.
- APOTHÉLOZ, D. 1995. Nominalisations, référents clandestins et anaphores atypiques. In *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)* n° 23, 143-173.
- ARDITTY, J. 2003. Acquisition et interaction. In *LINX* n° 49, 19-40.
- ARDITTY, J. & M.-T. VASSEUR 1999. Présentation. In *Langages* n° 134, 3-19.
- AUER, P. 1992. Introduction: John Gumperz' Approach to Contextualization. In P. Auer & A. Di Luzio (éd.), *The Contextualization of Language*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- BANGE, P. 1992. À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. In *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 1, 53-85.
- BERTHOUD, A.-C. 1996. *Paroles à propos : approche énonciative et interactive du topic*. Paris, Ophrys.
- BERTHOUD, A.-C. & L. GAJO. 2001. Négocier des faits de langue pour le discours. In M. de Gaulmyn, R. Bouchard et C. Rabatel (éd.), *Le processus rédactionnel. Ecrire à plusieurs voix*. Paris, L'Harmattan.
- BOREL, S. 2004. Collision de lexiques experts et ordinaires en milieu institutionnel hospitalier : quelle médiation par quelles stratégies discursives ? Une approche interactionniste autour de l'expertise du patient. In *Cahiers de l'ILSL (Institut de linguistique et des sciences du langage de l'Université de Lausanne)* n° 16, 33-60.
- BOUCHARD, R. & DE NUCHÈZE, V. 1987. Formulations métalangagières et situations exolingues. In H. Blanc, M. Le Douaron & D. Véronique (éd.), *S'approprier une langue étrangère*. Paris, Didier Érudition.
- BOVET, A. 2001. L'expertise médicale comme discours public : le débat sur la procréation médicalement assistée. In *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n° 74.

- BRONCKART, J.-P. 1996. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- DABÈNE, L. 1984. Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. In *Études de linguistique appliquée* n° 55, 39-46.
- DE PIETRO, J.-F. 1988. Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. In *Langage et société* n° 43, 65-89.
- DE PIETRO, J.-F., M. MATTHEY & B. PY 2004, 1989. Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In L. Gajo et al. (éd.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris : Didier, coll. LAL.
- FÆRCH, C. & G. KASPER 1983. Plans and strategies in foreign language communication. In C. Færch & G. Kasper. (éd.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London, Longman.
- FILLIETTAZ, L. 2002. *La parole en action. Éléments de pragmatique psycho-sociale*. Laval, Éditions Nota Bene.
- FRANÇOIS, F. 1990. *La communication inégale*. Delachaux & Niestlé.
- FURCHNER, I. & E. GÜLICH 2001. L'expertise des patients dans l'élaboration d'un diagnostic médical – Analyse linguistique d'entretiens avec des patients souffrant de crises épileptiques ou non-épileptiques. In *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n° 74.
- GAJO, L. & L. MONDADA 2000. *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg, Éditions universitaires.
- GAJO, L. 2001. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris, Didier, coll. LAL.
- GAJO, L. 2003. Pratiques langagières, pratiques plurilingues : quelles spécificités ? quels outils d'analyse ? Regards sur l'opacité du discours. In *TRANSL n° 38*.
- GAJO, L. (éd.) 2004. *Langue de l'hôpital, pratiques communicatives et pratiques de soins. Cahiers de l'ILSL (Institut de linguistique et des sciences du langage de l'Université de Lausanne)* n° 16.
- GAULMAYN (DE), M.-M., R. BOUCHARD & C. RABATEL 2001. *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*. Paris, L'Harmattan.
- GOFFMAN, E. 1968. *Asiles*. Paris, Minuit.
- GOFFMAN, E. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris, Minuit.
- GROSSEN, M. & B. PY (éd.) 1996. *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Berne, Peter Lang.
- GUMPERZ, J. J. 1991. Contextualization and understanding. In A. Duranti & C. Goodwin (éd.), *Rethinking Context*. Cambridge, CUP.
- HERITAGE, J. 1991. L'ethnométhodologie : une approche procédurale de l'action et de la communication. In *Réseaux* n° 50, 89-130.
- JEANNERET, T. & B. PY 2003. Traitement interactif des structures syntaxiques dans une perspective acquisitionnelle. In Cicurel, F. & D. Véronique (éd.), *Discours, action et appropriation des langues*. Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- KRAFFT, U. & U. DAUSENSCHÖN-GAY 1993. La séquence analytique. In *Bulletin CILA* n° 57.
- LANZA, D. et al. 2004. Entre paroles et actions, appréhender la complexité de la coopération en milieu hospitalier. In *Cahiers de l'ILSL* n° 16.
- LÜDI, G. 1994. Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue. In *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 3, 115-143.

- LYSTER, R. & L. RANTA 1997. Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. In *Studies in Second Language Acquisition* vol. 19 / 1, 37-66.
- MOIRAND, S. 1992. Autour de la notion de didacticité. In *Les carnets du Cediscor* n° 1, 9-20.
- MONDADA, L. & B. PY 1994. Vers une définition interactionnelle de la catégorie d'apprenant. In Pochard, J.-C. (éd.), *Profils d'apprenants. Actes du IXe colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches »*. Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- MOORE, D. (éd.) 2001. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris, Didier, coll. Essais.
- PIENEMANN, M. 1998. Language processing and second language development: processability theory. In K. de Bote & T. Huebner (éd.), *Studies in Bilingualism* 15. Amsterdam, John Benjamins.
- POCHARD, J.-C. (éd.) 1994. *Profils d'apprenants. Actes du IXe colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches »*. Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- PORQUIER, R. & B. PY 2004. *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris, Didier, coll. Essais.
- PY, B. 1993. L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 2, 9-24.
- PY, B. 2004, 1992. Acquisition d'une langue étrangère et altérité. In L. Gajo et al. (éd.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris : Didier, coll. LAL.
- PY, B. (éd.) 2000. *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme*. TRANEL n° 32.
- RÉCANATI, F. 1979. *La transparence et l'énonciation. Pour introduire à la pragmatique*. Paris, Seuil.
- SCHMIDT, R. 1994. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. In *AILA Review* n° 11, 11-26.
- SNOW, M. A., M. MET & F. GENESEE 1989. A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second / Foreign Language Instruction. In *TESOL Quarterly* vol. 23 / 2, 201-217.
- TRÉVISE, A. 1994. Activités métalangagières et acquisition / apprentissage des langues. In *Les journaux de bord d'apprenants de langues. Actes de la journée d'études du 29.11.94*. Paris-X Nanterre, Groupe Jean Comenius.
- VASSEUR, M.-T. & J. ARDITTY 1996. Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche. In *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 8, 57-87.
- VASSEUR, M.-T. 1991. Solliciter n'est pas apprendre (initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère). In C. Russier et al. (éd.), *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
- VASSEUR, M.-T. 2000. De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* n° 12, 51-76.
- VION, R. 1994. Activités narratives et acquisition d'une langue seconde. In J.-C. Pochard (éd.), op. cit.

ANNEXES

Conventions de transcription (extrait 1)

-	troncation
:	allongement
. ...	pauses plus ou moins longues
//	chevauchement
(...)	passage difficilement audible
(bla)	transcription incertaine
MAJ	phénomène paratextuel dont la fin est indiquée par +
(MAJ)	phénomène paratextuel ponctuel
'	intonation montante
,	intonation descendante
M	Méité
P	Paulo

Conventions de transcription (extrait 4)

. (2")	pauses plus ou moins longues
:	allongement de la syllabe
[	chevauchement
(bla ?)	transcription incertaine
/ \	intonation, montante vs descendante
BLA	emphatisation
<bla>	transcription phonétique
X	segment non compris

NOTES

1. Université de Genève, École de langue et de civilisation françaises, 3, rue de Candolle, CH-1211 Genève 4. laurent.gajo@lettres.unige.ch
2. Nous tenons à remercier J. Arditty, M.-T. Vasseur ainsi que les deux lecteurs anonymes pour leurs commentaires à propos d'une première version de ce texte. Les limites et imperfections qui subsistent tiennent uniquement à son auteur.
3. La distinction entre ces savoirs serait peu pertinente si on les entendait comme des notions ou des concepts, ceux-ci se composant toujours, comme l'a montré F. de Saussure, d'un signifié et d'un signifiant. Toutefois, certains savoirs peuvent être notamment ramenés à des schémas actionnels (cf. Lanza *et al.*, 2004), dont la nature discursive n'est pas immédiate.
4. NDLR : les conventions de transcription sont signalées en annexe du document.
5. Dans la terminologie de Py, l'apprenant efficace est celui qui donne la priorité à la réalisation de la tâche, alors que celui qui manifeste un intérêt particulier pour le système est qualifié de curieux et celui qui s'oriente d'abord vers la norme de docile.
6. Par « immersion », nous entendons toute situation où la langue d'enseignement est une langue seconde ou étrangère (L2). L'utilisation de la L2 peut concerner certaines tâches dans la discipline, la discipline entière, plusieurs disciplines ou l'ensemble de la scolarisation.
7. NDLR : les conventions de transcription sont signalées en annexe du document.
8. Par *content-obligatory language*, on entend les savoirs linguistiques indispensables à la transmission du contenu disciplinaire. L'enseignant est obligé de s'assurer de leur disponibilité pour la progression de la compréhension dans sa discipline. Par *content-compatible language*, on pense aux savoirs linguistiques susceptibles d'apparaître à l'occasion d'un travail sur les savoirs disciplinaires, cf. la petite séquence autour du terme *incrédule* chez Pitsch (ici-même).
9. *peut-être que :/ ... dans ce sens :/ . tu pensais à la fois où nous avons réfléchi au fait que nous trouvions . plus ou MOINS les mêmes peintures/ . aussi dans les endroits les plus divers/ en Afrique ...*
10. Bouchard & de Nuchèze distinguent, au sein de l'activité métalangagière, des formulations de plusieurs types : -formulation métalocutoire : porte sur les propriétés acoustiques ou articulatoires du message ; -formulation métalinguistique : porte sur les caractéristiques lexico-syntaxiques du code ; -formulation métadiscursive : porte sur l'organisation sémantique du discours ; -formulation métacommunicative : porte sur l'organisation de l'événement communicatif ; -formulation méta-interactionnelle : porte sur une mise au point des rituels et des tabous relatifs à l'interaction. Nous gardons de ce modèle essentiellement la distinction entre les aspects locutoires et les aspects linguistiques, que nous définissons de manière plus large.
11. De ce point de vue, il faut bien admettre que le travail délibéré sur les savoirs discursifs (en particulier liés à l'énonciation) relève le plus souvent d'une démarche d'expert et de savoirs savants, qui échappent même en général à l'enseignant. Ici, les deux enseignantes en question opèrent depuis de nombreuses années dans le cadre de projets expérimentaux et prennent part à des recherches avec des experts scientifiques. Elles essaient ainsi de travailler le lien langue / discipline en focalisant des phénomènes linguistiques de « haut niveau ».
12. Les exemples qui suivent sont tirés du projet DORE (FNS-CTI) 101035, portant sur *Processus d'hospitalisation, rôle infirmier et compétence socio-institutionnelle du patient : modalités d'interaction dans des lieux « interstitiels » de l'institution*. Rapport final paru en 2004, Gajo, L. *et al.*

RÉSUMÉS

Cet article tente de mettre en parallèle trois situations d'interaction fort différentes : la rédaction conversationnelle entre pairs, la classe d'immersion et l'hôpital. Toutes trois sont centrées sur la réalisation de tâches concrètes, non essentiellement linguistiques pour l'immersion et l'hôpital. Dans les trois cas sont examinés les liens entre le traitement interactionnel des savoirs linguistiques et celui des savoirs non linguistiques. Les savoirs lexicaux et discursifs, que nous qualifions de « haut niveau », se présentent souvent comme pertinents et comme susceptibles d'assurer une continuité de traitement entre le linguistique et le non-linguistique. L'accès à ces savoirs et leur distribution donnent lieu à l'établissement variable de rapports didactiques, au service ou non de l'apprentissage. Ainsi sont explorées les notions de didacticité et d'opacité dans le cadre d'une description générale des fonctions du discours.

This article draws a parallel between three interactional settings: cooperative writing, immersion classes and hospital interaction. In all three cases, interaction is related to the achievement of concrete tasks, which, in the case of immersion or the hospital, are not primarily linguistic. The analysis focuses on the relation between the interactional treatment of linguistic knowledge and that of non linguistic knowledge. Lexical and discursive phenomena, which we consider "high level", are often found relevant and likely to ensure continuity between the treatment of linguistic and non linguistic tasks. In relation to these types of knowledge a variety of teaching relations are established, not all of them giving rise to learning or aiming at it. Data analysis thus leads us to explore the notions of didacticity and opacity within the frame of a general description of the functions of discourse.

INDEX

Keywords : classroom interaction, didacticity, discursive knowledge, hospital interaction, linguistic knowledge, non linguistic knowledge, opacity

Mots-clés : didacticité, interaction à l'école, interaction à l'hôpital, opacité, savoirs discursifs, savoirs linguistiques, savoirs non linguistiques

AUTEUR

LAURENT GAJO

Université de Genève