



HAL
open science

L'intercompréhension entre langues distantes. Quelles pratiques ? Quelle formation ? Le cas d'une Haute école spécialisée bilingue en Suisse

Dorothee Ayer

► **To cite this version:**

Dorothee Ayer. L'intercompréhension entre langues distantes. Quelles pratiques ? Quelle formation ? Le cas d'une Haute école spécialisée bilingue en Suisse. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2017. Français. NNT : 2017USPCA026 . tel-02054670

HAL Id: tel-02054670

<https://theses.hal.science/tel-02054670>

Submitted on 2 Mar 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ SORBONNE PARIS CITÉ

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3
ECOLE DOCTORALE N°268

Langage et langues : description, théorisation, transmission
Didactique des langues des textes et des cultures (EA2288 - DILTEC)

Thèse pour l'obtention du grade de
Docteur de l'Université Sorbonne Paris Cité
préparée à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3
en Didactique des langues et des cultures

Dorothee Ayer

**L'intercompréhension entre langues distantes : quelles pratiques ? quelle formation ?
Le cas d'une Haute école spécialisée bilingue en Suisse.**

**Thèse dirigée par
Valérie Spaëth**

Soutenue le 8 mars 2017

Jury :

Jean-Louis CHISS, professeur à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3
Laurent GAJO, professeur à l'Université de Genève
Marinette MATTHEY, professeure à l'Université de Grenoble Alpes
Valérie SPAËTH, professeure à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 (directrice)
Patricia VON MÜNCHOW, professeure à l'Université Paris Descartes

Résumé

Ce travail doctoral s'intéresse à la pratique de l'intercompréhension dans un contexte officiellement bilingue, à savoir une Haute école spécialisée en Suisse. Les langues utilisées dans les échanges entre membres de l'école (enseignants, étudiants, employés) sont l'allemand et le français, selon le principe du « chacun parle sa langue », calqué sur les pratiques de l'administration fédérale suisse.

Les langues en présence sont distantes, par opposition aux langues proches ou voisines. Ce mode de communication nécessite de la part des participants des compétences réceptives dans la langue partenaire ainsi que des compétences communicationnelles pour interagir dans un contexte bilingue.

Cette étude se donne comme objectif de comprendre comment les participants à une réunion bilingue choisissent la/les langue(s) pour communiquer. La question est de savoir si le principe de s'exprimer chacun dans sa langue est respecté ou si une langue domine les échanges. Le cas échéant, divers paramètres influencent le choix de la langue. Des réunions de cette école ont été enregistrées de manière à observer la répartition de l'utilisation des langues en contexte de communication professionnelle. Ce corpus de réunions a été complété par des entretiens semi-directifs, menés auprès de membres de l'école.

L'institution propose des cursus en allemand et en français et par là, encourage le bilinguisme des étudiants. La communication bilingue fait également l'objet d'un enseignement dans le cadre d'un cours de langue bilingue, réunissant des étudiants francophones et germanophones. À l'inverse de la pratique de l'intercompréhension, les apprenants s'expriment dans la langue cible. Un tel cours soulève des questions quant à l'approche adoptée par les enseignants pour favoriser l'apprentissage et quant aux stratégies de communication développées par les étudiants. La portée de ce cours observé sur trois années, a été étudiée grâce aux documents de cours, à des enregistrements effectués par les étudiants et les textes réflexifs de ceux-ci.

Afin d'assurer le succès de la communication dans ce contexte bilingue, les interlocuteurs, natifs et non-natifs, adaptent leur discours et mettent en place des stratégies, tout en puisant dans leur répertoire plurilingue, que ce soit en contexte professionnel ou en contexte d'apprentissage.

Mots-clés : intercompréhension, langues distantes, interaction bilingue, bilinguisme, réunions bilingues, communication exolingue, approches plurielles, didactique du plurilinguisme

Abstract

This doctoral research is interested in the practice of intercomprehension in an officially bilingual context: a department of a university of applied sciences in Switzerland. The languages used in exchanges between members of the school (lecturers, students, employees) are German and French, according to the 'each speaks their own language' principle, based on the practices of the Swiss federal administration.

Languages in presence are distant, in contrast with the languages from the same family. This communication mode requires from the participants receptive skills in the other language as well as general communicative competence to interact in a bilingual context.

The objective of this study is to understand how the participants in a bilingual meeting choose the language(s) in which to communicate. The question is whether the 'each speaks their own language' principle is respected or if one language dominates the meetings. In this case, various parameters influence the choice of the language. Several meetings at this department were recorded in order to observe the distribution of languages used in a professional communication context. This corpus of meetings was supplemented by semi-structured interviews with members of the department.

The institution offers degree programmes in German and in French and in that way encourages bilingualism in the students. Furthermore, bilingual communication is also the objective in a bilingual language module, uniting French- and German-speaking students, in which, contrary to the practice of intercomprehension, learners express themselves in the target language. Such a module questions the pedagogic approach adopted by lecturers and the communication strategies developed by students. The impact of this module, observed over three years, was studied using module documents, audio-visual recordings of student performance and reflexive texts written by the students.

To ensure the success of communication in this bilingual context, the interlocutors, both native and non-native speakers, adapt their speech and use strategies, while mining their multilingual repertoire, in professional or educational contexts.

Key words: intercomprehension, distant languages, bilingual interaction, bilingualism, bilingual meetings, exolingual communication, multilingualism pedagogies

Abstract

Diese Doktorarbeit untersucht die Praxis der Interkomprehension im offiziell zweisprachigen Kontext einer Schweizer Fachhochschule. Die von den Lehrpersonen, Studierenden und Mitarbeitenden verwendeten Sprachen sind Deutsch und Französisch. Sie werden nach dem Prinzip "jeder und jede spricht die eigene Sprache" angewendet, analog zur Praxis in der Schweizer Bundesverwaltung.

Deutsch (germanische Sprache) und Französisch (romanische Sprache) stammen nicht aus dem gleichen Zweig der indogermanischen Sprachfamilie und sind folglich nicht nah verwandt. Diese Art zu kommunizieren verlangt von den Teilnehmenden deshalb ausgeprägte rezeptive Kompetenzen in der Partnersprache sowie auch kommunikative Kompetenzen, um in diesem zweisprachigen Kontext interagieren zu können.

Diese Studie hat zum Ziel zu verstehen, wie die Teilnehmenden an einer zweisprachigen Sitzung ihre Sprache(n) wählen, um zu kommunizieren. Es soll aufgezeigt werden, ob das Prinzip "jeder und jede in der eigenen Sprache" respektiert wird oder ob eine Sprache den Austausch beherrscht. Verschiedene Parameter beeinflussen hier die Sprachwahl. Um die Verteilung der Sprachverwendung im beruflichen Kontext zu untersuchen, wurden Sitzungen aufgezeichnet. Dieser Korpus wurde mit Leitfadeninterviews ergänzt, die mit Mitarbeitenden der Fachhochschule geführt wurden.

Die Schule führt Sprachkurse in Deutsch und Französisch durch und fördert so die Zweisprachigkeit der Studierenden. Die zweisprachige Kommunikation wird auch im Rahmen eines zweisprachigen Sprachkurses mit deutsch- und französischsprachigen Studierenden vermittelt. Im Gegensatz zur Praxis der Interkomprehension drücken sich die Lernenden hier aber in der Zielsprache aus. Bei so einem Kurs interessieren einerseits die von den Lehrpersonen verwendeten Methoden und andererseits die von den Studierenden entwickelten Kommunikationsstrategien. Die Wirkung dieses Kurses wurde über drei Jahre hinweg mit Hilfe der Kursunterlagen, von Audioaufnahmen und Lernreflexionstexten der Studierenden untersucht.

Um in diesem zweisprachigen Kontext erfolgreich zu kommunizieren, passen die Sprechenden, ob Muttersprachler oder nicht, ihren Diskurs an. Sie legen sich Strategien zurecht und schöpfen aus ihrem mehrsprachigen Repertoire, sei es nun im beruflichen oder im Lernkontext.

Schlagwörter: Interkomprehension, distante Sprachen, Zweisprachigkeit, zweisprachige Interaktion, zweisprachige Sitzungen, exolinguale Kommunikation, pluralistische Herangehensweise, Mehrsprachigkeitsdidaktik

Remerciements

Mes premiers remerciements vont naturellement à ma directrice de thèse, Madame Valérie Spaëth, qui m'a accordé sa confiance dès le master 2 en recherche. Elle m'a accompagnée de ses encouragements et de sa bienveillance. Elle a su être toujours présente malgré la distance et prompte à répondre à mes doutes et à mes interrogations. Je la remercie vivement pour la liberté qu'elle m'a laissée tout au long de ce travail.

Je remercie les membres du jury, Monsieur Jean-Louis Chiss, Monsieur Laurent Gajo et Madame Marinette Matthey, pour avoir accepté d'évaluer mon travail et d'avoir ainsi pris part à la dernière étape de ma thèse.

Je remercie chaleureusement Madame Magdalena Schindler, directrice de la HAFL, pour m'avoir accordé, après quelques minutes de discussion, toutes les autorisations nécessaires à la récolte des données. Merci également à Monsieur Roland Stähli et à Monsieur Philippe Gasser, membres de la direction, pour leurs remarques pertinentes et leurs explications éclairantes quant au fonctionnement des langues dans l'établissement.

Procéder à des enregistrements et à des entretiens est une méthode qui peut être ressentie comme intrusive. Je remercie les membres de la HAFL qui ont accepté les micros durant leurs réunions de travail. Un grand merci également aux personnes, anonymes, qui m'ont parlé de leur perception des langues et de leur usage dans leur quotidien professionnel.

Je ne saurais assez remercier les courageux étudiants des trois sessions de FrAllemand (2013, 2014 et 2015) pour leur implication dans ce cours bilingue, pour leur spontanéité et leurs remarques constructives.

Merci à Ariane Ayer pour ses explications relatives aux différents aspects juridiques liés à cette thèse.

Merci à Josiane Haas pour sa relecture minutieuse et ses remarques pertinentes.

Danke Mägi und Tobias für ihre Hilfe.

Thanks Elizabeth, for your precious advices.

Merci à Nathalie, ma copine junior de Bordeaux, pour cette nouvelle complicité doctorale !

Lorsqu'une recherche s'invite dans un foyer, cela provoque des petits réaménagements d'organisation. J'ai pu pour cela compter sur le soutien de Georgette, Marie-Louise, Janine et Nello, Ariane, Christel, Nadia et Antonio, je les remercie du fond du cœur.

Durant ces années de recherche doctorale, j'ai trouvé toute la force nécessaire grâce à Félix et Antonin, mes deux fournisseurs officiels d'énergie et d'émotion.

Enfin, merci à Laurent qui, au détour d'une conversation sur une petite route tortueuse dans des collines siciliennes, m'a encouragée à entreprendre un doctorat. Merci pour ta présence et ton soutien sans faille.

Table des matières

Introduction	1
Contact des langues et intercompréhension	1
Le contexte helvétique.....	2
Contexte de la recherche : une école bilingue.....	4
Aspects méthodologiques.....	10
Partie I : cadrage théorique	12
Chapitre 1 : multilinguisme et plurilinguisme en Suisse	13
1.1 Les langues en Suisse	13
1.1.1 Le bi/plurilinguisme individuel.....	17
1.1.2 Le bilinguisme officiel, sociétal, territorial ou institutionnel.....	19
1.1.3 Plurilinguisme ou multilinguisme ?	20
1.2 La diglossie allemand/suisse allemand.....	21
1.2.1 Le suisse allemand : qu'est-ce que c'est ?.....	23
1.2.2 L'usage du suisse allemand.....	24
1.2.3 Le suisse allemand : source de tensions ?	25
1.2.4 Les différences diglossiques entre la Suisse alémanique et la Suisse romande ..	26
1.3 La place de l'anglais dans le paysage linguistique suisse	27
1.3.1 L'anglais au travail.....	29
1.3.2 L'anglais à l'école	30
1.3.3 L'anglais dans l'enseignement supérieur	31
1.3.4 L'anglais <i>lingua franca</i> en Suisse	32
1.4 Les droits linguistiques.....	35
1.4.1 Les lois en vigueur	35
1.4.2 Le principe de territorialité.....	36
1.4.3 La loi sur les langues	37
1.5 Les représentations	38
1.5.1 Quelques notions	39
1.5.1.1 Les représentations en sciences sociales	39
1.5.1.2 Les représentations sociales en didactique des langues-cultures	40
1.5.2 Les représentations entre communautés linguistiques en Suisse	41
1.5.2.1 Les représentations entre étudiants de l'école (HAFL).....	42
1.5.3 Les représentations face aux langues en Suisse	47
1.5.4 Une culture commune ?.....	49
1.5.4.1 La construction d'une identité suisse	49
Conclusion du chapitre 1	52
Chapitre 2 : la compréhension mutuelle et ses déclinaisons	53
2.1 La compétence discursive	53
2.1.1 L'intercompréhension en linguistique.....	55
2.2 Les déclinaisons de la compréhension mutuelle	57
2.2.1 L'intercompréhension	57
2.2.1.1 L'intercompréhension entre langues voisines	58
2.2.1.2 L'intercompréhension entre langues distantes	60
2.2.1.3 L'intercompréhension fonctionnelle entre langues	65
2.2.2 L'interaction bilingue endolingue	65
2.2.3 L'intercompréhension et l'Europe.....	67
2.2.4 Le bilinguisme passif	68
2.2.5 La semi-communication	69
2.2.6 Le plurilinguisme réceptif (receptive multilingualism).....	71

2.2.6.1 LaRa (<i>lingua receptiva</i>).....	73
2.3 Un prérequis : la compétence interculturelle.....	74
Conclusion du chapitre 2	80
Chapitre 3 : la langue au travail en Suisse	82
3.1 Les langues au travail en Suisse	83
3.1.1 Quelques exemples d'entreprises multilingues	85
3.1.1.1 Les CFF	85
3.1.1.2 Les langues à l'armée	86
3.2 Les pratiques linguistiques dans les entreprises	88
3.2.1 Des propositions de modèles de bonnes pratiques	89
3.2.2 Les études des pratiques	92
3.2.2.1 DYLAN et LaRa (Lüdi)	93
3.2.3 Le multilinguisme en pratique dans le cadre professionnel	94
3.2.4. Les dérives du multilinguisme au travail	95
3.3 L'exemple de l'administration fédérale	97
3.3.1 L'organisation de l'administration fédérale	97
3.3.1.1 Des équipes plurilingues	98
3.3.1.2 Les bases légales	98
3.3.1.3 Le niveau des connaissances linguistiques exigé	100
3.3.1.4 Le recrutement.....	101
3.3.2 Le fonctionnement des équipes plurilingues	102
3.3.2.1 La communication orale.....	105
3.3.2.2 La communication écrite	106
3.3.2.3 La promotion du plurilinguisme.....	107
3.3.2.4 Le rôle de la Chancellerie fédérale.....	107
3.3.2.5 Les cours de langues.....	108
3.4 Le niveau linguistique minimum.....	109
3.4.1 Le niveau linguistique minimal à l'administration fédérale.....	109
3.4.2 Les échelles du PEL	110
3.4.3 Les niveaux du REFIC	112
Conclusion du chapitre 3	114
Partie II : pratiques dans une Haute école spécialisée bilingue	116
Chapitre 4 : données du terrain de recherche – une école bilingue	117
4.1 Les aspects méthodologiques	117
4.1.1 Les textes officiels.....	117
4.1.2 Les entretiens.....	118
4.1.2.1 Le choix des enquêtés.....	118
4.1.2.2 Les questions	120
4.1.2.3 Les biais méthodologiques	122
4.2 Le contexte géographique du terrain	123
4.2.1 Le terrain : la HAFL	125
4.2.2 Le statut bilingue de l'institution.....	126
4.2.3 Les bases légales concernant les langues	128
4.2.4 Les autres textes : la charte de la HESB, <i>Stratégie et Valeurs</i>	130
4.2.5 Les enseignants et le corps intermédiaire.....	133
4.3 La langue d'enseignement.....	133
4.3.1 Le bilinguisme dans l'enseignement ou l'enseignement bilingue.....	137
4.3.2 Interaction pédagogique en mode bilingue	144
4.4 L'anglais : un statut particulier.....	147
4.4.1 L'orientation IL (Agriculture internationale).....	148

4.4.1.1 Les échanges entre étudiants en IL.....	150
4.4.1.2 Le dialogue pédagogique en IL.....	153
4.4.2 La filière master.....	154
4.5 Les étudiants.....	157
4.5.1 Le règlement des études.....	157
Conclusion du chapitre 4.....	159
Chapitre 5 : méthodologie et questions de recherche - les enregistrements	161
5.1 L'interaction.....	161
5.1.1 Les composantes de l'interaction.....	164
5.1.2 Les acteurs de l'interaction.....	165
5.1.3 La typologie des interactions verbales.....	166
5.1.4 L'aspect interculturel de l'interaction.....	167
5.2 L'organisation et le fonctionnement des interactions.....	168
5.2.1 Le principe de coopération (Grice).....	169
5.2.2 Le principe d'adaptation.....	171
5.2.2.1 L'adaptation communicative dans un contexte bi/plurilingue.....	175
5.2.2.2 Les tactiques d'adaptation par les membres de la HAFL.....	178
5.2.2.3 La théorie du <i>maxi-min</i> appliquée au contexte bi/plurilingue.....	184
5.2.3 La communication exolingue.....	186
5.2.4 Une typologie de la communication exolingue.....	187
5.2.5 Les composantes de la communication exolingue.....	189
5.3 Les réunions.....	191
5.3.1 Le notion de statut et de rôle durant les réunions.....	194
5.3.2 Les réunions bi/plurilingues.....	196
5.3.3 L'interaction durant les réunions.....	198
5.4 Les enregistrements.....	200
5.4.1 Aspects méthodologiques.....	201
5.5 Les résultats des enregistrements.....	206
5.5.1 Le volume de chaque langue durant les réunions.....	207
5.5.1.1 L'exemple de la R1.....	208
5.5.1.2 L'exemple de la R2.....	209
5.5.1.3 L'exemple de la R3.....	210
5.5.1.4 L'exemple de la R4.....	211
5.5.1.5 L'exemple de la R5.....	213
5.5.1.6 L'exemple de la R6.....	213
5.5.1.7 Le volume total des langues.....	214
Conclusion du chapitre 5.....	217
Chapitre 6 : analyse des interactions bilingues	218
En préambule : les transcriptions.....	219
6.1 L'articulation intercompréhension et communication exolingue.....	220
6.1.1 La compétence de réception orale.....	222
6.1.1.1 La compétence de réception orale en langue première.....	222
6.1.1.2 La compétence de réception orale en langue étrangère.....	224
6.1.2 Les stratégies d'écoute.....	226
6.1.2.1 Les stratégies d'écoute en langue première.....	227
6.1.2.2 Les stratégies d'écoute en langue étrangère.....	228
6.1.3 Les stratégies de communication en interaction.....	229
6.2 Les interférences.....	231
6.2.1 Les emprunts.....	232
6.2.2 Les emprunts dans le corpus.....	234

6.2.3 Les marques transcodiques (Lüdi et Py)	241
6.2.4 L'alternance codique	242
6.3 Méthodologie pour l'analyse des interactions	250
6.3.1 La question des marqueurs discursifs	251
6.3.1.1 Le rôle des marqueurs discursifs dans le corpus	252
6.3.1.2 Les marqueurs discursifs lors des interactions bilingues	254
6.4 L'analyse de la dimension interactionnelle	256
6.4.1 Les séquences dans les interactions des réunions bilingues	257
6.4.2 Exemples de séquences (totalement) intercompréhensives	259
6.4.3 Exemples de convergences	261
6.4.4 Les changements de langues	265
6.4.4.1 Les réponses dans la langue du tour précédent	265
6.4.4.2 Les oublis	266
6.4.4.3 Les changements de thèmes et les changements de langues	268
6.4.4.4 Les changements de langues pour changer de thème	269
Conclusion du chapitre 6	270
Partie III : formation à la communication bilingue	271
Chapitre 7 : exemples de formations à l'intercompréhension	272
7.1 La didactique du plurilinguisme et les approches plurielles	273
7.2 Les dispositifs estampillés <i>intercompréhension</i>	276
7.2.1 Le cas des langues romanes	276
7.2.2 L'enseignement des langues voisines dans les pays scandinaves	279
7.2.3 Le cas des langues distantes	281
7.2.4 Un référentiel pour l'intercompréhension	282
7.3 Des projets d'intercompréhension en Suisse (Fribourg et Bâle)	283
7.3.1 <i>Chunsch druus ? , Capito ?</i> et le projet Rumantsch receptiv	284
7.3.2 Ilots de plurilinguisme en classe d'histoire (Fribourg)	287
7.3.3 Les cours de langues plurilingues à l'Université de Bâle	287
7.4 Les leçons bilingues de la HAFL	289
7.4.1 Les objectifs des leçons bilingues	290
7.4.2 Le fonctionnement	290
7.4.3 Le contenu	291
Conclusion du chapitre 7	296
Chapitre 8 : l'élaboration d'un cours de langue bilingue (FrAllemand)	298
8.1 L'organisation du cours FrAllemand	299
8.1.1 Les objectifs pédagogiques	299
8.1.1.1 La compétence de production orale	304
8.1.1.2 La compétence de réception orale : langue maternelle	305
8.1.2 La planification du cours	306
8.1.3 Les étudiants : profil linguistique	309
8.1.4 L'approche pédagogique : les tâches	310
8.1.4.1 Une tâche par semaine	315
8.1.5 L'évaluation des compétences	316
8.1.5.1 L'évaluation du film	319
8.1.5.2 L'évaluation de l'interaction	321
8.2 Le matériel pour l'analyse du cours FrAllemand	325
8.2.1 Les plans de cours (analyse)	326
8.2.2 La place des exercices structuraux dans FrAllemand	330
8.2.3 La position des enseignants	331
Conclusion du chapitre 8	333

Chapitre 9 : l'interaction bilingue de FrAllemand	334
9.1 L'appropriation de la langue étrangère	334
9.1.1 L'acquisition de la production orale.....	336
9.1.2 L'acquisition par l'interaction.....	338
9.1.3 L'acquisition de l'interaction	340
9.2 Les démarches didactiques pour l'acquisition par l'interaction.....	341
9.2.1 La salle de classe	341
9.2.2 L'interaction didactique	342
9.2.3 La communication exolingue et l'acquisition des langues.....	343
9.2.4 <i>Input - interaction - output</i>	345
9.2.5 L'interaction entre pairs	347
9.2.6 La pratique du tandem.....	351
9.3 L'interaction durant FrAllemand.....	353
9.3.1 Les stratégies en interaction	355
9.3.1.1 Les stratégies en interaction selon le CECR	357
9.3.1.2 Le CARAP	359
9.3.2 Les productions des étudiants (enregistrements et textes réflexifs).....	361
9.3.2.1 Les stratégies de planification	368
9.3.2.2 Les stratégies d'exécution	369
9.3.2.3 Les stratégies d'évaluation	371
9.3.2.4 Les stratégies de remédiation	372
9.3.3 Les compétences sociopragmatiques (productions).....	374
9.3.4 Les compétences interculturelles.....	376
Conclusion du chapitre 9	381
Conclusion	383
Bibliographie	389
Annexes	425

Liste des sigles et abréviations

BFH	Berner Fachhochschule
CAT	Communicative accommodation theory
CARAP	Cadre de référence pour les approches plurielles
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CFE	Chemins de fer fédéraux (suisses)
CIIP	Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin
DGLFLF	Délégation générale à la langue française et aux langues de France
DYLAN	Dynamique des langues et gestion de la diversité
HAFL	Haute école spécialisée en sciences agronomiques, forestières et alimentaires
HESB	Haute école spécialisée bernoise (traduction française de BFH)
LaRa	<i>lingua receptiva</i>
IL	orientation Agriculture international (cursus d'études de bachelor de la HAFL)
LLC	Loi sur les langues
OFPER	Office fédéral du personnel
OFS	Office fédéral des statistiques
OLang	Ordonnance sur les langues
PEL	Portfolio européen des langues
REFIC	Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension

Introduction

Contact des langues et intercompréhension

Le contact des langues n'est certainement pas un concept nouveau. Il est cependant clairement d'actualité et la question de la place accordée à chaque langue dans une société plurielle, multilingue et multiculturelle se pose avec toujours autant d'intérêt. La globalisation grandissante et la vitesse à laquelle se propagent les informations et les savoirs déstabilisent des notions à peine définies comme le plurilinguisme ou le contact des langues. Il semblerait également qu'apparaissent de nouvelles notions comme celles de l'aménagement linguistique ou de l'économie des langues.

Toutefois, un rapide regard en arrière peut attester de l'ancienneté de certaines pratiques comme celle de l'intercompréhension au Moyen-Age en Scandinavie (Braunmüller 2007) ou au temps des croisades, donnant lieu à des situations de contact entre langues romanes et langues du Proche-Orient (Blanche-Benveniste, 2008 : 37). Cependant c'est l'histoire de la France qui nous donne certainement le meilleur exemple de pratique d'intercompréhension et cela paradoxalement, puisqu'il s'agit aussi d'un texte souvent cité comme étant le premier texte officiel rédigé en français : les Serments de Strasbourg.

En réalité, il y a eu plusieurs textes en 842 : les textes rédigés par les deux frères, petits-fils de Charlemagne¹, chacun dans la langue du peuple de l'autre (sorte d'intercompréhension inversée) et les réponses des soldats, qui eux s'expriment dans leur langue en se sachant compris par le chef du camp opposé (Walter, 1993). Les langues utilisées dans ce cas historique sont le roman français (la langue des Francs de France) et la langue germanique (Brunot, 1905 : 142-145), tous deux respectivement « ancêtres » du français et de l'allemand, langues actuellement officielles dans plusieurs pays européens. Cet exemple est marquant puisqu'il montre l'effort fait par chacun des chefs de s'exprimer dans la langue des soldats du camp opposé pour reconnaître deux peuples. Cette reconnaissance passe par la langue. Il s'agit dans ce contexte historique « d'une fracture géopolitique et géolinguistique » (Walter, 1993 : 13).

¹ Louis le Germanique et Charles le Chauve, qui s'allient contre leur frère Lothaire.

Cet exemple déjà européen, puisqu'il était question de territoires s'étendant sur le continent européen actuel, n'illustre pourtant pas la réalité plurilingue de l'Europe d'aujourd'hui. Bon nombre d'études traitent de la difficulté que rencontre une organisation telle que l'Europe, avec ses vingt-trois langues officielles et les coûts de son fonctionnement plurilingue (Grin, 2008) comme notamment celui du service de traduction. Il est aussi souvent question du respect des *petites*² langues, langues minoritaires, pas ou peu reconnues mais néanmoins faisant partie du paysage et de l'identité linguistique des pays européens. Malgré cela, l'Union européenne reste un modèle de multilinguisme qui donne lieu à des travaux sur les langues, leurs usages et leur enseignement.

Le contexte helvétique

À une tout autre échelle, la Suisse est un pays officiellement multilingue et est souvent citée comme modèle quant à son fonctionnement en matière de plurilinguisme. Il est vrai que la Constitution fédérale reconnaît dans ce pays la coexistence de quatre langues nationales, dont trois sont officielles. Concrètement, au niveau des pratiques, cela signifie que chaque citoyen³ peut s'adresser à l'autorité ou à l'administration dans la langue officielle du territoire où il se trouve (art. 70 al. 2 de la Constitution). Ce droit constitutionnel, s'il résout le problème de l'usage des différentes langues selon le principe de territorialité, ne donne aucune solution toute faite pour la communication entre les différentes communautés linguistiques en Suisse ni pour les échanges entre les membres de ces communautés. À ces langues nationales, s'ajoutent bien évidemment les langues de la migration. D'après l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2015), 21,7 % de la population déclaraient en 2013 comme langue principale une autre langue que l'une des quatre langues nationales.

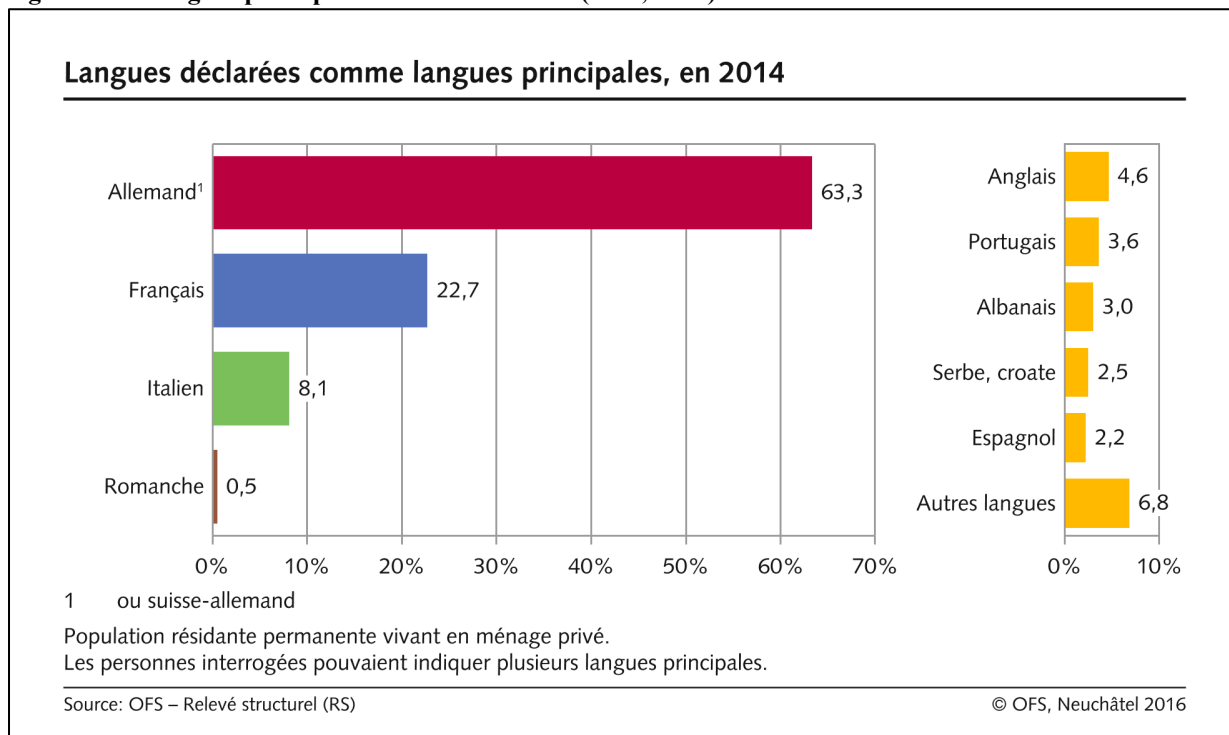
La Suisse est une fédération d'États, les cantons, qui jouissent d'une certaine autonomie dans de nombreux domaines, comme l'éducation. Il leur revient donc d'organiser l'enseignement des langues à l'école par exemple ou de choisir la langue officielle, selon le principe de territorialité. La Suisse est ainsi composée de vingt-six cantons, dont trois sont bilingues et un trilingue. Cela signifie que la majorité des cantons est monolingue.

² Cet adjectif est mis en italique pour reprendre la typographie de l'ouvrage édité par Alao *et al.* (2008).

³ Pour des raisons de lisibilité, j'adopte la forme masculine pour désigner un homme ou une femme.

Si nous nous basons sur les dernières statistiques disponibles portant sur les langues principales des résidents en Suisse, il apparaît que les deux langues principales restent positionnées en haut du tableau :

Figure 1: les langues principales en Suisse en 2014 (OFS, 2016)



La Suisse est donc une nation multilingue, dans le sens où plusieurs langues sont utilisées de manière officielle sur son territoire. Pourtant cela ne signifie pas que chaque citoyen suisse maîtrise les quatre langues du pays. Hormis les cas de familles bi/plurilingues, les enfants apprennent les langues partenaires à l'école. En effet, la loi sur les langues (LLC), en vigueur depuis 2010, indique explicitement que les cantons doivent intégrer dans leur programme scolaire l'apprentissage d'une langue nationale à l'école obligatoire. Il s'agit de l'allemand dans les cantons francophones et du français dans les cantons germanophones. Dans le seul canton officiellement italophone, le Tessin, on apprend le français ou l'allemand et dans les Grisons, canton trilingue, l'allemand ou l'italien. Cependant, l'enseignement des langues en Suisse ne se limite pas aux langues nationales : l'anglais est également inscrit dans les programmes de l'école obligatoire, parfois pour certains cantons avant l'enseignement d'une autre langue nationale, ce qui donne lieu à des tensions et à de vifs débats entre cantons.

Les pratiques dans la vie de tous les jours fournissent aux chercheurs de très intéressants sujets de réflexion et d'études, puisque que c'est dans ces situations concrètes que se

rencontrent les locuteurs des différentes communautés linguistiques. En effet, les administrations des cantons bi/trilingues, l'administration fédérale et d'autres lieux et contextes situés sur la frontière des langues, tant géographique qu'idéologique, doivent accepter l'usage de plusieurs langues dans un même endroit et par des personnes qui ne sont pas nécessairement plurilingues ou qui ne maîtrisent pas de façon égale les langues officielles de l'environnement dans lequel elles évoluent.

Contexte de la recherche : une école bilingue

En commençant à travailler dans un établissement bilingue (allemand/français), situé dans la banlieue de Berne, je me suis trouvée pour la première fois dans un cadre où la pratique de l'intercompréhension est reconnue par l'institution⁴ comme le mode de communication à adopter lors des échanges entre membres du personnel d'origine linguistique différente. Comme je suis enseignante de langues (français, anglais, puis français langue étrangère), une telle pratique a réveillé mon intérêt. Le préfixe *r-* a tout son sens ici, dans la mesure où cette pratique est courante en Suisse et ne m'était alors théoriquement pas inconnue. Cependant, ce nouveau travail m'a permis d'y prendre part pleinement. De langue première française, j'ai grandi dans un contexte essentiellement monolingue et j'ai appris l'allemand durant mon cursus scolaire, comme tout élève suisse romand. Cette langue a pourtant été mise en attente à la fin de mes études secondaires en Suisse pour laisser plus de place à l'anglais, que j'ai étudié et pratiqué lors des études universitaires en France et en Ecosse. Les longs séjours effectués à l'étranger m'ont amenée à me questionner sur les langues en Suisse et l'usage qu'on en faisait. De plus, alors que je suivais un cours à l'université de Fribourg, une remarque formulée par une didacticienne des langues étrangères⁵ concernant les compétences linguistiques élevées⁶ que les employeurs demandaient en Suisse a retenu mon attention.

D'autre part, le fait que je sois francophone me situe d'un point de vue sociolinguistique dans un groupe minoritaire en Suisse. Or, jusqu'à mon arrivée dans cette nouvelle école, j'avais toujours connu dans ma région d'origine et de résidence une position de groupe

⁴ Ce terme comprend non seulement la direction de l'établissement, mais également les membres du personnel et, dans une certaine mesure, les étudiants.

⁵ Il s'agit de Madame Aline Gohard-Radenkovic, à qui je dois la naissance de mes questionnements sociolinguistiques.

⁶ L'exemple donné concernait un poste de réceptionniste à l'université en 2007, les langues souhaitées étaient le français, l'allemand, l'anglais, si possible l'italien et une autre langue « exotique », c'est-à-dire moins courante en Suisse comme le suédois ou le japonais.

linguistiquement majoritaire, à savoir la communauté francophone dans un canton bilingue français/allemand. Cependant, le lieu de ce nouveau travail se trouve en Suisse alémanique et ce choix délibéré de venir travailler dans une langue que je voulais pratiquer à nouveau a ravivé des questionnements quant aux éventuels rapports de force entre les langues et leurs locuteurs. Il s'est trouvé qu'à la même époque je terminais une formation de master en didactique du français langue étrangère et que mes interrogations croisaient des pistes de réponses dans les enseignements que je suivais. Ainsi ma recherche doctorale a trouvé son point de départ dans la pratique du « chacun parle sa langue », qui s'articule entre des aspects linguistiques (quelle langue, quelles interférences, etc. ?) et sociaux (quels locuteurs, à quels moments, etc. ?).

Dans ce contexte, la pratique de l'intercompréhension, que l'on peut résumer par la formule « chacun parle sa langue », apparaît comme une solution à la fois naturelle et économique. Les avantages qu'apporte l'intercompréhension sont multiples. Grin (2008) met en avant l'aspect économique, puisque l'on peut d'une part diminuer les coûts de formation en axant les cours de langue sur les compétences réceptives et d'autre part réaliser des économies de traduction. En effet, dans cette configuration chaque participant à une réunion comprend les interventions de ses collègues ou est capable de lire des documents rédigés dans la langue partenaire sans passer par le recours à un service de traduction. Toutefois, limiter les avantages de cette pratique à l'aspect économique serait réducteur. Dans un pays multilingue, la pratique de l'intercompréhension rend les rapports entre les résidents issus de communautés linguistiques différentes plus sereins. Les langues et le statut de leurs locuteurs sont égaux dans les situations de communication plurilingue. Une certaine paix des langues est de la sorte assurée et la richesse qu'apporte le multiculturalisme couplé au multilinguisme peut être préservée, si ce n'est exploitée.

Si l'on comprend le plus souvent l'intercompréhension comme un mode de communication entre langues de la même famille, l'intercompréhension dans des contextes tels que les différents services de l'administration fédérale en Suisse comprend des paramètres particuliers. En effet, les conditions de base sont théoriquement les mêmes : chaque locuteur doit posséder un niveau de réception dans la langue partenaire suffisant pour être capable de suivre la conversation et de prendre part à l'interaction bi/plurilingue. Les compétences de production dans la langue partenaire ne sont pas prises en considération, puisque le principe

est basé sur la compréhension au niveau de la réception. Cependant, l'intercompréhension entre employés de l'administration fédérale n'est pas basée sur la proximité linguistique des langues, mais sur les compétences réceptives des interlocuteurs.

La pratique de l'intercompréhension donne donc lieu à des interactions bilingues, durant lesquelles deux langues (ou parfois davantage), sont utilisées. Ce type d'interaction particulier peut correspondre dans certaines configurations à ce que Porquier (1984) puis Lüdi et Py (1986) ont qualifié de communication exolingue : deux locuteurs (ou davantage) conversent dans une langue, qui est la langue première d'un locuteur mais la langue étrangère de son interlocuteur. Dans notre situation, l'interaction est plus complexe, puisque le deuxième locuteur répond à son tour dans sa langue maternelle qui est une langue étrangère pour le premier locuteur.

L'intercompréhension peut se diviser en deux catégories principales : celle qui concerne deux langues voisines et celle qui met en présence deux langues distantes. Par langues voisines, on entend généralement deux langues appartenant à la même famille de langues. Dans le cas de mon étude, il s'agit plus souvent d'intercompréhension entre langues distantes, puisqu'il est généralement question de situations de communication entre des locuteurs germanophones et francophones. Bien sûr, on ne peut écarter d'autres articulations de langues dans les échanges (par exemple allemand/italien ou italien/français), mais d'une part elles sont plus rares et d'autre part seuls l'allemand et le français sont des langues officielles dans l'institution étudiée⁷.

L'école⁸ qui sert de terrain d'étude à ma recherche se situe donc dans le canton de Berne, dans la partie germanophone de la Suisse. Elle est pourtant officiellement bilingue (allemand et français) et pratique l'intercompréhension, selon le modèle de l'administration fédérale, dans le sens où chaque membre de cette école peut s'exprimer dans l'une ou l'autre langue. Au niveau des étudiants, la représentation des deux langues correspond à celle de la Suisse. On compte en effet chaque année environ un tiers d'étudiants dans la filière francophone pour deux tiers d'étudiants dans la filière germanophone. En ce qui concerne le personnel enseignant et les collaborateurs scientifiques et techniques, la proportion est plus inégale. À

⁷ À noter que l'anglais ne jouit pas d'un statut officiel, mais sa pratique est courante dans certaines filières de l'école, comme nous le verrons plus bas (cf. *infra* p. 134).

⁸ Il s'agit de la HAFL : Haute école des sciences agronomiques, forestières et alimentaires, rattachée à la HESB (Haute école spécialisée bernoise).

titre d'exemple, au 1^{er} janvier 2014, l'école comptait 205 employés germanophones, 26 francophones et 2 italophones. Ces chiffres ne sont pas non plus le reflet de la réalité dans la mesure où les langues premières des personnes d'origine étrangère ne sont pas prises en considération, ni même la plus grande minorité linguistique : les locuteurs grisons qui parlent romanche.

En ce qui concerne les étudiants, l'accès aux deux langues est assuré. Ils ont la possibilité, durant tout leur cursus, de s'exprimer en allemand ou en français. La première année d'étude, les étudiants choisissent leur langue d'étude principale et sont ainsi répartis dans deux sections, l'une germanophone et l'autre francophone. À partir de la deuxième année d'étude, les étudiants francophones et germanophones sont réunis. L'enseignement est bilingue et peut se faire dans l'une ou l'autre langue, mais il est également possible d'avoir recours aux deux langues lors d'un cours. L'enseignement bilingue s'organise selon différentes formes d'alternance (micro-, méso-, ou macro-alternance). Cependant, selon le règlement aux études de l'école, l'étudiant a le droit de s'exprimer, à l'oral aussi bien qu'à l'écrit, dans sa langue première ou sa langue d'étude.

Tableau 1: les langues dans le programme de 1ère année à la HAFL

	Section francophone	Section germanophone
Langue d'enseignement	Français	Allemand
Cours de langues obligatoire	Français langue première Allemand langue seconde Anglais langue étrangère	Allemand langue première Français langue seconde Anglais langue étrangère
Cours de langues à option	Italien Espagnol FrAllemand	Italien Espagnol FrAllemand

La place faite à l'enseignement des langues n'est pas négligeable et des cours de langue seconde⁹ et d'anglais sont inscrits au programme des étudiants de première année. L'objectif de ces cours est d'aider les étudiants dans les échanges bilingues ou en langues étrangères auxquels ils seront confrontés dans leur cursus académique ou dans leur vie professionnelle future. À ces cours obligatoires s'ajoute des cours à option : italien, espagnol et un cours à option (FrAllemand), qui fait l'objet d'une étude plus détaillée dans ce travail de recherche.

⁹ Dans ce travail, l'appellation *langue seconde* correspond à la deuxième langue d'enseignement pour les étudiants. Il s'agit donc de l'allemand pour les francophones et du français pour les germanophones. La langue seconde est également la deuxième langue officielle de l'établissement pour tous les membres de l'école (membres du personnel et étudiants), sans tenir compte du fait que l'allemand ou le français correspond parfois à une troisième ou quatrième langue pour certaines personnes (issues de l'immigration ou originaire des cantons italophones et rétho-romanche).

Ce cours présente la particularité d'être un cours de conversation bilingue où étudiants germanophones et francophones communiquent en utilisant chacun leur langue cible. Le type d'interaction diffère ici de celui de la communication exolingue et également de la pratique de l'intercompréhension puisque les échanges entre étudiants comportent des spécificités propres et nouvelles.

Dans un contexte multilingue, comme celui de l'école ici étudié, les rapports entre les langues ne sont pas toujours anodins. Les représentations envers la communauté linguistique partenaire peuvent être parfois vives et sont en Suisse régulièrement alimentées par les médias. Les questions qui se posent sont de l'ordre du respect des langues, de la place du Suisse allemand dans un système de diglossie germanique, des langues enseignées en priorité dans les cantons germanophones et francophones. Néanmoins, la Confédération a clairement pris position en faveur du maintien du multilinguisme en Suisse en élaborant la Loi fédérale sur les langues (entrée en vigueur en janvier 2010). Un des buts visés est la consolidation de la cohésion nationale (art. 2), qui passe par le soutien aux langues minoritaires suisses à l'article 22, consacré à « [la] sauvegarde et [à la] promotion des langues et des cultures romanche et italienne ». Entre autres mesures visant à promouvoir le plurilinguisme, cette loi alloue une aide aux cantons bi/trilingues, dans le but également de favoriser la compréhension entre communautés linguistiques.

La politique de l'école observée s'inscrit dans une volonté de maintenir le bilinguisme. Située dans la banlieue de Berne, cette institution¹⁰ fondée en 1964 par un concordat de quinze cantons a d'abord eu un rayonnement national et s'adressait à un public étudiant venant de toute la Suisse. Le choix de proposer un enseignement dans les deux langues majoritaires de Suisse semblait évident. En 2011, elle a été intégrée à la Haute école bernoise et s'est vue par conséquent rattacher au canton de Berne, un des trois cantons bilingues de Suisse.

Les réunions, lieux d'interaction formelle, se font sur le mode bilingue de l'interaction. Le français et l'allemand sont de la sorte utilisés, en fonction de la langue première de chaque participant. Le volume d'utilisation de chaque langue varie selon des paramètres propres à la réunion observée. En effet, le nombre de locuteurs d'une langue ou la langue de la personne qui mène la réunion apportent autant de variables quant à la langue utilisée principalement

¹⁰ L'école s'appelait alors Technicum agricole suisse. Elle a pris plusieurs noms au fil des ans et de l'évolution des formations proposées. En 1998, elle est devenue la Haute école suisse d'agronomie avant d'être rebaptisée HAFL en 2011.

durant les échanges. On peut donc observer des retournements de situations, avec la langue généralement majoritaire (l'allemand) devenant minoritaire, le temps d'une réunion.

Ainsi la question soulevée, à l'origine de ce travail de recherche, porte sur le respect des langues et de leur utilisation dans un cadre à la fois formel et délimité. Les hypothèses de départ portent sur les points principaux suivants :

Lors des réunions de travail :

- L'intercompréhension est déséquilibrée (une langue domine les échanges) :
 - la langue dominante est celle du responsable de la réunion,
 - la langue dominante est celle du plus grand nombre de locuteurs.
- L'intercompréhension est équilibrée :
 - elle est le résultat de négociations/revendications,
 - elle est naturelle.
- La pratique de l'intercompréhension elle-même :
 - est perçue comme artificielle,
 - nécessite un temps d'adaptation.

L'observation et l'étude des réunions de travail en mode bilingue permettent également de mettre en évidence les traits spécifiques à ce type de communication, qui se rapproche de la communication exolingue. La démarche choisie s'appuie sur la réalisation d'un corpus de réunions de travail bilingues en allemand et en français. Ces réunions ont été enregistrées, en partie retranscrites et analysées. Le temps consacré à chacune des langues a été calculé et étudié en fonction de la langue première des participants. À cette première démarche quantitative s'ajoutent des entretiens menés auprès de membres du personnel, principalement germanophone et francophone.

Le deuxième volet de la recherche concerne la place faite à l'enseignement des langues dans l'école et plus précisément les interactions entre étudiants francophones et germanophones durant un cours de langues bilingue. La communication bilingue est un mode particulier d'interaction. La possibilité d'en étudier la dimension acquisitionnelle fait écho à la première partie de la recherche sur les pratiques effectives et sollicite des compétences linguistiques et

sociopragmatiques. L'analyse des échanges entre étudiants est faite en utilisant les outils du champ de la didactique des langues/cultures.

Ainsi, les points étudiés portent sur les aspects suivants :

- Les stratégies de communication activées pour mener à bien la communication :
 - stratégies langagières
 - stratégies sociopragmatiques
- La perception des différences culturelles entre germanophones et francophones

Aspects méthodologiques

La première étape du travail consacré au terrain de recherche a consisté à délimiter ce terrain, puis à le décrire. Comme j'enseigne dans cette école depuis 2011, l'accès aux documents officiels de l'école et aux directives adressées aux membres du personnel (enseignant, administratif et technique) m'a été facilité. Néanmoins, le problème toujours délicat de la distance du chercheur face à l'objet de sa recherche (Dayer, 2013) était certainement important dans mon cas. J'ai dû prendre une certaine distance au moment d'étudier plus en détail les points de règlement qui organisent la vie de l'école. Les droits linguistiques de l'école m'étaient connus, mais il m'a fallu les considérer d'un œil neuf, comme extérieur, tout en étant impliquée professionnellement dans l'établissement. À mon statut de membre du personnel s'ajoute mon appartenance à une minorité linguistique, en tant que francophone.

Afin d'observer et d'analyser le fonctionnement du choix des langues lors des réunions professionnelles de l'école, j'ai procédé à des enregistrements de réunions. Le corpus a été traité en fonction des langues choisies par les participants. J'ai concrètement découpé le fil de chaque réunion en isolant les moments durant lesquels le français, l'allemand ou l'anglais ont été utilisés. Cela m'a permis de comparer le volume (en temps) consacré à l'une ou l'autre langue au volume de locuteurs francophones ou germanophones. Les enregistrements ont aussi permis d'observer les stratégies de communication adoptées par les interlocuteurs lors de réunions bilingues.

Parallèlement, j'ai mené des entretiens semi-directifs avec 9 membres de l'école (enseignants et assistants). Les informations ainsi recueillies ont complété et apporté un éclairage au corpus de réunions.

Le traitement des documents audio (enregistrements des réunions et des entretiens) a été facilité par l'utilisation du logiciel Sonal¹¹. Cet outil permet de retranscrire et de découper le document en portions thématiques.

Cette étude s'intéresse également à l'aspect didactique du plurilinguisme, et plus particulièrement au cours à option FrAllemand, qui est un cours de langues bilingue (allemand/français). Mon travail porte sur trois sessions de ce cours, de 2013 à 2016 et prend donc en considération l'implication de trois classes, soit 46 étudiants et de 7 enseignants de langues. Dans le cadre de ce cours, j'ai collecté et analysé des documents de cours réalisés par l'équipe enseignante. De leur côté, les étudiants ont produit des documents audio (en particulier des enregistrements de critiques de film et de radios-trottoirs) et ont rédigé des textes réflexifs, qui ont constitué le corpus de FrAllemand. Ces productions ont permis de relever des stratégies de communication en contexte bilingue et de déceler les attitudes des étudiants durant le cours de FrAllemand.

Ce terrain de recherche spécifique d'une école où l'on pratique le bilinguisme dans les échanges quotidiens et où l'on enseigne les langues, permet d'étudier à la fois l'aspect de la pratique de communication bilingue et la portée de tels échanges sur l'aspect didactique des cours de langues. Les relations entre pratique et enseignement des langues peuvent être observées dans différentes situations d'enseignement, comme celle de l'enseignement des disciplines non linguistiques dans la langue partenaire ou l'enseignement bilingue. Ces aspects, qui ont fait l'objet de plusieurs recherches (Gajo, 2001 ou Steffen, 2013), ne seront pas abordés directement dans la présente étude, afin de laisser la place à l'analyse d'un cours de langues bilingue.

¹¹ <http://www.sonal-info.com>, A. Alber.

Partie I : cadrage théorique

Chapitre 1 : multilinguisme et plurilinguisme en Suisse

Les termes *bilinguisme*, *bilingue*, *plurilinguisme* etc. sont largement utilisés dans les travaux en didactique ou en sociolinguistique concernant les langues, leur enseignement/apprentissage et les pratiques qui y sont associées. Ce sont également des termes auxquels on recourt dans le cadre des travaux concernant les politiques linguistiques. Des nuances de sens peuvent exister selon les auteurs, les époques ou les régions, d'où le besoin ressenti de préciser les valeurs accordées aux principaux termes utilisés tout au long de cette recherche. Dans ce travail il est question de bi/plurilinguisme ainsi que de multilinguisme, dans le contexte d'une école qui est le lieu défini dans lequel s'inscrivent à la fois des pratiques langagières (entre membres du personnel de l'institution) et des enseignements de langues.

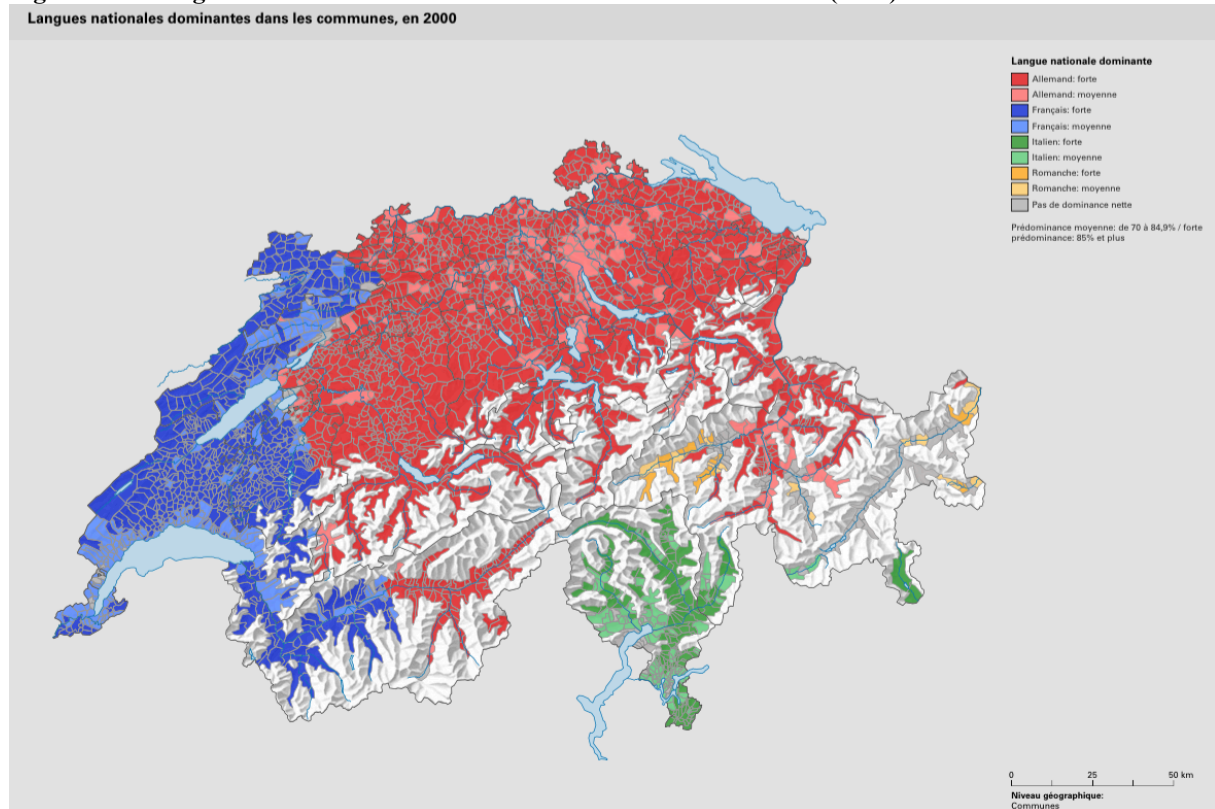
Comme le multilinguisme de la Suisse offre des particularités, je commencerai par décrire les exposer les spécificités du paysage linguistique en Suisse et des langues qui le constituent en revenant sur les notions de langues première/maternelle/seconde et de bi/plurilinguisme. J'aborderai ensuite la question des droits linguistiques, essentiels pour que les diverses langues et les communautés qui les parlent puissent évoluer dans une cohabitation sereine. Enfin, je présenterai le modèle de l'administration fédérale suisse qui se veut exemplaire des bonnes pratiques en matière de représentation des communautés linguistiques et de l'usage des langues au sein de ses services.

1.1 Les langues en Suisse

Les langues parlées en Suisse sont régulièrement l'objet d'études de la part de l'Office fédéral de la statistique (OFS), qui fournit les chiffres qui permettent d'évaluer la répartition des langues dans le pays et de dessiner les contours du *paysage linguistique en Suisse*, pour reprendre un titre de Lüdi et Werlen (2005). Si l'on se base sur les dernières données disponibles¹², la Suisse compte en 2013 63,5 % de locuteurs germanophones, 22,5 % de francophones et 8,1 % d'italophones ; 0,5 % de la population parle romanche. Ceci pour les quatre langues officielles. Ces données permettent d'établir une carte des langues nationales en Suisse, réparties par commune selon le principe de territorialité (cf. *infra* p. 36).

¹² Le site de l'OFS met régulièrement en ligne les résultats de ses enquêtes, consultables à l'adresse suivante : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/05/blank/key/sprachen.html>.

Figure 2: les langues nationales dominantes dans les communes en 2000 (OFS)¹³



Or la Suisse est un pays qui accueille un nombre important de résidents issus de l’immigration, ce qui explique le fait que 21,7 % des résidents en Suisse parlent également une langue étrangère¹⁴.

Ces chiffres représentent les langues déclarées comme principales. Il peut être judicieux d’examiner le choix de ce qualificatif *principal* pour désigner et catégoriser des locuteurs dans un pays multilingue. Tout comme lors d’une enquête sur les langues dans un autre pays multilingue, le Luxembourg, le qualificatif *principal* appliqué aux langues désigne succinctement la langue qu’une personne sait le mieux et dans laquelle elle pense (Fehlen *et al.*, 2013). Siguán et Mackey ont recours également à l’adjectif *principal* pour qualifier, chez une personne bilingue, « la langue avec laquelle le sujet s’identifie, celle qu’il estime être davantage sienne et pour cela même, la langue qu’il utilise en priorité quand il pense ou fantasme verbalement » (Siguán et Mackey, 1986 : 21). Le choix du qualificatif associé à la langue soulève la question de la dénomination de ce qu’on appelle le plus souvent la langue

¹³ OFS, atlas.bfs.admin.ch, page consultée le 12.01.15.

¹⁴ Les langues étrangères les plus parlées habituellement à la maison sont dans l’ordre l’anglais, le portugais, l’albanais, le serbe, le croate, et l’espagnol.

maternelle. Dans des contextes multilingues, qu'il s'agisse d'un territoire bien délimité par des frontières ou de situations familiales où plusieurs langues sont utilisées à des degrés divers et remplissant des fonctions différentes, cette notion peut sembler dépassée. De plus la langue maternelle n'est pas nécessairement la langue de la mère (Mackey, 1996 ; Calvet, 1999a), mais elle est « la première langue qui s'impose à chacun » (Guq et Gruca, 2005 : 90). Cette formule a le mérite de pouvoir englober divers critères énumérés par Dabène tels que l'*antériorité d'appropriation* ou le *niveau supérieur de compétence* (1994 : 11), qui permettent de s'approcher d'une compréhension plus précise de ce qu'on appelle couramment la langue maternelle. Dans cette même optique, Skutnabb-Kangas (1981 : 84) propose quant à elle quatre critères :

- « origin : the language(s) one learned first
 - competence : the language(s) one knows best
 - function : the language(s) one uses more
 - identification :
 - a. internal : the language(s) one identifies with
 - b. external : the languages(s) one is identified as a native speaker of by others »
- (citée par Skutnabb-Kangas et Phillipson, 1989 : 453).

Cette liste de critères illustre bien la difficulté à définir en une phrase un concept qui touche à des compétences linguistiques, mais également à l'identité et à la place du locuteur dans une société donnée. De plus, Skutnabb-Kangas et Phillipson (1989 : 452) précisent qu'une personne peut avoir plusieurs langues maternelles et que celles-ci peuvent changer durant la vie d'un locuteur : par exemple entrer dans le langage dans une langue puis émigrer et grandir avec une autre langue qui devient au fil des ans la langue principale.

Cependant la langue maternelle peut être également considérée comme langue d'appartenance (Cuq et Gruca, 2005 : 91-92 ; Cognigni et Vitrone, 2008 : 89). Elle revêt ainsi une fonction symbolique, un indice de rattachement à une nation, à une communauté ou à une ethnie, comme le souligne Mackey :

« Dès le début, le romantisme politique de l'Etat-nation monolingue a donné à la notion de langue maternelle une aura unique et quasi mystique. Il est compréhensible qu'un Etat qui se définit comme monolingue accepte sans difficulté la logique de la

proposition : « Puisqu'il n'y a qu'une mère, il n'y a qu'une langue maternelle » (...) » (Mackey, 1996 : 278)¹⁵.

Dans le cas de pays multilingues, la langue maternelle déclarée est un signe d'appartenance linguistique et culturelle, plus ou moins fort selon les tensions qui peuvent exister entre les différentes communautés. Ce qui n'est en l'occurrence pas le cas de la Suisse qui connaît une certaine « paix des langues »¹⁶.

Toutefois, la situation en Suisse a ceci de particulier qu'elle connaît une diglossie importante. Les Suisses alémaniques, mis dans la catégorie des germanophones par les enquêteurs de l'OFS, se trouvent dans une situation délicate lorsqu'il est question d'indiquer leur langue maternelle. Comme dans d'autres situations similaires où se côtoient sur un même territoire une langue standard (souvent nationale ou officielle) et un dialecte ou un patois, il leur est difficile de définir leur langue maternelle (Tabouret-Keller, 2006) ou plutôt leurs langues maternelles, s'ils considèrent à la fois le suisse allemand et l'allemand standard comme étant leurs langues premières¹⁷.

Loin de vouloir ignorer cette question identitaire et linguistique qui touche les locuteurs suisses alémaniques (et dans une moindre mesure les Tessinois et les Romanches qui connaissent également un dialecte) dans mon travail de recherche, j'assimile les deux variétés alémaniques, à savoir le suisse alémanique et l'allemand standard en parlant d'allemand quand il est question de la langue, et de germanophones lorsque je mentionne les locuteurs, à l'instar des auteurs de rapports d'enquêtes de l'OFS ou d'autres études ayant trait à la situation linguistique en Suisse (Christopher Guerra et Zurbriggen, 2015).

¹⁵ Les signes typographiques sont de l'auteur. Les citations sont reproduites à l'identiques, selon l'orthographe et les mises en évidence adoptées par les auteurs.

¹⁶ Cette expression, titre d'un article sur les langues en Suisse (Andrey, 1995), est souvent reprise par les médias en référence à la stabilité de la question linguistique en Suisse, malgré de récurrentes discussions autour de ce sujet, notamment l'enseignement du français en Suisse alémanique et la place de l'anglais langue d'enseignement dans les curricula universitaires.

¹⁷ Lors d'un cours de français que je donne à la Haute école bernoise, j'aborde le thème des langues. La plupart des étudiants suisses alémaniques sont empruntés quand je leur demande quelle est leur langue maternelle. Certains (une minorité) répondent tout de suite le suisse allemand, comme une revendication, mais d'autres étudiants sont gênés et argumentent que c'est un dialecte. Par contre, lorsqu'ils doivent cocher sur un document écrit leur(s) langue(s) maternelle(s) avec en première option le suisse allemand, le choix est plus simple et se porte davantage sur le suisse allemand. Ainsi lors d'un sondage (développé plus loin, cf. *infra* p. 42), les étudiants germanophones ont indiqué à 85 % le suisse allemand comme étant leur langue maternelle.

1.1.1 Le bi/plurilinguisme individuel

Lorsqu'il s'agit de qualifier des personnes parlant deux langues, le terme bilinguisme est couramment utilisé. Néanmoins, des précisions s'imposent, tant le bilinguisme individuel peut se définir à plusieurs niveaux ou degrés. Ainsi Cathomas et Carigiet posent la question de la définition du bilinguisme :

« Que signifie donc savoir deux langues ? Est-ce que quelqu'un qui, en Italie, peut commander une pizza en italien est déjà bilingue ? Est-ce que quelqu'un est bilingue seulement lorsqu'il maîtrise la deuxième langue aussi bien que sa langue maternelle, ou bien est-ce que quelqu'un qui sait un dialecte et une langue standard est bilingue ? Est-ce que quelqu'un qui comprend une langue, mais qui ne sait ni la parler, ni la lire, ni l'écrire est bilingue ? Et que dire de quelqu'un qui sait effectivement une deuxième langue, mais n'ose pas l'utiliser ? » (Cathomas et Carigiet, 2008 : 89)

On comprend bien que le fait d'être bilingue comporte plusieurs facettes et peut prendre forme à divers degrés. Lüdi et Py parlent de « *variations continues* », comme des « axes qui s'assemblent en un système de coordonnées pluridimensionnel où chaque individu bilingue peut être situé » (2003 : 6-7). Les coordonnées en question sont variées : il s'agit de la nature des langues en contact, du degré de maîtrise, du mode d'apprentissage, des pratiques langagières et enfin des besoins personnels et sociaux. C'est donc une large palette de critères qui entre dans la définition du bilinguisme.

Néanmoins pour pouvoir définir de façon efficace et satisfaisante le bilinguisme, Skutnabb-Kangas (1984 : 91) se base sur quatre critères principaux :

- l'origine du bilinguisme : le locuteur a appris et pratiqué les deux langues depuis le début dans son cadre familial,
- la compétence : le locuteur est apte à utiliser les deux langues (à des degrés divers, allant de la parfaite maîtrise à des compétences partielles),
- la fonction : le locuteur est capable d'utiliser les deux langues dans la plupart des situations,
- les attitudes : le locuteur peut s'identifier ou être identifié comme bilingue avec deux langues et deux cultures.

Si le tableau que l'auteure dresse a le mérite de donner une vision claire des critères pris en compte dans la définition du bilinguisme, il ne résout pour autant pas la difficulté à mesurer la compétence bilingue ni ne donne de réponse à la question de la définition. Skutnabb-Kangas

d'ailleurs prévient le lecteur : « It is important to note that there is no generally accepted definition of bilingualism applicable in all cases » (1984 : 81).

Donc chaque cas comporte des particularités, qu'il s'agisse de l'origine du bilinguisme¹⁸, de l'usage qu'un locuteur fait de ses deux langues ou de son degré de compétence dans l'une ou l'autre langue. En ce qui concerne le critère de la fonction du bilinguisme, Grosjean considère que le locuteur bilingue « navigue entre différents modes de communication appartenant tous au même continuum » (1993 : 19). Il peut ne parler qu'une langue et être ainsi en mode de communication monolingue ou au contraire parler les deux langues avec des locuteurs également bilingues, c'est le mode de communication bilingue.

De fait, si le bilinguisme est la règle (Lüdi et Py, 2003) actuellement dans le monde, il est souvent défini à partir « d'un point de vue monolingue » (Gajo, 2001 : 127). On attend souvent d'un locuteur bilingue des compétences linguistiques égales dans deux langues, comme une juxtaposition de deux monolinguisms distincts (Lüdi, 2004) et certains auteurs dénoncent par ailleurs le fait de mesurer et d'étudier la compétence bilingue (ou plurilingue) à partir d'un jalon monolingue (Grosjean, 1993 ; Lüdi, 2004). Le fait est qu'il est rare de rencontrer une personne capable d'utiliser l'une ou l'autre langue, dans des contextes variés et en interagissant avec des interlocuteurs divers, et cela avec le même degré d'aisance (Baetens Beardsmore, 1986 ; Siguán et Mackey, 1986 ; Grosjean, 1993 ; Gadet et Varro, 2006 ; Grosjean, 2015).

La perception des compétences bilingues représente également un problème. L'expression « parfaitement bilingue » est régulièrement employée dans les conversations de tous les jours et désigne une personne à l'aise dans deux langues, sans que l'on sache vraiment si les deux langues lui permettent de s'exprimer dans toutes sortes de situations. Elle est néanmoins porteuse d'une connotation positive et reflète la perception d'un bilinguisme équilibré.

De plus, le nombre de personnes bilingues en Suisse soulève une question délicate. Comme nous l'avons vu précédemment, outre les quatre langues officielles, le paysage linguistique est enrichi par les langues de la migration. De ces situations de contact de langues découlent forcément des cas variés de bilinguisme. Or les statistiques jusqu'il y a peu ne permettaient pas de mesurer le nombre réel (ou son estimation) de locuteurs bilingues en Suisse. En effet, concernant les langues, le formulaire du dernier recensement de 2000 ne permettait aux résidents d'indiquer qu'une seule langue principale. Lüdi et Werlen, chargés de la publication sur les langues en Suisse à partir des chiffres de 2000, précisent que « les personnes

¹⁸ On peut noter ici les différentes formes du bilinguisme selon le moment de son apparition dans la vie du locuteur : le bilinguisme peut être précoce, additif, tardif, etc.

plurilingues [devaient] donc choisir une de leurs langues. Pour celles qui [parlaient] indifféremment deux ou plusieurs langues, cela [revenait] à effectuer un choix politique en faveur de l'une d'elles » (Lüdi et Werlen, 2005 : 7). Il n'y avait ainsi aucune possibilité pour les personnes bi/plurilingues de pouvoir compléter le questionnaire avec exactitude et finalement sincérité. Cela revient également à dire que le statut de résident plurilingue n'était pas reconnu.

Lors du recensement de la population en Suisse (en 2010), les choses ont évolué. Les sondés ont pu indiquer, en plus de leur langue principale, une deuxième langue dans laquelle ils pensent également et qu'ils maîtrisent bien. Cependant, comme le souligne Grosjean, cela revient à considérer les deux langues du répertoire comme étant équivalentes : « Il n'est pas surprenant dès lors que le pourcentage de bilingues obtenu soit si bas : 15,8 % en 2010 » (2015 : 21).

1.1.2 Le bilinguisme officiel, sociétal, territorial ou institutionnel

Lorsque l'on s'éloigne de la sphère individuelle, la variété des adjectifs qui complètent le terme de bilinguisme révèle la diversité des situations où deux langues sont utilisées. Si la logique tendrait à opposer à l'adjectif *individuel* celui de *collectif*, ce dernier n'est pas souvent repris¹⁹.

Le bilinguisme officiel ou bilinguisme sociétal officiel comme il est précisé dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003 : 36) se rapporte à un groupe social, qui peut s'étendre à un pays, une région ou une communauté linguistique.

Le point commun entre ces appellations est le fait que les personnes évoluant dans ce contexte délimité peuvent très bien être en majorité monolingues, dans l'une ou l'autre langue. Toutefois, le contact entre les langues se fait inévitablement, ne serait-ce qu'au niveau de l'administration fédérale ou des administrations cantonales ou communales en ce qui concerne les cantons et les villes/villages bilingues. Dans ces situations de contact de langues évoluent nécessairement des personnes qui peuvent faire le lien entre les deux langues et les deux cultures comme le souligne Baetens Beardsmore : « Even in multilingual societies (...) there are usually large numbers of individual bilinguals who function as linguistic mediators » (1986 : 5).

¹⁹ Par exemple Edwards parle de « collective or social bilingualism » (1994 : 83).

Le bilinguisme officiel est en rapport avec le territoire à l'intérieur duquel deux langues sont parlées. Certains auteurs ne font pas la distinction entre bilinguisme sociétal et territorial dans la mesure où ces deux qualificatifs se rapportent à un contexte socio-politique (Steffen, 2013 : 57).

Quant au bilinguisme institutionnel, il se rapporte précisément à une institution, que ce soit un état ou, dans le cas de ma recherche, une école. Comme le précise Mackey, un bilinguisme institutionnel signifie simplement que l'institution en question offre des services en deux langues et qu'« une population d'unilingues peut effectivement maintenir un bilinguisme institutionnel » (1976 : 69). Toutefois, l'adjectif *institutionnel* peut se teinter d'une connotation péjorative dans les cas où l'établissement ou le développement d'un bilinguisme institutionnel reflète le progrès du recours à une langue au détriment d'une autre. C'est le cas par exemple au Québec, où des organisations de défense de la langue française²⁰ dénoncent le bilinguisme institutionnel qui ouvre la voie à l'anglais et diminue le rôle du français dans le fonctionnement administratif d'une société bilingue.

Le bilinguisme, qu'il soit individuel ou sociétal, implique deux langues, et pourrait correspondre étymologiquement au préfixe pluri-, qui désigne donc plusieurs. Toutefois, l'usage de ces différents termes dans le lexique des langues est généralement réparti de la sorte : le préfixe bi- s'applique à deux langues et pluri- à trois et davantage.

1.1.3 Plurilinguisme ou multilinguisme ?

Comme le souligne Castellotti (2010 : 182), les deux termes, multilinguisme et plurilinguisme, comportent encore de subtiles nuances de sens dans l'appréhension de leur définition et, cela, au sein même de la communauté scientifique qui traite de la question du plurilinguisme.

Le multilinguisme est souvent considéré comme une juxtaposition d'usage de langues sur un même territoire défini. Ainsi la Suisse peut être considérée comme un état multilingue, dans le sens où bon nombre de ses résidents sont monolingues et utilisent au quotidien une seule langue (souvent leur langue maternelle, dite principale).

En ce qui concerne le plurilinguisme, il porterait sur les compétences en langues d'une personne ayant à disposition dans son répertoire linguistique plusieurs langues.

²⁰ Par exemple le Mouvement Québec français ou la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal.

Dans le cas d'une situation de multilinguisme, les langues cohabitent et peuvent être en contact. Elles le sont, inévitablement, le long des frontières linguistiques ou dans des espaces officiellement bi/plurilingues. Par contre, il n'est pas attendu qu'une communication s'installe entre ces langues. Je pense notamment aux situations qui impliquent une ou des langues « historiques », dont la pratique est légitimée par l'histoire (par exemple l'allemand en Allemagne) et les langues de la migration (par exemple le turc). Il est dès lors nécessaire de recourir à une ou plusieurs langues officielles. Néanmoins, que ce soit dans un pays comptant une seule langue officielle ou un état avec trois langues officielles comme la Suisse, il y a inévitablement plurilinguisme, puisque des résidents ayant pour langue principale une langue de migration auront des compétences²¹ dans la langue officielle. De même en Suisse, si les communautés linguistiques sont géographiquement réparties sur des territoires bien délimités, les résidents suisses comptent dans leur répertoire linguistique plusieurs langues, qu'ils maîtrisent bien évidemment à des niveaux différents, puisqu'ils ont appris à l'école au moins une deuxième langue nationale.

Ainsi, comme l'écrivait déjà Weinreich, le contact se fait dès lors que des mêmes personnes utilisent deux langues (ou davantage). L'auteur utilise le pluriel : « the same persons » et « the language-using individuals » (1953 : 1). Dans le cas des administrations d'état multilingue par exemple, les employés ou du moins certains employés doivent avoir des compétences, même partielles, dans une autre langue officielle. Si l'on considère l'Europe comme une association multilingue, il est nécessaire de pouvoir compter sur le plurilinguisme des personnes assignées à des tâches de coordination, ne serait-ce que sur celui des traducteurs.

On peut de la sorte comprendre la confusion qui existe entre multilinguisme et plurilinguisme, puisque le multilinguisme a besoin, pour fonctionner, de personnes plurilingues.

1.2 La diglossie allemand/suisse allemand

Le paysage linguistique de la Suisse ne saurait être complet sans la mention du suisse allemand et la place qu'occupe cet idiome dans la vie quotidienne de la majorité des résidents en Suisse.

Ferguson (1959) déjà s'est servi de l'exemple de la Suisse alémanique et de l'usage que faisait celle-ci de deux variétés linguistiques de l'allemand. La variété « haute » était selon sa

²¹ Ces compétences peuvent par ailleurs être partielles, comme comprendre mais ne pas parler la langue partenaire.

description l'allemand, auquel les locuteurs recouraient dans des situations formelles (à l'écrit ou dans une forme oralisée de l'écrit comme des cours universitaires, des sermons religieux ou des discours politiques). La variété « basse » servait dans les situations orales de la vie quotidienne (privée ou professionnelle). Fishman (1967) reprend la notion de diglossie de Ferguson, qui définit dans une même société l'usage de deux variétés linguistiques, mais il l'oppose à la notion de bilinguisme, qui correspond à la capacité d'un individu de recourir à deux langues. Il établit ainsi le tableau suivant :

Tableau 2: bilinguisme et diglossie, Fishman (1967: 29)

		Diglossia	
		+	-
Bilingualism	+	1. Both diglossia and bilingualism	2. Bilingualism without diglossia
	-	3. Diglossia without bilingualism	4. Neither diglossia nor bilingualism

Les précisions apportées par Fishman permettent de situer l'exemple de la Suisse alémanique et de ses dialectes sous le point 1 du tableau. En effet, les Suisses alémaniques ont pour langue première le suisse allemand, mais doivent, dès l'entrée à l'école, apprendre et s'exprimer en allemand standard dans le cadre scolaire, ce qui ne se fait par ailleurs pas toujours sans une certaine réticence de la part des enfants. Néanmoins, comme le soulignait déjà Fishman « the entire population of school age and older alternates between High German (H) and Swiss German (L) (1967 : 31) ». Il précise également que les fonctions de chacune des variétés sont bien délimitées dans leur usage, ce qui est peut-être de moins en moins vrai et qui, dans le cas de la Suisse alémanique, va à l'encontre de la définition de la diglossie donnée par Loubier en ces termes :

« Situation sociolinguistique où l'utilisation de langues en coexistence (...) renvoie à une répartition et à une hiérarchisation fonctionnelle de ces langues (...) qui font qu'une forte valeur socioéconomique est attribuée à une langue particulière qui recouvre d'ailleurs, dans la plupart des cas, les fonctions, les domaines et les aires d'usage les plus valorisés à l'intérieur d'un même espace social » (2008 : 193).

En effet, le suisse allemand est une langue qui remplit toutes les fonctions actuellement en Suisse alémanique, excepté celle de l'écrit et des communications formelles plurilingues, auxquelles des participants ne maîtrisant pas le suisse allemand assistent.

Il est important également de relever que le dialecte et l'allemand standard sont considérés en Suisse alémanique comme deux langues distinctes, et cela depuis longtemps (1860, selon Haas, 1985 : 90 ; Büchi, 2015).

1.2.1 Le suisse allemand : qu'est-ce que c'est ?

En réalité, il est difficile de définir en un mot le suisse allemand. Véritable langue première pour bon nombre de locuteurs, dialecte (avec toutes les connotations négatives qui vont avec) pour certains, le suisse allemand est réellement multiple. Il existe pour commencer plusieurs dialectes suisses allemands, qui sont répartis suivant les régions de Suisse alémanique. Ces régions peuvent représenter de petits territoires, dans la plupart des cas des cantons (Brohy, 2013) ; néanmoins, les frontières entre les différents dialectes suivent également les barrières géographiques ou les frontières confessionnelles (Haas, 1985 : 70). Christen *et al.* (2012 : 31) précisent aussi qu'à la question « combien y a-t-il de dialectes ? », il est impossible de répondre par un chiffre précis. Les auteurs expliquent que l'on peut les répartir en trois grands groupes (Nieder-, Hoch-, et Höchstalemannisch : littéralement bas, haut et très haut alémanique), mais que dans la réalité aucun locuteur suisse alémanique ne saurait se contenter de cette répartition.

Généralement, on part du principe que l'intercompréhension entre les dialectes suisses alémaniques est possible. Toutefois, la réalité est parfois plus complexe. Certains dialectes ont des formes relativement éloignées, ce qui rend la compréhension difficile. Il n'est ainsi pas rare pour une personne suisse alémanique de se retrouver dans une situation d'insécurité linguistique si elle est entourée de concitoyens originaires d'un autre canton, parlant un autre dialecte²².

Du point de vue linguistique, les dialectes alémaniques se rattachent à l'allemand et donc à la famille des langues germaniques. Les différences entre dialectes et langue standard se retrouvent au niveau phonétique puisque « le suisse allemand ne possède en particulier pas de consonnes sonores (...). En revanche les dialectes alémaniques ont un grand nombre de voyelles (...) et de diphtongues » (CIIP, 2003 : 1). Au niveau morphologique, les dialectes sont des formes simplifiées de l'allemand standard, avec moins de temps verbaux et une

²² Cette situation m'a été décrite lors d'une discussion informelle avec un étudiant de l'école qui a servi de terrain à mes recherches en septembre 2015. Cet étudiant est lucernois et les amis dont il parlait sont bernois. Berne et Lucerne sont deux cantons voisins, pourtant ce jeune homme avouait éprouver des difficultés à suivre une conversation en dialecte bernois et à y prendre part.

flexion allégée de l'adjectif (Haas, 1985 : 83). En ce qui concerne le lexique, chaque dialecte comporte ses particularités, mais en règle générale, il existe un équivalent en allemand standard pour chaque mot en suisse allemand (Haas, 1985 : 86) et, comme pour toute langue, les emprunts que ce soit de l'allemand standard ou d'une autre langue (le français dans les régions de contact de langues par exemple) sont réguliers.

Quand il s'agit de nommer et de distinguer le suisse allemand de l'allemand, plusieurs qualificatifs sont employés. De la même manière que Ferguson (qui utilise les termes de « high » pour la variété haute et de « low » pour la variété basse), on qualifie souvent l'allemand en Suisse de « bon » allemand ou « Hochdeutsch ». *A contrario*, on ne parlera pas de « bas » allemand pour le dialecte, mais tout simplement de suisse allemand ou de dialecte, sans pour autant que ce dernier terme comporte une connotation péjorative.

L'expression « allemand standard » est certainement moins courante que celle de « bon allemand » dans les conversations quotidiennes en Suisse. C'est toutefois cette expression que j'utiliserai dans ce texte, dans le but d'éviter toute dévalorisation du dialecte en général en stigmatisant une variété par rapport à une autre par une malencontreuse opposition entre « haute » et « basse » (Tabouret-Keller, 2006).

1.2.2 L'usage du suisse allemand

La situation diglossique de la Suisse alémanique n'est pas conflictuelle dans la partie germanophone, et cela grâce à la répartition traditionnelle du dialecte et de la forme standard de l'allemand dans les différentes situations de communication (Ferguson, 1959 ; Fishman, 1967 ; Wüest, 1993).

Le recours à la forme standard de l'allemand se fait principalement dans la communication écrite, puisque le suisse allemand n'est pas normé. Par contre, à l'oral, le suisse allemand est clairement la langue la plus usitée dans la communauté germanophone de Suisse (de Pietro, 1995 : 42). La particularité de cet usage, qui fait d'ailleurs la force du dialecte, est qu'il concerne l'ensemble de la population, sans distinction de classe socio-professionnelle. Il s'utilise aussi bien au travail et dans les commerces que dans la sphère privée. Quant au contexte professionnel, le suisse allemand est parlé entre locuteurs de même dialecte, par contre il est courant de recourir à une autre langue (l'allemand standard, mais aussi le français ou l'anglais) quand une personne ne maîtrisant pas le dialecte participe à la situation de communication.

En ce qui concerne les médias, l'allemand standard est bien sûr de mise pour toute la presse écrite. Par contre, la situation est plus délicate à décrire quand la question de la radio ou de la télévision est abordée. Bien que la communication dans un média audio ou audio-visuel revête un aspect formel, le dialecte est souvent utilisé à la radio (Haas, 1985 ; Widmer, 2004) ou à la télévision. Franceschini et Matthey estiment déjà en 1989 que « plus de 50 % des émissions de la radio suisse alémanique sont diffusées en dialecte » (p. 101) et le phénomène gagnerait même du terrain (Machonis, 2008 ; Brohy, 2013). Meune fait même une distinction entre les formes du discours et indique que « le présentateur du journal oscille entre le standard (s'il présente des nouvelles) et le dialecte (s'il interviewe quelqu'un, y compris un représentant du gouvernement) » (2010 : 137).

À ces médias classiques s'ajoutent les nouveaux médias, qui sont un terrain fertile pour l'extension de l'usage du suisse allemand dans la sphère de la communication écrite. Ainsi, l'essor d'Internet et des plateformes d'échanges (comme les *forums* ou les *chats*) ou encore les communications via texto, offrent un terrain d'expansion de l'usage traditionnellement oral du suisse allemand à celui de l'écrit (Christen *et al.*, 2012 : 25).

1.2.3 Le suisse allemand : source de tensions ?

L'usage important du dialecte en Suisse alémanique peut générer deux sortes de conflits ou de tensions. Il s'agit premièrement de tensions individuelles internes à la communauté linguistique germanophone et secondement de tensions liées à l'attitude des francophones et italophones suisses face aux dialectes.

Comme je l'ai indiqué plus haut, le conflit quant à la coexistence des deux formes d'allemand en Suisse alémanique n'est pas problématique *a priori* pour ses locuteurs et il est en général passé sous silence. Il est néanmoins nécessaire de préciser qu'il peut se situer au niveau de l'individu : « (...) bon nombre de Suisses-allemands semblent se trouver pour ainsi dire en conflit avec leur langue A (*allemand standard*) ou, en tout cas, ne réussissent pas à s'identifier avec elle » (Wüest, 1993 : 176, italiques : ajout personnel). De plus, au contact de locuteurs allemands, un sentiment d'insécurité linguistique peut aussi naître dans le sens où les Suisses alémaniques ressentent un complexe face à ces germanophones qui parlent mieux, plus vite, de façon plus fluide et avec un répertoire lexical plus vaste (Späti, 2011 ; Brohy, 2013). De plus, le recours au suisse allemand dans des sphères jusque-là réservées à l'allemand standard peut devenir un symbole des partis politiques conservateurs. En effet, en

2011, une initiative²³ a été acceptée par la population zurichoise permettant le retour de l'usage du dialecte dans les classes enfantines²⁴. L'école avait jusqu'à cette votation la forme standard comme langue de scolarisation. Cette initiative proposée par l'UDC (Union démocratique du centre²⁵) peut être interprétée comme un repli identitaire ou comme une forme de barrière érigée contre les ressortissants allemands, qui se sont établis dans la région de Zürich, germanophones mais ne maîtrisant pas le dialecte (Büchi, 2015).

À plus grande échelle, le dialecte et son usage posent problème aux locuteurs des autres communautés linguistiques, en l'occurrence les Suisses romands et les Tessinois, qui apprennent à l'école l'allemand standard. Les formes de dialectes en usage dans l'autre partie de la Suisse ne sont pas compréhensibles sans un certain apprentissage. Ainsi, les élèves qui étudient l'allemand standard sont démunis quand il s'agit de communiquer avec leurs compatriotes germanophones et acceptent difficilement l'idée de consacrer autant de temps et d'énergie dans l'apprentissage d'une langue qu'ils ne peuvent pas utiliser pour communiquer avec leurs compatriotes d'une autre communauté linguistique (de Pietro, 1995 ; Büchi, 2015). Toutefois, et même si cela peut paraître paradoxal, l'usage du suisse allemand dans la plus grande communauté linguistique de Suisse permet justement d'atténuer les tensions entre les communautés. En effet, le dialecte suisse alémanique est souvent considéré par les francophones comme plus pauvre d'un point de vue lexical et moins subtil sur le plan grammatical que la langue française. De ce fait, les Romands peuvent avoir un sentiment de supériorité en ce qui concerne leur langue maternelle ou la langue du territoire sur lequel ils résident (Späti, 2011).

1.2.4 Les différences diglossiques entre la Suisse alémanique et la Suisse romande

Si la question de la diglossie n'a pas été abordée pour le cas de la Suisse romande, c'est parce que cette partie du pays a suivi comme une bonne partie de l'Europe la pression de la langue unifiant une nation (dans le cas de la Suisse romande, une région) entamée au XIX^e siècle. Le français a été imposé dans les écoles et les sphères publiques, alors que les patois étaient déconsidérés et renvoyaient à une image de locuteur rural, peu fin. La norme française et le

²³ L'initiative est un instrument démocratique qui permet aux citoyens de proposer un projet de loi ou une modification de la constitution. Elle peut être lancée par le Conseil fédéral, le Parlement, un canton ou des citoyens.

²⁴ L'école enfantine fait partie de la scolarité obligatoire et dure deux ans. Les enfants ont entre 4 et 6 ans.

²⁵ Contrairement à ce que le nom de ce parti laisse entendre, il s'agit d'un parti de la droite populiste.

prestige qu'elle véhicule ont donc eu raison de l'usage des dialectes en Suisse romande en général (Brohy, 2013).

Il reste bien évidemment des locuteurs, des *patoisants*, qui font vivre ou revivre le dialecte dans le cadre d'associations, mais il est clair que la transmission intergénérationnelle est interrompue dans l'ensemble de la Suisse romande, à l'exception d'un village en Valais (Évolène), où le dialecte local est parlé en famille.

La grande question qui se pose est celle de la différence d'évolution de la place des dialectes entre les deux principales communautés linguistique. L'explication la plus répandue touche à la fois l'identité et l'altérité, puisque l'usage du dialecte en Suisse alémanique a représenté une forme de repli ou de revendication identitaire face à l'Allemagne et à l'Autriche dans une moindre mesure. Ainsi, la norme allemande, de même que la culture qui y était associée, ont été repoussées à différentes périodes du XX^e siècle. Wüest (1993) parle d'une « première vague » au début du XX^e siècle, alors que de nombreux postes de dirigeants dans les entreprises étaient occupés par des ressortissants allemands ou autrichiens. Le deuxième mouvement identitaire et renforçant le recours au suisse allemand correspond à la deuxième guerre mondiale ; le dialecte était alors un moyen de se démarquer de l'Allemagne et de l'idéologie fasciste. La troisième vague est plus récente, elle prend naissance dans les années 1960-1970, avec la prise de conscience de la valeur culturelle de la langue (Wüest, 1993 ; Froidevaux, 1997 ; Brohy, 2013).

1.3 La place de l'anglais dans le paysage linguistique suisse

En Suisse, comme partout ailleurs, on assiste à un usage qui nous semble accru de l'anglais. La Confédération s'est pourtant dotée de lois qui protègent les langues nationales et l'on pourrait croire que ce dispositif cantonne les langues étrangères en dehors des frontières.

Une autre stratégie serait de prendre le contrepied de cette approche et de considérer le plurilinguisme comme une entrave à la communication entre les communautés linguistiques. Cette barrière pourrait alors être contournée par le recours à une langue qui serait neutre, dans le sens qu'elle n'est rattachée à aucun des groupes linguistiques et qu'elle est ouverte vers l'extérieur, comme l'est l'anglais actuellement.

Ainsi, lors du choix d'un nom d'une entreprise ou de produits qui sont destinés à la Suisse entière, les firmes recourent parfois à l'anglais, comme l'ont fait la compagnie aérienne

(Swiss), le premier fournisseur de téléphonie (Swisscom) ou encore le site regroupant les établissements de l'enseignement supérieur (Swissuniversities).

Les chiffres fournis par l'OFS permettent de se faire une image relativement précise de la place de l'anglais comme langue non nationale « fréquente » en Suisse. Lüdi et Werlen, analysant les données du dernier recensement national²⁶, relèvent que « l'anglais joue un rôle marginal comme langue non nationale (...) » (2005 : 12), dans la mesure où il est déclaré comme langue principale par seulement 1 % de la population (derrière le 1,4 % du serbo-croate).

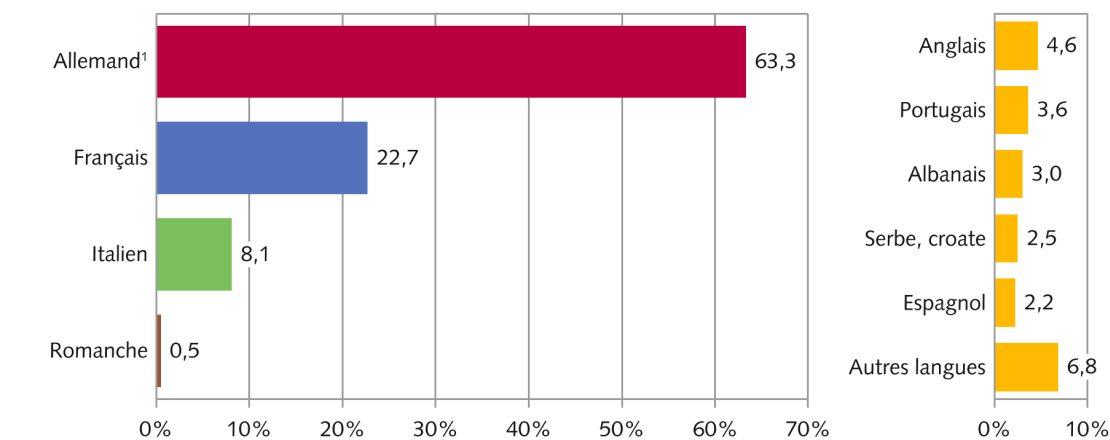
Depuis, l'OFS met à disposition des chiffres concernant la question des langues plus proches de la réalité, puisqu'il est désormais possible pour les enquêtés de mentionner plusieurs langues principales.

La figure 1 (qui apparaît dans l'introduction à la page 3 et que je reproduis ici) indique ainsi que 4,6 % de la population résidant en Suisse ont l'anglais comme langue principale ou comme une de leurs langues principales, ce que les données de l'OFS ne précisent pas. Ce chiffre peut paraître important, néanmoins les trois premières langues nationales restent représentées de façon stable.

²⁶ Le dernier recensement de grande envergure date de 2000. Depuis, pour des raisons de méthodes et d'économie, l'OFS recueille les données en pratiquant des enquêtes plus ciblées.

Figure 1 : les langues principales en Suisse en 2014 (OFS, 2016)

Langues déclarées comme langues principales, en 2014



¹ ou suisse-allemand

Population résidante permanente vivant en ménage privé.

Les personnes interrogées pouvaient indiquer plusieurs langues principales.

Source: OFS – Relevé structurel (RS)

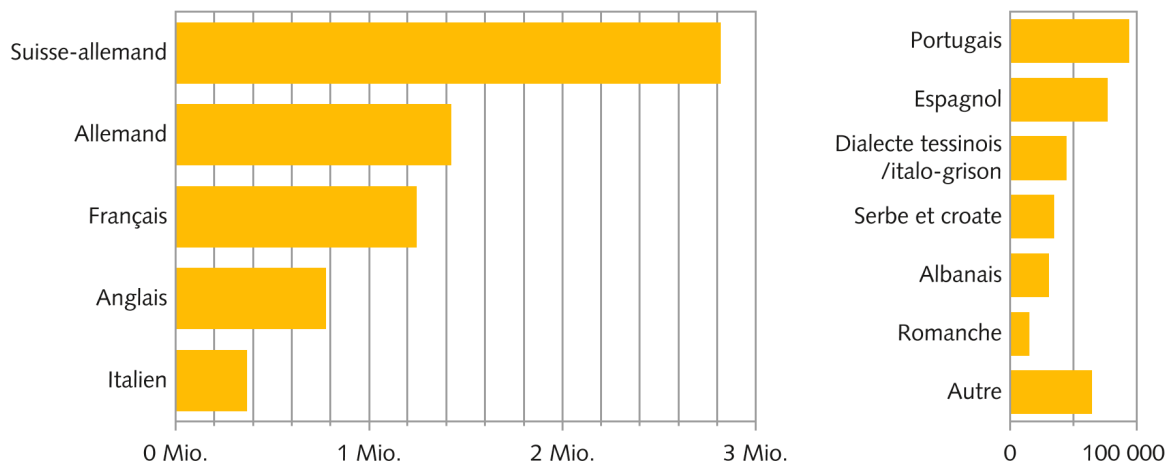
© OFS, Neuchâtel 2016

1.3.1 L'anglais au travail

Figure 3: les langues parlées au travail en 2012-2014 (OFS, 2016)

Langues parlées habituellement au travail, en 2012–2014

En nombre de locuteurs



Personnes actives occupées, les personnes interrogées pouvaient indiquer plusieurs langues.

Source: OFS – Relevé structurel (RS)

© OFS, Neuchâtel 2016

Selon les chiffres de l'OFS datant d'un relevé de 2013, 18,2 % des personnes actives en Suisse utilisent l'anglais au travail. Toutefois, l'adverbe « habituellement » utilisé dans l'intitulé de la figure n'est pas très éclairant. On ne sait pas à quelle fréquence l'anglais est parlé : est-il la langue principale de travail de 18,2 % des travailleurs en Suisse (ce qui paraît beaucoup) ou y a-t-on recours de façon épisodique ou dans des situations particulières ? Le fait, pour les enquêtés, de pouvoir indiquer plusieurs langues, laisse penser que la seconde option, à savoir une utilisation plutôt ponctuelle est plus plausible.

1.3.2 L'anglais à l'école

La question de la place de l'anglais dans le monde éducatif du pays donne lieu épisodiquement à de vifs débats. La loi sur les langues (LLC) de 2007 prévoit, à l'article 15, l'enseignement d'une deuxième langue nationale au moins et d'une autre langue étrangère durant la scolarité obligatoire. Le texte de loi ne précise pas les langues à enseigner et laisse ce choix aux cantons. Néanmoins, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) se montre plus ambitieuse que la loi fédérale, puisqu'elle a élaboré une conception de l'enseignement qui comprend l'enseignement/apprentissage d'une première langue étrangère²⁷ en 5^e HarmoS²⁸ (les enfants ont environ 9 ans) et d'une deuxième langue étrangère en 7^e HarmoS. Les langues elles-mêmes ne sont pas précisées. De ce fait, les cantons, autonomes dans leur choix des curricula scolaires, peuvent inscrire au programme de l'école primaire l'enseignement/apprentissage de l'anglais avant celui d'une langue nationale. Ceci crée un déséquilibre entre les cantons germanophones, qui choisissent l'anglais comme première langue étrangère, alors que tous les cantons francophones ont prévu l'enseignement/apprentissage de l'allemand avant celui de l'anglais.

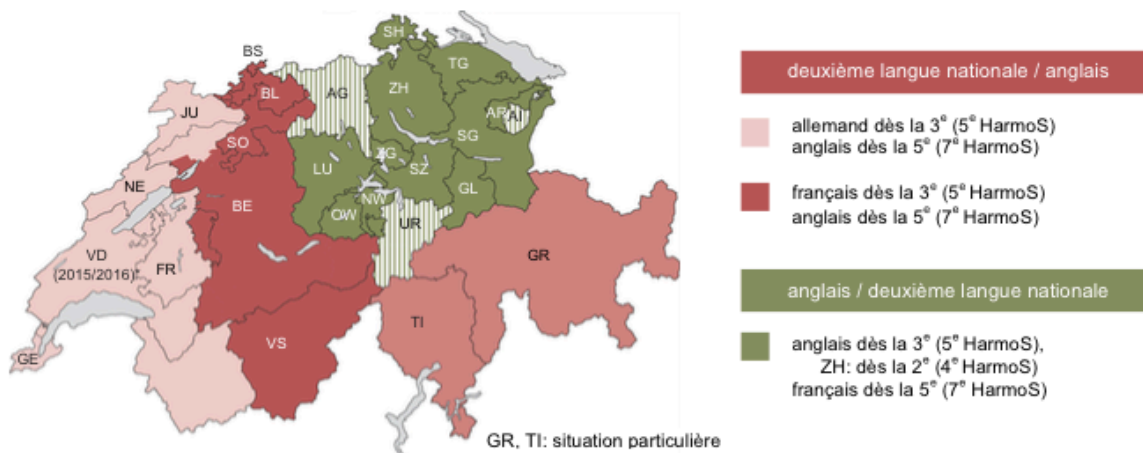
La carte ci-dessous illustre la répartition des langues enseignées dans le pays durant l'année scolaire 2014-2015.

²⁷ Le qualificatif « étranger » est un peu incongru ici, puisque le plus souvent il s'agit d'une langue nationale. Le terme L2 conviendrait mieux, mais il relève d'un domaine spécifique et n'est pas communément compris par les citoyens suisses.

²⁸ HarmoS est un concordat portant sur l'école en Suisse. Il vise à harmoniser les différentes lois scolaires entre les cantons.

Figure 4 : la carte de l'enseignement des langues en Suisse par canton (CDIP, 2015)

Enseignement des langues en Suisse | Situation dans les cantons (année scolaire 2014/2015).
Une couleur unie signale les cantons appliquant le modèle 3^e/5^e (5^e/7^e HarmoS) en 2014/2015



*VD: allemand dès la 3^e (5^e HarmoS) réalisé; introduction de l'anglais dès la 5^e (7^e HarmoS) en 2015/2016

AG, AI, UR: anglais dès la 3^e (5^e HarmoS) réalisé;

AG: Deux langues sont enseignées au degré primaire. L'avancement du français prévu de la 6^e (8^e HarmoS) à la 5^e (7^e HarmoS) est prévu en combinaison avec l'introduction du *Lehrplan 21*.

AI: L'avancement du français de la 7^e (9^e HarmoS) à la 5^e (7^e HarmoS) devra être réévalué dans le contexte du *Lehrplan 21*.

UR: L'italien est facultatif dès la 5^e (7^e HarmoS).

Comme on peut le voir, la distinction est nette entre les cantons inscrivant l'anglais comme première langue étrangère au programme de l'école obligatoire et ceux qui privilégient une deuxième langue nationale. Les cantons latins (Romandie et cantons des Grisons et du Tessin) ainsi que les cantons limitrophes de la Suisse romande suivent la même politique linguistique scolaire.

L'enseignement/apprentissage des langues est une réelle préoccupation pour les représentations politiques et le libre choix accordé aux cantons fait l'objet de remises en question. En effet, des interventions parlementaires portent régulièrement sur l'ordre des langues enseignées à l'école, avec en filigrane la question de la place de l'anglais par rapport aux langues nationales.

1.3.3 L'anglais dans l'enseignement supérieur

Mis à part les cursus d'enseignement des langues (littérature et linguistique), dont les cours sont habituellement donnés dans la langue étudiée, la Suisse a pour langue d'enseignement la langue officielle du territoire. Ainsi, à l'université de Zürich, les étudiants suivent leurs cours en allemand et à Genève, la langue principale d'enseignement est le français. Néanmoins,

l'anglais se fait une place dans certains cursus. Le site des universités et hautes écoles suisses, Swissuniversities.ch, met à disposition du public un moteur de recherche des différents programmes offerts dans l'enseignement supérieur en Suisse (studyprogrammes.ch). Après une rapide recherche, il s'avère qu'il est possible de suivre 6 programmes de bachelor²⁹ entièrement en anglais, dont la matière principale relève majoritairement du domaine des technologies ou de l'informatique. Quant aux programmes donnés en anglais conjointement à une ou plusieurs autre(s) langue(s), le chiffre passe à 99 (sur une offre d'environ 700 programmes de bachelor dans tout le pays). Dans cette offre plurilingue, on peut s'étonner du choix de l'anglais pour l'enseignement certaines matières, comme par exemple le Bachelor in Japanies studies (langues d'enseignement : allemand, anglais, japonais) proposé par l'université de Zurich ou encore le Bachelor in Social Anthropology (langues d'enseignement : allemand, anglais) délivré par l'université de Berne.

Cependant, l'offre croissante de cursus universitaires en anglais est dénoncée par des enseignants et des chercheurs du monde académique suisse (Chesney, 2010 ou Grin, 2014). Ces auteurs mettent en garde contre le risque de l'hégémonie linguistique, qui peut contribuer à l'appauvrissement de la recherche dans un milieu dominé par une seule langue (Grin, 2014). Grin (2014) dénonce également l'enseignement en anglais aux dépens de la langue locale sous prétexte d'attirer des étudiants étrangers. La plus-value des universités non-anglophones comme les hautes écoles suisses est en effet justement l'apprentissage d'une autre langue que l'anglais (Chesney, 2010).

1.3.4 L'anglais *lingua franca* en Suisse

Le multilinguisme officiel de la Suisse peut être considéré comme une entrave à la communication entre communautés linguistiques, entrave renforcée par la configuration diglossique de la Suisse alémanique, qui complique les échanges lors de situations de contact de langues.

Ainsi, l'idée de recourir à une cinquième langue en Suisse, qui ne serait donc pas une langue nationale et qui éviterait de privilégier une langue nationale au détriment des autres langues,

²⁹ Il s'agit du Bachelor in Biotechnology (Eidgenössische Technische Hochschule Zürich), du Bachelor in Business Administration et du Bachelor in Business Information Technology (Fachhochschule Nordwestschweiz), du Bachelor of Science HES-SO in International Business Management (Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale), du Bachelor of Science in Energy Systems Engineering (Hochschule Luzern) et du Bachelor in Informatics (Università della Svizzera italiana).

est récurrente et régulièrement relayée par les médias. Au niveau politique également, la question de l'utilisation de l'anglais comme *lingua franca* est épisodiquement soulevée.

On appelle *lingua franca* la langue à laquelle des interlocuteurs de langues différentes ont recours pour pouvoir assurer la communication entre eux. Cette appellation fait référence à un type de langue utilisé au Moyen Age sur le pourtour méditerranéen (Dakhliya, 2008a). Dakhliya apporte des précisions quant aux définitions de *lingua franca* communément admises par les historiens ou les linguistes et distingue trois sens : un « lieu consensuel » (p. 14), « une langue véhiculaire » (p. 15) utilisée au sein d'un groupe (comme l'anglais actuellement) et « [un ou des] mixte[s] de langues usité[s] entre des locuteurs que n'unit aucune autre langue commune et dont l'existence est limitée dans le temps » (Dakhliya, 2008a : 15).

En ce qui concerne la Suisse et la question de la place de l'anglais dans son paysage linguistique, on peut éliminer le dernier sens à savoir la langue comprise comme un mélange de langues, bien que des chercheurs aient relevé des emprunts ou des calques dans des conversations en anglais entre locuteurs non-natifs ou aient mis en évidence l'influence de cette langue sur les langues régionales ou nationales (House, 2003 ; Durham, 2007). Malgré ces légères interférences, l'anglais parlé en Suisse ne représente pas véritablement un mélange de langues.

En revanche, la *lingua franca* comprise comme lieu consensuel pourrait correspondre à l'usage qui est fait de l'anglais en Suisse. En effet, Dakhliya (2008b : 8) précise que la langue franque parlée en Méditerranée au Moyen Age représentait un lieu neutre et qu'il s'agissait « d'une langue qui n'appartient à personne, qui ne dénote, en particulier, aucune pertinence en termes de territoire, ou de souveraineté ». De même, cette notion est déjà présente chez Firth, qui désigne l'anglais comme *lingua franca* par « a 'contact language' between persons who share neither a common native tongue nor a common (national) culture, and for whom English is the chosen *foreign* language of communication » (1996 : 240).

En outre, comme la *lingua franca* Moyen Age, l'anglais sert actuellement de langue véhiculaire, à savoir la langue qui pour rôle d'« élargir [la communication] au plus grand nombre » (Calvet, 1999b : 81) et donc de permettre et de faciliter la transmission d'informations quels que soient les répertoires linguistiques des locuteurs impliqués dans une situation de communication plurilingues. Le recours à l'anglais se fait dans une proportion importante des situations mettant en contact des personnes sans langue commune, sur l'ensemble de la planète. L'anglais est ainsi communément qualifié de *lingua franca*. Son statut se différencie nettement de celui de l'anglais de locuteurs natifs, qui sont finalement

moins nombreux que les non-natifs qui ont recours à l'anglais comme langue de communication (House, 2003).

Qu'il soit l'effet de la mondialisation ou de l'accès aux médias facilité par les nouvelles technologies, l'anglais comme *lingua franca* est régulièrement décrié. Parmi les arguments avancés par les défenseurs des langues plus locales et qui relèvent les divers inconvénients de l'utilisation d'une *lingua franca*, on trouve le danger de l'impérialisme linguistique (Doyé, 2005 ou Hagège 2012, qui y consacre plusieurs chapitres).

L'utilisation d'une *lingua franca* implique également le fait que les interactants communiquent dans une langue qui n'est pas la leur et qui de ce fait est détachée de référence culturelle, ce qui peut entraîner un certain malaise (Doyé, 2005). En effet, cette langue utilisée comme langue tierce devient une langue sans territoire (« territorial space », Hülmbauer, 2014) auquel est généralement associée une langue-culture. Ce serait également le cas de l'anglais, si cette langue était choisie comme langue de communication, comme langue neutre. Comme le relève Vigner, « l'existence de citoyens européens, autres que britanniques natifs, monolingues d'anglais n'est cependant pas encore attestée » (2008 : 114).

Grin (2010) mentionne aussi le risque que pourrait représenter l'adoption de l'anglais comme langue de communication pour la Suisse, pays au fonctionnement linguistique certes complexe, en précisant « qu'en dépit de la popularité de la langue anglaise, la difficulté de cette dernière est souvent sous-estimée et les compétences effectives des résidents dans cette langue surestimées » (Grin, 2010 : 7). Les personnes ayant recours à une *lingua franca* pour communiquer le font généralement quand elles ne trouvent pas une forme d'expression plus convaincante. S'exprimer dans une langue étrangère, qu'elle soit seconde ou troisième comme c'est souvent le cas pour les locuteurs suisses, ne permet pas autant de nuances de sens. Même si l'on considère qu'un locuteur dispose de compétences élevées dans la *lingua franca*, elles ne seront pas de même niveau que celles de sa langue première.

Doyé (2005) s'inquiète également du risque de dépréciation de la langue première. Dans le cas de la Suisse, qui connaît quatre langues nationales et dont une partie des habitants évolue dans un système de diglossie, le recours à une langue tierce comme l'anglais pourrait, d'une part, fragiliser la variété des dialectes et, d'autre part, mettre en danger les langues des minorités linguistiques comme le romanche ou l'italien.

1.4 Les droits linguistiques

L'histoire des droits linguistiques en Suisse suit celle de l'évolution récente de la Confédération. D'après Froidevaux (1997), le premier article concernant l'égalité des langues apparaît dans la Constitution de 1848, date reconnue comme celle de la naissance de la Suisse moderne. Cet article « [pose] l'égalité des langues allemande, française et italienne » (Froidevaux, 1997 : 3). Si la question des langues ne s'est pas posée plus tôt dans l'histoire de la Suisse, cela peut s'expliquer d'une part, par le fait que la majorité des cantons parlait allemand et que le peu de contact entre les communautés ne nécessitait pas une législation spécifique et, d'autre part, par le fait que le clivage était à l'époque davantage religieux. La brève guerre civile du Sonderbund opposa en 1847 des cantons urbains et protestants à des cantons ruraux et catholiques, sans distinction linguistique (Grin, 2010).

Une autre date essentielle dans l'histoire du statut des langues en Suisse est celle de l'année 1938 au cours de laquelle la langue romanche a été reconnue par le peuple (en votation) comme langue nationale. Cependant, comme le souligne Grin (2010), ce n'est qu'en 2010 que la Confédération helvétique se dote d'une véritable loi fédérale sur les langues. Toutefois, comme nous allons le voir maintenant, le système légal de la Suisse connaît plusieurs niveaux.

1.4.1 Les lois en vigueur

Comme dans tout état multilingue, les langues font en Suisse l'objet de lois particulières. Dans ce pays, l'organisation politique implique plusieurs niveaux de législation. En effet, la Suisse est une confédération d'états où la loi primordiale est la Constitution fédérale, avec laquelle toutes les autres lois du pays doivent être compatibles. La désignation des langues nationales apparaît dans le texte à l'article 4 déjà et signifie que chaque citoyen a le droit de s'adresser aux services de la Confédération dans la langue nationale de son choix et que cette langue sera utilisée pour toutes communications avec les services sollicités. De même, la liberté de la langue est assurée à l'article 18 qui prévoit que « La liberté de la langue est garantie ».

L'article 70 donne quant à lui davantage de précisions concernant les langues en Suisse et aux rôles que joue la Confédération dans l'encouragement et le soutien au plurilinguisme :

« 3 La Confédération et les cantons encouragent la compréhension et les échanges entre les communautés linguistiques.

4 La Confédération soutient les cantons plurilingues dans l'exécution de leurs tâches particulières » (art.70, Constitution fédérale 2000).

Ces articles, qui donnent une sorte de ligne directrice, ne vont pas dans les détails de leur mise en application. Comme les cantons sont considérés comme des états bénéficiant d'une relativement grande autonomie, ils se voient accorder une certaine liberté en matière d'aménagement linguistique qui doit bien évidemment respecter le cadre donné par le Constitution et dont l'un des principes de base est celui de la territorialité.

1.4.2 Le principe de territorialité

Le principe de territorialité se retrouve à trois niveaux : fédéral, cantonal et communal.

Tout d'abord, la Constitution fédérale, qui chapeaute toutes les lois du pays, accorde aux cantons le choix de la langue officielle : « Les cantons déterminent leurs langues officielles » (art. 70). Pour les cantons monolingues, ce choix est simple et correspond à la communauté linguistique majoritaire sur leur territoire. Pour les cantons bi/trilingues, la décision doit se prendre en respectant « la répartition territoriale traditionnelle » (art. 70). La décision de la langue ou des langues officielle(s) revient à chaque commune. Dans ces cas-là, le principe de territorialité s'applique. Or, s'il est en théorie relativement simple à comprendre - chaque territoire du canton, en l'occurrence chaque commune, se voit attribuer une langue officielle - la mise en pratique peut poser des problèmes si deux langues officielles sont représentées au sein de la population. La solution dépend bien sûr des critères sur lesquels s'appuient de telles décisions, qui sont en réalité basées sur des aspects historiques. Les frontières linguistiques ne bougent donc pas, puisque le rappel de l'histoire est toujours là pour maintenir la langue officielle. C'est ainsi grâce à ce principe que des cartes aux frontières précises peuvent être dessinées.

Ce principe de territorialité touche la population dans son ensemble, et bien sûr, le système éducatif. Les enfants sont dès lors scolarisés dans la langue officielle de leur commune même si leurs parents ne parlent pas cette langue. Ce principe incite souvent les gens à s'installer dans une ville en fonction de la langue officielle spécifique bien que l'on assiste dans certaines communes bilingues à une forme d'exploitation de cette loi pour profiter de faire

scolariser les enfants dans la langue partenaire, dans le but de leur offrir un bagage bilingue (Wyser, 2015).

Le principe de territorialité est discuté régulièrement, lorsque l'immigration interne, par exemple de locuteurs germanophones qui s'installent dans des régions historiquement francophones, fait vaciller l'équilibre entre la langue majoritaire et la langue minoritaire. Ce type de configuration a fait dire à Berthele (2016) lors d'un colloque³⁰ sur le sujet que le principe de territorialité repose sur trois illusions : celles de l'homogénéité (la population est composée d'individus parlant tous la même langue), de l'immobilité (il n'y a pas d'immigration) et du monolinguisme.

1.4.3 La loi sur les langues

La loi sur les langues (LLC), adoptée en 2007 et entrée en vigueur en 2010, décrit en détail le champ d'application des articles de la Constitution touchant aux langues. Elle est composée de sept sections :

- 1) les **dispositions générales** rappelant les objectifs de la loi sur les langues
- 2) les **langues officielles de la Confédération** ; cette section précise l'utilisation des langues dans la communication avec les personnes résidant en Suisse
- 3) la **promotion de la compréhension et des échanges entre les communautés linguistiques**, qui met l'accent sur les dispositifs pour une bonne entente interne
- 4) le **soutien des cantons plurilingues**
- 5) la **sauvegarde et promotion des langues et des cultures romanche et italienne**, qui sont les deux langues nationales les moins représentées (et d'une certaine manière les plus à protéger) sur le territoire
- 6) la **mise en œuvre et évaluation**, qui concernent l'octroi de possibles aides financières
- 7) les **dispositions finales**, relatives à la loi et à son entrée en vigueur.

Cette loi et l'ordonnance (OLang) qui l'accompagne permettent de saisir plus finement la politique linguistique du pays. Depuis 2010, il est ainsi clairement inscrit dans un texte de loi l'importance de la préservation de la diversité linguistique en Suisse, et cela particulièrement

³⁰ Colloque *Potentiel et limites du principe de la territorialité des langues*, organisé par l'Institut du plurilinguisme à Fribourg, le 26 février 2016.

sous les sections 3, 4 et 5. Pour appuyer les études menées dans le sens de la loi, l'Institut du plurilinguisme³¹ à Fribourg a vu sa raison d'être reconnue par la Confédération en juin 2010, quand la nouvelle ordonnance sur les langues a été adoptée par le Conseil fédéral.

1.5 Les représentations

Comme la Suisse est un pays multilingue, les contacts de langues sont fréquents et reconnus comme potentiels dans la vie quotidienne. Or les langues sont souvent considérées comme des symboles identitaires. Byram (2006) insiste sur le fait que la langue représente une composante de l'appartenance à un groupe et que « les individus s'en servent aussi pour catégoriser leurs pairs en fonction de la langue qu'ils parlent » (Byram, 2006 : 5). Il en découle des représentations, forgées sur l'idée que se font les locuteurs d'une communauté linguistique envers une autre communauté ou envers sa langue. Les représentations se définissent au contact de l'altérité, ce contact favorise en retour l'image que des membres d'une communauté ont d'eux-mêmes. Ainsi, la question des représentations en situation de contacts de langues est bien présente.

En matière d'intercompréhension, les représentations sociales jouent un rôle qu'il est intéressant d'étudier dans deux types de situations différentes. La partie II de ma thèse porte ainsi sur les interactions entre membres de deux groupes linguistiques, qui ont chacun leurs références culturelles. Les représentations, si elles sont trop fortes, peuvent être un frein à une bonne entente.

De plus, la partie III de ce travail est consacrée à l'aspect didactique de l'enseignement/apprentissage des langues dans un milieu bi/plurilingue. Les représentations que les apprenants se font d'une langue/culture ou du pays dans lequel est parlée la langue cible « recèlent un pouvoir valorisant ou, *a contrario*, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même » (Castellotti et Moore, 2002 : 10).

³¹ L'Institut du plurilinguisme, fondé en 2008, est un institut rattaché conjointement à l'Université de Fribourg et à la HEP de Fribourg (Haute école pédagogique : cette école d'enseignement supérieur forme les futurs enseignants du primaire). Il a pour objectif de s'interroger sur les questions concernant le plurilinguisme et ses aspects sociaux, économiques, linguistiques, politiques et pédagogiques. Il est composé de trois domaines de recherche principaux : la linguistique, la didactique et la sociolinguistique et étudie des thématiques telles que le contact des langues et les compétences plurilingues ou l'évaluation des compétences langagières.

1.5.1 Quelques notions

Représentations ou stéréotypes ? Sans entrer dans des débats qui relèvent davantage du domaine de la psychologie sociale, on peut dire que le stéréotype est souvent considéré comme une représentation sociale sans qu'il existe de distinction claire entre les deux termes (Amossy et Herschberg Pierrot, 2011). Toutefois, on peut lire dans certaines études une légère distinction entre stéréotype et représentation, le premier étant envisagé comme une « forme de représentation [présentant] le caractère le plus inconscient et le plus figé » (Cain, 1995 : 7). De ce fait, le stéréotype porte une connotation souvent péjorative (Maisonneuve 1989, cité par Amossy et Herschberg Pierrot, 2011) ou constitue un élément ayant subi une cristallisation, qui n'évolue plus et qui, dès lors, offre une stabilité rassurante (Cuq, 2010). Dans cette acception du terme, le stéréotype désigne des préjugés ou des attitudes défavorables, dont s'éloignent certains chercheurs qui étudient dans le stéréotype l'expression verbale (Oesch-Serra et Py, 1997).

1.5.1.1 Les représentations en sciences sociales

Comme le souligne Mannoni (2006), les représentations sociales sont abordées et étudiées dans divers domaines scientifiques comme la psychologie ou la psychanalyse. Je traiterai ainsi dans cette partie des représentations sociales sous l'angle des sciences sociales en général.

Les représentations sociales sont l'objet d'études scientifiques dans le domaine de la sociologie depuis plus d'un siècle (Jodelet, 1989 ; Grize, 1990). Durkheim, à la fin du XIX^e aurait identifié ces phénomènes consistant à rassembler des éléments divers sous une conception de la réalité comme des productions mentales sociales, des « représentations collectives », jouant un rôle important dans les relations interindividuelles. Plus tard, dans les années 1960, Moscovici a relayé et affiné l'analyse en insistant sur la particularité de ces phénomènes dans les sociétés contemporaines (Jodelet, 1989), touchant à divers secteurs de la vie sociale (Mannoni, 2006).

La communauté scientifique s'accorde sur la définition suivante : « [La représentation sociale] est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989 : 53). Une représentation sociale sert en quelque sorte de jalon ou de mètre

étalon pour appréhender une nouvelle situation, un nouveau concept, un nouvel objet, etc. et en cela « [elle] sert à classer les individus, les événements et les objets, à élaborer des prototypes permettant à leur tour d'évaluer d'autres objets » (Billiez et Millet, 2001 : 36).

Le qualificatif *social* revêt une grande importance, puisque ces représentations circulent dans et par une société donnée:

« (...) les représentations que les cultures se font les unes des autres (...) sont des représentations sociales, c'est-à-dire qu'elles ne résultent pas seulement des perceptions et des projections individuelles mais qu'elles s'ancrent dans un imaginaire social, fruit de l'histoire et des rapports entre groupes ethniques ou nationaux » (Ladmiral et Lipiansky, 1989 : 199).

Mannoni décrit le rôle des représentations sociales comme « un savoir vulgaire servant à tous les individus de même groupe qui disposent, de la sorte, d'un stock commun de notions dont le sens sera clair pour tous » (2006 : 89).

1.5.1.2 Les représentations sociales en didactique des langues-cultures

Le domaine de la didactique des langues s'est également penché sur les représentations sociales et leur rôle, tant adjuvant que contrariant, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Cuq (2010) rappelle la suite donnée aux travaux de Moscovici et distingue deux axes : l'axe qualitatif, où l'accent est mis sur les contenus des représentations (par le biais d'enquêtes), et l'axe expérimental et formalisateur, qui se focalise sur la manière dont se constituent et se modifient les représentations sociales. Il existe en effet dans les représentations sociales un noyau central qui assure la stabilité de la représentation sociale et un système périphérique constitué de traits plus instables qui permettent l'adaptation à la diversité des situations (Cuq, 2010). L'auteur précise également qu'en didactique des langues/cultures, la représentation de la langue elle-même et les représentations de l'enseignement/apprentissage (chez les parents, apprenants, enseignants, etc.) coexistent.

En général, les didacticiens (Cuq, 2010 ; Porcher, 2013), en reconnaissant l'existence des représentations et les stéréotypes véhiculés sur les cultures en contact dans un contexte d'enseignement/apprentissage des langues, conseillent d'accepter ces clichés comme une approche ou une partie de la réalité : « Un stéréotype ne dit que partiellement la réalité qu'il

résume, mais la dit tout de même et constitue une dimension de la réalité » (Porcher, 2013 : 97, billet du 16/04/2010). Dès lors, le recours ou l'allusion au stéréotype peut servir d'entrée dans la culture de la langue cible ou pour un locuteur non-natif, peut permettre de montrer qu'il partage la culture des natifs (Cuq, 2010). Toutefois, il est indispensable en classe de compléter les informations contenues dans les stéréotypes ou les représentations, qui seraient sans cela trop réductrices.

1.5.2 Les représentations entre communautés linguistiques en Suisse

Dans une société multilingue comme la Suisse, les stéréotypes ne sont pas toujours le reflet d'une réalité observée, mais ils sont souvent colportés par les médias. Ainsi, la presse écrite, la radio et la télévision, de même que les nouveaux médias ont leur part de responsabilité, comme le soulignent Amossy et Herschberg Pierrot (2011) :

« Dans la société contemporaine, les constructions imaginaires dont l'adéquation au réel est douteuse sinon inexistante sont favorisées par les médias, la presse et la littérature de masse. Souvent le public se forge par la télévision ou la publicité une idée d'un groupe national avec lequel il n'a aucun contact. (...) L'impact de ces représentations s'avère puissant dans le cas non seulement des groupes dont on n'a pas une connaissance effective, mais aussi de ceux qu'on côtoie quotidiennement ou auxquels on appartient » (Amossy et Herschberg Pierrot, 2011 : 39).

Cette « influence déterminante » (Camartin, 1985 : 282) des médias sur les représentations que les membres de chaque communauté linguistique peuvent construire sur un autre groupe linguistique a été observée en Suisse au sujet du « fossé³² » linguistique et culturel entre principalement la Suisse alémanique et la Suisse romande. Le thème principal de ces différences est celui des résultats de votations aux enjeux importants. Les médias affichent en effet volontiers des cartes pour présenter ces résultats. Ainsi, on rappelle souvent la date du 6 décembre 1992, qui a vu une Suisse scindée en deux après des votations populaires sur l'entrée dans l'EEE. Au nord de la Sarine³³, les cantons suisses alémaniques avaient refusé l'initiative, alors qu'au sud, les cantons francophones s'étaient plutôt prononcés positivement. En réalité, selon des analystes qui se sont penchés sur les cartes donnant les résultats selon les communes, plusieurs critères doivent être considérés, comme la région (urbaine ou rurale) ou

³² Le terme utilisé en allemand est *Graben* (*fossé*), mais on entend parler de *barrière* en français.

³³ La Sarine est une rivière qui délimite la frontière entre la partie germanophone et la partie francophone du canton de Fribourg.

le degré de formation des votants (Büchi, 2015). Néanmoins, cette image est restée une illustration des problèmes inhérents à un pays quadrilingue, alors que les votations des années 2000 à 2014 indiquent au contraire « un rapprochement entre Romands et Alémaniques (...). Peu nombreuses sont les votations où un véritable fossé s'est ouvert entre les deux parties du pays, bien moins nombreuses qu'on ne le pense en général » (Büchi, 2015 : 328).

À de ces différences culturelles relayées par les médias des deux principales communautés linguistiques, il existe aussi des initiatives de certains médias (et cela depuis un certain nombre d'années (Camartin, 1985 ; Brohy, 2013), qui contribuent à rapprocher les communautés linguistiques. La télévision Suisse romande, entre autre, propose chaque semaine une émission (*Outre-zapping*) composée de reportages en Suisse alémanique et au Tessin, sur un aspect (toujours positif) de la vie d'une autre partie de la Suisse. Mentionnons aussi la création de médias bilingues, qui proposent des émissions en allemand et en français, comme TeleBielingue qui diffuse des émissions en allemand et en français dans la région de Bienne, ville de référence en matière de bilinguisme.

Néanmoins, comme le relèvent Grin *et al.* (2015), il est intéressant de noter qu'il existe un bon nombre d'études réalisées sur les notions de diversité linguistique en Suisse, mais que peu d'entre elles ont été menées de façon à se forger une idée plus précise et surtout documentée des représentations réelles que les résidents suisses ont envers cette diversité.

1.5.2.1 Les représentations entre étudiants de l'école (HAFL)

La HAFL (Haute école des sciences agronomiques, forestières et alimentaire) est le terrain de recherche de mon travail doctoral. Elle sera présentée plus en détail au chapitre 4 (cf. *infra* p. 125-126) et les données récoltées seront analysées dans les chapitres suivants. À ce stade, j'aimerais souligner que l'accès à cette école bilingue m'a permis de réaliser un sondage portant sur les représentations auprès des étudiants de première année. Le but était d'évaluer la perception que les étudiants de l'école y ont des deux principales communautés linguistiques représentées de l'école, à savoir le groupe constitué par les Suisses romands et celui constitué par les Suisses alémaniques. Le sondage a été lancé avant la première leçon trilingue de l'école³⁴. J'ai proposé un questionnaire en ligne aux étudiants. Il a été élaboré sur le modèle classique des attributs à sélectionner (Katz et Braly, 1933), avec toutefois quelques modifications pour rendre le processus plus efficace. Il a donc été proposé aux étudiants

³⁴ La première leçon trilingue (allemand, anglais, français) a eu lieu le 29 octobre 2015.

concernés par la leçon trilingue (156 étudiants en première année d'études de bachelor) une liste de 12 paires d'adjectifs ou attributs de sens opposés, qu'ils devaient évaluer en fonction de la perception de leurs camarades de l'autre communauté linguistique, sur une échelle de 1 à 10. Le chiffre le plus bas correspond à l'attribut le plus péjoratif.

Tableau 3 : les attributs (sondage sur les représentations)

Pour vous, les Suisses alémaniques sont plutôt...	
en retard	ponctuels
gaspilleurs	écologistes
conservateurs	ouverts
rigides	flexibles
monolingues	plurilingues
dissipés	travailleurs
individualistes	collectifs
hypocrites	francs
insoucians	sérieux
macho	féministes
dépourvus d'humour	amusants
désordonnés	organisés

J'ai choisi les attributs en fonction des représentations souvent véhiculées en Suisse par les médias entre les deux principales communautés linguistiques. Les Suisses romands sont considérés comme des latins (Camartin, 1985), de part leur langue romane et leur culture tournée vers la France. Les Suisses alémaniques sont quant à eux régulièrement assimilés aux Allemands, avec une sensibilité plus développée face à l'environnement par exemple ou une façon de penser plus soucieuse de la collectivité que celle des romands (*ibid.* : 278).

La liste d'attributs a d'abord été rédigée en français, à destination des étudiants francophones, puis elle a été traduite en allemand et complétée par un enseignant d'allemand de l'école. Le sondage a été proposé en ligne aux étudiants, deux jours avant la leçon trilingue et présenté comme une tâche faisant partie du concept de la leçon, ce qui explique le bon taux de participation (119 retours, soit un taux de participation de 78 %). Les étudiants avaient le choix de la langue et pouvaient donc répondre en allemand ou en français. Le lien du sondage en ligne en français s'adressait aux étudiants romands, qui devaient se prononcer sur leurs collègues alémaniques et inversement, les étudiants cliquant sur le lien en allemand donnaient leur avis sur les Suisses romands. Toutefois, ce choix qui paraissait évident a réservé des surprises : huit étudiants germanophones ont répondu au sondage en français, livrant ainsi des représentations sur leur propre communauté linguistique.

Les participants germanophones sont au nombre de 81, pour la plupart déclarés monolingues. Seuls cinq étudiants sont bilingues suisse-allemand + une autre langue³⁵ et trois étudiants sont de langue maternelle autre (romanche, espagnol et russe). Les étudiants de ce dernier groupe sont assimilés aux étudiants germanophones puisqu'ils ont choisi comme langue d'étude l'allemand, qui prend véritablement le statut de langue seconde.

Les réponses en français nécessitent également quelques précisions. Hormis les huit étudiants germanophones, dont les réponses ont été retirées de ce groupe, il reste un étudiant bilingue français/suisse allemand et deux étudiants italophones également assimilés au groupe des Romands dans la mesure où le français est leur langue d'étude. Le nombre final des réponses retenues pour les représentations des francophones envers les germanophones est de 30.

Tableau 4 : les résultats du sondage (francophones > germanophones et germanophones > francophones)

		Les francophones trouvent les germanophones plutôt...	Les germanophones trouvent les francophones plutôt...
en retard	ponctuels	8,43	6,22
gaspilleurs	écologistes	5,97	6,28
conservateurs	ouverts	4,60	6,69
rigides	flexibles	5	6,39
monolingues	plurilingues	7,23	5,24
dissipés	travailleurs	7,63	5,49
individualistes	collectifs	6,17	7,19
hypocrites	francs	6,62	6,80
insouciant	sérieux	7,33	3,96
macho	féministes	5,03	5,25
dépourvus d'humour	amusants	6,10	7,16
désordonnés	organisés	7,60	4,70
moyenne		6,49	5,95

Les paires d'attributs dont l'écart a été jugé significatif (> 2 points) sont mises en évidence en gris. Sur les douze paires, on peut relever que la moitié des attributs est perçue relativement de la même manière par chaque communauté linguistique, par exemple la paire *macho-féministes* ne présente pas de différence significative. Par contre l'autre moitié des attributs (en gris) indique une nette différence dans les représentations qu'ont les deux communautés l'une de l'autre.

Ainsi les représentations les plus tenaces semblent être celles qui ont trait à la ponctualité, à l'ouverture d'esprit, au plurilinguisme, à l'attitude face au travail, au sérieux et à l'organisation. On retrouve ce qui peut être qualifié d'« esprit latin » (Camartin, 1985 : 269)

³⁵ En l'occurrence le français, l'italien, le persan et le romanche.

chez les Romands, avec comme attribut emblématique le manque de ponctualité. Ce trait comporte par ailleurs une valeur culturelle intéressante, puisque la notion de « quart d’heure de politesse » n’existe pas en Suisse alémanique : il est poli d’arriver à l’heure à une invitation alors qu’en Suisse romande, la règle française est de mise. Cette différence culturelle et surtout la méconnaissance de telles disparités dans les coutumes ouvrent la voix à de fausses interprétations.

Comme huit étudiants germanophones ont complété le sondage destiné aux francophones, j’ai à disposition des informations supplémentaires, qui se rapportent à la notion d’auto-représentation. Le groupe constitué par hasard n’est pas grand et donc peu fiable en ce qui concerne la représentativité du public sondé. Toutefois, il est intéressant de comparer leurs réponses à celles des francophones.

Tableau 5 : les résultats du sondage (francophones > germanophones et germanophones > germanophones)

		Les francophones trouvent les germanophones plutôt...	Les germanophones trouvent les germanophones plutôt...
en retard	ponctuels	8,43	8,62
gaspilleurs	écologistes	5,97	7,57
conservateurs	ouverts	4,60	5,25
rigides	flexibles	5	6,87
monolingues	plurilingues	7,23	6,5
dissipés	travailleurs	7,63	7,75
individualistes	collectifs	6,17	5,87
hypocrites	francs	6,62	7,12
insouciantes	sérieux	7,33	7,25
machos	féministes	5,03	5,28
dépourvus d’humour	amusants	6,10	7,12
bordéliques	organisés	7,60	7,37
moyenne		6,49	6,88

On peut remarquer que, contrairement à la mise en regard des résultats précédents - c’est-à-dire des étudiants de chaque communauté envers l’autre - celle-ci ne montre pas d’écart notable entre les réponses des francophones et des germanophones. La moyenne des points obtenus pour chacun des deux groupes est relativement proche.

Comme dans ce sondage les attributs sont proposés sur une échelle de valeur (1 correspond à l’attribut le plus négativement connoté et 10 à l’attribut le mieux perçu), il est aisé de comparer les perceptions qu’ont les étudiants de l’autre communauté linguistique. Bien que l’écart entre les moyennes des deux groupes ne soit pas important (0,54 point), on peut noter que les Suisses romands ont une meilleure opinion des Suisses alémaniques que ces derniers

ont de leurs collègues francophones. Cette différence pourrait s'expliquer par le fait que les Suisse romands de l'école étudient et vivent, pour certains d'entre eux³⁶, dans une région germanophone et qu'ils ont, de fait, une meilleure connaissance de la culture partenaire. Cette tentative d'explication est corroborée par les résultats très proches du groupe auto-représentation et de celui des francophones (tableau 5). Les étudiants francophones sont également minoritaires dans l'école (comme dans le pays) et doivent ainsi entrer davantage en contact avec leurs camarades et enseignants germanophones. Ces deux hypothèses restent bien sûr à confirmer.

Les résultats de ce rapide sondage sont le reflet des représentations sociales d'un échantillon de personnes dans un contexte bien défini. Toutefois, il est intéressant de les comparer à des chiffres obtenus dernièrement en Suisse. L'étude de Grin *et al.* (2015) compte en effet une partie consacrée aux compétences interculturelles des jeunes Suisses. Si ces compétences ne sont pas l'objet de mes recherches, certaines de leurs composantes évaluées correspondent aux attributs utilisés lors du sondage sur les représentations. Il s'agit précisément de l'ouverture d'esprit et de la flexibilité. L'équipe de Grin a récolté ses données en se basant sur un questionnaire que chaque sondé devait remplir sur ce qui le concernait. Il n'était donc pas question dans ce contexte de recherche de se prononcer sur les perceptions que l'on a des autres communautés linguistiques. Les résultats montrent peu de différences entre la Suisse alémanique et la Suisse romande. En effet, la moyenne des items obtenue pour l'ouverture d'esprit est de 2,88 pour la Suisse alémanique et de 2,85 pour la Suisse romande. En ce qui concerne la flexibilité, la moyenne des items est de 2,99 pour la Suisse alémanique contre 3,08 pour la Suisse romande (Grin *et al.*, 2015 : 341).

Ainsi donc, les représentations des étudiants alémaniques et romands les uns envers les autres correspondent aux clichés habituels. Le but de ces leçons trilingues auxquelles ils participent, outre une composante didactique, est précisément de faire se rencontrer les étudiants des deux principales communautés linguistiques de l'école³⁷. Ces rencontres permettent aux étudiants de pratiquer la langue cible et il s'agit là du premier objectif didactique : une leçon de langue. Cependant, l'idée de ces leçons est née du constat par les enseignants de langues (allemand et français), que les étudiants avaient peu de contacts entre eux et, de ce fait, se connaissaient peu. La rencontre interculturelle est donc le deuxième objectif de ces leçons plurilingues.

³⁶ La région francophone la plus proche de l'école se situe à 30 minutes (train/voiture). Mais la plupart des étudiants romands prennent un logement dans la région ou logent à l'internat de l'école.

³⁷ Les leçons bi/trilingues sont développées en troisième partie de ce travail.

En ce qui concerne la modification ou l'atténuation des représentations, Ladmiral et Lipiansky expliquent qu'une simple rencontre ne suffit pas à modifier en profondeur les représentations sociales des groupes l'un envers l'autre. Il faut, d'après ces auteurs, proposer aux participants une tâche commune, une rencontre avec un objectif à atteindre :

« (...) on ne peut se contenter de poser le contact interculturel comme un objectif essentiel devant à lui seul permettre un changement des mentalités et des relations. Il est préférable de proposer aux participants un cadre d'action commune et de coopération reposant sur des motivations profondes (professionnelles, culturelles, scientifiques, existentielles, etc. ». (Ladmiral et Lipiansky, 1989 : 209)

1.5.3 Les représentations face aux langues en Suisse

Comme nous l'avons vu plus haut, pour tout sujet évoluant dans une société définie, il est impossible d'échapper aux représentations. Les résidents suisses sont nécessairement influencés par les représentations sociales portant sur les langues, à des degrés plus ou moins importants. Ces représentations et le rôle qu'elles jouent dans les diverses communautés linguistiques sont à prendre en compte dans l'étude des rapports entre ces dernières. Toutefois, il est judicieux ici de distinguer les représentations face aux langues pour elles-mêmes et les représentations face à l'apprentissage de ces langues, bien que les unes influencent considérablement les autres (Dabène, 1997 ; Muller, 1997 ; Perrefort, 1997 ; Muller et de Pietro, 2001 ; Unesco, 1995 ; Manno, 2004).

En ce qui concerne les représentations face aux langues pour elles-mêmes, elles sont par nature tenaces et difficiles à modifier. Perrefort (1997) a étudié les représentations de la langue allemande chez des locuteurs francophones (et inversement) et note que « les conflits historiques, politiques sont souvent symbolisés par les langues qui s'opposent et se sont opposées » (Perrefort, 1997 : 52). Ainsi la langue allemande est encore (en 1997) perçue par des francophones comme une langue « rude » ou « difficile à apprendre ». La persistance de cette représentation s'explique, d'après l'auteure, par sa transmission intergénérationnelle.

Aux représentations envers la langue allemande, il faut ajouter en Suisse celles qui se manifestent envers le dialecte suisse alémanique et sa large diffusion et utilisation en suisse germanophone. Les Suisses romands éprouvent souvent une attitude négative face à une langue qu'ils considèrent comme simplifiée (Franceschini et Matthey, 1989).

En ce qui concerne le français, Perrefort relève que « la plupart des locuteurs allemands associent la langue française et le comportement communicatif français à des émotions

positives » (Perrefort, 1997 : 59), mais ces mêmes locuteurs trouvent aussi que, parfois, les Français parlent pour ne rien dire (« Reden ohne Ziel³⁸ ») ou superficiellement (*ibid.*).

Pour ce qui est des représentations vis-à-vis de l'apprentissage des langues, nous pouvons citer une étude de l'Unesco (1995) entreprise par diverses équipes de recherche en Europe. Le but de ce travail était de tenter de comprendre comment des élèves, âgés de 11 à 18 ans, percevaient les langues qu'ils apprenaient dans un contexte scolaire. Une équipe suisse a participé à cette vaste étude et a récolté des données illustrant les représentations que de jeunes suisses romands se faisaient de la Grande-Bretagne et de l'Allemagne et, par ce biais, de la langue et de son apprentissage³⁹. Il est intéressant de noter que, dans cette étude, l'Allemagne et la Suisse alémanique sont regroupées comme contrées germanophones et qu'il n'est pas possible d'isoler, dans la plupart des réponses des élèves, l'influence de la Suisse alémanique et des représentations qui y sont liées, sur leur ressenti face à l'Allemagne, à la langue allemande et à son apprentissage. Toutefois, de fortes tendances ont pu être dessinées et l'on apprend que 64 % des élèves estiment que l'allemand est une langue difficile à apprendre (de Pietro, 1995 : 196) et que seuls 4,5 % d'entre eux l'auraient choisie comme langue à l'école, si elle n'était pas obligatoire dans le cursus scolaire (*ibid.* : 198). Dans cette étude, les chercheurs ont mis en regard le niveau en allemand des élèves et leur représentation de la langue. Il est apparu également une corrélation entre les représentations de l'Allemagne et l'expérience de l'apprentissage ; en outre, *a contrario* « les données suisses laissent entendre (...) [qu'] un apprentissage mal vécu finit pas influencer négativement sur l'ensemble des représentations concernant ce pays... » (*ibid.* : 319)

En ce qui concerne les représentations à l'encontre de la langue française, son apprentissage est souvent considéré comme difficile, en particulier en matière de prononciation (*Babylonia*, n°1, p. 39-40, 2001).

La récente étude menée auprès de jeunes Suisses (Grin *et al.*, 2015) dresse par ailleurs un tableau détaillé de ce que pensent les participants à l'enquête de l'enseignement des langues durant leur scolarité. Le questionnaire comportait plusieurs questions relatives à l'apprentissage des langues dans un contexte scolaire, ce qui ne permet pas de tirer des conclusions chiffrées sur le ressenti général des jeunes participants quant à l'apprentissage de la langue d'une autre communauté linguistique. Néanmoins, les auteurs en dégagent des traits

³⁸ « parler sans but ».

³⁹ La méthode utilisée consistait à demander aux participants d'écrire 5 mots représentatifs de l'Allemagne ou de la Grande-Bretagne.

proéminents et le bilan est plutôt décevant, dans le sens où il révèle une « popularité limitée de l'enseignement des langues nationales, surtout en Suisse alémanique et en Suisse romande » (Grin *et al.*, 2015 : 287).

1.5.4 Une culture commune ?

De par sa configuration politique et ses caractéristiques multilingues, la Suisse ne peut être comparée à la plupart des États-nations tels qu'on les connaît en Europe. D'un point de vue linguistique premièrement, la diversité des langues nationales ne permet pas cette identification un état = une langue telle qu'elle a été mise en place dans les pays voisins, comme la France, l'Allemagne ou encore l'Italie au cours du XIX^e siècle. Secondement, le système politique de confédération d'états, avec des cantons jouissant d'une grande autonomie dans de nombreux secteurs, fragmente inévitablement l'idée d'unité nationale, qui n'est du reste que peu ressentie par les Suisses (de Weck, 2006).

1.5.4.1 La construction d'une identité suisse

Si la notion d'identité multidimensionnelle est applicable à tout un chacun, elle est particulièrement adéquate pour les habitants de la Suisse. Le terme *habitant* est ici utilisé sciemment puisque la Suisse compte un nombre élevé d'étrangers : 24,3 % à la fin de l'année 2014 (OFS). Les raisons expliquant ce nombre élevé sont notamment les mesures restrictives à l'octroi de la nationalité suisse et le fait que la Suisse ne connaît pas le droit du sol. Il en résulte une tranche de la population née et ayant grandi en Suisse, s'identifiant aux valeurs de son pays d'accueil sans pour autant en avoir le passeport. Pour ces personnes, appelées aussi souvent en Suisse *segundos*⁴⁰, l'adjectif multidimensionnel prend tout son sens. En effet, comme l'explique Cuche (2010), les résidents issus de l'immigration se construisent une identité en fonction de « [leurs] diverses appartenances sociales » (Cuche, 2010 : 109) et il n'est pas question de double identité, mais bien d'une identité originale, dans le sens de nouvelle et unique à chaque individu. Pourtant, cette approche de l'identité est régulièrement éclipsée par celle de l'identité liée au pays, à l'État-nation, pour qui cette notion est devenue

⁴⁰ Le terme, désignant les étrangers de la deuxième génération (enfants d'immigrés), est souvent utilisé par les médias, sans connotation négative particulière.

« une affaire d'état » (Cuche, 2010 : 106). À un pays est attribuée une identité culturelle (avec si possible une langue).

Pour autant, « le monoculturalisme existe-t-il ? » La réponse à la question posée par Grosjean (1993 : 30) est forcément négative. L'auteur explique que chaque individu appartient à des groupes culturels divers au sein de la société et est donc « multiculturel » (*ibid.* : 31) mais que la superposition de cultures majeures (comme des nations) n'est pas envisageable. Ainsi, être à la fois français et allemand, pour reprendre un exemple de Grosjean, n'est pas acceptable. Cette idée est d'ailleurs reprise par Gadet et Varro. Ces auteures expliquent que « les personnes qui revendiquent plus d'une appartenance étatique sont stigmatisées, potentiellement dangereuses pour l'identité et l'allégeance nationales, liées à l'idéologie du « Un » prévalant en Europe, même si les choses évoluent » (Gadet et Varro, 2006 : 21)⁴¹.

Or, si ce cas de figure est courant dans les pays occidentaux comme la France ou l'Allemagne, il en va différemment en Suisse. D'une part, bien sûr, la question de la pluralité des langues remet en cause le schéma un état = une langue. D'autre part, le système politique, constitué de 26 états relativement autonomes, permet justement la juxtaposition des identités ou la définition de l'identité de chaque individu en fonction de son pays, mais aussi de son canton, de sa région linguistique, sans pour autant que cela entraîne une vision figée d'une identité unique et clairement définie. Le citoyen suisse est légitimement reconnu comme appartenant à divers groupes sociaux.

De même, l'entrecroisement des clivages est un élément de réponse souvent avancé quand la question de la cohésion nationale est soulevée (Froidevaux, 1997 ; Grin, 2010, Büchi, 2015). En effet, les frontières linguistiques ne suivent pas celles des cantons ni celles des confessions. Si la majorité des cantons germanophones est protestante, quelques-uns sont catholiques. Le même schéma se reproduit en Suisse romande. Par ailleurs, au niveau des langues, les minorités linguistiques sont souvent majoritaires : le français est la seule langue officielle des cantons romands, elle est la langue principale de deux cantons bilingues (Fribourg et Valais) et l'italien est majoritaire au Tessin. Cet entrecroisement de paramètres rend la notion de frontière plus difficilement définissable. Spaëth (2005 : 28) propose le terme de « pluri-frontières » pour désigner « cette diversité [qui] au lieu d'être pensée en termes de cloisonnement peut être abordée sous le signe de la pluralité : pourrait-on alors parler des « pluri-frontières » ? ».

⁴¹ Pourtant, suite aux attentats de novembre 2015 à Paris, la question de la déchéance de la nationalité française pour les terroristes binationaux a donné lieu à des débats au cœur desquels se situe la question de l'appartenance à deux cultures.

La langue est souvent perçue comme un élément constitutif de l'identité d'une communauté et par extension d'un pays (Gadet et Varro, 2006), justement parce qu'un bon nombre de pays n'en reconnaît comme officielle qu'une seule. De plus, la langue première est bien évidemment un système linguistique, mais elle constitue aussi un environnement culturel, auquel se réfèrent les membres du groupe social qui la partagent (Cain, 1995). De ce fait, les habitants de la Suisse sont inévitablement intéressés par la culture du pays voisin de même langue : « les Romands partagent la langue et une large culture scolaire, littéraire, médiatique avec la France » (Brohy, 2013⁴²) et les Suisses alémaniques sont tournés vers l'Allemagne (Veillette, 2014). Pourtant, partant de ce constat, on ne peut pas considérer les Suisses romands comme des Français ou encore les Tessinois comme une sorte d'Italiens, ce que Grin (2010 : 62) d'ailleurs appelle le « rattachisme » ; les Suisses ne sont tout simplement que des voisins (de l'Allemagne, de la France ou de l'Italie) partageant la même langue (Büchi, 2015). Il existe ainsi bien une identité suisse qui est multiple, dépassant la simple catégorie de la langue.

Paradoxalement, c'est la composition en mosaïque de la Suisse qui lui donne sa référence identitaire. La notion de pluralité dans l'identité (Veillette, 2014) et l'hétérogénéité du pays, que ce soit sur le plan linguistique ou religieux, permettent aux Suisses de s'identifier autour de ces valeurs démocratiques : « Ainsi, ce qui permettrait aux Suisses de rester ensemble, ce serait le principe d'« unité dans l'hétérogénéité » » (Veillette, 2014 : 270). Toutefois, les Suisses issus des différentes communautés linguistiques partagent des valeurs communes qui représentent véritablement le ciment de leur entente malgré les différences linguistiques, culturelles ou encore politiques. Il y a bien sûr les mythes fondateurs, tels que l'histoire de Guillaume Tell et les images, bien que fortement stéréotypées des produits suisses (chocolat, banques et fromages en tête). Mais au-delà de ces clichés (reconnus à l'extérieur comme à l'intérieur du pays), c'est l'attachement au fédéralisme qui permet le respect des diversités linguistiques, en accordant une certaine autonomie aux cantons mais aussi en permettant d'éviter « toute opposition frontale » (Büchi, 2015 : 389).

⁴² <http://lengas.revues.org/163>, page consultée le 15.02.2015.

Conclusion du chapitre 1

De par le principe de territorialité, le contexte linguistique de la Suisse peut sembler évident. Il est cependant assez complexe. Évident parce que le cadre légal et le peu de mouvement interne (migration interne, déplacement éventuel de frontière) permettent une situation stable et un équilibre entre les communautés linguistiques. Si les représentations inévitables entre les régions linguistiques sont bien ancrées, elles ne menacent pas pour autant la « paix des langues ». Ceci s'explique peut-être par les frontières bien établies entre les régions linguistiques, qui dans certains cas sont des frontières non pas cantonales, mais communales. Il est difficile dans de telles situations de comprendre quel phénomène influence l'autre : y a-t-il peu de contacts parce que les frontières sont nettement dessinées ou l'inverse ?

Mais ce terrain est aussi complexe dans le sens où le multilinguisme implique une sorte de compromis. Le principe de territorialité n'est pas remis pour autant en question, mais s'il venait à l'être, les communes devraient trouver des solutions au niveau des services à la population : bureau communal bi/plurilingue et surtout école dans les langues reconnues sur le territoire communal. La porte serait également ouverte à la question des langues de l'immigration. La Suisse est un pays comptant un nombre important de résidents d'origine étrangère, avec des communautés fortement représentées, et les projets de valorisation des langues d'origine à l'école pourraient prendre une place plus visible.

Pour l'instant, au niveau scolaire, l'ordre de l'enseignement des langues est un sujet d'actualité. Des voix s'élèvent contre l'enseignement de l'anglais avant la seconde langue nationale, par peur de perte de cohésion nationale. Le système politique d'autonomie des cantons en la matière pourrait être rediscuté si le Conseil fédéral prenait la décision d'intervenir.

Chapitre 2 : la compréhension mutuelle et ses déclinaisons

La compréhension mutuelle (ou *intelligibilité mutuelle*, Hymes (1984 : 45)) est un terme qui permet d'englober les différents types de communication entre locuteurs. Sous cette dénomination, on retrouve les concepts d'interaction, d'intercompréhension, de dialogue, etc. Je vais proposer maintenant plusieurs définitions de l'intercompréhension, qui peut être considérée d'un point de vue strictement linguistique mais qui appartient également à la nomenclature du champ de la didactique des langues. Si certains chercheurs font une distinction nette entre ces deux domaines de recherche (Oursel, 2013), je vais au contraire mettre l'accent sur les traits caractéristiques de l'intercompréhension qui sont saillants dans la première acception du terme (domaine linguistique) et la deuxième (domaine de la didactique des langues). Les liens que j'ai faits entre ces deux domaines me permettent également de justifier le choix de ce terme dans le titre de mon travail.

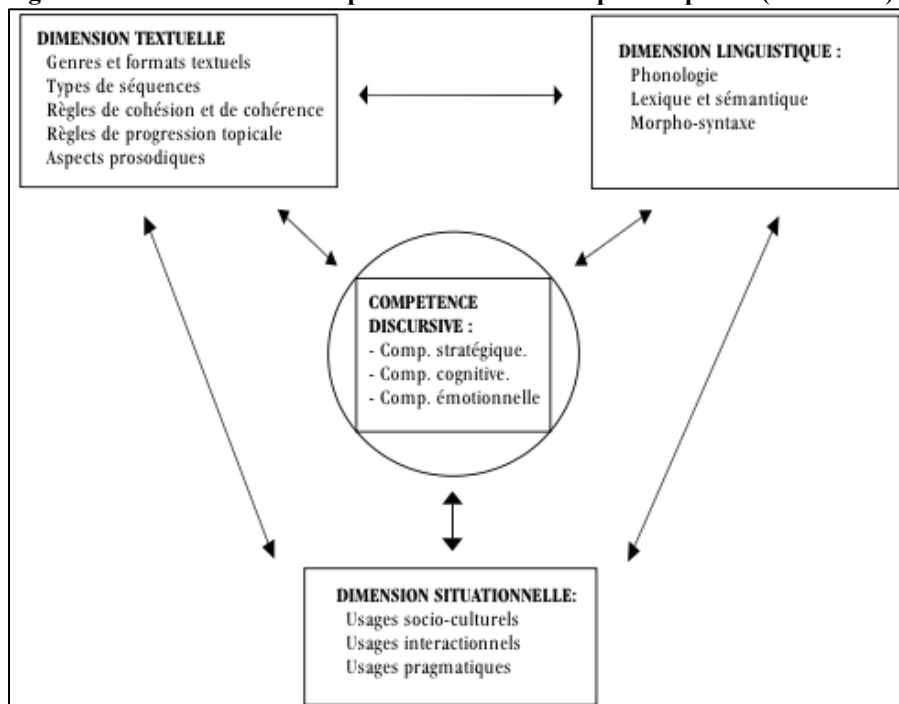
2.1 La compétence discursive

Toute situation de communication implique la participation d'au moins deux personnes, des locuteurs, interactants ou participants, qui échangent des messages. Comme le rappelle Roulet (1999a), les travaux de Hymes prenaient déjà en considération les principales composantes de la communication (comprenant entre autres, la situation, les tonalités ou encore les buts). En revanche, le champ de la didactique s'en est tenu longtemps, toujours d'après Roulet, à la maîtrise des actes de langage en situation de communication. Dans une approche de compétence discursive au contraire, être capable de communiquer implique la faculté de combiner les unités de discours (comme les actes de langage) dans le discours, tant en production qu'en réception.

Ainsi, depuis les travaux de l'Ecole de Genève vers la fin des années 1990, la compétence communicative est devenue compétence discursive. Cette dernière définit la compétence de comprendre et de produire du discours (Roulet *et al.*, 2001). Pour que le discours puisse être construit et interprété par les participants à un échange, trois contraintes sont indispensables : la contrainte situationnelle, la contrainte linguistique et la contrainte textuelle (Roulet, 2001 :

44). D'après l'auteur, ces contraintes sont elles-mêmes composées de cinq modules⁴³ « définissant cinq types d'informations de base qui peuvent être décrites de manière indépendante (...) ». Ces contraintes, que Capucho (2008) nomme des dimensions, représentent le cadre à l'intérieur duquel la compétence discursive peut prendre place et s'étendre.

Figure 5 : le schéma de la compétence discursive d'après Capucho (2008 : 241)



La compétence discursive mobilise des compétences stratégique, cognitive et émotionnelle, qui lui sont intrinsèquement liées. Le schéma ci-dessus ne représente pas un modèle de communication statique, mais dynamique, dont les composants peuvent prendre plus ou moins d'ampleur selon le contexte, les interactants, leurs propres compétences, etc. À partir de ce schéma élaboré pour définir la compétence discursive en général, Capucho (2008) tire un parallèle entre les compétences requises pour une communication entre locuteurs partageant une langue commune et celles requises entre locuteurs se trouvant en situation de communication multilingue.

⁴³ Les modules interactionnel et référentiel pour la contrainte situationnelle, le module hiérarchique pour la contrainte textuelle et les modules syntaxique et lexical pour la contrainte linguistique.

2.1.1 L'intercompréhension en linguistique

L'étymologie du terme nous permet de le décomposer en deux éléments distincts : le préfixe *inter-* indique que l'échange se situe entre deux personnes ou groupes de personnes et le substantif *compréhension* indique que les personnes engagées dans l'échange se comprennent. À cet égard, comme le souligne Brassac (2000 : 220), l'analyse de l'activité langagière des sujets humains requiert « une posture se centrant sur l'usage du langage en situation intersubjective, une posture relevant de la pragmatique linguistique ». Selon cet auteur, les deux interlocuteurs ont ainsi un rôle actif à jouer pour que le message puisse passer et être traité de façon satisfaisante. Brassac décrit le mécanisme de base de l'intercompréhension de la manière suivante :

- « 1. Le locuteur possède une certaine intention communicative.
2. Il produit un énoncé porteur de sens.
3. L'auditeur perçoit cet énoncé et le « traite ».
4. À l'issue du traitement, il récupère, il trouve, il atteint le sens intentionné » (Brassac, 2001 : 43).

Toutefois, une condition est nécessaire au bon déroulement de ce processus et cela avant même la première étape décrite par Brassac : les deux interlocuteurs doivent partager les mêmes connaissances. Kerbrat Orecchioni (2002) relève ainsi le problème de l'homogénéité du code, c'est-à-dire de la langue utilisée pour l'échange, qui peut ne pas être partagé par des locuteurs appartenant pourtant à la même communauté linguistique. Toutefois, l'auteure part du principe « qu'un certain *consensus* s'établit sur les significations qui rend possible une intercompréhension au moins *partielle* » (Kerbrat Orecchioni, 2002 : 17). Partant de ce constat, l'auteure différencie le code de l'émetteur de celui du récepteur et rappelle ainsi le travail d'encodage et de décodage de chaque participant à une interaction (*ibid.* : 19).

Outre par les moyens partagés, la situation de communication peut se définir par le contexte dans lequel se situe l'échange et par les références culturelles :

« La communication repose sur la supposition réciproque diffuse que le partenaire dans l'interlocution dispose des mêmes connaissances que le premier ou de connaissances comparables et qu'il sait que celui-ci le sait et sur la supposition que chacun dispose d'hypothèses concernant les différences de leurs savoirs » (Bange, 1990 : 58).

Comme le souligne Bange, le succès d'un échange communicationnel repose ainsi sur deux suppositions : celle concernant les connaissances partagées et celle sur la conscience des

connaissances non-partagées. La citation de Bange fait référence à une situation de communication entre locuteurs, sans qu'il soit précisé qu'ils parlent deux langues différentes. L'intercompréhension implique donc, de la part des interlocuteurs, une activité d'analyse permanente qui permette de juger de l'étendue du champ de connaissances communes :

« La « bonne compréhension » par B de l'intention de A ne peut être évaluée que par A ; elle réside dans une adéquation suffisante aux yeux de A entre ce que A prévoyait que B ferait (anticipation par A de la réaction de B) et ce que A comprend que B fait (interprétation par A de l'action actuelle de B) » (Bange, 1990 : 59).

Tout le système de la communication repose donc sur des opérations clairement réparties entre les interlocuteurs. Brassac (2001 : 46) affirme qu'« il s'agit d'un processus conjoint, constructif, dynamique produisant une stabilisation dont les deux interactants sont co-responsables ». Dans la conclusion d'un article paru en 2000 (p. 226), ce même auteur rappelle que le discours conversationnel doit être considéré sous l'angle des actions langagières et non langagières co-produites et sous l'angle des cognitions situées et distribuées inscrites dans un espace conversationnel.

Il y a donc intercompréhension entre locuteurs d'une même langue, puisqu'ils comprennent et sont compris au sein d'une même communauté linguistique. Utilisé avant le terme d'intercompréhension, celui d'intercommunication est courant dans les descriptions des usages des dialectes dans une même aire géographique. L'intercommunication représente dans ces cas un bilinguisme institutionnel, où la langue mère (le français par exemple) cohabite avec les dialectes ou les patois (langue d'oc, picard, etc.) (Corbeil, 2007). Cependant, l'intercompréhension est un terme également utilisé pour définir les contours des termes *langue* et *dialecte*. En effet, le fait de pouvoir se comprendre sans avoir appris (dans un cadre scolaire ou de formation) une langue serait un indice de l'appartenance des deux idiomes utilisés à une même langue. Les dialectes sont dans cette optique considérés comme des variations d'une même langue mère, et l'intercompréhension en serait la preuve. À l'opposé, deux langues définies comme le français et l'italien, ne seraient pas intercompréhensibles au même titre que deux dialectes appartenant à la même langue (Bouquiaux, 1974). L'évolution du terme intercompréhension, particulièrement dans le champ de la didactique des langues, en fait un mot polysémique.

2.2 Les déclinaisons de la compréhension mutuelle

Dans une société multilingue, les individus mettent en place des modes de communication afin de pouvoir échanger : traduction, recours à une langue neutre (*lingua franca*) ou utilisation de deux langues à statut égal. Dans la deuxième partie de ce travail, je présenterai des exemples de communication de type compréhension mutuelle.

Le fait de s'exprimer dans sa langue et de comprendre celle de l'autre est un mode de communication en usage dans des situations de contact de langues variées. Selon la région du monde dans laquelle elles s'inscrivent, ces pratiques ont attiré l'intérêt de chercheurs et donné lieu à diverses études. Ainsi, l'on retrouve la description du fonctionnement de ce mode de communication sous différentes dénominations, comportant elles-mêmes de légères nuances, soit dans les éléments qui composent ces pratiques, soit dans la façon dont celles-ci se mettent en place.

Dans ce sous-chapitre, j'aborderai les différentes approches que recèlent les dénominations souvent utilisées pour désigner la compréhension mutuelle. En tant que francophone, la première à avoir suscité mon intérêt est l'intercompréhension qui comporte elle-même des aspects tout en nuances suivant le degré de parenté existant entre les langues engagées dans la communication. Cependant, on trouve aussi dans la littérature spécialisée des termes comme le bilinguisme passif ou le plurilinguisme réceptif, sans oublier celui de semi-communication, sur lesquels je vais me pencher.

2.2.1 L'intercompréhension

L'intercompréhension peut se définir comme une pratique. Elle désigne une interaction entre des interlocuteurs qui s'expriment chacun dans une langue différente, comme le précise Doyé (2005 : 7) : « Intercomprehension is a form of communication in which each person uses his or her own language and understands that of the other ». L'auteur explique les avantages de cette définition par le fait que la formule considère à la fois la communication orale et la communication écrite. Il précisera quelques années plus tard (2013) que cette définition, en plus d'inclure la communication orale et écrite, a la mérite d'exclure le recours à la langue cible, c'est-à-dire la langue utilisée par le partenaire de la communication. Dans le cas d'une communication impliquant plusieurs langues, cette définition permet également de prendre en considération des situations de contact de langues voisines ou distantes.

Jamet (2010⁴⁴) parle pour sa part de « situation de compréhension mutuelle plurilingue ». Plus précisément, les compétences des locuteurs en interaction sont principalement réceptives. Dans cette configuration, il n'est en effet pas indispensable de produire un discours en langue étrangère. Comme le souligne Grin, l'intercompréhension est « la faculté, pour des locuteurs de langues maternelles différentes, de tabler sur leurs compétences réceptives dans les langues des autres pour se comprendre mutuellement » (2008 : 18).

Dans le champ de la didactique, l'intercompréhension est devenue un sujet de recherche dans les années 1990 (Doyé, 2005 ; Caddéo et Jamet, 2013). Les projets d'enseignement/apprentissage des langues romanes se sont concrétisés sous la forme de méthodes tels que Euromania, Galanet, etc⁴⁵. Leurs caractéristiques novatrices étaient tout d'abord le fait d'aborder plusieurs langues en parallèle et de développer par là les compétences déductives des apprenants. En plus de traiter plusieurs langues, l'approche visait en outre à développer dans un premier temps les compétences de réception écrite et de ne plus mener de front l'acquisition des compétences habituelles, à savoir la compréhension orale et écrite ainsi que la production orale et écrite. Il y a là de quoi bouleverser les habitudes des acteurs de l'enseignement/apprentissage des langues, qu'il s'agisse de celles des apprenants ou des enseignants (Caddéo et Jamet, 2013).

De nombreuses études sont menées dans le domaine de la didactique de l'intercompréhension et des colloques sont régulièrement consacrés à ce sujet⁴⁶. Or la pratique elle-même de l'intercompréhension n'est que peu étudiée. Il semblerait que le terme spécifique d'intercompréhension tende à prendre une teinte clairement didactique.

2.2.1.1 L'intercompréhension entre langues voisines

Les cas les plus courants, lorsque l'on considère les situations d'échanges plurilingues sur le mode de l'intercompréhension, sont ceux qui mettent en contact des locuteurs de langues dites voisines ou proches. En effet, dans le cas de langues de même famille, les éléments linguistiques (d'ordre lexical, grammatical ou encore phonétique) peuvent comporter de fortes ressemblances et même parfois présenter des similitudes. Ainsi, un locuteur francophone peut

⁴⁴ http://publiforum.farum.it/ezine_articles.php?id=144, page consultée le 06.02.2014.

⁴⁵ Les différentes méthodes d'enseignement/apprentissage des langues par le biais de l'intercompréhension sont étudiées plus en détail au chapitre 7 de ce travail.

⁴⁶ Par exemple le Colloque IC 2012 (Grenoble) ou le Colloque IC 2014 (Lyon).

comprendre un partenaire italoophone, si les conditions de communication sont propices (les locuteurs en présence marquent un effort pour comprendre et se faire comprendre : débit plus lent, utilisation de mots plus simples, etc.).

D'un point de vue purement linguistique, sous l'appellation *langues voisines*, on entend généralement regrouper les langues appartenant à la même famille de langues. Dans le contexte européen, on peut distinguer les langues romanes, germaniques ou slaves (Doyé, 2013 ; etc.), qui regroupent les langues parlées dans la majorité des pays du continent européen. Escudé et Janin (2010 : 17) mentionnent également un autre groupe, simplement appelé « autres langues », où figurent notamment le grec et les langues non indo-européennes.

Auparavant, Eloy (2001) avait posé la question de la dénomination des langues proches, qui avaient dans leur relation non seulement une dimension de proximité linguistique mais aussi une association historique, dans la mesure où les langues se construisent dans un cadre créé par et pour l'autre. Dans cette optique, il propose

« de désigner par « langues collatérales » des variétés proches - objectivement et subjectivement - , aux plans linguistique, sociolinguistique et historique, les variétés tendanciellement en contraste étant [historiquement liés] par les modalités de leur développement » (Eloy, 2001 : 10).

Cette dénomination s'applique particulièrement à des situations de contact de langues et en situation de diglossie. Par ailleurs, Eloy a souvent recours à la notion de dialecte et souligne qu'il s'agit davantage de problèmes de reconnaissance de langues et de dialectes avec un aspect plutôt politique. L'auteur propose d'ailleurs la notion germanophone de *Nebensprache* (de *Neben* : à côté et *Sprache* : la langue), notion qui sert de métaphore à la fois géographique et topologique de voisinage.

Suivant cette même approche, Robert (2004) donne comme exemple le cas des pays scandinaves, où l'intercompréhension peut se faire entre locuteurs de langues maternelles différentes mais proches, à la fois géographiquement et étymologiquement. Ce type de communication prend place « dans le cadre de la « nabospråkforståelse » (compréhension des langues voisines) » (Robert, 2004 : 499) pour la région scandinave. Pour la région germanique, l'auteur cite le terme de « Nachbarsprache » (*langue voisine*).

Robert (2004) reprend la réflexion déjà menée par Eloy (2001), quant aux nuances et différentes acceptions de l'adjectif *voisin*, qui peut comprendre un aspect linguistique (le cas

des langues romanes entre elles : le français et le roumain seraient des langues voisines ou apparentées) et un aspect géographique et culturel parce qu'en partie historique (le cas de langues comme le français et l'allemand en Suisse).

L'adjectif *apparenté* est quant à lui souvent utilisé dans le cas de travaux sur l'intercompréhension entre langues romanes. Dans cet adjectif est contenue la notion de famille et l'on y retrouve ainsi l'idée de parenté linguistique et étymologique, comme c'est le cas dans le groupe des langues romanes ou germaniques. Dans le même ordre d'idée, on retrouve chez certains auteurs l'expression « langues parentes » (Jamet, 2010) ou « langues sœurs » (Robert, 2004 : 500).

Pourtant, si, dans cette définition, l'adjectif *voisin* renvoie au domaine linguistique, ce terme a aussi une composante géographique. En effet, dans les zones de contact de langues, la langue de la communauté linguistique géographiquement voisine est également la langue du voisin. Elle peut donc être qualifiée de *langue voisine* ou plus précisément de *langue des voisins*, pour reprendre le titre d'un article de Goffin *et al.* (2008). Les auteurs acceptent sous cette étiquette de « langue des voisins », les langues qui font partie de l'environnement des élèves dont il est question dans l'étude citée, c'est-à-dire « les langues issues de l'immigration, autres langues nationales, langues géographiquement proches » (Goffin *et al.*, 2008 : 18). De la même manière, Slodzian (1997 : 21) utilise l'expression « langues de voisinage » pour définir la relation entre le français et l'allemand en Europe.

Ainsi, l'utilisation de ces qualificatifs (*apparenté, proche, voisin, etc.*) est désormais la marque d'une évolution dans la considération et l'appréhension des langues. De définitions linguistiques, basées sur les origines étymologiques des langues et leur évolution plus ou moins cloisonnée sur le territoire européen, on en vient à considérer les langues selon d'autres critères, davantage géographiques, sociaux ou culturels.

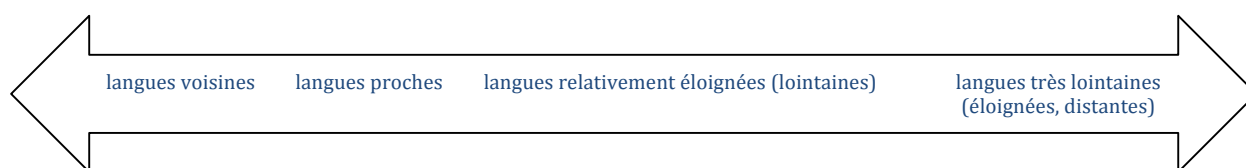
2.2.1.2 L'intercompréhension entre langues distantes

À l'opposé de cette conception de langues proches, on trouve, pour qualifier des langues qui n'ont ni origine commune ni proximité géographique ou historique, les adjectifs *éloigné, distant, lointain* ou encore *rare*.

Une distinction entre ces différents qualificatifs est nécessaire. En effet, on peut y retrouver des nuances géographiques et culturelles mais également linguistiques, comme c'est le cas pour des langues qui seraient *éloignées* ou *distantes* (le français et le japonais ou l'allemand et l'espagnol par exemple). L'adjectif *lointain* est par contre plus clair, dans le sens où ce terme indique plus nettement une distance géographique. De même, l'adjectif *rare* est davantage utilisé pour définir la relation entre deux langues comportant des différences linguistiques et culturelles importantes. Comme le souligne Robert (2004 : 500, note de bas de page), « le terme « langue rare » fait beaucoup plus référence à l'éloignement géographique, à la difficulté et à l'exotisme qu'à un nombre de locuteurs réduits ».

Robert (2004 : 502) propose la classification suivante : « De façon arbitraire, admettons donc l'existence de langues voisines (collatérales en sociolinguistique), de langues proches (de la même famille de langues mais sans référents culturels communs), de langues relativement éloignées (lointaines), de langues très lointaines (éloignées, distantes) », que l'on peut représenter par le schéma suivant :

Figure 6 : le continuum des langues selon leur proximité



Il est intéressant de noter que, dans cette classification, les termes *éloigné*, *lointain* et *distant* sont finalement utilisés comme synonymes.

Néanmoins, dans le cadre de l'intercompréhension en Europe, les adjectifs comme *lointain* ou *distant* sont, pour certains chercheurs, inappropriés. En effet, les aspects culturels et géographiques, le contact des langues tout au long de l'histoire, font qu'il est difficile de trouver des langues complètement « étrangères » l'une à l'autre en Europe. Au-delà de la conception de la famille de langues indo-européennes, les emprunts ou calques sont très fréquents d'une langue à l'autre. C'est pourquoi Capucho s'interroge sur l'utilisation de l'adjectif *distant* :

« Est-ce que l'on peut parler de *langues distantes*, dans le contexte européen ? Certes, au-delà de la grande famille des langues indo-européennes, on en retrouve d'autres plus isolées, mais les influences réciproques au long des siècles font que, finalement, aucune

langue européenne n'est complètement « distante ». Serait-il alors préférable de parler de « langues moins proches » ? » (Capucho, 2008 : 243, note de bas de page)

Une littérature importante a été constituée depuis quelques décennies sur des projets visant le développement de l'intercompréhension entre langues proches (par exemple le projet Redinter⁴⁷) et spécifiquement les dispositifs pédagogiques⁴⁸ élaborés et testés à différents niveaux d'enseignement/apprentissage des langues. Cette didactique spécifique tend désormais à s'ouvrir à l'intercompréhension entre langues distantes, mais le contour de ce nouvel aspect reste vague, comme on peut le lire dans un article récent de Carrasco Perea *et al.* (2010) abordant la question du développement d'outils pédagogiques pour l'intercompréhension entre langues distantes:

« La progression s'instaurera à partir d'une succession hiérarchisée - sur le critère de la fréquence d'occurrence dans la vie quotidienne, dans des domaines trans-sectoriels ou dans des secteurs d'activités spécifiques - de documents comportant des tâches et des modes de faire communicatifs et argumentatifs, attachés à diverses cultures dans le but de repérer les invariants et de montrer les caractères distinctifs. » (Carrasco Perea *et al.*, 2010 : 43)

Cette description peut effectivement correspondre à divers dispositifs en didactique des langues, sans qu'elle soit spécifique à une approche de l'intercompréhension entre langues distantes. La référence aux secteurs d'activités spécifiques peut aussi renvoyer aux approches didactiques des langues sur objectifs spécifiques. De même, le recours à des documents « comportant des tâches et des modes de faire » s'inscrit dans l'approche actionnelle mise en avant et défendue dans le Cadre européen commun de référence (CECR). Enfin, le fait de « repérer les invariants et de montrer les aspects distinctifs » se rapproche de la didactique de l'intercompréhension entre langues proches, en mettant l'accent sur les universaux linguistiques et les différences facilement repérables entre les langues. Toutefois, les auteurs dressent deux traits spécifiques à la pratique de l'intercompréhension entre langues distantes : l'appui sur les universaux et l'adaptation du langage.

Au niveau de la compétence de réception, l'appui sur les universaux est la première stratégie des 7 tamis⁴⁹, développés par Meissner *et al.* (2004). Il s'agit de repérer et de s'appuyer sur

⁴⁷ Redinter : Rede europeia intercompreensão, site internet : <http://www.redinter.eu>.

⁴⁸ Les plus connus sont les dispositifs Gala- (Galatea, Galanet et Galapro) et EuRom (4 et 5). Pour un panorama plus complet, cf. *infra* p. 278.

⁴⁹ Ces 7 tamis sont, dans l'ordre :

1. le lexique international ;

des termes communément utilisés dans plusieurs langues, malgré quelques différences d'une langue à l'autre (p. ex. : le mot *université*, *university*, *Universität*, etc.).

Toutefois, ces dernières années, les chercheurs en intercompréhension semblent s'intéresser aux langues distantes avec le développement d'outils intégrant dans un panel de langues de même famille l'une ou l'autre langue distante. Il s'agit en tous les cas d'une volonté affirmée par Capucho, qui retrace les trois moments clés de l'intercompréhension avec, au début, la réception multilingue entre langues voisines, puis l'interaction multilingue entre langues voisines, et enfin l'interaction multilingue entre langues non voisines :

« Le développement progressif des études dans le domaine de l'analyse du discours permet l'ouverture de nouvelles perspectives sur l'interaction, tout en relevant l'importance des composantes non-verbales (et paraverbales) dans la communication. Depuis 2003, plusieurs projets se penchent sur cette conception (...) ⁵⁰ » (Capucho, 2008 : 239-240).

Cependant, le terme « intercompréhension » est généralement utilisé pour désigner une situation de communication entre langues voisines. Il s'agit dans la pratique du champ de la didactique des langues du sens le plus communément accepté. Les définitions vont dans le sens suivant : l'intercompréhension est « la capacité de comprendre une langue étrangère sans l'avoir apprise sur la base d'une autre langue » (Meissner *et al.*, 2004 : 16).

Notons un (timide) élargissement de l'intercompréhension entre langues voisines vers les langues distantes dans les définitions suivantes :

- « Pour nous, l'intercompréhension signifie (...) l'activation par les acteurs des compétences réceptives dont ils disposent dans des langues dites étrangères (mais, en général, directement apparentées à leur langue maternelle), permettant à chacun, à

2. le lexique pan-roman (mots d'origine latine encore fréquents dans les langues romanes) ;

3. les correspondances phonétiques (règles de modification de la prononciation selon l'évolution de chaque langue ; il suffit de reconnaître ces phénomènes pour trouver par analogie les significations d'autres mots) ;

4. les graphies et prononciations : parfois « l'orthographe de certains mots « masque » leur caractère international ou pan-roman » (p. 211) ;

5. les structures syntaxiques pan-romanes ;

6. les éléments morpho-syntaxiques (articles, comparaison, pluriel, accord des adjectifs, etc.)

7. les préfixes, suffixes – « eurofixes » (beaucoup de mots sont composés de préfixes et de suffixes, par contre il existe un nombre assez restreint de préfixes et de suffixes, environ 40 en latin et 40 en grec).

⁵⁰ L'auteure mentionne *EU&I*, *Intercom* ou *Chain Stories* (ces projets sont traités également au chapitre 7 de ce travail).

l'intérieur d'une famille de langues ainsi apparentées, de s'exprimer dans sa propre langue maternelle tout en étant compris par les autres » (Grin, 2008 : 80-81).

- « L'intercompréhension est une forme de communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langue(s) qu'il maîtrise, instaurant ainsi une équité dans le dialogue, tout en développant, à différents niveaux, la connaissance de langues dans lesquelles on a des compétences de réception (...) et non de production. Ce mode de communication est tout particulièrement adapté entre locuteurs de deux langues d'une même famille » (DGLFLF, 2015 : 3).

De fait, ce terme d'intercompréhension n'est pas systématiquement suivi de l'expression « entre langues voisines/proches/apparentées » ; il est sous-entendu que les langues en présence appartiennent à la même famille de langues. *A contrario*, lorsque l'intercompréhension entre langues non voisines est abordée, il est toujours précisé « entre langues distantes », « non voisines », « rares », comme si cette appellation et le concept s'y rapportant n'allaient pas de soi.

La première différence entre ces deux types d'intercompréhension (entre langues voisines ou entre langues distantes) porte donc sur l'écart linguistique entre les langues concernées par l'interaction. Plus l'écart est faible, plus l'intercompréhension est aisée. Cela revient également à dire que, si les langues sont proches, il n'est pas nécessaire d'avoir appris la langue partenaire pour pouvoir la comprendre, mais que la mise en place de stratégies (comme les 7 tamis mentionnés en note de bas de page précédemment) rend la communication accessible. En ce qui concerne l'intercompréhension entre langues distantes, des prérequis sont par contre indispensables. Passé la première stratégie basée sur la reconnaissance des universaux, les participants à une communication bilingue en intercompréhension doivent avoir acquis des compétences en réception orale et/ou écrite pour être capables de suivre un discours. Il s'agit là d'une différence majeure entre ces deux types d'intercompréhension.

2.2.1.3 L'intercompréhension fonctionnelle entre langues

Cette autre appellation de la pratique de l'intercompréhension porte dans son titre davantage d'informations sur le type de langues utilisées lors de l'interaction. L'adjectif *fonctionnel* porte clairement sur la visée opérationnelle de l'interaction et du rôle joué par les langues pratiquées. Il ne s'agit plus de savoir si les langues sont proches ou non, ce qui revient à se demander si la compréhension entre locuteurs sera facilitée par la ressemblance entre les langues concernées, mais d'envisager l'interaction comme étant possible, quelles que soient les langues auxquelles les participants recourent.

Castagne propose la définition suivante :

« L'intercompréhension fonctionnelle entre langues contribue à établir de manière fiable la « communicance » :

- dans le domaine de l'acquisition de l'information : elle permet d'une façon très pratique d'accéder en version originale à la connaissance (veille informationnelle et technologique plus performante) ;
- dans le domaine de la communication de l'information : elle apprend à communiquer synthétiquement, clairement et justement (ce qui est capital dans les échanges industriels et économiques ;
- entre citoyens : elle assure au plus grand nombre d'entre eux l'autonomie dans la plupart des situations de la vie quotidienne, professionnelle et personnelle » (Castagne, 2013a : 7).

Cette explication de l'intercompréhension fonctionnelle aborde dans le premier point la compétence réceptive : il est question ici d'être capable de comprendre des textes (articles, ouvrages, annonces, conférences, etc.) dans une langue étrangère et ainsi d'accéder, du moins dans le champ académique, à des informations non traduites. Le deuxième point met l'accent sur un des avantages, non négligeable, de l'expression dans la langue première, qui permet plus de nuances et de subtilités, qui reflètent la pensée de manière plus précise. Et, finalement, le troisième point met l'accent sur les rapports sociaux et renvoie à la fonction d'acteur social que chaque citoyen joue dans une société donnée.

2.2.2 L'interaction bilingue endolingue

Ce terme est utilisé par Miecznikowski et Mondada (2001) dans leur étude pour désigner des échanges entre chercheurs s'exprimant chacun dans sa langue première ou sa langue préférée.

L'adjectif *bilingue* indique clairement que deux langues sont sollicitées durant les échanges, l'adjectif *endolingue* mérite par contre quelques éclaircissements. Pour les auteures, une situation de communication plurilingue endolingue est composée par des interlocuteurs ayant « une bonne compétence de compréhension dans leurs langues non-préférées » (Miecznikowski et Mondada, 2001 : 222). Cette terminologie reste relativement vague, puisque l'expression « bonne compétence » n'indique pas le niveau minimum requis pour que l'interaction puisse passer de la qualification « exolingue » (« une majorité des locuteurs a des compétences de compréhension plus limitées dans les langues non préférées » (*ibid.* : 222)), à celle d'« endolingue ». Néanmoins, les extraits de l'étude menée par Miecznikowski et Mondada (2001) laissent deviner une grande maîtrise des langues utilisées (allemand, anglais et français) dans les différentes réunions enregistrées.

La communication dans les diverses situations étudiées est efficace, toutefois les auteures rappellent que

« ce type d'interaction bilingue endolingue exige (...) une compétence interactionnelle spécifique de la part des participants : celle-ci comporte une dimension interculturelle, concernant la capacité à reconnaître et à s'ajuster aux conduites interactionnelles de l'autre ainsi qu'à contextualiser de manière adéquate son comportement et celui de l'autre (...) » (Miecznikowski et Mondada, 2001 : 237).

Les conditions pour mener à bien une communication en mode bilingue, suivant le schéma de « chacun parle sa langue », relèvent ainsi de deux compétences distinctes. La première concerne l'interculturel et la faculté d'échanger avec des participants issus de communautés linguistiques différentes ne partageant pas nécessairement les mêmes valeurs ou codes culturels. La seconde compétence fait référence à ce que Mondada (1999) a qualifié de « grammaire-pour-l'interaction ». Il s'agit pour l'auteure de reconnaître

« l'organisation de la conversation (...) comme un accomplissement collectif endogène et méthodique des participants, qui repose crucialement sur l'exploitation contextuelle de ressources diversifiées parmi lesquelles les formes linguistiques jouent un rôle important » (*ibid.* : 12).

La maîtrise de ces formes linguistiques, du moins dans leur réception, est une condition essentielle du succès de l'interaction. Cela concerne bien évidemment les variations intralinguistiques, mais dans le cas d'une interaction bilingue endolingue, cela implique la compréhension en réception de la langue partenaire, de la part des participants non-natifs, et

l'anticipation d'éventuels problèmes de compréhension de la part des locuteurs natifs. Ces derniers doivent donc veiller à une éventuelle adaptation de leur discours en fonction des compétences réceptives de leurs partenaires.

2.2.3 L'intercompréhension et l'Europe

La notion d'intercompréhension est souvent liée au plurilinguisme et aux politiques linguistiques, comme l'indique une étude menée au Portugal (Alarcão *et al.*, 2009). De fait, la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe œuvre dans le sens de la promotion du plurilinguisme et mentionne également la compréhension mutuelle. Dans le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007, version de synthèse : 50), on peut lire que l'enseignement/apprentissage des langues peut trouver des alternatives dans la définition d'objectifs axés sur des compétences partielles. De plus, une série d'études de référence ont été réalisées dans le cadre du Guide, dont celle de Doyé (2005) portant sur l'intercompréhension.

Si le Conseil de l'Europe peut jouer un rôle primordial dans la promotion du plurilinguisme en général, il sert également d'exemple quant à son fonctionnement multilingue. Cette organisation représente en effet un contexte de choix et un véritable défi pour les communications plurilingues. Zinck (1997) mentionne déjà le recours à « des régimes linguistiques asymétriques » pour simplifier l'organisation de l'interprétation dans certaines réunions des institutions européennes. Les combinaisons des langues utilisées et interprétées peuvent être allégées si les participants à une réunion sont aptes à comprendre l'une ou l'autre langue, faisant de la sorte l'économie d'une traduction dans toutes les langues des participants. Plus de dix ans plus tard, le nombre de langues présentes dans l'Union européenne est passé de 11 (chiffre sur lequel se basait Zinck en 1997) à 23. Comme l'indique Grin, ce nombre important de langues implique « 253 paires de langues, soit 506 directions de traduction et d'interprétation » (Grin, 2008 : 89). La machine s'est ainsi considérablement alourdie.

En partant du concept de l'intercompréhension entre langues voisines, Doyé (2013) explique que ce mode de communication peut s'avérer rentable dans une Europe qui compte trois grandes familles de langues : les langues romanes (catalan, espagnol, italien, etc.), les langues germaniques (anglais, allemand, danois, etc.) et les langues slaves (bulgare, polonais, russe, etc.). Grin fait par ailleurs la démonstration de l'économie substantielle que pourrait apporter

la pratique de l'intercompréhension dans les institutions comptant 23 langues, si la traduction et l'interprétation n'étaient plus systématiques à l'intérieur de chaque famille de langue. Il obtient de la sorte une réduction de 32 directions de traduction et d'interprétation (Grin, 2008 : 89). En allant plus loin, l'auteur propose de ne traduire à l'avenir plus que dans une seule langue par famille de langues. Ainsi, un discours prononcé en allemand ne serait plus traduit dans les autres langues de la même famille (en partant du principe qu'un locuteur néerlandais par exemple est capable de le comprendre sans interprétation), et ne serait plus traduit dans toutes les langues des autres familles. La traduction se ferait par exemple seulement en italien, sachant qu'un locuteur francophone est capable de suivre un discours dans une langue appartenant à la même famille que sa langue première. Dans ce cas, où la logique de l'intercompréhension est poussée à l'extrême, Grin arrive à un résultat passant de 506 directions de traduction et d'interprétation à 184 directions (*ibid.* : 90).

L'exemple du fonctionnement multilingue des institutions européennes est certes un cas exceptionnel et, par là même, spectaculaire. Cependant, il permet de se faire une image claire des avantages économiques, mais également égalitaires, de la mise en place de la pratique de l'intercompréhension. Chacun peut s'exprimer dans sa langue (le recours à la langue première est ainsi respecté) et peut comprendre au minimum les langues apparentées.

2.2.4 Le bilinguisme passif

Une autre appellation de la pratique consistant, pour chaque interlocuteur, à s'exprimer dans sa langue maternelle et donc à générer des situations de communication bilingue, est celle de *bilinguisme passif*. Par l'adjectif *passif*, les auteurs qui l'utilisent entendent décrire la compétence de réception, par opposition à celle de production qui dans cette dichotomie peut être qualifiée *d'active*. On a ainsi dans cette nouvelle définition deux compétences bien distinctes : celle qui correspond à l'expression orale et/ou écrite et qui suppose que le locuteur fasse un usage actif de ces connaissances dans la langue étrangère et celle qui, à l'opposé, ne suppose que des dispositions passives des connaissances de l'autre langue de l'échange bilingue.

Il nous paraît évident que cette appellation de *bilinguisme passif* peut être acceptée dans le cadre d'une définition de situations de bilinguisme institutionnel, dans la mesure où elle décrit de façon très simple un mode d'échange bilingue. Or il apparaît que « le qualificatif « passif » est malheureux (...) car la compréhension orale englobe une série d'opérations très actives :

perception des sons, accès au lexique, analyse morphologique, syntaxique et sémantique, traitement pragmatique, etc.» (Grosjean, 2015 : 151). Dans le même sens, Kerbrat-Orecchioni (2002 : 19) précise que « l'expression [de compétence passive] est assez malencontreuse car l'opération de décodage est loin de se réduire à l'enregistrement pur et simple de significations évidentes (celles-ci sont au contraire reconstruites au terme d'un travail, ou « calcul interprétatif ») ». Comme nous le verrons au chapitre 6 (cf. *infra* p. 226), l'activité de réception dans un échange bilingue fait effectivement appel à de nombreuses compétences et stratégies, et dans ce sens l'adjectif *passif* ne convient pas du tout pur qualifier celui-ci.

2.2.5 La semi-communication

La semi-communication se réfère en général à la Scandinavie, comprenant le Danemark, la Norvège et la Suède. Après avoir écarté la Finlande (dont la langue nationale principale n'est pas indo-européenne) et l'Islande dont la langue n'offre pas la possibilité de compréhension mutuelle par les locuteurs des autres pays scandinaves, en effet, Haugen (1966) s'est penché sur la pratique de la compréhension mutuelle entre les locuteurs danois, norvégiens et suédois. Dans son approche⁵¹, Haugen part du principe que ces trois pays, avec leur langue principale respective, offre un terrain d'observation de cette pratique qu'il nomme « semi-communication » (*ibid.* : 281), terme qui est resté désormais associé à cette région du monde. Se basant sur un questionnaire complété par des résidents des trois pays, Haugen en tire les traits principaux de la perception de cette pratique. Il note évidemment des différences dans la compréhension d'une langue à l'autre, suivant la langue maternelle des participants à l'enquête. Ainsi le norvégien serait la langue la plus aisée à comprendre soit par les Suédois, soit par les Danois. Le danois est pour sa part considéré comme la langue la plus agréable à entendre, etc. Néanmoins, mise à part ces considérations à la fois très locales et peut-être plus vraiment d'actualité un demi-siècle plus tard, Haugen relève que le niveau de formation est un facteur non négligeable dans la capacité à comprendre son voisin : « The number claiming ease of understanding was much lower, however, among the less educated classes. Almost 100 per cent of those who were university-trained claimed to understand all three languages » (*ibid.* : 289).

⁵¹ Haugen utilise comme point de départ le travail de Wolff (1956) sur la compréhension mutuelle inter-ethnique.

Un autre paramètre important dans la bonne marche de la semi-communication est celui de l'attitude envers le pays voisin et ses locuteurs. Dans l'étude de Haugen, il apparaît que les représentations envers les deux autres langues des voisins sont positives. Ces représentations portent sur la perception de la langue elle-même (en particulier la prononciation) ou la culture du pays concerné (*ibid.*). On peut également étendre la notion de pays voisins à ceux qui jouxtent la Scandinavie sans en faire partie pour autant. Cependant, l'Allemagne, en cette période de l'après-guerre dans ce sens renforce la nécessité de cette entente entre pays nordiques. Toutefois, il apparaît déjà dans l'article de Haugen (*ibid.*) que la convergence des langues scandinaves n'est pas une solution. En effet on pourrait imaginer la création (plus ou moins artificielle) d'une langue commune pour faciliter les échanges dans cette région du monde. Seulement, il s'agit ici de trois nations bien distinctes qui revendiquent leur souveraineté nationale.

À la suite de Haugen, Maurud (cité par Delsing, 2007) mène en 1972 une étude sur le même sujet, en testant les compétences réceptives (orale et écrite) de jeunes hommes (dans le cadre militaire) dans trois pays scandinaves : le Danemark, la Suède et la Norvège.

Cependant, les études de Haugen et Maurud sont relativement anciennes et il est intéressant de pouvoir se rendre compte de l'évolution de la situation au cours de ces trente et quarante dernières années. C'est le sujet de l'étude de Delsing (2007), qui s'est intéressé aux compétences réceptives de jeunes scandinaves (âgés de 15 à 19 ans) dans 7 pays différents (Danemark, Suède, Norvège, Finlande, Islande, Iles Féroé et Groenland). En effet, l'environnement et le paysage linguistiques de la Scandinavie se sont modifiés, avec l'augmentation de l'immigration, le développement des médias, le changement du système scolaire (avec l'augmentation du nombre d'années d'études obligatoires), la modification de la situation politique (l'entrée dans l'Union européenne ou dans l'espace Schengen) et la globalisation économique (avec un accroissement du recours à l'anglais dans le monde économique). De même, les échanges sur le marché du travail se sont améliorés (grâce aux ponts entre le Danemark et la Suède et entre la Suède et la Norvège) (Delsing, 2007). Pour comparer ses résultats à ceux de Maurud (1976), Delsing a isolé les résultats obtenus auprès des garçons danois, suédois et norvégiens. Il fait le constat qu'en trente ans, les compétences réceptives des jeunes envers les langues voisines ont baissé : les Danois testés par Delsing ont obtenu 57,3 % des résultats de jeunes testés par Maurud, les Suédois 81,8 % et les Norvégiens 84,1 % (2007 : 241). Toutefois, Delsing souligne que les textes utilisés dans ses tests

présentaient une difficulté plus élevée que ceux utilisés par Maurud trente ans auparavant, compte tenu de ce paramètre, les résultats concernant les Suédois et les Norvégiens sont comparables à ceux obtenus en 1976 : « A very clear result is that the Swedish-Norwegian intercomprehension is similar to the situation 30 years ago, whereas there have been more changes where Danes or Danish are involved » (*ibid.* : 242).

Un autre aspect de l'étude de Delsing, qui ne concerne pas directement la compréhension entre les langues, est la compréhension de l'anglais. Delsing a en effet fait le choix d'intégrer l'anglais dans son test de langues. Il en ressort que les jeunes Scandinaves obtiennent de bons résultats en anglais, meilleurs que ceux en compréhension des langues voisines. Les plus mauvais résultats sont ceux des jeunes de Finlande et du Danemark. Pour la Finlande, Delsing explique ce moins bon score par le fait que le finnois n'est pas une langue germanique. Il ne trouve en revanche pas d'explication au mauvais score danois (2007).

Actuellement, le terme de semi-communication introduit dans le champ de la sociolinguistique par Haugen n'est que peu repris et il reste cantonné à la Scandinavie (Braunmüller, 2002). Il semble laisser la place à des études portant plus précisément sur la faisabilité de mesurer la distance linguistique entre deux idiomes, dans le cas de la Scandinavie (Gooskens, 2006) ou pour mentionner la situation scandinave comme modèle applicable à d'autres pays ou régions où se côtoient plusieurs langues (Lasquety-Reyes et Alvarez, 2015).

2.2.6 Le plurilinguisme réceptif (receptive multilingualism)

Le plurilinguisme réceptif (*receptive multilingualism*) est un terme utilisé le plus souvent pour décrire les situations de communication bilingue dans le nord de l'Europe et plus spécialement en Scandinavie, à la suite du terme semi-communication, comme c'est le cas dans le travail de Braunmüller (2002 et 2007) ou dans l'ouvrage édité par Ten Thije et Zeevaert (2007).

Cependant, en 1986, Baetens Beardsmore mentionne déjà la notion de *receptive bilingualism*, qui décrit l'usage qu'une personne fait d'une langue qu'elle comprend sous sa forme orale et/ou écrite, mais qui ne la parle pas ou ne l'écrit pas nécessairement (1986 : 16)⁵². L'auteur relève plusieurs avantages à un tel type d'usage de la langue. D'un point de vue didactique

⁵² La notion opposée est pour Baetens Beardsmore le bilinguisme productif (*productive bilingualism*).

tout d'abord, dans le sens où il est plus aisé d'apprendre à comprendre une langue en laissant de côté l'aspect productif. D'un point de vue économique ensuite : le coût de formation en est logiquement réduit, puisqu'il ne s'agit plus de consacrer un volume horaire à l'apprentissage de la production de la langue cible. Baetens Beardsmore estime alors (en 1986) que la promotion de ce type de communication bilingue n'en est qu'à ses débuts, mais que les avantages en gain de temps qu'elle représente lui feront gagner du terrain (Baetens Beardsmore, 1986). Finalement, un autre avantage du bilinguisme réceptif est de permettre aux locuteurs qui interviennent dans leur langue maternelle une précision dans l'expression de leurs idées qui leur serait plus difficilement accessible dans une deuxième langue.

Il est intéressant de relever également que Baetens Beardsmore ne mentionne pas la relation étymologique des langues en présence et ne rattache pas la pratique du bilinguisme réceptif à deux langues de famille linguistique apparentée. Il donne en effet l'exemple de la ville de Bruxelles et de situations dans lesquelles peut intervenir une interaction bilingue français/néerlandais (*ibid.*) ou le cas du Canada. La condition pour que ce mode de communication soit viable est l'adoption de la même politique linguistique par les deux communautés en contact.

Toutefois, les réflexions de Baetens Beardsmore ne semblent pas avoir été complètement reprises par les chercheurs qui se sont récemment penchés sur la question du plurilinguisme réceptif dans la lignée des travaux sur la semi-communication de Haugen (1966). Par ailleurs, le terme semi-communication comporte une connotation négative, dans le sens où le préfixe *semi-* peut laisser entendre que le mode de communication n'est pas complet et ne donne pas satisfaction (Beerkens, 2010). Cependant, le plurilinguisme réceptif tel qu'il est actuellement décrit par les chercheurs depuis une quinzaine d'années (Braunmüller, 2002, 2007, 2013 ; Ribbert et Ten Thije, 2007 ; Rehbein *et al.*, 2011) répond aux mêmes critères que ceux de la semi-communication pour une communication efficace. Par ailleurs, Beerkens note deux types de conditions essentielles : celles qui portent sur l'interactant d'une part et celles qui touchent au contexte de la communication d'autre part. En ce qui concerne les interactants, les conditions sont d'ordre linguistique (il est nécessaire que chacun ait des compétences réceptives de la langue partenaire) et culturel. Les personnes qui prennent part à une communication interlinguistique doivent effectivement faire preuve de compétences interculturelles, de façon à être capables de trouver un terrain d'entente avec le locuteur d'une autre langue (et également d'une autre culture) (Beerkens, 2010). La deuxième sorte de conditions concerne le contexte dans lequel s'inscrit l'interaction bilingue. Tout comme

Baetens Bardsmore, Beerkens souligne que les deux langues en contact doivent bénéficier d'un statut sociopolitique égal, que l'institution dans laquelle a lieu la situation de communication doit être propice à ce type d'échange et, finalement, que les deux langues doivent être linguistiquement apparentées (*ibid.*).

La question de la proximité linguistique des langues engagées évolue. Si Baetens Beardsmore garde une position ouverte et estime que ce type de communication bilingue est envisageable entre deux locuteurs de langues distantes, les chercheurs de ces quinze dernières années restent en général sur des exemples de langues proches. Ce point est finalement complété par Braunmüller dans sa définition du plurilinguisme réceptif :

« We define [Receptive Multilingualism] as a form of mutual, unmediated communication between different dialects and languages. « Unmediated » means that no *lingua franca* is used. In addition no active command of the addressee's variety is needed, only some insight into the grammar and lexicon of his/her dialect or language, based on either genetic similarities or on previous (imperfect) learning » (Braunmüller, 2013 : 215).

L'auteur ajoute aussi la proximité géographique comme facteur facilitateur de la communication. Néanmoins, il émet des réserves quant à la durabilité d'une communication bilingue entre langues distantes et pense que dans une longue discussion, un des interactants finira par adopter la langue de l'autre (*ibid.*) pour des raisons de politesse. En effet, Braunmüller explique qu'actuellement l'asymétrie dans une interaction, avec des locuteurs ne maîtrisant que le mode réceptif de la langue du partenaire, peut être problématique.

2.2.6.1 LaRa (*lingua receptiva*)

À la suite des travaux sur le plurilinguisme réceptif, Rehbein, Ten Thije et Verschik (2011) introduisent une nouvelle notion ou plutôt une nouvelle appellation dans le champ de la communication bilingue : la *lingua receptiva*. Le choix des termes de cette appellation n'a rien d'innocent puisqu'il situe celle-ci sur le même niveau sémantique que la *lingua franca* et pourrait prétendre lui faire concurrence (Beerkens, 2010).

Le plurilinguisme réceptif est caractérisé par l'utilisation du langage « passif » de chaque locuteur impliqué, comme le soulignent Rehbein *et al.* (2011) dans leur article sur le concept de *lingua receptiva*, qu'ils mentionnent sous l'abréviation LaRa. Toutefois, si l'adjectif est

encadré de guillemets, c'est bien parce que les auteurs insistent sur l'effort que ce type de communication requiert :

« By definition, *lingua receptiva* is the ensemble of those *linguistic, mental, interactional* as well as *intercultural competencies* which are *creatively* activated when interlocutors listen to linguistic actions in their 'passive' language or variety. » (Rehbein *et al.*, 2011 : 249)

Les auteurs insistent d'ailleurs sur l'activité des interactants lors d'une communication sur le mode de la *lingua receptiva*, qui sont tour à tour « speaker » et « hearer » dans le cours d'une conversation (*ibid.* : 251).

La pratique courante de la *lingua receptiva* suppose que les interlocuteurs recourent non seulement à des compétences mais également à une forme de créativité, indispensable pour communiquer dans un contexte bilingue. En fait, les participants à une communication plurilingue sur le mode de la *lingua receptiva* doivent, pour mener à bien la communication, avoir pris connaissance des conditions de fonctionnement préétablies. Hülmbauer (2014) précise qu'il doit y avoir une négociation préalable et que les modalités de communication, à savoir la prise en compte des répertoires linguistiques de chaque participant, doivent être connues.

En ce qui concerne le degré de proximité des langues, les instigateurs du concept de la *lingua receptiva* estiment que ce mode de communication peut s'établir également entre langues distantes (Rehbein *et al.*, 2011) et donnent l'exemple de l'université bilingue (allemand/français) de Fribourg (Suisse). Cet élargissement d'un système impliquant dans un premier temps principalement les langues proches vers l'utilisation de langues distantes représente une différence manifeste avec le plurilinguisme réceptif.

2.3 Un prérequis : la compétence interculturelle

Toute communication requiert un terrain d'entente entre les différents interlocuteurs. Ce terrain est composé de plusieurs éléments, dont le partage d'un ou de plusieurs codes (les langues) et le partage de références communes. La question de la langue est le premier élément étudié lors de l'étude de la compétence à communiquer, particulièrement d'un point de vue de la pragmatique linguistique (Coste *et al.*, 1997). Par contre, la pratique de l'intercompréhension entre différentes langues, qu'elles soient proches ou distantes, nécessite

un élément souvent négligé dans les travaux sur la communication en mode bilingue : la compétence interculturelle.

Coste *et al.* (1997 : 11) ont défini la compétence plurilingue et pluriculturelle comme étant

« (...) la compétence à communiquer langagièrement et à interagir, culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel ».

Cette définition dissocie langue et culture, mais ces deux éléments appartiennent à un même répertoire à disposition des interactants. De plus, les auteurs insistent sur l'asymétrie des compétences entre langues et entre cultures. Tout comme le niveau de maîtrise des langues peut être varié, la connaissance et l'expérience d'une autre culture peuvent être de niveau différent. Cette conception se rapproche de ce point de vue de la conception d'un plurilinguisme déséquilibré. Coste *et al.* expliquent également que le niveau de compétence plurilingue et pluriculturelle peut présenter des différences : « (...) bonne connaissance d'une culture d'une communauté dont on connaît mal la langue ou faible connaissance de la culture d'une communauté dont on maîtrise pourtant bien la langue dominante » (*ibid.* : 11).

Par la suite, des travaux soutenus par le Conseil de l'Europe, qui vise à une meilleure compréhension mutuelle entre les communautés européennes, développent cette notion. Ainsi, quelques années plus tard, Byram *et al.* (2002) traitent de la compétence interculturelle. Pour ces auteurs, le locuteur développe des compétences interculturelles en se basant sur sa propre appartenance à des groupes sociaux. Ses valeurs lui permettent de construire les connaissances qui lui sont nécessaires pour s'adapter à une nouvelle culture, un nouvel environnement :

« Les composantes de la compétence interculturelle sont un certain savoir, certaines capacités et approches – complétés par les valeurs que l'on a adoptées par son appartenance à un certain nombre de groupes sociaux. Ces valeurs font partie intégrante des diverses identités sociales de chacun. » (Byram *et al.*, 2002 : 12)

Il ne s'agit donc pas de renoncer à ou d'effacer les traits propres à la culture d'origine ou d'appartenance, mais bien de développer une compétence interculturelle permettant de communiquer et d'interagir avec des locuteurs porteurs d'autres valeurs culturelles. Pour ce faire, Byram *et al.* (2002 : 13-15) définissent les composantes de la compétence interculturelle en appliquant les quatre *savoirs* traditionnels appartenant au champ de la didactique : le

« savoir être », qui se traduit par une curiosité envers la culture partenaire et une aptitude à relativiser les valeurs de sa propre culture ; le « savoir », qui représente les connaissances de la culture partenaire mais également du fonctionnement de ce groupe social particulier ; le « savoir comprendre », qui consiste à être capable d'interpréter des éléments de la culture partenaire et de les mettre en relation avec sa propre culture ; le « savoir faire », qui permet à un locuteur de mener à bien une interaction interculturelle. Les auteurs ajoutent un dernier savoir propre à la notion d'interculturalité, celui de « savoir s'engager », qui amène le locuteur à évaluer de manière critique les éléments des cultures (partenaire ou sienne).

Les éléments constitutifs d'une communication interculturelle réussie (ou non) sont composés de plusieurs paramètres qui dépendent de façon très intime des participants. Ces paramètres sont liés tant à leur vécu personnel (origine familiale, formation, lieu de vie, etc.) qu'à leur appartenance à un groupe (patrimoine historique, dimension politique de la communauté, etc.) (Gautheron-Boutchatsky et Kok-Escalle, 2004). De même, les écarts entre deux individus peuvent être marqués par des données liées à la personne (âge, langues, intérêts personnels, etc.) ou à des données liées à la situation d'échange (contexte, statut des interlocuteurs, organisation des prises de parole, etc.) (*ibid.*).

La notion de compétence interculturelle ainsi décrite donne un éclairage particulier aux interactions qui ont lieu dans le contexte du terrain de ma recherche. En effet, comme nous le verrons dans la deuxième partie de cette étude, les employés de l'école, issus des deux principales communautés linguistiques du pays, interagissent dans le cadre de réunions professionnelles. Cette situation comporte des particularités et les interactions peuvent se lire à plusieurs niveaux. Tout d'abord, dans les points communs et partagés par l'ensemble du groupe, on peut mentionner la culture de l'entreprise, qui est commune à tous les employés, quelle que soit leur langue première. Plus largement, la culture suisse est également commune à tous les participants, qui vivent dans ce pays, bien que tous ne soient pas de nationalité suisse. Suivant le type de réunion, par contre, on peut distinguer plusieurs groupes sociaux. Lors de réunions au sein d'une même filière par exemple, les employés appartiennent tous à ce groupe identifié par leur champ de travail et/ou de recherche (en l'occurrence l'agronomie, la foresterie, etc.) ; les différences peuvent alors se faire voir au travers des langues utilisées et donc des communautés linguistiques, qui, comme nous l'avons vu précédemment (cf. *supra* p. 41-42), comportent des spécificités culturelles. Si la réunion regroupe des employés de filières différentes, le tissu des appartenances s'épaissit : les employés en présence

représentent leur filière (et la valeur identitaire qu'ils véhiculent est importante) ainsi que la charge culturelle de leur appartenance linguistique. L'aspect linguistique est majeur dans le cas des réunions professionnelles, puisque la parole est le principal outil de travail.

Cependant, si l'on part du principe que langue et culture sont indissociables, il est évident que les participants aux réunions de l'école bénéficient d'une compétence interculturelle suffisante pour communiquer et interagir lors de séances de travail bilingues. En effet, rappelons qu'une des conditions pour mener à bien une interaction sur le mode de l'intercompréhension entre langues distantes consiste en des compétences réceptives dans la langue partenaire. Ce niveau de langue indique également des connaissances de la culture partenaire et, dans la mesure où les différentes cultures se partagent un territoire au système politique commun, il est entendu que *savoir*, *savoir être* et *savoir faire* interculturels peuvent être mobilisés lorsque la réunion est composée d'employés des deux communautés linguistiques.

La finalité de la mobilisation des ressources en compétence interculturelle est bien sûr de mener à bien l'interaction lorsque les participants appartiennent à des groupes culturels différents. La notion de face, telle que l'a décrite Goffman (1974), offre dans le cas des situations de communications bilingues une piste de lecture des échanges entre les différents locuteurs. D'après l'auteur, la gestion de la face se met en place dès lors qu'il y a interaction. Chaque participant à un échange cherche à préserver sa face et, dans le cas d'une situation de communication positive, à respecter celle de l'autre. Or la gestion de la face prend une teinte particulière dès lors que la communication se déroule en plusieurs langues. L'enjeu de l'interaction est pour le locuteur de préserver son identité, qui peut être multiple. Dans le cas des réunions bilingues de l'école, chaque participant représente tout à la fois son groupe de travail, sa filière, sa communauté linguistique et sa personne propre. Suivant le sujet de discussion, il peut aussi représenter la fonction qu'il occupe dans l'entreprise ou, suivant les droits à faire valoir une double identité revendiquée (employé et parent, employé et handicapé, etc.). Néanmoins, Hohl et Cohen-Émerique soulignent que

« Dans une culture donnée, du fait que les interlocuteurs partagent les mêmes codes de politesse et les mêmes repères concernant les scénarios assurant la mise en scène de la vie quotidienne, ils n'auront pas de difficulté à connaître ce qui est inadapté et menaçant pour la face (...). Certes, il existe des différences individuelles, mais quelles que soient les capacités de chacun à discerner chez autrui ses besoins en face et à y répondre, le maintien de la face sera plus facile en situation intraculturelle qu'interculturelle, que ce soit pour la sienne ou pour celle de l'autre. » (Hohl et Cohen-Émerique, 1999 : 109)

La question ainsi posée de l'appartenance identitaire de chaque participant à sa communauté linguistique ou à la communauté que représente l'école reste entière. Les réponses seront certainement variables en fonction des personnes et de leur vécu/ressenti. Les membres de l'école issus des minorités linguistiques (dans le cas présent, les francophones, italophones et romanches, pour ne citer que les langues nationales) auront un point de vue certainement différent de celui des germanophones, locuteurs majoritaires. Le degré de maîtrise de la langue partenaire (en réception et/ou en production) est un élément important dans l'interaction et particulièrement dans la gestion du sentiment d'insécurité linguistique. Il arrive souvent encore dans des contextes plurilingues que

« Face à une vision dramatisée de la relation à l'autre, où l'étranger se définit d'abord par son statut extérieur à la société dont il apprend la langue, la référence à un espace indépendant des références nationales privilégie les situations d'intercompréhension, les positions d'interfaces, les expériences qui résultent du passage d'un système culturel à un autre (...) » (Zarate, 2003 : 97).

Ainsi, le fait de partager une culture et de pouvoir s'identifier à un espace commun, facilite la communication. La citation de Zarate porte sur l'Europe et les différentes nations qui la constituent. Bien qu'il s'agisse de deux échelles différentes - européenne et helvétique - il existe le même enjeu d'élaboration (puis de partage) d'une culture commune fondée sur des valeurs démocratiques, permettant la construction d'une identité européenne (*ibid.*). Si je me permets de rapprocher la situation européenne de celle de la Suisse, c'est parce que ces deux organisations politiques comportent des points communs : elles sont toutes deux composées de plusieurs états, souverains dans plusieurs domaines, mais appartenant à une même organisation, faite en quelque sorte : l'Union européenne et la Confédération. Les liens entre les états et l'organisation qui les rassemble présentent évidemment des différences politiques. Néanmoins, chaque état possède sa/ses langue(s) nationale(s) avec les aspects culturels qui s'y rattachent et doit composer un terrain d'entente, linguistique et culturel.

Dans le cas de séances de travail en contexte bi/multilingue, les langues utilisées constituent un paramètre qui peut influencer significativement l'échange. Glaser *et al.* (2007) mentionnent l'enjeu que peut représenter la conscience des langues⁵³. Dans un cadre

⁵³ Les auteurs définissent la conscience des langues comme étant « la conscience de ce que le fait de parler une ou plusieurs langues ou une langue donnée, comme l'anglais, est lié au statut social ou professionnel » (Glaser *et al.*, 2007 : 34).

multiculturel, les auteurs précisent que cette conscience des langues présente sept éléments (*ibid.* : 34-35) :

1. la domination d'une langue au sein d'une entreprise et le fait d'être locuteur natif ou maîtrisant très bien cette langue « peut être source de pouvoir » ;
2. le rôle d'une langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère (et son degré de maîtrise)⁵⁴ ;
3. la possibilité de recourir à l'intercompréhension (lorsque les langues en présence appartiennent à la même famille de langues) ;
4. la nécessité d'un compromis : le locuteur natif adapte son langage, le non-natif doit s'exprimer avec confiance ;
5. une tolérance à l'ambiguïté et la nécessité de demander d'éclaircir un message si l'ambiguïté est trop grande ;
6. la conscience de l'existence de styles de communication pouvant différer d'une culture à l'autre ou même d'un individu à l'autre.

En ce qui concerne mon terrain de recherche, certains de ces éléments apparaissent plus pertinents que d'autres. Le deuxième élément, touchant à la difficulté d'apprentissage de la langue partenaire, est moins pertinent dans notre cas, puisque l'allemand et le français n'appartiennent pas à la même famille de langues et qu'il est communément admis que l'une et l'autre langue sont difficiles à apprendre.

Le premier élément, touchant à la notion de pouvoir détenu par le locuteur natif, est à mon avis important dans un contexte officiellement bilingue, mais à l'intérieur duquel les deux communautés linguistiques ne sont pas représentées de façon égale. Les tensions, parfois à peine perceptibles, peuvent naître d'un manque de reconnaissance de cette minorité lors des réunions (lorsque la majeure partie du discours est dans la langue majoritaire) ou au travers des documents informatifs (lorsque certains documents ou pages internet ne sont pas traduits). Il s'agit en l'occurrence d'un élément central de ma recherche.

Les trois derniers éléments cités par Glaser *et al.* font partie intégrante de la pratique de l'intercompréhension : la nécessité d'adapter son langage, celle d'accepter de mentionner un manque de précision dans la compréhension et celle de s'attendre à des styles de communication différents de ceux auxquels un locuteur peut être habitué.

⁵⁴ Les auteurs partent du principe qu'une *lingua franca* est utilisée pour la communication entre employés ; dans ce cas de figure, l'anglais *lingua franca* peut paraître plus facilement accessible à un germanophone qu'à un francophone.

Conclusion du chapitre 2

La définition de la *lingua receptiva* donnée plus haut peut dans une certaine mesure s'appliquer à la notion d'intercompréhension. Néanmoins, la distinction entre l'intercompréhension et la *lingua receptiva* peut se faire sur deux plans : didactique et chronologique.

Tout d'abord, nous l'avons vu, l'intercompréhension se définit souvent par le champ didactique qu'elle a ouvert et relativement peu par l'étude des pratiques effectives en situation réelle de contact de langues, hors de tout contexte d'enseignement/apprentissage des langues. De ce fait, les chercheurs qui ont opté pour le prisme de la *lingua receptiva* ont noté que la pratique de cette dernière nécessite une forme d'adaptation interactionnelle : « Mutual understanding is not guaranteed by default but can be attained through interaction » (Bahtina *et al.*, 2013 : 164). L'interaction permet ainsi la co-construction du sens.

Ensuite, les chercheurs faisant usage du terme de *lingua receptiva* (Rehbein, Ten Thije, Zeevaert ou encore Verschik) se positionnent après la brèche ouverte par l'intercompréhension, sans pour autant la renier, comme le souligne Hülmbauer (2014 : 276, note de bas de page) : « According to Backus, Marácz and Ten Thije (2011 : 17) « intercomprehension » is to be regarded as an earlier conceptualisation of what is now called LaRa or receptive multilingualism. »

Dans mon travail de recherche, j'ai opté pour le terme d'*intercompréhension*. Ce terme est le premier à m'être venu à l'esprit quand il a fallu mettre un mot sur la pratique de l'école, qui est aussi mon environnement professionnel. Dans la francophonie, le mot *intercompréhension* est davantage répandu que celui de *plurilinguisme réceptif* par exemple, grâce aux nombreux travaux existants sur cet aspect de la didactique du plurilinguisme. Il est clair que les choix épistémologiques faits par les spécialistes de l'intercompréhension s'orientent davantage vers le potentiel didactique de l'enseignement/apprentissage d'une (ou souvent de plusieurs) langue(s) et qu'il est rare de trouver sous cette étiquette la description, l'observation et l'analyse de pratiques communicationnelles. Toutefois, l'étymologie du mot m'a paru tout à fait appropriée pour nommer le mode de communication bi/plurilingue des membres de l'école. Le préfixe *inter-* renvoie à la fois à l'échange entre deux personnes, à la présence de deux langues et, bien sûr, à la présence de deux cultures. La base *-compréhension* renvoie

quant à elle au travail de chaque participant à une telle communication : celui de comprendre l'autre pour le récepteur et celui de se faire comprendre pour l'émetteur.

Chapitre 3 : la langue au travail en Suisse

Dans un pays multilingue, où le principe de territorialité est appliqué, la question de la langue au travail peut se réduire à deux catégories de situations : les entreprises monolingues et les entreprises multilingues. La première catégorie inclut toutes les entreprises qui se trouvent dans une région linguistique bien définie, officiellement monolingue et menant des activités locales, où les langues ne sont pas indispensables dans les rapports avec les clients.

La seconde catégorie concerne les entreprises situées à la frontière linguistique, travaillant avec des clients ou des partenaires dans d'autres régions linguistiques ou pays. La notion de frontière est à comprendre ici au sens géographique ou politique : les services de l'administration fédérale en sont un exemple. Dans ces cas, les langues sont légitimes (principe de territorialité) et nécessaires pour la communication externe.

Le multilinguisme ne concerne pourtant pas tous les secteurs de l'économie en Suisse. Il est plus visible dans les entreprises d'envergure nationale (téléphonie mobile, grands groupes de supermarchés, etc.), dans les entreprises multinationales (dont le siège peut être en Suisse ou à l'étranger) ou dans les secteurs en relation avec des clients étrangers, comme le tourisme. Quel que soit le secteur d'activité, « les pratiques langagières (...) constituent (...) une ressource marchande dans le cadre de la nouvelle économie, s'intégrant dans de nouvelles structures de travail, impliquant une nouvelle main-d'œuvre et suscitant de nouvelles idéologies langagières » (Duchêne, 2009 : 125). L'auteur précise que la nouvelle économie prend place dans un système de réseau et que la place et le rôle du langage sont en mutation : le langage au travail est un « outil prédominant », les compétences communicationnelles représentent « un argument de vente », le plurilinguisme est une « nécessité pratique » et une « commodité » et enfin les ressources langagières se doivent d'être plurilingues de façon à pouvoir articuler « internationalisation et (...) localisation » (*ibid.* : 126-127).

Ces critères pour définir le statut des langues dans une entreprise donnée sont purement théoriques. Dans la pratique en effet, les employés arrivent avec leur bagage linguistique. Or, dans un pays de forte immigration, les langues étrangères (donc non nationales) font partie du paysage linguistique des entreprises. Lüdi (2010) fait la distinction entre ces différentes dimensions en mentionnant le *multilinguisme institutionnel* (langue(s) adoptée(s) par l'entreprise), le *multilinguisme social* (langue(s) parlée(s) par les employés) et le

plurilinguisme individuel (répertoire plurilingue de l'employé). Ces trois dimensions diverses rendent chaque lieu de travail unique, tant les paramètres impliqués sont nombreux à différents niveaux (institutionnel ou individuel, géographique, etc.).

3.1 Les langues au travail en Suisse

L'OFS fournit régulièrement des chiffres sur les langues parlées dans différentes sphères en Suisse. Le monde professionnel fait partie des secteurs pour lesquels des chiffres sont disponibles. Sans grande surprise, le suisse-allemand arrive en tête du classement, suivi de l'allemand standard, puis du français. L'anglais occupe une bonne place dans les échanges quotidiens au travail, ce qui peut s'expliquer par la présence sur le territoire suisse d'un nombre assez élevé de multinationales⁵⁵.

Tableau 6 : les langues au travail (OFS, 2016)

Langues	Pourcentage
Suisse-allemand	41,8 %
Allemand standard	21,2 %
Français	18,5 %
Anglais	11,5 %
Italien	5,5 %

Viennent ensuite les langues de l'immigration (portugais, albanais, serbo-croate et espagnol), qui sont naturellement présentes sur les lieux de travail, quand plusieurs employés issus d'une même communauté linguistique ou d'un même pays travaillent ensemble. Une langue étrangère (actuellement, souvent l'anglais⁵⁶) peut également servir de *lingua franca* pour la communication entre employés ne partageant pas la même langue première ou lorsque le niveau de maîtrise de la langue de la majorité des membres d'une équipe est insuffisant.

Pour compléter ces statistiques, une étude faite dans le cadre d'un projet de recherche mené par l'Institut de plurilinguisme (Duchêne *et al.*, 2015) sur le marché de l'emploi confirme les chiffres donnés par l'OFS. Les résultats d'une enquête réalisée auprès de conseillers en placement indiquent que ces derniers estiment que les langues nationales se placent en tête

⁵⁵D'après SwissHoldings (Fédération des groupes industriels et de service en Suisse), la Suisse compterait près de 10'000 entreprises multinationales (dont le siège social ou des filiales se trouvent en Suisse). Un employé sur trois en Suisse travaillerait pour une entreprise de ce type (<http://www.swissholdings.ch/fr/societes-multinationales-en-suisse/significance-economique/leurs-contributions-aujourd'hui>, page consultée le 10.06.16).

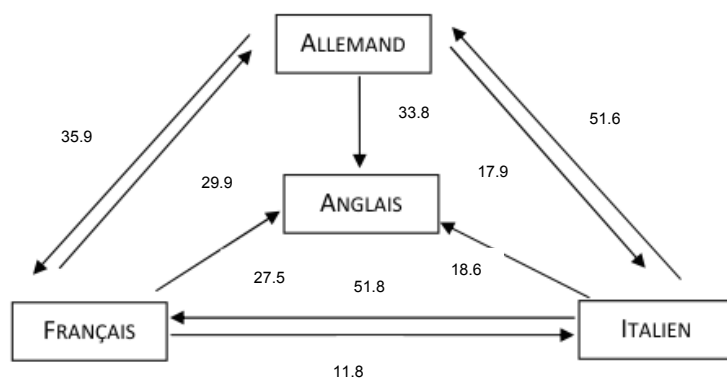
⁵⁶ Werlen (2007) mentionne un cas plus original de *lingua franca* en usage durant la seconde moitié du XX^e siècle : l'italien était parlé entre travailleurs migrants de différentes langues premières (espagnol, portugais, serbo-croate et albanais) dans la région alémanique.

des langues à maîtriser pour intégrer le marché du travail en Suisse. Selon les secteurs d'activités et les régions linguistiques, l'ordre des langues peut varier, mais on retrouve le suisse-allemand, l'allemand, le français et l'italien. En ce qui concerne les langues étrangères, les conseillers confirment le rôle de l'anglais, du portugais, de l'albanais, de l'espagnol et du serbo-croate (*ibid.*). Il est intéressant de souligner que les mêmes neuf langues apparaissent dans le tableau de l'OFS et sont mentionnées par des professionnels de la recherche d'emploi. Il s'agit dans ces exemples des compétences effectives des demandeurs d'emploi ou, si l'on se place au niveau des besoins des employeurs, des compétences souhaitées.

Changeant de point de vue, l'équipe du projet LEAP (Grin *et al.*, 2009), s'est penchée sur la question des langues étrangères dans l'activité professionnelle et plus spécifiquement sur l'aspect de leur apport économique. Les compétences des employés sont examinées non pas pour elles-mêmes mais pour la plus-value (économique) qu'elles représentent pour une entreprise.

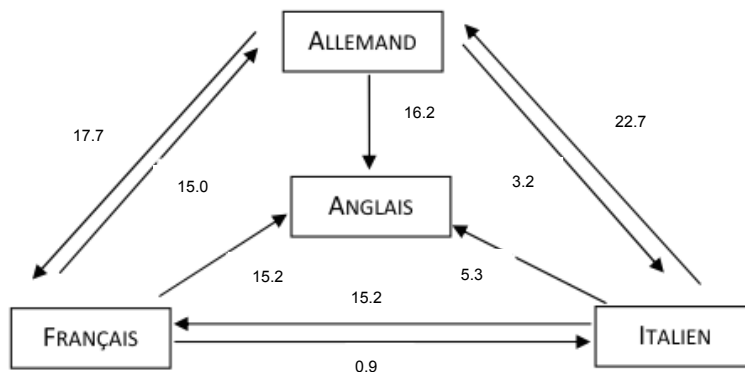
Il ressort de cette étude qu'il existe une différence significative entre les langues réellement parlées au travail et les langues exigées lors de l'entretien d'embauche. Grin *et al.* (2009) expliquent ce décalage par le fait que les futurs employeurs baissent leurs exigences en matière de compétences linguistiques pour trouver plus facilement un candidat⁵⁷. Cependant, cette supposition est contrariée par les avis des conseillers en placement (Duchêne *et al.*, 2015), qui estiment qu'en général les exigences en compétences linguistiques correspondent à la réalité de la pratique professionnelle.

Figure 7 : l'utilisation des langues au travail (Grin *et al.*, 2009 : 35)



⁵⁷ « (...) compte tenu du coût de recrutement d'une personne au profil adapté au poste, il peut être optimal pour l'entreprise de ne *pas* exiger telle ou telle compétence lors de l'embauche (...) » (Grin *et al.*, 2009 : 36).

Figure 8 : les exigences linguistiques lors de l'embauche (Grin *et al.*, 2009 : 35)



3.1.1 Quelques exemples d'entreprises multilingues

Parmi les entreprises multilingues en Suisse, on compte évidemment les multinationales qui ont chacune leur fonctionnement propre. La politique linguistique de ces entreprises représente un sujet d'étude à part entière et diffère fortement en fonction de facteurs tels que le lieu du siège principal ou la langue majoritaire des employés. À moindre échelle, les plus petites entreprises nationales qui travaillent en contact étroit avec d'autres pays adoptent également leur politique linguistique.

Dans le cadre de ma recherche, l'attention est davantage portée vers les entreprises nationales, et leur gestion du multilinguisme au quotidien, tant avec les clients qu'entre employés. Plus précisément, les entreprises rattachées à la Confédération sont tenues de vivre et de faire vivre la diversité linguistique et doivent en conséquence définir un cadre, avec des règles à suivre. Parmi ces entreprises, on peut mentionner par exemple les CFF (Chemins de fer fédéraux), La Poste, l'administration fédérale et, d'une certaine manière, l'armée.

3.1.1.1 Les CFF

Pour la compagnie ferroviaire nationale, le multilinguisme est de mise. De par sa position géographique s'étendant sur tout le territoire, l'entreprise recrute dans les langues nationales. Le principe de territorialité est appliqué, et lorsque qu'un poste vacant est annoncé, le texte

est rédigé dans la langue du lieu de travail. Les conventions collectives de travail⁵⁸ (2015) contiennent un article relatif à la réglementation des langues :

« Les CFF soutiennent activement une représentation équitable et proportionnelle des langues nationales à tous les échelons de l'entreprise. Ils favorisent l'entente réciproque entre les communautés linguistiques et la polyvalence linguistique à la place de travail, et mettent à profit les qualités pluriculturelles de leurs collaborateurs » (art. 28, p. 31).

Cet article ne livre pas d'information sur la pratique du plurilinguisme sur le lieu de travail. Il encourage cependant la communication entre les différentes communautés linguistiques, ainsi que la pratique de plusieurs langues sur le lieu de travail. Aussi, lorsqu'un employé est transféré dans une autre région linguistique, des cours de langue sont prévus et payés par l'employeur (Annexe 3, art. 2, al. 2, p. 123 des Conventions collectives).

Sur le lieu de travail, le plurilinguisme est pratiqué selon le principe de « chacun s'exprime dans sa langue », selon Frey (2010) :

« Les collaborateurs doivent maîtriser au moins une des trois langues nationales retenues par les CFF ; ils peuvent choisir librement dans quelle langue nationale ils souhaitent s'exprimer au sein de l'entreprise. Parallèlement, ils reçoivent tous les documents dans la langue qu'ils connaissent le mieux : contrats, règlements, informations internes, etc. » Frey (2010 : 42)

Ainsi, le recours à la traduction est important tant pour les documents internes que pour ceux adressés aux voyageurs. La communication avec la clientèle se fait en premier lieu dans la langue locale, mais les employés sont formés à s'exprimer, à s'adresser aux clients dans une autre langue nationale et en anglais dans l'exercice de leur fonction, particulièrement dans les échanges avec les touristes⁵⁹.

3.1.1.2 Les langues à l'armée

Un autre endroit représentatif de la population suisse est l'armée. En effet, le pays est doté d'une armée de milice. Ainsi, les jeunes hommes (et les jeunes femmes volontaires) de toute

⁵⁸ http://www.kvoev.ch/xp_wysiwyg_media/reglemente/GAV_SBB_F_web-14442.pdf, page consultée le 05.07.16.

⁵⁹ Dans les trains, les annonces se font dans la langue du lieu d'arrivée et de départ du train, additionnées de l'anglais dans les régions touristiques et les aéroports (Walliser-Klunge, 2005), ce qui à l'arrivée dans certaines gares entraîne des annonces plutôt longues...

la Suisse se retrouvent lors de l'école de recrue ou des cours de répétition. Comme Berthele et Wittlin (2013) le précisent, les soldats sont envoyés dans des casernes partout en Suisse sans que les groupes linguistiques soient respectés. Ainsi, l'armée peut offrir un terrain d'étude intéressant pour l'observation et l'analyse des pratiques plurilingues d'une partie de la population (Grin *et al.*, 2015). Cependant, il faut garder à l'esprit que, dans le cadre précis de l'armée, les participants sont en majorité des hommes, et correspondent à une tranche d'âge plutôt jeune⁶⁰.

L'avantage de l'échantillon que représente l'armée suisse pour les études en général s'accompagne de celui de l'accès facile aux enquêtés, qui sont regroupés dans un même lieu, partageant les mêmes horaires.

À l'armée, les langues et leur usage sont régis par un article du règlement de service datant de 1994 (Berthele et Wittlin, 2013), qui, d'une part, est relativement bref et, d'autre part, semble comporter des problèmes de définition de la langue (Wittlin 2011 ; Berthele et Wittlin 2013). En effet, d'après ces auteurs, selon le texte allemand, les supérieurs doivent s'adresser à leurs subordonnés dans la langue maternelle de ces derniers à chaque fois que c'est possible. La langue utilisée est la forme standard ou littéraire. Ces qualificatifs se réfèrent clairement à l'usage du suisse-allemand, qui est donc officiellement proscrit lors d'échanges entre un supérieur et un subordonné.

Une des questions intéressantes de l'enquête menée par Wittlin (2011) dans trois casernes porte sur la pratique de l'intercompréhension. Les résultats indiquent que l'intercompréhension n'est pas un mode de communication auquel ont recours les militaires suisses, puisque seuls 36 % des soldats (contre 79 % des sous-officiers) parmi les personnes sondées ont répondu avoir rencontré ou observé cette pratique. Néanmoins, le recours à l'intercompréhension semble être accueilli plutôt favorablement (à 55 % chez les soldats et 57 % chez les sous-officiers). Parmi les principaux points positifs exprimés par les soldats enquêtés, l'auteure relève la précision de la parole du locuteur, l'équité des langues, le caractère acquisitionnel de l'interaction et une plus grande fluidité dans la communication (Wittlin, 2011 : 32). Les arguments négatifs font référence au risque d'incompréhension (si le vocabulaire utilisé est trop compliqué ou si les compétences réceptives de l'interlocuteur sont trop faibles) et à la situation diglossique de la Suisse alémanique, qui rend l'intercompréhension plus délicate à mettre en place si le suisse-allemand est utilisé. Les

⁶⁰ Grin *et al.*, qui ont également utilisé un terrain de recherche dans l'armée, ont d'ailleurs complété leur panel militaire par une enquête auprès de jeunes femmes.

situations problématiques dues à l'incompréhension d'un message sont de degrés divers, allant du cocasse (« In the kitchen, I didn't understand the quantities. Consequence : the food was bad » (Berthele et Wittlin 2013 : 191)) au nettement plus dangereux lorsqu'il est question de manipulation des armes.

Il ressort également de cette récente étude sur les pratiques linguistiques de l'armée suisse que les minorités linguistiques romandes et tessinoises se sentent négligées par l'institution. Dans la réalité des casernes, la langue dominante reste celle majoritaire dans le pays, c'est-à-dire l'allemand.

Les améliorations proposées à l'issue de l'étude de Wittlin (2011) s'orientent nettement vers la pratique institutionnalisée de l'intercompréhension. Dans la mesure où tel n'était pas le sujet principal de cette étude, il n'existe pas de piste concrète dans la mise en œuvre de cette formation à l'intercompréhension. Toutefois, l'auteure émet un certain nombre de propositions qui, si elles étaient suivies, pousseraient à la discrimination linguistique, dans le sens où l'auteure suggère de tester le niveau des connaissances linguistiques des nouvelles recrues et de leur attribuer une caserne en fonction des résultats⁶¹. Quant aux sous-officiers, ils devraient porter un signe distinctif sur leur uniforme indiquant leur degré de bilinguisme, ce qui pourrait à mon sens mal perçu.

3.2 Les pratiques linguistiques dans les entreprises

Les entreprises bi/multilingues fonctionnent selon des règles qui leur sont propres et qui diffèrent certainement de l'une à l'autre. Il n'existe pas de large et unique étude qui couvrirait tous les secteurs professionnels en Suisse, de façon exhaustive ou du moins représentative. On trouve néanmoins des études menées dans divers champs disciplinaires, qui traitent des pratiques linguistiques des entreprises sous des angles relatifs à chaque discipline.

Ainsi, des chercheurs dont les travaux s'inscrivent dans le courant interactionniste se sont intéressés à la construction de l'interaction par l'utilisation des langues dans un milieu multilingue et ont étudié le fonctionnement de l'échange communicatif lorsque deux ou plusieurs langues sont parlées et comprises par les participants (voir par exemple : Griggs, 1994 ; Causa, 1996 ; Dausendschön-Gay, 2003 ; Rosen et Reinhardt, 2003 ; Mondada, 2006).

⁶¹ Cette proposition présente à mon avis le risque d'une diminution des contacts entre recrues d'origines linguistiques différentes. Cela reviendrait aussi à partir du principe que l'armée n'est pas un terrain favorable à l'apprentissage.

Ces recherches impliquent l'étude d'éléments variés qui entrent dans la composition d'une communication exolingue, qu'il s'agisse de la notion de face, du statut d'expert (au niveau des compétences linguistiques mais également professionnelles) ou de difficultés de communication dues à la présence de deux langues distinctes. Ces exemples, bien que non exhaustifs, sont des indicateurs de la complexité d'une interaction qui se déroule dans un contexte bi/plurilingue, sur le lieu de travail ou lors de formations professionnelles, entre les acteurs sociaux que sont les participants.

L'aspect social a également été au centre de l'étude de Duchêne *et al.* (2015) dont il a été question en introduction de ce chapitre, et qui s'est penché sur les exigences du marché de l'emploi et les chances d'intégrer ce marché pour des demandeurs d'emploi en fonction de leurs compétences langagières. De même, les recherches en sociolinguistique portant sur les langues et leurs représentations (Duchêne, 2011) dans le monde professionnel contribuent à dresser un tableau de l'utilisation des langues dans la société multilingue qu'est la Suisse. On y apprend que les langues ont des valeurs marchandes et sociales. Elles peuvent être de prestige ou ignorées, parce qu'étant celles de l'immigration (et qu'elles ne sont pas considérées comme des langues qui comptent, parfois par leurs locuteurs eux-mêmes⁶²).

Finalement, comme je l'ai déjà mentionné plus haut, Grin *et al.* (2009) se sont intéressés à l'aspect économique de l'utilisation des langues en entreprise.

3.2.1 Des propositions de modèles de bonnes pratiques

Comme nous le verrons plus loin, le modèle de bonne pratique par excellence est l'administration fédérale, non parce que ses pratiques sont excellentes, mais parce que la loi lui impose d'être exemplaire et de servir de modèle pour les entreprises multilingues. Il existe aussi des propositions concrètes, élaborées par des spécialistes de la question des langues, et destinées aux administrations et entreprises du secteur privé.

En 2005, Walliser-Klunge publie une brochure contenant des conseils pour une pratique du plurilinguisme dans les échanges au quotidien. Le but de cette brochure est de prodiguer des conseils pratiques pour faciliter la communication en milieu multilingue et multiculturel tout

⁶² Lors d'une leçon sur les langues dans un cours de français langue seconde (niveau B1-B2) à la HAFL, j'ai demandé aux étudiants de faire la liste des langues qu'ils connaissaient (un peu ou très bien) dans le but de dresser le répertoire linguistique de la classe. J'observais une étudiante dont je savais qu'elle était originaire des Balkans : elle a complété sa liste, mais a omis le serbo-croate, langue parlée à la maison. Elle l'a ajouté, quand elle a réalisé l'importance que je lui accordais.

en respectant les origines des diverses communautés linguistiques. Dans ce document, l'auteure apporte sa contribution à la description de l'utilisation des langues dans une entreprise. Elle suggère de se pencher sur les paramètres de la communication interne en posant une liste de questions portant sur le profil linguistique de l'institution : quelle est la langue première de l'institution ? Quelle est sa langue seconde ? Quelle est la langue première du public cible ? Le public cible est-il homogène ? Et quelles sont les particularités régionales ?

Les questions touchent ensuite les qualifications du personnel : quelles sont les compétences linguistiques des employés ? Une distinction est faite entre les différentes fonctions dans l'entreprise et la question est répétée pour les cadres supérieurs, les cadres moyens et le personnel.

Finalement, l'auteure estime qu'il est nécessaire de se poser la question des langues utilisées pour la transmission des informations internes et de savoir si toutes les informations doivent être traduites. La question est aussi répétée pour chaque fonction occupée par les employés dans l'entreprise. L'auteure mentionne également les langues utilisées lors des séances de travail ou pour la rédaction des comptes-rendus de séance. Il est entendu dans cette optique que toute information ne doit pas nécessairement être traduite et que le simple fait de se poser la question de savoir à l'intention de qui la traduction devient obligatoire, indique que les compétences linguistiques exigées dépendent du poste occupé (Walliser-Klunge, 2005).

Une série de recommandations émane également de la fondation Forum du bilinguisme, située à Bienne (ville du canton de Berne, souvent citée comme exemple de commune bilingue). Cette fondation œuvre pour la promotion du bilinguisme (allemand/français). Un de ses points forts concernant les langues en milieu professionnel est sa proposition de label du bilinguisme, auquel peuvent prétendre les entreprises qui pratiquent le bilinguisme. Le terme « entreprise » est à comprendre dans son sens large, puisque le label peut être attribué à des entreprises de types PME, des institutions de formation ou des offices de l'administration cantonale. Les critères examinés pour obtenir le label concernent « l'image et la communication vers l'extérieur, les produits et les services, la composition du personnel, les compétences linguistiques du personnel, la qualité de la communication interne, les efforts particuliers »⁶³. L'attribution du label répond à une démarche de la part de l'entreprise, qui désire, pour des raisons de marketing ou par conviction, obtenir une reconnaissance de ses

⁶³ <http://www.bilinguisme.ch/Label-du-bilinguisme/Presentation>, page consultée le 04.06.16.

pratiques en matière linguistique. L'évaluation se fait par un membre de l'équipe du Forum du bilinguisme, qui examine la situation de l'entreprise au cours de plusieurs rencontres avec les responsables concernés, mais également des membres du personnel, et qui finalement se prononce sur la faisabilité du projet. Au départ de cette démarche, qui date de 2001, le label était attribué principalement dans la région de Bienne. Puis les demandes se sont éloignées de ce centre pour s'étendre dans le canton de Berne et d'autres régions linguistiques. Le site internet de Forum du bilinguisme recense ainsi une quarantaine d'entreprises labélisées entre 2001 et 2014. Comme les demandes viennent d'entreprises de secteurs et de contextes linguistiques divers, les critères ne sont pas évalués de la même manière d'une entreprise à l'autre. Il est toutefois intéressant de noter que toutes les entreprises labélisées actuellement (et recensées sur le site internet) se situent dans une zone géographique officiellement bilingue : la région de Bienne, en grande majorité, et la région de Fribourg⁶⁴. De même, les deux langues prises en compte sont l'allemand (ou le suisse-allemand) et le français. Cependant, il apparaît clairement, comme nous allons le voir, que les conseils de bonne pratique permettant de valider les critères en vue du label peuvent s'appliquer avec n'importe quelle combinaison de langues.

Afin de présenter le concept de façon claire, le Forum du bilinguisme a édité une brochure intitulée « Le bilinguisme en entreprise : recueil des bonnes pratiques ». On y trouve des conseils pour mettre en place ou favoriser le bilinguisme dans une entreprise, qui abordent des aspects de l'organisation interne, de la communication interne et externe, et des ressources humaines. Les conseils sont notés du plus simple à réaliser au plus compliqué. Si on se penche sur l'aspect qui nous intéresse davantage dans le cadre de ce travail, à savoir la communication interne, dix points sont à relever. Cinq d'entre eux sont considérés comme faciles à mettre en place :

- « Proposer aux francophones et aux Alémaniques que chacun parle sa langue dans l'entreprise ;
- Alterner la langue des séances internes ;
- Mettre en place un lexique F/D des termes techniques ;
- Définir un processus de relecture des documents traduits en interne comme en externe ;
- Traduire la signalétique interne » (Forum du bilinguisme, sans date d'édition : 7).

⁶⁴ Une entreprise échappe à cette règle : une école maternelle et primaire de Bâle, dont le canton est germanophone, mais limitrophe de la France.

Les cinq autres conseils sont qualifiés de « moyennement faciles » à mettre en œuvre :

« La direction et le management donnent l'exemple en matière de bilinguisme ;
Avoir recours à un service de traduction externe professionnel pour les documents clés ;
Traduire seulement les documents internes officiels, mais pas forcément toutes les communications internes ;
Définir en interne les compétences disponibles en vue d'une traduction ;
Demander un résumé dans l'autre langue lorsqu'un rapport n'est disponible que dans une langue » (*ibid.* : 7).

Suivant la taille de l'entreprise, certains conseils peuvent passer de « faciles à mettre en œuvre » à « moyennement faciles ». En effet, le changement de toute la signalétique d'une grande entreprise est une décision engendrant un certain coût. De plus, les petites entreprises n'ont pas nécessairement les moyens de recourir à un service de traduction. En réalité, et à y regarder de plus près, chacun de ces conseils requiert des considérations pratiques. Prenons le premier conseil, dans la catégorie « facile à mettre en œuvre ». Il s'agit d'un exemple d'intercompréhension entre langues distantes, à savoir le fait que chacun s'exprime dans sa langue. Simple en apparence, parce facilement envisageable, la pratique de l'intercompréhension entre l'allemand/le suisse-allemand et le français signifie que tous les employés ont les compétences réceptives adéquates pour pouvoir communiquer en mode bilingue. Si cette pratique est fréquente dans la région de Bienne et, dans une moindre mesure, dans celle de Fribourg, elle est beaucoup moins observable dans d'autres régions linguistiques en Suisse. Dans le cas d'une entreprise souhaitant obtenir le label du bilinguisme, cela implique que la direction s'assure des compétences linguistiques de chaque employé et offre des cours de langues lorsque le niveau n'est pas satisfaisant. De plus, l'aspect des compétences linguistiques peut représenter un véritable frein lors de la procédure d'embauche de nouveau personnel (Grin *et al.*, 2009).

3.2.2 Les études des pratiques

Le projet DYLAN (Dynamique des langues et gestion de la diversité) regroupe plusieurs études sur les pratiques des langues dans le milieu professionnel. Ce projet, financé dans le cadre du 6^{ème} Programme-cadre de l'Union européenne, a duré de 2006 à 2011⁶⁵. Le but de ce

⁶⁵ 19 institutions ont pris part au projet, dans 12 pays européens (<http://www.dylan-project.org>).

programme est d'explorer divers scénarios de communication dans des contextes professionnels et institutionnels.

Quatre dimensions y sont explorées : la dimension de l'entreprise en tant qu'agent du traitement des langues, la dimension du contexte, la dimension des pratiques linguistiques et, enfin, la dimension des représentations des acteurs (Lüdi, 2012).

3.2.2.1 DYLAN et LaRa (Lüdi)

Les représentations d'un fonctionnement efficace que se font les dirigeants d'une entreprise peuvent également dicter le mode de communication qui sera conseillé et mis en place sur le lieu de travail. Suite aux études réalisées dans le cadre du projet DYLAN, Lüdi (2012 : 3-4) résume les types de représentations du multi/plurilinguisme en deux catégories : la première « repose sur une vue traditionnelle des langues comme langues nationales (...). Elle mène à des formes « unilingues » de la communication dans un monde multilingue : on parle une seule langue à la fois ». La seconde représentation est une « vision plus « bricolée »⁶⁶ de la communication ». Le plurilinguisme des acteurs des situations de communication en milieu professionnel y est considéré comme une ressource, un potentiel d'outils différents (les langues) à disposition des participants. Le recours à l'anglais est un de ces outils, mais ce n'est pas le seul. Sont à disposition des participants leurs compétences communicationnelles dans des tâches professionnelles et la connaissance des règles sociales propres à leur contexte de travail.

Dans le cadre du projet de recherche DYLAN, Lüdi et son équipe étudient l'utilisation du plurilinguisme réceptif (LaRa) durant des séances de travail réunissant des participants de langues premières différentes. Ils observent que le plurilinguisme réceptif est aussi utilisé lors des échanges plurilingues dans les entreprises enquêtées (Lüdi, 2013). Il est souvent croisé avec d'autres modes de communication, comme le recours à l'anglais ou l'adoption de la langue du partenaire durant la réunion. Comme le rappelle Lüdi, le plurilinguisme réceptif peut être considéré comme une pratique équitable, qui permet d'éviter qu'une langue domine les échanges. Or cette règle du « chacun parle sa langue » n'est pas toujours concrètement possible dans la mesure où tous les participants n'ont pas une maîtrise égale de la

⁶⁶ Lüdi fait référence en 2013 (p. 143) à la boîte à outils du bricoleur, expression utilisée par Lévy-Strauss en 1962 (p. 27).

compréhension des langues partenaires. Lüdi (*ibid.* : 151) cite une situation durant laquelle un italophone, sachant que sa langue première ne sera pas bien comprise par certains collègues, s'exprime en allemand ou en français.

3.2.3 Le multilinguisme en pratique dans le cadre professionnel

Comme nous l'avons vu précédemment (cf. *supra* p. 89-92), les conseils pour faire cohabiter plusieurs langues sur un même lieu de travail ne manquent pas et sont facilement accessibles à un employeur soucieux de valoriser ou de maximiser le plurilinguisme de son entreprise. Toutefois, ces conseils (je pense notamment aux critères pour l'obtention du label du bilinguisme de Forum du bilinguisme) sont envisageables à des degrés divers selon le profil de chaque entreprise. Des paramètres de taille, de situation géographique ou de secteur d'activité peuvent compliquer les démarches de mise en œuvre. Cependant, le facteur principal est le locuteur, qui est en position de majorité ou de minorité, qui ose revendiquer sa langue et sa culture ou qui s'adapte au grand nombre par souci d'efficacité. Toutes ces attitudes ne sont bien sûr pas nécessairement antinomiques.

Dans la réalité des communications exolingues en milieu professionnel, plusieurs options s'offrent aux membres d'une entreprise. Les pratiques peuvent être suggérées ou imposées par la direction, mais elles peuvent aussi découler de décisions prises à la suite d'un accord entre employés, ou se mettre en place naturellement, sans qu'il y ait de décisions conscientes sur le sujet. Lüdi (2013) relève six cas de figure, qui sont autant de solutions pour combler le fossé linguistique que présente une situation de communication exolingue :

« (...) using a *lingua franca* (often English), inventing pidgin-like emergent varieties, choosing the language of one of the interlocutors known (partially) by the others (namely the case of immigrants), using various forms of mixed speech, offering interpretation and translation facilities and, of course, insisting on receptive competences or *lingua receptiva* (...) » (Lüdi, 2013 : 141).

Ces six solutions peuvent être combinées, et il n'est pas rare dans une entreprise de recourir à une *lingua franca* lors de certaines réunions et de compléter les informations échangées par des documents traduits dans l'une ou l'autre langue des participants. Par ailleurs, le choix d'utiliser une seule langue entraîne nécessairement l'activation des compétences de réception de la part des locuteurs non-natifs (ou n'ayant pas une grande maîtrise de la langue choisie).

La présence de plusieurs langues dans le cadre professionnel conduit à des situations de communication bi/plurilingue particulières. Elles ne diffèrent pas, d'un point de vue linguistique, des situations bi/plurilingues de la vie quotidienne, mais le fait qu'elles se déroulent dans un cadre professionnel introduit une dimension spécifique due aux différents statuts des interactants. Ces statuts sont définis par le rôle de ces personnes dans l'entreprise et le rapport hiérarchique induit la notion de pouvoir.

3.2.4. Les dérives du multilinguisme au travail

Si le multilinguisme au travail en Suisse offre des possibilités de communiquer et de travailler de façon efficace et équitable, cela ne signifie pas pour autant qu'il ne provoque pas de désagréments. Il existe, on l'a vu, différents cas de figure lorsque plusieurs langues sont utilisées dans un espace de travail. Pourtant, dans chacune de ces situations (par exemple langue de la majorité dominant les échanges ou recours à l'intercompréhension), la langue représente un outil de pouvoir. Dans la première situation, lorsque les échanges se font principalement dans une langue, les participants maîtrisant la langue de communication possèdent un sérieux avantage sur les locuteurs non-natifs. Ils peuvent s'exprimer plus vite, avec plus de subtilité et bénéficient aussi de compétences liées à la culture de la communication dans cette langue (par exemple l'organisation de la prise de parole). Chez les locuteurs non natifs en revanche, l'effort requis pour suivre la discussion dans la langue partenaire freine la prise de parole. L'expression reflètera la pensée aussi certainement de façon moins précise dans la langue partenaire que s'il existait la possibilité de s'exprimer dans la langue première. Cette situation nous renvoie à la notion d'insécurité linguistique, lorsque le code n'est pas maîtrisé au même niveau que le partenaire. Dans le cas de la pratique de l'intercompréhension, les langues sont reconnues comme égales quant à leur utilisation et les participants à une réunion doivent être capables de comprendre la ou les langue(s) partenaire(s). Cette règle, si elle est acceptée et appliquée par l'ensemble du personnel d'une entreprise, n'est pas toujours égalitaire dans la pratique. Il est fréquent en effet qu'une langue domine l'échange. Il s'agit en général de la langue de la majorité des participants (Lüdi, 2013) ou de la langue de la personne qui mène la réunion (cf. *supra* p. 256-264). Si les langues plus minoritaires sont sous-représentées sur le lieu de travail, cela signifie que les langues ne sont pas égales et ne bénéficient pas des mêmes usages. À l'inverse, si chaque participant respecte la pratique de l'intercompréhension, la langue la plus représentée a plus de chance d'être la

plus parlée. Ce qui revient à dire que les locuteurs de la langue minoritaire, bien que faisant valoir leur droit à l'expression dans leur langue, participent à une réunion menée en majorité dans la langue partenaire.

Comme le souligne Lüdi (2013), l'effort fourni pour suivre un discours prononcé dans la langue partenaire, même si elle est bien maîtrisée par les locuteurs non-natifs, est plus grand que si la communication se déroule dans la langue première de chaque participant. Les difficultés rencontrées par le locuteur non-natif en situation exolingue sont dues, d'après Lhote (1995 : 74-75), au « changement de paysage sonore », aux « habitudes communicatives du groupe » et à la difficulté d'« utiliser les différentes formes d'écoute en même temps », c'est-à-dire d'arriver à discriminer les « bruits » présents des informations clés, permettant d'évoluer dans un contexte dont la langue n'est pas totalement maîtrisée.

Par ailleurs, des travaux portant sur l'attention auditive (Gosselin et Gagné, 2010) ont montré l'importance de mesurer l'effort que l'auditeur doit fournir pour comprendre un discours avec des bruits de fond, en insistant sur la différence entre entendre et écouter. La compréhension d'un discours implique une activité d'écoute, qui est une compétence nécessitant une certaine attention et l'intention d'accéder au sens de l'information et de l'utiliser (*ibid.*). De plus, écouter un discours dans une langue étrangère implique une attention accrue.

Cet effort induit de la fatigue, qui est ressentie après une séance de travail ou en fin de journée⁶⁷. Des études menées auprès de sujets bilingues (Dornic et Dornic, 1981) ont montré une baisse du niveau de compétences en fin d'après-midi, après une journée de travail d'ordre mental. Cette fatigue mentale est due à une activité prolongée intellectuelle et/ou verbale (*ibid.*). On imagine alors sans peine que ces constats sont valables également dans le cadre professionnel bilingue, quand les échanges se font dans une langue dominante qui est une langue étrangère pour une partie des employés.

De plus, un échange basé sur la pratique de l'intercompréhension, s'il est dominé par une langue majoritaire, favorise les locuteurs de cette langue : ils évoluent plus aisément que leurs collègues non-natifs. Le choix du recours à une langue dominante, qu'il se fasse

⁶⁷ Cette fatigue se ressent aussi dans le cadre de l'enseignement/apprentissage bilingue de l'école. Lors d'une discussion informelle avec une étudiante de 2^{ème} année (avec une bonne maîtrise de l'allemand), celle-ci se plaignait du nombre (élevé) de cours qu'elle devait suivre en allemand, alors qu'elle était francophone : « Ils (les Suisses alémaniques, enseignants et étudiants confondus) ne se rendent pas compte, on est crevé après une journée de cours en allemand. On rentre et on ne peut plus rien faire, on n'a pas envie de sortir. »

consciemment ou non, de façon concertée ou non par le groupe dans son ensemble, a des effets d'exclusion. Comme nous le verrons dans la deuxième partie de ce travail, les paramètres qui contribuent au choix des langues dans le cadre de mon terrain de recherche sont variés. Toutefois, au niveau des entreprises, Philips (2009 : 485-486) souligne le rôle de l'aspect économique : « (...) the political economic position of a group determines its attitudes toward the codes in the group's multilingual repertoire, the group's code choices, and the ultimate survival of the codes being spoken ».

3.3 L'exemple de l'administration fédérale

À eux seuls, l'administration fédérale et son fonctionnement linguistique représentent un sujet d'étude à part entière. Effectivement, comment le gouvernement d'un pays multilingue, dont les langues sont inégales en termes de nombre de locuteurs, peut-il fonctionner dans le respect des communautés linguistiques et en maintenant la paix des langues ?

3.3.1 L'organisation de l'administration fédérale

L'administration fédérale est une vaste entreprise. Elle est en effet le plus grand employeur de Suisse et, selon les chiffres donnés pour l'année 2013 (site Internet OFPER), elle compte environ 38'000 employés, issus des différentes communautés linguistiques du pays.

La structure et le fonctionnement de l'administration fédérale s'organisent autour des sept départements fédéraux⁶⁸, dirigés chacun par un conseiller fédéral⁶⁹. À ces sept départements s'ajoute en quelque sorte un huitième : la Chancellerie fédérale, dont le travail est de fournir des services aux départements fédéraux, à l'administration et à la population.

Les départements sont divisés ensuite en offices, qui comptent eux-mêmes des services. La taille du point de vue du nombre d'employés varie bien sûr d'un département à l'autre. Néanmoins, le règlement qui régit l'utilisation des langues sur le lieu de travail est identique pour chacun et repose sur les mêmes bases légales. Les langues de travail au sein de

⁶⁸ Le Département fédéral des affaires étrangères, le Département fédéral de l'intérieur ; le Département fédéral de justice et police ; le Département fédéral de la défense, de la protection de la population et des sports ; le Département fédéral des finances ; le Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche ; le Département fédéral de l'environnement, des transports, de l'énergie et de la communication.

⁶⁹ Le Conseil fédéral est le pouvoir exécutif en Suisse. Il est composé de sept conseillers fédéraux, élus tous les cinq ans par les Chambres fédérales.

l'administration fédérale sont les trois langues officielles, à savoir l'allemand, le français et l'italien.

3.3.1.1 Des équipes plurilingues

La règle qui préside à la composition des équipes de travail est celle de la représentativité. En effet, la Confédération joue un rôle de modèle au niveau fédéral :

« Le Conseil fédéral a adopté la modification de l'ordonnance sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques et la révision totale des instructions du Conseil fédéral concernant la promotion du plurilinguisme dans l'administration fédérale.

Il entend ainsi montrer le bon exemple et assumer les responsabilités qui lui incombent en matière de promotion des langues nationales et de cohésion nationale » (DFF, 2014).

De ce fait, les différents départements et offices fédéraux doivent veiller à engager du personnel issu des différentes régions linguistiques qui composent le pays. L'administration fédérale devrait de la sorte employer en majorité des germanophones et, dans une moins grande proportion, des francophones, des italophones et des romanches. Ces valeurs cibles sont précisées par l'Office du personnel fédéral (OFPER), qui est également chargé de contrôler dans les offices de l'administration fédérale de cette représentativité à atteindre.

Dans la réalité, une étude menée par le Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme (Christopher Guerra et Zurbriggen, 2013) a montré que les langues d'usage préférentiel dans le cadre d'échanges professionnels par les collaborateurs de l'administration fédérale sont, dans l'ordre, l'allemand standard (66 %) et le suisse-allemand (54 %), suivis par le français (48,2 %) et l'italien (18,7 %). L'anglais est « une langue seconde fréquemment utilisée » (*ibid.* : 20), avec un taux de 32,3 %, plus élevé que l'italien.

3.3.1.2 Les bases légales

Pour son fonctionnement plurilingue, l'administration fédérale se fonde sur trois textes légaux sur lesquels les membres de son personnel peuvent s'appuyer.

Tout d'abord, la loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques (LLC), appelée couramment « Loi sur les langues », est entrée en

vigueur en 2010. Cette loi sert de base légale pour l'utilisation des langues nationales et officielles sur le territoire suisse et concerne à la fois les résidents helvétiques, les employés de l'administration fédérale et les représentants politiques, comme les conseillers fédéraux. L'article 9 (al. 1) concerne spécifiquement l'administration fédérale : « Les membres du Conseil fédéral, le chancelier de la Confédération et les employés de l'administration fédérale travaillent, au choix, en allemand, en français ou en italien. » Les trois langues officielles peuvent ainsi être utilisées régulièrement et quotidiennement dans des situations de travail au sein des différents services de l'administration fédérale.

Ensuite, comme mesure d'accompagnement à la loi sur les langues, le Conseil fédéral a édicté en 2010 une ordonnance sur les langues (OLang), qui est entrée en vigueur en 2014. Le but de ce texte est de compléter la loi sur les langues, en donnant des éléments plus précis concernant la mise en œuvre de cette loi, dont il suit la structure. L'ordonnance est donc composée de sept sections, dans lesquelles sont développés de façon plus détaillée les éléments de la loi. Elle touche ainsi la question des langues en Suisse, de la promotion du plurilinguisme, du soutien aux cantons plurilingues et du soutien aux cantons des Grisons et du Tessin⁷⁰. On y trouve par exemple des recommandations au sujet des langues utilisées pour les sites internet des unités administratives ou encore les valeurs-cibles concernant la représentation des communautés linguistiques dans les différents services de l'administration fédérale :

Tableau 7 : les valeurs- cibles de la représentation des communautés linguistiques dans les unités de l'administration fédérale (OLang, 2010)

Allemand	68,5 % à 70,5 %
Français	21,5 % à 23,5 %
Italien	6,5 % à 8,5 %
Romanche	0,5 % à 1,0 %

Enfin, pour préciser davantage cette disposition légale, le Conseil fédéral a également édicté en 2014 un texte (*Instructions concernant le plurilinguisme*) à destination des différents départements fédéraux et de la Chancellerie fédérale. Ce nouveau texte remplace les instructions précédentes, qui dataient de 2003. L'objectif de ces instructions est de promouvoir le plurilinguisme dans l'administration fédérale. Le texte contient des directives concernant l'égalité des chances entre les employés des différentes communautés linguistiques, la représentation de ces communautés dans l'administration fédérale ainsi que les connaissances linguistiques des employés de la Confédération (Conseil fédéral, 2014).

⁷⁰ Il s'agit des deux cantons aux langues les moins parlées en Suisse : le romanche et l'italien.

Une section est consacrée à la mise en pratique de ces instructions et prévoit des dispositions pour mettre en place des ressources humaines, servant de référence au personnel administratif.

3.3.1.3 Le niveau des connaissances linguistiques exigé

Pour que ce fonctionnement en mode bi/plurilingue puisse être réellement effectif, l'administration fédérale doit veiller à engager du personnel dont le niveau de compétence linguistique lui permette de travailler en plusieurs langues, suivant son environnement de travail. C'est pourquoi dans ses *Instructions* (2014), le Conseil fédéral précise que « le niveau des connaissances linguistiques requis pour chaque poste mis au concours est (...) mentionné dans le descriptif du poste » (paragraphe 4).

Dans l'application de cette directive, l'OFPER (2009a) souligne l'importance des langues et de leur pratique pour chaque employé de l'administration : « Quiconque doit être en mesure de comprendre ce qu'il lit et entend dans une deuxième langue officielle au moins, idéalement dans une troisième. Les exigences sont plus élevées pour les postes supérieurs ou de spécialistes » (OFPER, 2009a : 21).

Pour détailler davantage les différentes attentes en matière de compétences linguistiques lors de la rédaction de l'annonce d'un poste à pourvoir, l'OFPER avait rédigé dans le *Guide pour la promotion du plurilinguisme* (2009b)⁷¹ un descriptif précis pour chaque échelon dans la hiérarchie administrative, en se basant sur l'échelle du *Portfolio européen des langues* :

«Recommandation pour les profils linguistiques

Exigences minimales pour tous les employés : connaissance passive d'une deuxième langue officielle (équivalent au niveau A2-B1 du Portfolio européen des langues).

Exigences minimales pour les postes de spécialistes et administratifs : connaissance passive et active d'une deuxième langue officielle (équivalent au niveau B1-B2 du Portfolio européen des langues).

Exigences minimales pour les fonctions supérieures : connaissance active de deux langues officielles (niveau B2-C1 du Portfolio européen des langues) et connaissance passive de la troisième langue officielle (niveau A2-B1).

Il s'agit d'exigences minimales qui devraient être mentionnées dans l'annonce. Lorsque des exigences spécifiques sont requises, elles doivent être précisées (par ex. traducteurs,

⁷¹ Ce guide a été remplacé par le document *Plurilinguisme*.

diplomates, traitement de dossiers dans des langues non officielles, etc.) » (OFPER, 2009b : 17).

Cette description des profils linguistiques attendus chez les employés de l'administration illustre bien les divers niveaux de maîtrise linguistique du personnel. Il s'agit d'une fourchette allant du niveau A2-B1 au niveau B2-C1. De même, le nombre de langues devant être maîtrisées varie en fonction du poste. Plus les responsabilités augmentent, plus le répertoire linguistique doit être large.

L'ordonnance sur les langues (2010) pour sa part, décrit, sans pour autant se référer aux échelles du *Portfolio européen des langues*, les compétences linguistiques du personnel de la Confédération (art. 8, al. 1), résumées par le tableau suivant :

Tableau 8 : les compétences linguistiques exigées pour les employés de l'administration fédérale (Olang, 2010, art. 8, al. 1)

	Langue 2	Langue 3
Tout employé	Connaissance écrite et orale	-
Cadre moyen	Bonne connaissance active	Si possible : connaissance passive
Cadre supérieur	Bonne connaissance active	Connaissance passive

Lors de leur recherche, Christopher Guerra et Zurbriggen (2013) ont constaté que le niveau des compétences en langues secondes et étrangères des employés de l'administration fédérale est élevé et l'estiment en moyenne entre B1 et B2 (2013 : 23). Par contre, les auteures ne peuvent pas apporter de précisions quant au niveau des compétences partielles prises individuellement. Elles consacrent par ailleurs deux points à la question des compétences partielles dans la liste des recommandations en fin de rapport, soulignant tout d'abord l'amélioration possible de la bonne exploitation des ressources en compétences partielles. Pour ce faire, elles suggèrent de « relever quelles compétences communicationnelles et compétences partielles (réceptives : écrites/auditives ; productives : écrites/orales) sont nécessaires pour quelles activités institutionnelles » (2013 : 26). Ensuite, elles proposent de développer davantage la compétence réceptive pour le suisse-allemand (qui est, d'après leur enquête, la langue la plus parlée) ainsi que pour les langues minoritaires.

3.3.1.4 Le recrutement

Il est intéressant de noter que la question du recrutement se retrouve à plusieurs niveaux légaux. Dans la LLC, l'article 20 souligne la position de la Confédération face au

plurilinguisme des employés (al. 1). Toutefois, c'est dans l'ordonnance sur les langues (OLang) que l'idée de représentativité est développée (art.7, al. 1), les chiffres des valeurs cibles y sont même mentionnés. Le texte de l'ordonnance donne par ailleurs des indications supplémentaires sur le processus de recrutement : « Lors du recrutement de personnel, les employeurs (...) veillent à ce que les candidats issus de toutes les communautés linguistiques soient retenus à l'issue de la présélection (...) » (OLang 2010, art. 7, al. 3).

Finalement, le Conseil fédéral répète ces consignes dans ses *Instructions* (2014) au paragraphe 3, dans lesquelles il décrit de façon précise le déroulement d'un processus de recrutement, depuis la mise au concours du poste à pourvoir jusqu'à la langue utilisée lors de l'entretien d'embauche.

Bien évidemment, l'OFPER (2009b), principale ressource lors d'un recrutement à l'administration fédérale, donne des directives détaillées pour la rédaction de l'annonce et la sélection des candidats.

3.3.2 Le fonctionnement des équipes plurilingues

La communication entre employés de l'administration fédérale est ainsi identique dans chaque unité administrative. Il s'agit ici d'une communication dans un contexte professionnel. La langue est utilisée pour interagir (communication interpersonnelle) ou pour informer.

La communication en situation professionnelle impliquant deux langues ou davantage n'a fait l'objet d'études que récemment (Extramania, 2012). Le plurilinguisme abordé dans ces études concerne généralement les travailleurs migrants (et non pas des situations dues à du bilinguisme institutionnel), ce qui implique souvent une dimension acquisitionnelle. Les travailleurs apprennent en immersion, appuyée ou non par des cours, la langue officielle du pays d'accueil. Dans la situation helvétique, les paramètres peuvent répondre à cette description : dans ce pays avec un fort taux d'immigration, les employés nouvellement arrivés en Suisse apprennent en grande partie la langue en la pratiquant sur leur lieu de travail⁷². Toutefois, il existe aussi le cas de la migration interne. Dans ces cas, les travailleurs ont en principe des compétences de base (acquises dans le cadre scolaire) et une culture en partie partagée.

⁷² Cependant, il existe aussi des situations dans lesquelles les travailleurs se retrouvent entre ressortissants d'un même pays (c'est le cas en Suisse du secteur du bâtiment ou de la restauration/hôtellerie pour la communauté portugaise). L'apprentissage de la langue se fait alors davantage dans les échanges de la vie quotidienne.

L'étude des interactions bi/plurilingues dans le contexte professionnel comporte plusieurs paramètres d'ordre social. L'interaction peut s'établir entre deux collègues, deux pairs bénéficiant d'un même statut dans la hiérarchie de l'entreprise. Elle peut aussi s'établir entre un supérieur et ses collaborateurs. Les notions de domination et de pouvoir entrent en jeu dans la façon dont l'échange est mené. De même, la bonne (ou très bonne) maîtrise de la langue de l'échange peut permettre à l'un des interactants de prendre le dessus.

La pratique des langues et, plus spécialement, la prise de parole dans l'entreprise ont évolué depuis le travail en usine de type taylorisme (Boutet, 2001). On est passé d'une interdiction de parler durant le travail à une invitation à exprimer son avis ou à décrire ses tâches. La discussion sur la marche à suivre qu'adoptera une équipe fait également partie des changements du monde du travail. Il est clair qu'il existe une très grande variété de situations et de configurations, qui dépendent du type d'entreprise, du poste de travail, de la composition de l'équipe, etc.

La question qui se pose porte sur les activités langagières produites sur le lieu de travail. Pour ce faire, des référentiels ont été pensés, de façon à ce que les besoins des employés devant travailler dans une langue seconde puissent être mieux définis. Extramania (2012) cite un référentiel créé pour les métiers de la fonction publique territoriale en France (Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF), 2010). Les compétences répertoriées dans ce document sont présentées sous la forme d'une carte des compétences, comportant trois pôles principaux : réflexif, organisationnel et communicationnel. Les deux premiers pôles concernent la perception du travail dans son entier et la gestion des tâches à accomplir⁷³. Le dernier pôle est clairement celui qui nous intéresse dans l'étude des compétences communicationnelles dans le cadre professionnel. Extramania (2012) a extrait les compétences décrites de la carte des compétences du référentiel qui se présente à l'origine sous forme concentrique, pour en dresser le tableau suivant :

⁷³ Le pôle organisationnel comporte 4 catégories (gestion des consignes, gestion de l'activité, gestion des relations au sein de l'équipe et gestion de l'information) et le pôle réflexif en contient aussi 4 (perception du statut de fonctionnaire et évolution personnelle, perception du cadre réglementaire de la fonction publique, perception du poste de travail et perception des champs d'actions de la FPT).

Tableau 9 : les composant du pôle communicationnel (Extramania, 2012 : 17, d'après la Carte des compétences inter-métiers, Fonction publique territoriale (DGLFLF, 2009))

Pôle communicationnel				
Interactions professionnelles à l'oral	S'adapte à tout interlocuteur dans des situations formelles ou informelles	Interagit en face-à-face au téléphone, etc.	Interagit en face-à-face avec un interlocuteur inconnu sur des activités récurrentes dans sa situation de travail	Interagit avec son environnement proche sur ses activités récurrentes
Verbalisation de l'activité effectuée	Formule et organise le récit d'événements liés au contexte de son activité	Explique ce qu'il fait	Décrit ce qu'il fait	
Écrits professionnels en interaction	Maîtrise des écrits professionnels variés et peut y apporter une réponse adaptée	Peut reformuler l'objet d'un document et y répondre	Comprend les écrits professionnels liés à son poste de travail	Identifie les écrits professionnels récurrents dans sa situation de travail

Les douze compétences consignées ont toutes un lien très étroit avec le monde professionnel, excepté la première entrée du tableau, qui se rattache aux interactions professionnelles à l'oral. En effet, l'employé doit pouvoir s'adapter à son interlocuteur dans des situations formelles et informelles. Les premières situations se rapportent aux échanges entre employés ou avec des clients/partenaires dans le cadre de réunions ou d'entretiens, les secondes peuvent décrire des interactions entre collègues ou des personnes extérieures à l'entreprise. On peut imaginer des échanges relativement brefs, qui ont pour fonction d'entrer en contact ou d'établir des liens sociaux. À première vue, ces échanges se rapportent à des compétences générales, de la vie quotidienne, mais ils prennent place dans un contexte professionnel et ne peuvent donc pas en être totalement dissociés.

De même, dans le pôle organisationnel, la question de la gestion des consignes implique forcément des compétences réceptives. L'employé doit pouvoir comprendre des documents écrits et oraux relatifs à son poste de travail. Il s'agit donc d'être capable de comprendre la tâche à effectuer mais, pour ce faire, il est nécessaire d'avoir les compétences linguistiques, permettant l'accès à ces consignes. Il est ainsi difficile, si ce n'est impossible de dissocier les compétences en fonction des activités professionnelles et des compétences linguistiques. Comme le rappellent Boutet *et al.* (1995 : 25), « les statuts et les formes de la parole sont si intimement liés aux conditions et aux finalités du travail qu'il devient impensable de les en isoler ».

Les compétences orales et écrites sont aussi séparées dans la grille reproduite à la page précédente (tableau 9). Or il n'est pas rare que ces compétences soient sollicitées simultanément si, lors d'une réunion, l'échange verbal est basé un document projeté. Il s'agira pour l'employé de lire le document écrit (qui peut prendre la forme d'un texte, d'un graphique, d'un tableau, etc.) tout en écoutant les explications ou les avis d'autres collègues, éventuellement en se préparant à intervenir.

L'interaction est également définie par les paramètres propres à chaque relation entre interactants. Un employé ne s'adresse pas à son supérieur de la même façon qu'à un collègue. Il le fera en fonction des statuts de chacun dans l'entreprise, mais également des statuts de chacun dans l'interaction (émetteur, récepteur, simple auditeur, etc.) ainsi que des éléments liés à la personnalité des interactants (ancienneté, genre, etc.)⁷⁴. La gestion de la parole adressée à des personnes au statut différent est une compétence professionnelle importante. En linguistique, on retrouve cette compétence, primordiale également, dans le domaine plus large des compétences socio-pragmatiques du locuteur.

L'intrication des compétences linguistiques et professionnelles fait qu'il est délicat de dresser des listes de compétences bien distinctes en ce qui concerne l'utilisation de la langue au travail puisque, d'une part, les exigences en ce domaine varient d'un poste à l'autre et, d'autre part, il est fréquent qu'un geste accompagne la parole. Ainsi la communication ne se résume pas à des échanges verbaux.

Pour revenir au contexte défini de l'administration fédérale, l'utilisation de la langue par chaque employé est réglementée, on l'a vu, par la loi sur les langues (2007), à l'article 9 : « (...) les employés de l'administration fédérale travaillent, au choix, en allemand, en français ou en italien. » Cet article de loi implique donc un fonctionnement plurilingue des différents services. On peut différencier les types de communication au sein d'une unité administrative, en séparant la communication orale de la communication écrite.

3.3.2.1 La communication orale

Ce type de communication concerne les réunions et les conversations informelles. Pour ce qui est des réunions, l'OFPER (2009b) met à la disposition des employés de l'administration

⁷⁴ Ces éléments appartiennent à la notion de contexte, qui sera développée plus en détail plus loin (cf. *infra* p. 194-196).

fédérale un document contenant des conseils quant à la conduite des réunions. Il y est rappelé le principe du « chacun parle sa langue officielle » prévu par la loi sur les langues (2007) dans le cas où des locuteurs de langues différentes participent à la même réunion (p. 26). Il est également conseillé, pour la personne qui dirige la réunion, de prévoir « [des] mots de bienvenue et de conclusion dans les trois langues. Si les compétences linguistiques ne le permettent pas, [il faut] envisager la co-présidence de personnes d'origine linguistique différente » (p. 26). L'aspect formel des réunions de travail, et leur déroulement à la fois planifié (avec un ordre du jour envoyé généralement à l'avance aux participants concernés) et codifié (ouverture, rappel de l'ordre du jour, remarque sur le procès-verbal de la réunion précédente, etc.) oriente les locuteurs vers un choix de langue standard.

Au contraire, la communication informelle entre employés, hors des séances de travail, est davantage propice à l'usage du dialecte. Rappelons que les germanophones de Suisse utilisent en grande majorité le dialecte suisse alémanique dans leur vie quotidienne, autant dans le cadre privé que professionnel. Dans un contexte plurilingue, le recours au dialecte est plus délicat, dans le sens où cette langue n'est pas enseignée dans les écoles des autres régions linguistiques. Dans la réalité, les locuteurs francophones qui peuvent s'exprimer en suisse-allemand ont généralement appris ce dialecte en immersion, au contact de Suisses alémaniques. C'est la raison pour laquelle l'OFPER (2009b : 31) précise que « l'usage d'une langue officielle lorsque des personnes d'une autre communauté linguistique sont présentes s'impose également dans les situations informelles (pauses, sorties, activités culturelles, etc.) ».

3.3.2.2 La communication écrite

Les documents élaborés par l'administration fédérale sont destinés soit à la communication interne, soit à la communication externe.

Dans le second cas, s'il s'agit de publications officielles concernant l'ensemble de la population, la rédaction des documents doit se faire simultanément dans les trois langues officielles (LLC, art. 10, al. 2). Si, au contraire, l'administration répond à un canton ou à une personne, le texte est rédigé dans la langue dans laquelle la requête a été déposée (LLC, art.6). Concrètement, la production de texte en mode plurilingue demande une certaine organisation et un recours à des compétences linguistiques touchant les trois langues officielles. L'OFPER (2009b : 26) recommande de produire les textes trilingues en « parallèle et en corédaction »

dans la mesure du possible, en affirmant que la qualité de ces textes en serait supérieure. Pour ce faire, il décrit trois façons de fonctionner : la rédaction en parallèle qui implique que des employés de langues différentes travaillent ensemble à l'élaboration du texte, la corédaction informelle qui consiste à s'associer avec le service linguistique et à travailler ensemble à la conformité des différentes versions du texte et, finalement, la corédaction formelle qui concerne les textes juridiques. Ici, le recours aux services d'une commission composée de juristes et de linguistes s'impose (*ibid.*).

Lorsqu'il est question de communiquer à l'interne, les choses sont plus simples. En règle générale, les textes ne sont pas traduits. Ils sont donc rédigés dans la langue de leur auteur. Cette façon de fonctionner illustre parfaitement la pratique de l'intercompréhension. En effet, chaque employé rédige dans la langue officielle de son choix, qui est le plus souvent sa langue première ou sa première langue officielle, et son destinataire le lit sans avoir recours à un service de traduction. Tout comme la communication orale, ce plurilinguisme passif nécessite des compétences de réception écrite.

3.3.2.3 La promotion du plurilinguisme

Le substantif *promotion* est souvent utilisé dans les textes de référence (LLC, 2007 ; OLang, 2010 ; Conseil fédéral, 2014). La question est de savoir ce qui est précisément mis en place pour promouvoir le plurilinguisme auprès du personnel de l'administration mais aussi auprès des chefs de service, qui ont un rôle important à jouer tant au niveau du recrutement que de l'accès à l'offre de formation pour leurs collaborateurs. Les éléments de réponse se trouvent principalement auprès de deux unités administratives : l'OFPER et la Chancellerie fédérale.

3.3.2.4 Le rôle de la Chancellerie fédérale

La Chancellerie fédérale a créé depuis 2010 un poste de conseiller pour la politique des langues. Le rôle de celui-ci est d'appuyer la Chancellerie fédérale dans sa politique linguistique. Plus concrètement :

« Il a un rôle de coordinateur, rédige des avis ou des prises de position, prépare des discours et des interventions et contribue à l'élaboration et la mise en œuvre des objectifs que la Chancellerie fédérale se donne chaque année ou pour la législature dans le domaine de la politique linguistique. Il travaille de concert avec les différentes

sections en vue de formuler et d'adopter des positions communes sur des questions internes ou sur la formulation des réponses à des interventions parlementaires, d'affiner les critères de contrôle de la qualité, de garantir le respect de la législation sur les langues et d'améliorer les processus de rédaction des textes législatifs aux niveaux de l'administration et du Parlement. »⁷⁵

Le conseiller pour la politique linguistique a aussi pour tâche de faire en sorte que l'article 9, alinéa 1 de la LLC (chaque employé peut s'exprimer dans la langue officielle de son choix) soit mis en œuvre. Cela implique des tâches d'information et de sensibilisation auprès des ressources humaines notamment, pour favoriser le plurilinguisme individuel.

En outre, depuis 2004, la Chancellerie fédérale organise des journées, des matinées et même une nuit (en 2012) sur le thème des langues et du plurilinguisme. Le but de ces rencontres bisannuelles est de réunir des linguistes de l'administration fédérale, travaillant dans les différents offices et issus des différentes communautés linguistiques. Les sujets abordés sont par exemple « langues et identités » (en 2008) ou « les langues au temps d'internet » (en 2010). Lors de ces manifestations, des spécialistes d'institutions externes sont également conviés pour des conférences ou des animations d'ateliers.

3.3.2.5 Les cours de langues

L'autre mesure concrète et visible de la promotion du plurilinguisme est l'encouragement à suivre des cours de langues. Dans l'ordonnance sur les langues, le Conseil fédéral prévoit que « les employeurs proposent à leurs employés des cours de langue en allemand, en français et en italien » (art. 8, al. 2).

Dans son rapport d'évaluation de la promotion du plurilinguisme pour la période de 2008 à 2011, l'OFPER donne le chiffre de 860 participants répartis dans plus de 190 cours (2012 : 7). Ces cours ne sont pas organisés par un office de l'administration fédérale mais sont confiés à des écoles de langues privées⁷⁶ externes à l'institution. Néanmoins, il existe dans certaines unités administratives des cours de langues organisés par les unités elles-mêmes (faisant appel à des enseignants privés ou des collaborateurs spécialisés de l'administration). Ce dispositif

⁷⁵ <https://www.bk.admin.ch/themen/lang/07357/index.html?lang=fr>, page consultée le 07.07.16.

⁷⁶ Les écoles sont pour la période étudiée : AKAD LANGUAGE+CULTURE AG et Flying Teachers GmbH. Ce contrat a pris fin en 2013. Depuis, le mandat a été repris par l'Ecole Club Migros pour les cours en présentiel et par SPEEXX digital publishing AG pour les cours en ligne.

mixte permet de couvrir les besoins spécifiques des collaborateurs (Christopher Guerra et Zurbruggen, 2013). La langue la plus enseignée dans le cadre de ces cours est l'italien. Celui-ci est suivi par le français, en deuxième position, et par l'anglais en troisième position. Christopher Guerra et Zurbruggen mentionnent également que l'offre en autoformation est peu plébiscitée en général (*ibid.*).

En général, cette offre est bien accueillie par les employés de l'administration fédérale mais ceux-ci « semblent largement disposés à améliorer leurs compétences linguistiques de leur propre chef » (*ibid.* : 23).

3.4 Le niveau linguistique minimum

Comme nous l'avons vu précédemment, la pratique de l'intercompréhension implique des compétences de réception de la part des participants à une telle interaction. Pour une interaction en intercompréhension entre langues voisines, ces compétences sont possibles et facilitées par les similitudes entre les langues. En ce qui concerne une interaction entre langues distantes, les compétences en réception doivent être acquises lors d'un apprentissage (scolaire ou en immersion). Dans un contexte professionnel multilingue, la question qui se pose est celle du niveau minimum requis pour permettre aux employés de communiquer entre eux.

La littérature spécialisée ne donne pas de réponse. Il est donc nécessaire de trouver ailleurs des pistes pour permettre de définir plus précisément ce niveau. Deux orientations sont envisageables : la première est de chercher des réponses auprès d'institutions qui pratiquent l'intercompréhension au quotidien et la seconde est de se tourner vers le champ de la didactique des langues.

3.4.1 Le niveau linguistique minimal à l'administration fédérale

La première institution auprès de laquelle il est possible de trouver des éléments de réponse est bien entendu l'administration fédérale. Comme nous l'avons vu précédemment, la question des compétences linguistiques des candidats à l'administration fédérale est décrite dans le *Guide pour la promotion du plurilinguisme* (OFPER, 2009b : 17), qui apporte des précisions quant aux niveaux requis et que l'on peut résumer comme suit :

Tableau 10 : les recommandations pour les profils linguistiques selon l'OFPER (20009b)

	Langue officielle 2	Langue officielle 3
Tout employé	Connaissance passive : A2-B1	
Poste de spécialiste et administratif	Connaissance passive et active : B1-B2	Connaissance passive : A2-B1
Fonction supérieure	Connaissance active : B2-C1	Connaissance passive : A2-B1

Les compétences en langues étrangères concernent tous les employés de l'administration. Toutefois, les exigences augmentent en fonction de la position hiérarchique, comme a pu l'observer Duchêne (2011 : 90) dans une entreprise du secteur privé. Dans le tableau ci-dessus, la distinction est faite entre les connaissances active et passive des langues officielles. Le niveau le plus bas est A2-B1 ; il concerne les employés aux fonctions dans lesquelles les langues ne sont pas centrales, comme par exemple le personnel d'entretien. Pour les employés amenés à prendre part de façon active à des réunions, la connaissance passive (requis dans le cas d'une interaction en intercompréhension) correspond au niveau A2-B1, pour toute fonction, de cadre moyen à supérieur.

3.4.2 Les échelles du PEL

Dans le domaine de la didactique des langues, les échelles du *Portfolio européen des langues* (PEL) définissent les compétences selon les niveaux. Dans le cas de la pratique de l'intercompréhension, les compétences de production, orale et écrite, peuvent être écartées. Il nous reste donc les compétences réceptives. Il va de soi qu'il faut prendre en compte les compétences de compréhension orale et écrite, mais également celles qui décrivent l'aptitude à l'interaction. Si on se base sur les recommandations de l'OFPER, décrites plus haut, la question qui se pose est celle de savoir si un niveau A2 est suffisant ou s'il est nécessaire de tabler davantage sur le niveau B1.

Tableau 11 : les descriptifs pour la compréhension orale (Conseil de l'Europe, 2010 : 7)

Compréhension orale	
A2	B1
Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio et de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.

On remarque que les deux descriptions contiennent des références au contexte du travail. Toutefois, dans le niveau A2, ce contexte apparaît après celui de l'environnement proche du locuteur/auditeur, alors que dans le niveau suivant (B1), le contexte professionnel arrive en première position dans l'énumération des contextes, et est à nouveau mentionné plus bas, lorsqu'il s'agit de comprendre des contenus transmis par le biais de médias. On peut néanmoins souligner dans cette description de niveau la nécessité de la familiarité des sujets abordés pour que le discours soit compréhensible. Or les réunions de travail requièrent des connaissances lexicales spécifiques, liées au domaine professionnel de l'enseignement par exemple pour la HAFL ou au domaine de recherche concernant les employés réunis. Ainsi, le niveau de compréhension peut paraître hétérogène, mêlant des connaissances « classiques », attendues pour tout locuteur d'un niveau B1 en langue étrangère, et des connaissances spécialisées et techniques, qui n'appartiennent pas aux références habituelles d'un niveau intermédiaire, mais qui touchent à l'environnement proche des locuteurs, puisqu'il s'agit ici de vocabulaire professionnel.

Tableau 12 : les descriptifs pour la compréhension écrite (Conseil de l'Europe, 2010 : 7)

Compréhension écrite	
A2	B1
Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.

En ce qui concerne la compréhension écrite, la différence entre les deux niveaux apparaît clairement pour ce qui est des documents relatifs au monde professionnel. Dans le niveau A2, aucune référence n'est faite au travail et aux documents qui peuvent s'y rapporter, alors que dans le descriptif de niveau B1, la référence au travail est mentionnée de manière explicite. La différence entre ces deux niveaux, pour les documents relatifs au monde professionnel, est

donc ici très nette. Il apparaît dès lors que le niveau requis pour comprendre l'écrit dans un contexte de travail commence au niveau B1.

Il est intéressant aussi de regarder les descriptifs concernant l'interaction, bien que cette description vise à définir les compétences linguistiques monolingues, en situation de communication avec un locuteur natif. Dans la grille d'auto-évaluation proposée dans le PEL, la compétence interactive est placée dans la partie « Parler ». On peut considérer que cette compétence est du ressort de la production orale. Or, dans toute interaction, les compétences de réception sont également sollicitées.

Tableau 13 : les descriptifs pour prendre part à une conversation (Conseil de l'Europe, 2010 : 7)

Parler : prendre part à une conversation	
A2	B1
Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).

Le descriptif de niveau A2 ne fait aucune mention du contexte professionnel ; il n'est pas attendu qu'un locuteur/auditeur prenne part à un échange sur le thème du travail ou dans un cadre professionnel. De même, le niveau B1 pour la compétence interactive met l'accent sur des situations de voyage et de loisirs en priorité. Le travail est mentionné, mais en fin de descriptif. Il ne s'agit donc pas à ce niveau de compétence linguistique d'utiliser la langue seconde ou étrangère comme outil de travail, dans un contexte de communication alloglotte.

Ainsi, au vu des descriptifs A2 et B1 pour les diverses compétences activées lors d'une interaction sur le mode de l'intercompréhension, on peut conclure que le niveau B1 est le niveau minimum requis.

3.4.3 Les niveaux du REFIC

Dans le champ plus spécialisé de la didactique de l'intercompréhension, il existe un descriptif élaboré dans le cadre du projet Miriadi (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance), qui s'est déroulé de 2012 à 2015. Ce descriptif pourrait nous livrer des informations sur le niveau requis pour communiquer de façon autonome lors d'une communication en intercompréhension. Comme son titre l'indique, ce projet s'est

concentré sur la communication en interaction sur internet. On est donc assez loin des situations de communication synchrone et en face à face sans écran interposé. Néanmoins, les descriptions de niveau sont des éléments qui peuvent nous aider à préciser les compétences requises.

Le référentiel qui nous intéresse, nommé REFIC (Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension) comprend un chapitre sur la description des niveaux. Les auteurs ont décomposé la progression des apprenants en trois niveaux :

- le niveau de sensibilisation
- le niveau d'entraînement
- le niveau de perfectionnement

Chaque niveau comprend trois catégories descriptives : les stratégies cognitives et métacognitives, les compétences textuelles et les compétences linguistiques. Dans le cas de la mise en pratique des compétences linguistiques, les trois catégories comportent des informations sur ce qu'un interactant peut être capable de faire en situation de communication. Cependant, sous la catégorie « compétences textuelles », deux descriptions apparaissent au niveau d'entraînement : « Pour participer à une interaction plurilingue » et « En interproduction »⁷⁷. Les deux niveaux les plus avancés sont donc ceux qui correspondent le mieux à la pratique de l'intercompréhension.

Tableau 14 : le comparatif des niveaux pour les compétences à participer à une interaction plurilingue et en interproduction (REFIC, sans date d'édition : 14-16)

	Niveau d'entraînement	Niveau de perfectionnement
Pour participer à une interaction plurilingue	Savoir comprendre une interaction comme auditeur non participant, savoir interagir dans des forums/échanges plurilingues malgré d'éventuelles ruptures de communication	Savoir participer efficacement à des interactions plurilingues (chat, vis-à-vis) en vue d'une réalisation commune
En interproduction	Faire circuler spontanément des synonymes, des explicitations et veiller à réduire la complexité grammaticale	Anticiper les éléments de son discours constituant des sources d'opacité et y remédier spontanément en fonction de l'auditoire

Ces descriptifs ne contiennent pas de référence au monde professionnel et restent par ailleurs généraux dans les illustrations des situations de communication. Il s'agit de participer à des forums (niveau d'entraînement) ou à des chats (niveau de perfectionnement), deux activités sollicitant des compétences écrites (réception et production). Toutefois, comme le REFIC s'adresse en priorité à des situations de formation par le biais d'interfaces, ces descriptions

⁷⁷ Les auteurs utilisent le verbe « se familiariser » pour l'interaction plurilingue au niveau de sensibilisation.

s'éloignent des situations d'échanges bi/plurilingues de la vie quotidienne ou professionnelle.

Les descriptifs du CECR et du REFIC donnent des échelles indicatives, plus ou moins précises, sur le niveau nécessaire à une communication en interaction. Cependant, il s'agit de documents à l'usage des enseignants et des apprenants/utilisateurs, dans le cadre de situations d'enseignement/apprentissage des langues. Bien que ces références, en particulier celles du CECR, servent de jalons stables et communs, largement diffusés actuellement en Europe, elles gardent une teinte clairement didactique et s'adressent en priorité à des acteurs en contexte d'enseignement/apprentissage. Il est donc nécessaire de concilier les informations livrées par le CECR avec celles de la pratique, en l'occurrence les informations tirées de l'exemple du fonctionnement de l'administration fédérale, pour se faire une idée plus précise du niveau minimal requis pour participer de façon active à une interaction bi/plurilingue. En ce qui concerne l'administration fédérale, nous avons vu que l'OFPER recommande un niveau A2-B1. Après l'observation des descriptifs du CECR, il semble que le niveau A2 ne permette pas de communiquer en milieu professionnel de manière satisfaisante, alors que des mentions à ce contexte spécifique apparaissent au niveau suivant. On peut dès lors affirmer que le niveau B1 est le niveau linguistique minimum requis pour interagir en milieu professionnel.

Conclusion du chapitre 3

Le contexte de travail bi/plurilingue, s'il est fréquent et offre des exemples variés, est souvent considéré en Suisse comme allant de soi, ce qui peut expliquer que peu d'études ont finalement été menées sur ce thème. De ce fait, les participants à ce type de situations de communication dans le cadre professionnel ne soulèvent que rarement la question de l'utilisation des langues lors des réunions ou durant des échanges informels. En passant en revue les différents travaux sur la question, il semblerait que principalement deux cas de figure se présentent : les échanges sont naturels parce que les participants ont une bonne maîtrise des langues utilisées durant l'interaction ou la langue dominante prend le dessus et les participants locuteurs de la langue minorée acceptent la situation comme étant normale (ou la considèrent comme inégale mais s'y résignent ou ont de la peine à se faire entendre).

Cependant, l'exemple donné par l'administration fédérale est défini non pas par un simple règlement interne, mais par un cadre légal officiel et donc contraignant. De même, l'apparition et le développement du label du bilinguisme sont des indicateurs que le recours à deux ou plusieurs langues sur le lieu de travail peut être désécurisant ou parfois même conflictuel. Si les entreprises se dotent de plus en plus de règlements en la matière, le niveau de langue exigé pour les différents postes n'est pas encore précisément défini. Toutefois, il semblerait que les contours de cette question deviennent moins flous dans le contexte suisse.

Partie II : pratiques dans une Haute école spécialisée bilingue

Chapitre 4 : données du terrain de recherche – une école bilingue

La communication bilingue dont il est question dans cette recherche prend place dans un contexte particulier. Non pas que celui-ci diffère des contextes bi/multilingues rencontrés dans les pays possédant plusieurs langues officielles ou dans des situations de contact de langues, mais parce que chaque contexte comporte des paramètres qui lui sont propres. Afin de comprendre au mieux les interactions qui seront étudiées plus en détail aux chapitres 5 et 6, ainsi que l'approche didactique traitée dans la troisième partie de cette thèse, je vais décrire dans ce chapitre les éléments constitutifs du terrain de recherche. Comme il s'agit d'une école bilingue, l'utilisation des langues fait l'objet de règlements, tant au niveau de la communication vers l'extérieur de l'école qu'entre membres du personnel. Les étudiants sont évidemment aussi concernés. Puisqu'il est question d'enseignement bilingue, la question des langues dans lesquelles ils peuvent s'exprimer en classe ou lors des évaluations est un point important du règlement aux études. Du point de vue des enseignants, l'organisation de l'enseignement en fonction des langues soulève également des interrogations.

4.1 Les aspects méthodologiques

Pour dresser le portrait de l'école et expliquer son fonctionnement de façon la plus complète possible, j'ai eu recours à deux types d'approches. J'ai commencé par étudier les documents officiels de l'école et du canton auquel est rattaché l'établissement. J'ai ensuite croisé les éléments ressortant du discours officiel avec le contenu d'entretiens semi-directifs menés auprès de membres du personnel.

4.1.1 Les textes officiels

L'école dont il est question, la HAFL, est un établissement d'enseignement supérieur public. Les informations à disposition la concernant sont pour la plupart des documents officiels accessibles librement sur les sites internet de l'école et du canton de Berne. Il s'agit tout d'abord de règlements cantonaux concernant les Hautes écoles supérieures de l'État de Berne. Pour les informations touchant directement à l'école ensuite, certains documents sont

également accessibles en ligne, alors que d'autres se trouvent sur des pages intranet de l'établissement. Lorsqu'un document cité n'est pas directement accessible en ligne (parce que se trouvant précisément sur une page intranet, uniquement accessible aux membres de l'école), il est consigné dans le recueil des annexes, avec l'autorisation de son ou de ses auteurs.

4.1.2 Les entretiens

Les entretiens ont été menés dans le but de compléter les résultats de l'analyse du corpus constitué d'enregistrements de réunions de travail (chapitres 5 et 6). Ils permettent d'affiner également les « bruits de couloirs » ou des commentaires émis lors de discussions informelles. Dans ce chapitre, le contenu de certains passages des entretiens apporte des confirmations ou des infirmations aux pratiques décrites par les règlements de l'école. C'est pourquoi des extraits sont cités pour illustrer les pratiques réelles ou les impressions ressenties par des membres de l'école.

La pratique du bilinguisme dans l'école s'est avérée plus complexe qu'une simple alternance de deux langues. L'aspect diglossique du suisse-allemand et de l'allemand d'une part, le recours à l'anglais dans certains groupes d'autre part, ont apporté des dimensions supplémentaires à la recherche. Les enregistrements de réunions permettent de se rendre compte de la répartition des usages de l'allemand et du français dans le cadre formel d'une réunion. Par contre, il n'a pas été possible d'en tirer des analyses concernant des aspects plus subjectifs, comme le ressenti par rapport à d'éventuels rapports de force entre les deux langues utilisées ou les impressions de mauvaise communication à l'issue d'une réunion.

Le fait d'enregistrer les réunions uniquement ne donne également aucune indication sur les échanges qui ont lieu entre étudiants et enseignants durant les cours ou en dehors de la classe, ni sur le ressenti des personnes impliquées dans ce type d'échanges. Les entretiens ont donc été menés en fonction de ces manques.

4.1.2.1 Le choix des enquêtés

Les personnes ont été choisies selon plusieurs critères, qui relèvent du principe de représentativité, et sur des critères tout simplement pratiques. Tout d'abord, il était important de respecter les origines linguistiques des participants et de contacter des germanophones et

des francophones. Toutefois, en tant que minorité, le groupe d'employés francophones a été proportionnellement privilégié, partant de l'hypothèse que leur situation prêtait davantage à développer un sentiment d'insécurité linguistique pour ceux maîtrisant moins la langue partenaire ou les mettait en position de revendication face à la langue dominante. Un second critère a été la représentation des statuts dans l'école. Ainsi, le choix s'est porté sur des personnes travaillant dans des secteurs variés de l'établissement : enseignant, responsable de filières, assistant ou collaborateur scientifique. Comme il s'agit d'une petite structure, certaines de ces fonctions pouvaient être remplies par la même personne. Finalement, le dernier critère était d'ordre organisationnel : il tenait à la disponibilité des personnes contactées et la compatibilité des horaires.

Je tiens à souligner que je n'ai pas rencontré de réticence (et encore moins de refus) dans ma démarche. Le fait que la recherche prenne place dans une Haute école spécialisée, qui s'inscrit dans une tradition académique tournée vers la recherche⁷⁸ a certainement représenté une grande aide dans la facilité avec laquelle les informateurs se sont livrés au jeu des questions.

Il est nécessaire de préciser que les entretiens ont été menés dans deux langues : le français et l'allemand. Étant de langue première française, j'ai initié les entretiens en grande partie en français, néanmoins les enquêtés pouvaient me répondre en allemand ou en français. Pour certains entretiens, l'allemand a été la langue principale, de part et d'autre, quand il s'est avéré que le français n'était pas bien compris ou que le recours à cette langue mettait le participant mal à l'aise.

Tableau 15 : le récapitulatif des enquêtés

Sigle	Langue principale
OFF	Français
QRa	Allemand
BBa	Allemand
RAf	Français
QCf	Français
KAa	Allemand
VFf	Français
FZi	Italien
RRa	Allemand

Pour respecter l'anonymat des enquêtés, un sigle leur a été attribué. Les initiales ont été modifiées, elles sont suivies par l'initiale en minuscule de leur langue première. Afin que

⁷⁸ Rappelons tout de même que l'école est spécialisée dans les sciences agronomiques, forestières et alimentaires. Pourtant, les questions touchant aux langues et à leur usage intéressent en général les résidents suisses.

l'anonymat soit le plus complet possible, le genre masculin a été adopté pour tous les participants, hommes ou femmes. Le sigle figure en fin de citation.

4.1.2.2 Les questions

J'ai mené des entretiens semi-directifs. À ce stade de la recherche, il ne s'agissait plus uniquement de comprendre le fonctionnement de l'alternance des langues dans le contexte déterminé de l'école, mais également de tenter de comprendre si le fonctionnement paraissait satisfaisant aux yeux des utilisateurs. Les questions devaient ainsi être assez ouvertes pour laisser la possibilité à la personne interrogée de répondre en toute liberté, néanmoins, il était nécessaire dans ces situations de ne pas perdre le fil et de bien insister sur les points à combler.

Comme il s'agit d'interactions dans un contexte bilingue, les hypothèses de départ portaient sur l'égalité des langues dans leur pratique. Le terrain de recherche est situé dans une région germanophone et le personnel qui y travaille est composé en majorité de Suisses alémaniques, donc considérés comme germanophones. Bien que le bilinguisme soit une valeur de l'école et que les employés puissent être considérés comme bilingues, le prédicat de départ était que l'allemand est la langue dominante. De cette situation, hypothétique, la recherche s'oriente dans deux directions principales concernant les locuteurs de la langue dominée (le français) :

- les locuteurs francophones se contentent de la situation parce qu'ils ont des compétences élevées dans la langue partenaire ou parce qu'ils ont peu de contacts avec cette langue et donc peu d'occasions d'utiliser l'allemand ;
- les locuteurs francophones éprouvent une insatisfaction voire une frustration, du fait de l'inégalité de traitement entre les langues, allant d'un sentiment d'injustice à un sentiment d'insécurité linguistique.

Du point de vue des germanophones, les hypothèses portaient sur leur situation dominante et la diglossie (allemand/suisse-allemand) :

- les locuteurs germanophones sont conscients que l'allemand est plus présent que le français dans les échanges mais ne considèrent pas la situation comme gênante ou au contraire estiment que le français devrait être plus pratiqué.
- les locuteurs n'apprécient pas de recourir à l'allemand standard ou au contraire estiment que ce système est acceptable.

Le plan de l'entretien était divisé en cinq parties principales⁷⁹ :

1. les langues durant les réunions : le but était de confirmer ou infirmer ce que l'analyse du corpus d'enregistrements avait apporté.
2. les langues utilisées pour les rencontres formelles dans le bureau ou en petits groupes de travail : le but était de vérifier si le nombre de personnes a une incidence sur le choix de la langue.
3. les langues utilisées lors des discussions informelles : le but était de comprendre si les règles en usage lors des réunions formelles s'appliquent aussi « devant la machine à café » ou si une forme d'usage se met en place naturellement.
4. les langues utilisées avec les étudiants : les personnes en contact avec les étudiants, c'est-à-dire principalement les enseignants et les assistants, mais aussi certains membres de la direction, ont pu préciser les langues utilisées dans les situations d'enseignement, de conseil hors classe ou de discussions plus informelles.
5. le ressenti : cette partie permettait de poser des questions plus personnelles sur les impressions quant aux langues et à leur utilisation dans l'école.

Les enregistrements de réunions, bien que recouvrant toutes les divisions de l'école, restent en deçà du nombre (important) de rencontres formelles au sein des différents groupes de travail de l'école. L'objectif des entretiens était de compléter les informations obtenues lors des enregistrements et d'affiner les analyses des pratiques de l'intercompréhension telles qu'elles ont été saisies dans leur réalisation, c'est-à-dire lors des interactions en cours de réunions. En effet, on l'a dit, les enregistrements seuls ne donnent pas accès au ressenti des personnes impliquées dans les échanges. Ainsi, les entretiens ont permis d'apporter des informations ou des compléments d'informations à la fois sur les pratiques et sur les représentations. Ils ont rempli une fonction d'« usage complémentaire » (Blanchet et Gotman, 2011 : 43) en livrant des informations sur les pratiques lors des réunions dans le cadre professionnel et d'« usage principal » (*ibid.* : 41) dans le sens où les enquêtés ont parlé de leurs impressions sur ces pratiques.

⁷⁹ Voir Annexe 5 (p. 431) pour le plan complet de l'entretien.

4.1.2.3 Les biais méthodologiques

Dans la récolte de données pour ma recherche, celle effectuée par les entretiens présentait certainement le risque le plus élevé en matière de biais méthodologiques⁸⁰. Gohard-Radenkovic et Banon-Schirman (2000) relèvent ainsi trois biais possibles lors d'une enquête réalisée à partir d'entretiens, qui étaient aussi des biais potentiels dans le cas de ma recherche. Le premier concerne la position de l'enquêteur. Travaillant dans l'école comme enseignante de français, j'ai interrogé des personnes qui sont des collègues. Ils connaissent donc mon statut, qui n'est pas neutre comme pourrait l'être celui d'un doctorant externe à l'école. Certains m'ont vue participer à des réunions et ont (consciemment ou non) intégré ma position de francophone dans l'institution (je ne m'exprime que très rarement en allemand), qui peut prendre une teinte revendicatrice. Parmi les enquêtés se trouvent aussi des francophones, avec lesquels je partage le sentiment (ressenti certainement à des degrés divers) d'appartenance à une minorité linguistique. Ces affinités peuvent contribuer à modifier l'objectivité des réactions et l'analyse que je peux en faire.

Le second biais repose sur des considérations techniques de retranscription sous une forme écrite d'un discours oral. La transcription des entretiens comporte le risque de déperdition d'une partie des informations (interprétation de certaines informations, gestuelle non retranscrite, etc.). Toutefois, la transcription a été faite de façon à ce que les extraits cités soient lisibles ; les hésitations y sont retranscrites lorsqu'elles sont porteuses de sens dans le contexte, les répétitions de type tic de langage ont été gommées, etc. Cependant, le fait que certains entretiens ont été menés dans la langue seconde de certains enquêtés entraîne d'autres questions, comme le fait de corriger les fautes de français ou non. J'ai pris le parti de conserver les germanismes (ou les tournures suisses romandes) et les structures syntaxiques parfois inhabituelles, dans la mesure où ces particularités n'entravaient pas la compréhension du discours.

Le dernier biais relevé par Gohard-Radenkovic et Banon-Schirman (*ibid.*) touche au canevas de questions, qui peut induire des réponses-types. Dans le cas de ma recherche, ce biais représentait un risque moins élevé que les précédents dans la mesure où le canevas ne comprenait pas de questions formulées de façon précise, mais des thèmes à aborder.

⁸⁰ La récolte d'informations à travers divers documents officiels et chiffres fournis par l'école est plutôt objective. Les enregistrements offrent intrinsèquement une certaine objectivité également. Leur transcription et leur analyse en revanche peuvent davantage prêter à une interprétation.

Toutefois, les relances que j'ai pu faire, ainsi que les reformulations de questions ont pu bien évidemment orienter les réponses des enquêtés.

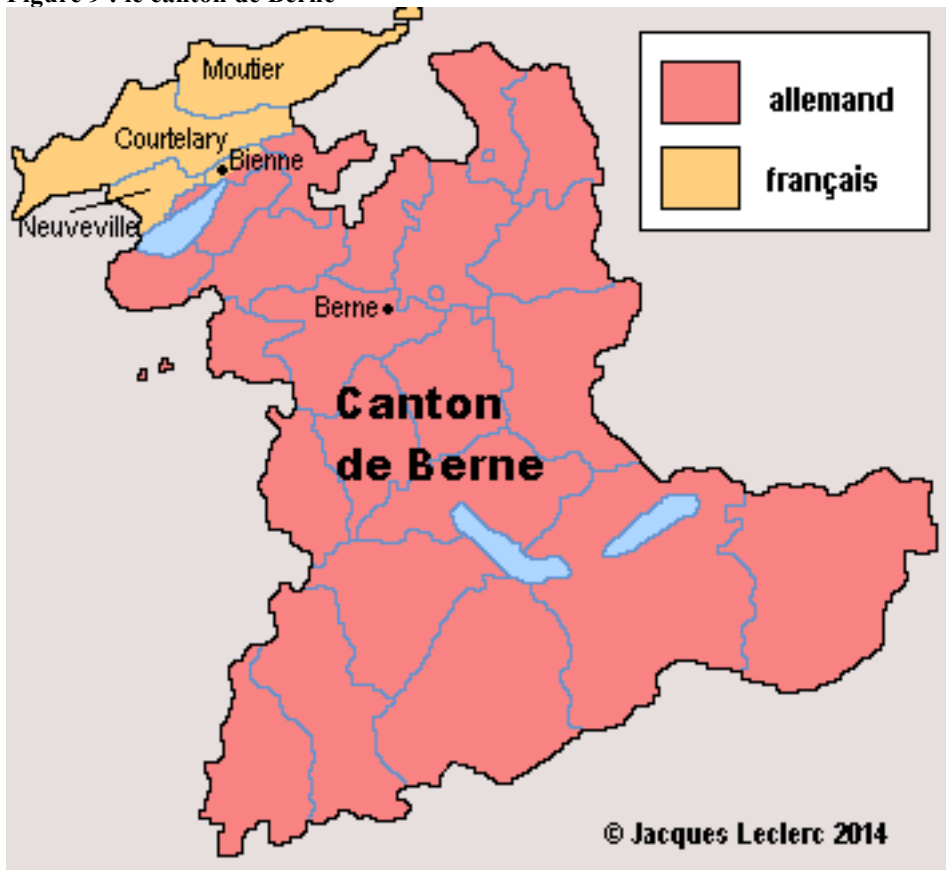
4.2 Le contexte géographique du terrain

Divers facteurs favorisent la communication en contexte bi/plurilingue. Les contextes en Suisse sont de natures différentes ; il peut s'agir d'administrations cantonales ou fédérales, d'entreprises ou d'institutions de formation.

Le terrain dans lequel s'inscrit ma recherche est donc une école située dans le canton de Berne. Son fonctionnement est basé sur le modèle de l'administration fédérale, qui est souvent repris comme mode de fonctionnement dans des entreprises et des institutions bilingues dans les régions de contact de langues en Suisse. Le canton de Berne est un des trois cantons bilingues de Suisse⁸¹ : l'allemand et le français sont les deux langues inscrites officiellement dans la Constitution bernoise. Comme à l'échelle fédérale, le principe de base qui régit l'utilisation de ces deux langues est celui de la territorialité (art. 6). Selon l'OFS, les chiffres concernant les langues dans le canton en 2012 sont les suivants : 85,1 % de germanophones, 10,6 % de francophones, et à titre indicatif 2,9 % d'italophones et 3 % d'anglophones. Ainsi l'allemand est majoritaire et l'usage du français est concentré dans le nord du canton (la région du Jura bernois) et concerne quelques communes ainsi que la ville de Bienne, qui sert souvent d'exemple de bilinguisme réussi en Suisse. De même, la liberté de la langue est garantie (art. 15), toutefois dans les limites de l'application du principe de territorialité. Néanmoins, à la différence du modèle de l'administration fédérale, le recours à la traduction simultanée lors des réunions politiques et l'usage du dialecte sont davantage pratiqués au niveau cantonal.

⁸¹ Les deux autres cantons bilingues sont Fribourg et le Valais. Le canton des Grisons est trilingue (allemand, italien et romanche).

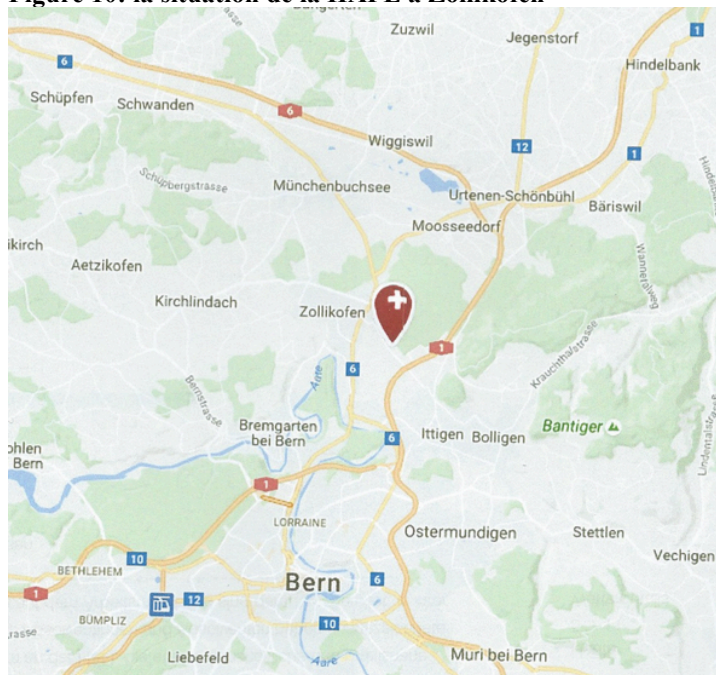
Figure 9 : le canton de Berne⁸²



Dans ce canton bilingue à majorité germanophone, le fonctionnement des langues de l'enseignement suit le principe de territorialité. Ainsi, comme dans les autres cantons bi/trilingues de Suisse, l'enseignement y est donné selon la langue officielle de la commune. À noter que la HAFL est localisée dans une commune germanophone.

⁸²<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/EtatsNsouverains/berne.htm>, page consultée le 06.11.2016.

Figure 10: la situation de la HAFL à Zollikofen⁸³



Dans ce chapitre, je vais présenter plus en détail l'institution et ses pratiques bi/plurilingues. Pour ce faire, j'ai eu à disposition divers documents officiels de l'école (règlements, directives, etc.) qui permettent de donner un éclairage sur le contexte bien défini de celle-ci. Ces données ne pouvant pas refléter les pratiques de l'école de manière complète, on l'a dit, sont complétées par des entretiens semi-directifs qui ont été réalisés auprès d'employés de l'école. Ce chapitre comprend ainsi deux volets : le premier s'intéresse aux règlements en vigueur dans l'école et le second concerne les pratiques telles qu'elles sont décrites dans les textes officiels et telles qu'elles sont perçues par les enquêtés.

4.2.1 Le terrain : la HAFL

L'école qui me sert de terrain pour cette recherche est ce qu'on appelle en Suisse une haute école spécialisée. Elle propose des cursus de types bachelor et master. Ces formations sont professionnalisantes, dans le sens où il s'agit d'enseignement supérieur (avec comme condition d'entrée un baccalauréat gymnasial ou professionnel⁸⁴) qui délivre des diplômes

⁸³ Comme on peut le voir sur cette carte, l'école est localisée en proche banlieue bernoise (source : <https://yellow.local.ch>, page consultée le 23.11.2016).

⁸⁴ La maturité est un diplôme correspondant au baccalauréat. Elle peut être de deux sortes : gymnasiale, c'est-à-dire délivrée par un gymnase (équivalent du lycée) ou professionnelle, à savoir obtenue dans une école

conformes au système de Bologne, mais qui axe aussi la formation sur des savoirs et des compétences directement utilisables dans le milieu de l'entreprise (Wittorski, 2012). Les étudiants ayant obtenu leur diplôme de bachelor entrent pour la plupart dans la vie professionnelle sans passer par des études de master.

La HAFL est un département de la Haute école spécialisée bernoise (HESB en français et BFH en allemand), qui compte six départements en tout, localisés dans différentes régions du canton :

- Agronomie, foresterie et sciences alimentaires (HAFL)
- Architecture, bois et génie civil
- Arts
- Technique et informatique
- Gestion, santé, travail social
- Sport

Les étudiants de la HAFL ont le choix entre cinq filières distinctes : l'agronomie, la foresterie et les sciences alimentaires, ainsi que deux filières de master⁸⁵. Chaque filière propose des orientations, toutefois la première année d'études comporte un grand nombre de cours communs⁸⁶ aux trois filières, dispensés par la division des disciplines transversales (communément appelée *Süd*⁸⁷). Ces cours peuvent être considérés comme des occasions de remises à niveau ou comme l'apport d'une base commune qui permet aux étudiants de poursuivre leurs études dans la spécialisation de leur choix. Ainsi, l'école est organisée en cinq divisions : l'agronomie, la foresterie, les sciences alimentaires, le master et les disciplines transversales. C'est dans cette dernière division, en charge des cours de première année communs aux trois filières d'études, que se situe l'enseignement des langues.

4.2.2 Le statut bilingue de l'institution

L'institution dont il est question se définit comme bilingue. Ce statut implique à la fois l'enseignement et la communication interne. Le bilinguisme de cette institution s'est justifié

spécialisée à la suite d'un apprentissage. La grande majorité des étudiants des Hautes écoles spécialisées ont suivi un parcours de type apprentissage + maturité professionnelle.

⁸⁵ Master of science in life sciences, en sciences agronomiques et forestières et en alimentation, nutrition et santé.

⁸⁶ Par exemple la biologie, les mathématiques, l'économie, la chimie ou les langues.

⁸⁷ Süd est l'acronyme de l'allemand *Studiengangübergreifende Disziplinen* (disciplines transversales).

dès sa création en 1964. À l'époque, la HAFL était une école d'agriculture financée par un concordat de cantons suisses, alémaniques et romands, ce qui explique l'utilisation du français : cette langue était celle des cantons romands qui finançaient également l'établissement, et elle permettait de proposer une partie de l'enseignement de l'école en français, attirant ainsi des étudiants de la région francophone de la Suisse. Ainsi, l'enseignement et la communication se sont déroulés, dès les débuts de l'école, dans les deux premières langues du pays. En 2011, l'école, devenue une haute école spécialisée s'est défait de son statut fédéral et, a rejoint la Haute école bernoise. Elle est ainsi devenue cantonale et le bilinguisme du canton a justifié celui de l'école. À la lumière de ce bref rappel historique, le fonctionnement de l'école et l'enseignement donné en deux langues apparaissent comme légitimes, si ce n'est évidents.

Les consignes concernant la pratique du bilinguisme entre membres du personnel se trouvent uniquement sur l'intranet de l'école⁸⁸, dans la rubrique plurilinguisme qui contient quatre sous-parties intitulées :

- Le bilinguisme « façon HAFL »,
- Droits et devoirs dans le domaine linguistique,
- Transit support linguistique,
- Bilinguisme et multilinguisme dans l'enseignement.

Sous la première sous-partie (Le bilinguisme « façon HAFL », Annexe 1, p. 426), on peut lire la description du fonctionnement de la communication bilingue dans l'école :

« Elle correspond avec ses interlocuteurs externes dans les deux langues. Son site Internet est disponible dans les deux langues. A l'interne les employé-e-s et les étudiant-e-s ont la possibilité de parler dans leur langue avec les instances dirigeantes. Les principaux règlements sont publiés aussi bien en français qu'en allemand. »

Cet extrait donne une première information sur le statut de l'allemand et du français, qui sont les deux langues utilisées pour la communication externe et avec la direction (de la HAFL ou de la HESB, la distinction n'est pas précisée). L'information implicite concernant la langue des employés et des étudiants (« leur langue ») doit être comprise comme désignant l'allemand ou le français. Les langues premières ne sont pas considérées en tant que telles dans le sens où elles sont automatiquement associées à l'allemand ou au français, ce qui revient à indiquer la langue choisie pour la communication au sein de l'école. Les autres

⁸⁸ Site consulté le 12.02.16.

langues premières des employés et des étudiants, qu'elles soient langues nationales suisses, dialectes alémaniques ou langues de l'immigration, ne sont pas mentionnées, puisqu'il est entendu que les deux langues en usage sont l'allemand et le français. Ainsi, l'article possessif dans le groupe nominal « leur langue » correspond à une réalité imaginée ou préconçue, qui permet de placer les locuteurs de langues diverses évoluant dans le contexte de l'école dans deux catégories claires : germanophones ou francophones.

Les informations plus précises pour les échanges entre employés se trouvent dans la sous-partie suivante (Droits et devoirs dans le domaine linguistique, Annexe 2, p. 427) :

« Pour ce qui concerne la communication (écrite et orale) entre employé-e-s, la règle générale veut que chacun-e, en particulier lors des séances de travail, s'exprime dans sa langue. Les documents du quotidien (communiqués, convocations, e-mails, etc.) ne sont pas traduits, mais les principaux règlements et documents officiels existent dans les deux langues. »

La pratique de l'intercompréhension est décrite en quelques lignes : on y retrouve la règle des compétences réceptives dans la langue partenaire tant à l'oral (« lors des séances de travail ») qu'à l'écrit (« documents du quotidien »). Il est également mentionné l'économie de la traduction, dont on pourrait se passer pour la plupart des communications écrites. Cette dernière phrase entre en contradiction avec l'extrait précédent, qui indique que les pages du site internet sont rédigées dans les deux langues. À l'opposé, certains documents importants, comme les contrats de travail, n'existent qu'en allemand. À relever également l'expression « la règle générale », qui n'a ici qu'une valeur indicative. Le fait de mentionner que normalement les employés communiquent sur le mode de l'intercompréhension insinue, d'une part, que des exceptions existent et sont acceptées, et, d'autre part, que la pratique du « chacun parle sa langue » n'est pas unanimement applicable dans le cadre de l'école.

4.2.3 Les bases légales concernant les langues

À regarder de plus près, le statut des langues dans l'école n'est régi par aucun document légal spécifique. En effet, le règlement de l'école, appelé *Règlement de département*⁸⁹, ne mentionne à aucun moment les langues en vigueur dans la communication interne entre

⁸⁹ Le nom complet du document est *Règlement de département de la Haute école des sciences agronomiques, forestières et alimentaires*. Ce règlement est disponible en allemand et en français sur le site intranet du département, la dernière version date de février 2015.

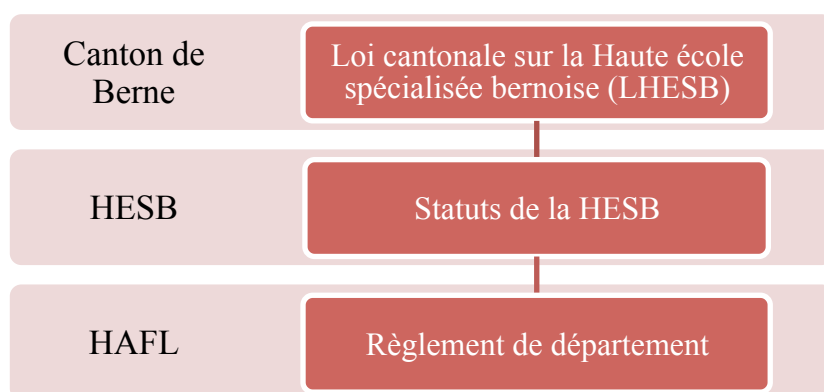
membres du personnel. Si on remonte plus haut, le règlement de département est élaboré en conformité avec les statuts de la Haute école bernoise (HESB). Or les statuts de la HESB ne comportent aucune mention de bilinguisme, puisqu'ils régissent le fonctionnement général des six départements, dont le degré de bi/plurilinguisme diffère fortement. Par contre, les statuts sont basés sur la Loi sur la Haute école spécialisée bernoise (LHESB) de 2003. Cette loi cantonale donne à l'art. 15 les informations concernant l'enseignement dans les départements de la HESB :

« Art. 15 Langues d'enseignement

- 1 L'enseignement est dispensé en allemand ou en français.
- 2 Des cours peuvent également être donnés dans d'autres langues.
- 3 Les règlements d'études peuvent contenir d'autres dispositions concernant les langues d'enseignement. »

L'enseignement se fait donc en allemand ou en français. La conjonction de coordination a toute son importance dans ce cas, le « ou » signifie bien que le choix est laissé à chaque département, qui n'a aucune obligation quant au bilinguisme dans son offre de formation. Le deuxième alinéa laisse la porte ouverte également à d'autres langues d'enseignement, comme c'est par ailleurs le cas à la HAFL (cf. *infra* p. 133-137). Les langues pour la communication interne et externe ne sont par contre pas mentionnées, de même que la manière dont on les utilise. Le modèle contraignant de l'administration fédérale n'est ici pas suivi. Comme nous l'avons vu au chapitre 3, la pratique de l'intercompréhension au sein des services fédéraux figure dans les *Instructions du Conseil fédéral*. Elle est en revanche absente de la LHESB.

Figure 11 : le récapitulatif des bases légales



Les bases légales à disposition ne sont pas éclairantes sur le bilinguisme entre employés. Elles ne donnent qu'une indication au niveau cantonal sur les langues d'enseignement, permettant aux six départements de choisir leur mode de fonctionnement, en privilégiant l'allemand et le français, mais en octroyant la possibilité de recourir à d'autres langues.

En ce qui concerne l'enseignement, le règlement de département fait référence à l'art. 12 à deux autres documents : la charte et la stratégie de la HESB ainsi que celles de la HAFL. Ces documents peuvent servir de support et de référence dans des situations hors enseignement aussi, dans le cas de l'élaboration d'un nouveau projet ou de la résolution d'un éventuel conflit. Cependant, ils n'ont pas de valeur légale en cas de recours.

4.2.4 Les autres textes : la charte de la HESB, *Stratégie* et *Valeurs*

D'autres documents reflètent le fonctionnement de la HESB, dont fait partie la HAFL. La HESB a publié une brochure bilingue intitulée *Strategie/Stratégie*, que l'on trouve également sur le site internet de la HESB⁹⁰. Ce document donne des informations sur l'esprit dans lequel œuvre l'école. La brochure *Stratégie* regroupe la Charte de l'école, ainsi que les objectifs stratégiques. La Charte est un document court, publié en allemand et en français. Elle comprend cinq thèmes (responsabilités, durabilité, coopération, diversité et qualité). Une référence aux langues est faite sous le thème de la diversité et on peut y lire : « Elle fait de son plurilinguisme une passerelle vers d'autres espaces culturels et d'autres marchés du travail. » Cette phrase succincte appelle quelques réflexions. Tout d'abord, il est intéressant de relever que les langues ne sont pas nommées : comme il s'agit de plurilinguisme, on peut imaginer que la liste des langues ne se limite pas aux deux langues officielles du canton et que la place est faite également à d'autres langues d'enseignement ou langues premières des membres de l'école. La phrase compte aussi une référence à la culture, cependant l'expression « espaces culturels » reste vague. Par contre, la fin de la phrase, et donc l'idée susceptible d'être la mieux retenue, porte sur l'aspect pratique du plurilinguisme en mentionnant l'accès que celui-ci donne aux différents marchés du travail.

⁹⁰ https://www.bfh.ch/fr/bfh/direction_organisation/strategie.html, page consultée le 19.04.2016.

Les objectifs stratégiques sont décrits dans les trois dernières pages de la brochure. Ils sont au nombre de quatre⁹¹. Le quatrième, « l’ancrage régional comme point de départ », indique que ce document rattache les langues à la dimension régionale de l’école, qui se situe à la frontière des langues dans un canton bilingue :

« La BFH met à profit le caractère unique de sa situation géographique à la frontière linguistique dans la Région capitale Suisse.

- Elle cultive son offre bilingue (d/f) et renforce ainsi son attrait pour les étudiant-e-s et les employeurs.

- Elle encourage ses collaborateurs et collaboratrices et ses étudiant-e-s à développer leurs compétences linguistiques » (HESB, p. 11)⁹².

Le contenu de cette brochure a été publié au format A4 avec de grandes photographies. Il ne s’agit donc pas d’un document uniquement destiné à la communication interne, mais davantage d’un outil de promotion vers l’extérieur : les futurs étudiants ou les futurs partenaires.

Si l’on se situe au niveau du département de la HAFL, les documents à disposition se trouvent sur le site intranet de l’établissement sous le titre de *Principes directeurs*. On peut distinguer deux types de documents : en première position se trouvent les stratégies de l’école. Celles-ci sont élaborées par la direction de l’école⁹³ et proposent une ligne directrice pour cinq ans. La dernière version des stratégies date de 2014 ; elle définit les objectifs pour l’horizon 2020. Le document comporte sept objectifs généraux, allant de l’orientation de la formation et de la recherche à l’exigence d’une qualité élevée. Le point qui nous intéresse pour les langues est le cinquième. Il traite de la place de la HAFL au sein de la HESB et est subdivisé en cinq sous-parties : 1) la direction de la HAFL dans le paysage suisse, 2) le bilinguisme dans la formation bachelor, 3) l’augmentation des effectifs, 4) la collaboration avec les autres départements, 5) la contribution du réseau international de la HAFL à la HESB. Les deux premières sous-parties comprennent ainsi des objectifs en rapport avec les langues.

⁹¹ Ce sont : « l’unité et la diversité, sources de valeur ajoutée », « l’association entre enseignement, recherche, formation continue et prestations de services », « les collaborateurs et collaboratrices et la responsabilité sociale comme piliers » et « l’ancrage régional comme point de départ ».

⁹² Il est intéressant de noter, bien que ce ne soit pas le sujet de ce chapitre, l’acronyme allemand (BFH) préféré au français (HESB), l’emprunt germanique de la majuscule au substantif *Région*, ainsi que le manquement à la formulation épiciène prônée par l’école sur le mot employeurs, uniquement au masculin.

⁹³ La direction de l’école est composée de la directrice et des responsables de division.

Pour le premier point, la HAFL entend atteindre des valeurs cibles quant à la représentation de ses membres dans l'école : l'objectif est de compter en 2020 au moins 60 % d'étudiants originaires d'autres cantons que celui de Berne, au moins 25 % d'étudiants francophones suivant un cursus de bachelor et au moins 80 % d'employés (enseignants et personnes au contact des étudiants) qui communiquent en allemand et en français. Si les deux premiers objectifs sont clairement compréhensibles, le dernier est plus opaque⁹⁴. Il laisse surtout imaginer que la situation actuelle n'est pas pleinement satisfaisante et qu'un nombre insuffisant de membres du personnel est capable de s'exprimer en allemand et en français. Seulement, une fois de plus, la conjonction de coordination « et » peut prêter à confusion. Faut-il comprendre cet objectif comme celui, pour les employés de l'école, d'être capables de s'exprimer dans les deux langues ou s'agit-il ici de compétences communicationnelles, signifiant des compétences réceptives dans la langue partenaire suffisent ? Le fait que la valeur cible de 80 % soit clairement énoncée peut laisser penser qu'en 2014, le taux d'employés se trouvant dans l'incapacité de communiquer en allemand et en français était en deçà de ce pourcentage. Dans ces conditions, la pratique de l'intercompréhension est donc compromise.

Le deuxième point concerne de manière spécifique l'enseignement au niveau bachelor. Les objectifs comportent deux volets : la définition des buts à atteindre et le doublement des modules avec facteur de plurilinguisme. En ce qui concerne le premier volet, d'après le document, ces buts devaient être définis en 2014 et viser un label de type « bilinguisme institutionnel ». Plusieurs versions d'un tel projet ont été proposées aux responsables des filières, mais ont généré de vives discussions. Ceci explique que, pour l'heure, cet objectif ne semble pas pouvoir être atteint aisément. Le second volet s'applique au type d'enseignement bilingue déjà en cours dans l'école. Comme nous le verrons plus loin (cf. *infra* p. 137), certains cours sont donnés dans deux langues. L'objectif est donc de doubler ce type de cours bi/plurilingue d'ici 2020.

Dans ce premier texte consacré aux stratégies, la place faite aux langues est prometteuse, dans le sens où celles-ci sont clairement mentionnées dans les objectifs à l'horizon 2020. Les langues, et plus particulièrement le bilinguisme allemand-français, apparaissent dans les lignes de ce document comme faisant partie intégrante de l'école, tant au niveau de son fonctionnement entre employés qu'au niveau de l'enseignement. Un petit bémol néanmoins,

⁹⁴ Dans le document en allemand : « Anteil Mitarbeitende, welche in deutsch und französisch kommunizieren ».

qui montre l'écart qu'il peut y avoir entre les projections et la réalité : ce document traitant des stratégies rédigé à l'intention de tous les acteurs de l'école n'existe qu'en allemand.

Un autre document intitulé *Nos valeurs* (accessible sur l'intranet de l'établissement, Annexe 3, p. 428) fait référence au bilinguisme. Ce document ne compte qu'une seule page, sur laquelle figurent cinq rubriques (« prendre nos responsabilités », « oser l'originalité », « séduire par la qualité », « cultiver l'ouverture d'esprit », « œuvrer en partenariat »), composées elles-mêmes de trois valeurs. La mention de deux langues au sein de l'école apparaît sous la quatrième rubrique et donc en douzième position dans la phrase « nous vivons le bilinguisme ». Par conséquent, dans le cadre de la HAFL, le bilinguisme et sa pratique relèvent davantage d'habitudes ou de coutumes que de règlements et encore moins de lois.

4.2.5 Les enseignants et le corps intermédiaire

Ainsi, à titre indicatif, l'école compte au 1^{er} janvier 2014⁹⁵ 205 employés germanophones, 26 francophones et 2 italophones. Toutefois, comme dans beaucoup de situations bi/plurilingues en Suisse, les données concernant les langues des locuteurs sont simplifiées. En effet, la répartition des langues dans les membres du personnel se fait principalement entre l'allemand et le français, alors que d'autres langues, comme celles de l'immigration, sont également des langues premières de certains membres du personnel. Il s'agit donc ici davantage des langues choisies pour la communication interne.

Pour ce qui est de la langue de travail entre membres du personnel, l'intercompréhension telle qu'elle est pratiquée au sein des services de l'administration fédérale, c'est-à-dire le « chacun parle sa langue » est de mise.

4.3 La langue d'enseignement

En ce qui concerne l'enseignement, les étudiants suivent les cours durant leur première année à l'école dans leur langue première (il y a deux sections distinctes) ; les années suivantes, les cours sont donnés dans la langue de l'enseignant. Des exceptions à cette règle sont possibles

⁹⁵ Chiffres fournis par le service des ressources humaines de l'école.

si les effectifs des classes de première année ne permettent pas de créer deux classes parallèles, l'une germanophone, l'autre francophone. Lorsque ce cas de figure se présente, les étudiants suisses alémaniques et romands sont regroupés dans une classe pour suivre un enseignement bilingue⁹⁶. Il est donc de la responsabilité de la direction de veiller à l'équilibre linguistique dans l'engagement des professeurs, mais, contrairement au modèle fédéral, aucune valeur cible à atteindre n'est établie.

Chaque module d'enseignement est décrit à l'intention des étudiants, afin qu'ils puissent organiser leurs études et choisir les cours à option en fonction de paramètres tels que la langue d'enseignement, le semestre durant lequel le cours est donné ou encore la forme d'évaluation. La liste des modules est consultable sur le site internet de l'école ; les langues utilisées durant les cours sont soit l'allemand, le français ou l'anglais seul, soit une combinaison des deux langues officielles de l'école. Les différentes divisions offrent toutes des cours dans une des trois langues d'enseignement ainsi que sous une forme bilingue. Il est intéressant de se pencher plus précisément sur l'offre de cours et les langues d'enseignement annoncées. Pour se faire une image claire des langues utilisées dans les disciplines non-linguistiques, les cours de langues ont été retirés du calcul de la représentation des langues d'enseignement dans chaque cursus. Il y a en effet, dans le programme de chacune des trois filières de bachelor de l'école, des cours obligatoires d'allemand, de français et d'anglais, dont la langue d'enseignement est la langue de la matière enseignée.

Tableau 16 : les langues d'enseignement dans l'offre de cours de la HAFL (périodes 2013-2016)

Filières	Langue(s) d'enseignement			
	Allemand	Français	Anglais	Allemand/français
bachelor en sciences alimentaires	37	-	-	27
bachelor en sciences agronomiques	55	-	8	51
bachelor en sciences forestières	29	1	-	18
options Süd	4	-	-	14
options HESB*	1	-	1	3
master en sciences de la vie	-	-	64	-
toutes filières confondues (sur 312 cours)	126	1	72	113

⁹⁶ Cela est régulièrement le cas pour les cours de biologie de première année : il y a des classes germanophones, des classes francophones et une classe mixte.

* Les étudiants de la HAFL ont la possibilité de suivre certains cours dans d'autres départements de la HESB.

Le total général indique une nette majorité de cours en allemand (40 %) et de cours donnés sous une forme bilingue (36 %), comprenant l'allemand. Seul un cours est annoncé en français dans la filière foresterie. Toutefois, renseignements pris auprès du responsable de ce module, il s'avère que si l'enseignant s'exprime majoritairement en français, il recourt à l'allemand dans le dialogue pédagogique avec les germanophones, produit le support de cours en allemand et fait régulièrement un résumé en allemand après une séquence d'explication en français. Cette façon de faire s'apparente donc à de l'enseignement bilingue (cf. *infra* p. 137-140) et pourrait être le seul élément dans une nouvelle catégorie intitulée « français/allemand ».

L'anglais est aussi très présent (23 %) dans l'offre des cours de l'école ; cela s'explique par le fait qu'il s'agit de la langue d'enseignement (et de fonctionnement) de la filière master. Cependant, huit cours sont offerts en anglais dans la filière agronomie, pour l'orientation *Agriculture internationale*. Le fait que l'anglais, bien que représenté à seulement 3,2 % dans le total des cours des trois filières de bachelor, soit davantage utilisé comme langue seule d'enseignement que le français (langue seule d'enseignement dans aucun cours) laisse songeur, dans un contexte de formation bilingue. Certes, en changeant de point de vue, on peut affirmer que le français est présent dans 36 % des cours de l'école. Il reste toutefois clairement minoritaire dans le sens où il est toujours couplé à une autre langue, en l'occurrence l'allemand, langue majoritaire de l'établissement.

Au vu de ces résultats, on peut effectivement affirmer que l'école offre un enseignement bilingue, mais le couple de langues impliquées serait davantage l'allemand et l'anglais que l'allemand et le français.

Les langues d'enseignement ne font l'objet d'aucun article dans le règlement du département de la HAFL et le bilinguisme peut être qualifié de fragile, puisqu'il n'est pas garanti par un article de loi. L'observation des langues d'enseignement dans les disciplines non-linguistiques de la HAFL montre clairement que le français n'est pas considéré comme langue d'enseignement à part entière, dans le sens où il n'est utilisé que comme complément à l'allemand ou est appuyé par de l'allemand pour les étudiants germanophones. Les étudiants romands sont ainsi nettement défavorisés par rapport à leurs collègues germanophones, dans la mesure où ils n'ont accès à aucun cours dispensé uniquement en français.

Comme je l'ai mentionné plus haut, au moment de l'engagement d'un enseignant, la direction doit prendre en considération la/les langue(s) première(s) du candidat. Le but est de préserver l'équilibre des langues d'enseignement. Dans la réalité, il s'agit bien sûr de faire en sorte que le français reste une langue d'enseignement, bien que minoritaire. Ainsi, dans le milieu de l'enseignement supérieur, les responsables des filières sont confrontés lors du choix du futur employé à l'évaluation des compétences académiques et linguistiques. Or il arrive apparemment régulièrement que les compétences linguistiques entrent moins en considération que l'apport des compétences de chercheur dans la future équipe, comme il est apparu à deux reprises lors des entretiens⁹⁷ :

On cherche de plus en plus des collaborateurs qui ont des connaissances assez pointues sur les sujets pour lesquels ils sont engagés, notamment dans le domaine de la recherche. Il y a une forte ambition d'engager des personnalités connues qui ont des réseaux, qui sont réputées et qui vont donc représenter pour la HAFL une sorte d'enseigne, n'est-ce pas, qui vont attirer du monde et ce sont peut-être des experts dans certains domaines, mais ce ne sont pas forcément non plus des gens qui ont eu le temps de s'intéresser aux langues et d'apprendre une autre langue que la leur. D'ailleurs parfois ils ont une autre forme de bilinguisme, ils parlent l'anglais qui est leur langue de contact scientifique, donc de ce côté-là ils sont bilingues mais ils ne sont pas bilingues au sens où nous on l'entend dans l'école. Donc je dirais que les filières ne sont pas forcément coupables dans le sens où, en tout cas c'est ce qu'elles disent, il n'est pas facile de recruter du monde qui soit compétent du point de vue contenu et à la fois bilingue. /OFF, 28.58/

L'auteur de ce premier extrait explique également que les responsables de division ont une grande liberté dans le choix des candidats. La direction par contre doit valider ce choix, spécialement lorsqu'il est question d'engager un professeur. L'ambition affichée de l'école de se positionner dans le paysage académique et scientifique suisse est d'après lui parfois une excuse pour ne pas faire l'effort de jouer la carte du bilinguisme.

L'extrait suivant recoupe ce que le premier enquêté a exprimé :

Il y a certains qui me disent, notamment les responsables de division, « j'ai un collaborateur et ce collaborateur est tellement utile pour moi dans sa branche que je ne veux jamais imposer de... disons faire un effort dans les langues ». Parce qu'il ne veut pas, il ne peut pas, il n'a pas le temps, etc. etc... Et moi là, j'ai une vision différente : si on veut être une école bilingue, on doit finalement imposer à tout le monde de faire un effort. Mais on est au milieu de cette discussion, il semble que mon point de vue sera minoritaire... /QRa, 16.21/

⁹⁷ Le tableau récapitulatif des enquêtés se trouve à la page 119 (tableau 15).

Comme le souligne l'auteur de ce second extrait, la position en faveur de l'équilibre des langues dans l'école n'est pas nécessairement une priorité pour tous. On ressent à la lecture de ces deux extraits qu'il existe des réticences, ou du moins une certaine indifférence, face à la question des langues. Cependant, il s'agit de deux témoignages, qui ne sont donc pas représentatifs de l'ensemble des membres de l'école.

4.3.1 Le bilinguisme dans l'enseignement ou l'enseignement bilingue

Comme nous l'avons vu, les cours de première année sont en général donnés dans la langue d'étude des étudiants. À partir de la deuxième année, l'enseignement se fait selon des principes propres à l'école. La langue de l'enseignant est la langue principale utilisée durant les cours. Cependant, ce principe ne peut s'appliquer dans les faits que si l'enseignant concerné ne parle qu'une langue ou disons plus largement, ne possède que l'une ou l'autre langue de l'école dans son répertoire linguistique. Or, selon le règlement de l'école, cette situation n'est pas possible puisque chaque employé doit faire preuve de compétences réceptives dans la langue partenaire. De plus, comme expliqué plus haut, les cours de bachelor sont proposés en allemand, en anglais ou en mode bilingue.

Cette combinaison de l'offre de cours dans l'école fait qu'en fin de compte trois modes d'enseignement se côtoient : le mode monolingue, le mode unilingue et le mode bilingue.

Durant un cours sur le mode monolingue, l'enseignement se déroule en langue première, langue principale de l'institution. C'est le cas lorsque tous les étudiants sont suisses alémaniques et suivent un cours totalement en allemand. Par contre, lors d'un cours sur le mode unilingue, « l'élaboration des concepts disciplinaires se fait en L2 essentiellement et s'organise de manière similaire aux cours monolingues » (Steffen, 2013 : 179) : les étudiants romands suivent un cours totalement en allemand. Enfin, le mode bilingue concerne les cours qui sont élaborés en tenant compte des deux langues. Celles-ci sont les outils qui permettent de communiquer et de négocier et problématiser les concepts disciplinaires *ibid.* : 179). Cette dernière description convient à la communication qui s'instaure dans les cours de l'école estampillés « allemand/français ».

La question de l'enseignement bilingue et des diverses formes qu'il peut prendre demande des précisions quant à la définition qu'on lui donne. Duverger (2009) fait une distinction claire entre enseignement bilingue et immersion. Lors d'un enseignement en immersion, la langue première n'apparaît plus en classe. Par contre, « la caractéristique essentielle et

incontournable de l'enseignement bilingue est bien que la L2 soit, parallèlement à la L1, une langue d'apprentissage, un outil d'apprentissage, la deuxième langue scolaire par conséquent » (Duverger, 2009 : 17). Toutefois, les pratiques sont difficilement cloisonnables, dans le sens où certains dispositifs d'enseignement bilingue présentent des aspects immersifs. L'enseignement bilingue existe dans divers types d'établissements du primaire à l'enseignement supérieur depuis plusieurs décennies en Suisse et a fait l'objet de nombreuses études, tant en Suisse que dans d'autres pays. Gajo (2001) distingue trois générations d'enseignement bilingue :

Tableau 17 : les trois générations d'enseignement bilingue (Gajo, 2001 : 10)

	Désignation possible	Orientation didactique	Compétence de communication	Tendance méthodologique
1 ^{re} génération	Immersion, enseignement bilingue	Langue	Stratégique	Expérimentale (évaluation des produits)
2 ^e génération	Content and Language Integrated Learning (CLIL)	Langue	Morphosyntaxique	Expérimentale (évaluation des produits)
3 ^e génération	Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère (EMILE)	Discipline	Discursive	Ethnographique (description des processus)

L'alternance des langues dans les cours de la HAFL se rapproche nettement de la troisième génération, selon le tableau de Gajo (2001). En effet, le fait qu'il y ait deux langues dans l'espace d'une leçon n'est pas le résultat d'une décision portant sur l'amélioration des compétences linguistiques des étudiants, les objectifs des modules enseignés en deux langues ne comportent aucune mention sur ce point. L'objectif principal à atteindre est d'ordre disciplinaire et non linguistique.

Dans cette optique, l'enseignement bilingue peut prendre des formes différentes selon les dispositifs. Gajo (2001 et 2004) dresse une typologie de cinq configurations possibles :

- « 1. structure bilingue pour élèves monolingues
2. structure monolingue L2 pour élèves monolingues L1
3. structure bilingue pour élèves bilingues
4. structure monolingue pour élèves bilingues
5. structure monolingue L1 pour élèves monolingues L2 » (2004 : 48)

Il est délicat de faire correspondre les différentes configurations de la HAFL aux éléments de cette liste, en raison de la question de l'adjectif qualifiant au mieux les étudiants de l'école. Sont-ils monolingues ou bilingues ? Bilingues bien sûr, serait-on tenter de répondre spontanément. Ils ont en effet les compétences nécessaires pour suivre un cours de niveau académique dans la langue partenaire (rappelons que, d'une part, il s'agit d'un prérequis de l'établissement avant l'inscription pour des études de bachelor et que, d'autre part, des cours de langues sont obligatoires en première année d'études). Dans ce contexte, les étudiants peuvent être considérés comme bilingues. Par contre, lorsqu'un public homogène, composé uniquement d'étudiants germanophones par exemple, assiste à un cours donné en allemand, on peut considérer ce groupe d'étudiants comme monolingues. Comme nous le verrons plus loin, les deux qualificatifs (« bilingue » et « monolingue ») peuvent être attribués aux étudiants de l'établissement selon le type d'enseignement dispensé. Toutefois, parmi les structures présentées par Gajo, seules les n°3 (« structure bilingue pour élèves bilingues ») et n°4 (« structure monolingue pour élèves bilingues ») sont en cours à la HAFL, comportant chacune des approches variées dans la mise en place du bilinguisme dans l'enseignement.

Les enseignants concernés n'ont par ailleurs aucune consigne précise à suivre quant au rôle de la langue dans leur pratique. Nous l'avons vu, le règlement de département ne donne pas d'indication à ce sujet et il n'existe pas d'accompagnement pédagogique destiné aux enseignants qui enseignent en deux langues. Pour toute information, il existe un document, intitulé *Concept Plurilinguisme HAFL* (Annexe 4, p. 429-430), disponible sur l'intranet de l'établissement sous l'onglet « Plurilinguisme ». Ce document n'a pas été mis à jour ces dernières années ; il fait référence à un autre document qui n'est plus en vigueur. Néanmoins, il s'agit de l'unique document sur lequel les enseignants peuvent se baser. Celui-ci explique le fonctionnement de l'enseignement en 2^{ème} année de bachelor, 1^{ère} année d'enseignement dans la langue de l'enseignant. Il donne les précisions suivantes : « (...) les étudiant-e-s sont désormais capables de suivre des cours aussi bien en allemand qu'en français (...) pour autant que le corps enseignant leur fournisse le soutien nécessaire (...) ». Ce soutien est par ailleurs formulé quelques lignes plus bas :

- « - mise à disposition d'une traduction complète du script ;
- discours dans une langue, Powerpoint, documents de travail, etc. dans l'autre langue ;
- distribution avant chaque unité d'enseignement d'un lexique spécifique, si possible mis à disposition à l'avance ;
- distribution d'un lexique au début du module en vue surtout du travail en autonomie ;

- discours et moyens auxiliaires alternant allemand et français » (*Concept Plurilinguisme HAFL*)

Les suggestions de soutien, qui ne sont pas obligatoires mais recommandées, présentent des degrés divers dans les moyens mis en œuvre pour atténuer les problèmes qui peuvent altérer la compréhension du contenu du cours par les étudiants. L'ordre dans lequel les propositions d'aménagement sont décrites ne coïncide pas nécessairement avec l'effet qu'elles peuvent potentiellement apporter. En effet, l'alternance des langues au cours d'une même leçon ou d'une séquence d'enseignement peut être plus utile qu'un lexique distribué en début de semestre. Les première et dernière mesures entrent par ailleurs en contradiction avec le principe de l'enseignement dans la langue de l'enseignant, puisqu'il s'agit dans ces deux cas d'une traduction ou d'une alternance entre les deux langues, qui font donc appel à une compétence bilingue de l'enseignant (ou un recours à un service de traduction).

Dans le cas où la dernière mesure est choisie par l'enseignant, il existe d'après Duverger (2009 : 95) trois types d'alternance possibles :

- La macro-alternance : les langues sont réparties selon les disciplines, dans un curriculum annuel ou semestriel.
- La méso-alternance : l'alternance des langues se fait à l'intérieur de l'unité didactique.
- La micro-alternance : le passage d'une langue à l'autre se fait de façon plus ou moins spontanée au sein d'une leçon.

Dans le cas de la HAFL, la répartition des langues ne fait pas l'objet d'une planification discutée au sein de la direction. D'ailleurs, le tableau 16 (p. 134) commenté plus haut indique clairement que les langues d'enseignement n'y font pas l'objet d'une attention particulière puisque le français est pour ainsi dire absent du tableau. Pourtant, le fait qu'une partie des cours est annoncée dans une langue ou dans l'autre (ou encore dans les deux) rapproche la mise en pratique de l'enseignement bilingue de la macro-alternance. On peut dans ce cas imaginer un cours de biologie en allemand et un autre cours d'économie en français. Or, comme nous l'avons vu, la réalité est tout autre.

La méso-alternance est à considérer de plus près. Elle permet aux deux langues d'être utilisées dans le cadre d'une séquence didactique. Cela signifie concrètement qu'un chapitre par exemple est donné en allemand et le suivant en français. Ou dans un temps plus rapproché, qu'il y a une alternance des langues durant une leçon (par exemple : une première

partie des explications théoriques en allemand, puis les exercices d'application dirigés en français, etc.), comme nous le décrit l'enseignant dans l'extrait suivant, répondant à une question sur l'utilisation des langues pendant ses cours :

Je varie, c'est-à-dire normalement, je commence en allemand, et puis il y a des moments où je change la langue, mais pas seulement pour une phrase ou pour deux phrases, mais vraiment pour un bloc. Souvent c'est après avoir reçu une question en français, je réponds en français et je continue en français de parler. Ou bien ce que j'ai maintenant essayé plusieurs fois, c'est de préparer des transparents en allemand mais de faire le commentaire en français, comme ça les Alémaniques ont les transparents, et les francophones ont mon commentaire. /QRa, 11.32/

Le mot-clé dans cet extrait est le substantif « bloc ». L'auteur, germanophone, n'a pas trouvé de mot plus précis durant l'entretien ; cependant, il paraît évident qu'il aurait pu dire « séquence » ou « sous-chapitre », termes correspondant à l'unité didactique de Duverger (2009). L'alternance qu'il pratique a lieu dans l'espace d'une leçon. Il est suffisamment à l'aise dans les deux langues d'enseignement pour pouvoir passer d'une langue à l'autre sans préparation particulière. On comprend par ailleurs que l'alternance n'est de prime abord pas planifiée de façon précise. Pourtant, cet enseignant a récemment modifié sa façon d'aborder la question des langues durant ses cours en préparant un support dans une langue et son discours dans l'autre.

La micro-alternance est certainement une alternance très pratiquée dans les cours de la HAFL. Elle reflète en effet le contexte bilingue de l'établissement et correspond au recours spontané et naturel aux langues selon les interlocuteurs. Lors d'un dialogue pédagogique, l'enseignant, s'il maîtrise la langue de l'étudiant, lui répond en général dans sa langue. De même si l'enseignant se rend compte que des étudiants n'ont pas compris son discours, répète celui-ci dans la langue partenaire pour être sûr que les étudiants comprennent le contenu scientifique du cours. Cette raison a été citée à plusieurs reprises lors des entretiens : la répétition d'un contenu n'intervient que lorsque le risque d'incompréhension semble présent dans la classe :

[Enquêtrice: Donc en fait, tu ne répètes jamais deux choses, une fois en allemand une fois en français?]

Non, normalement pas. Il y a des exceptions où, disons, il y a vraiment des notions clés qui me tiennent à cœur, où je répète vraiment en quelques phrases ce que j'ai dit dans l'autre langue. Ce sont vraiment des moments rares, des moments clés. /QRa, 12.22/

En reprenant les mesures proposées dans le document *Concept Plurilinguisme HAFL* (Annexe 4, p. 429-430), il est intéressant de les mettre en regard des différents types d'alternance pour lesquels de telles mesures peuvent être proposées aux enseignants :

Tableau 18 : l'alternance des langues et les mesures proposées

		Type d'alternance		
		Macro-alternance	Méso-alternance	Micro-alternance
Mesures	mise à disposition d'une traduction complète du script	✓	✓	✗
	distribution avant chaque unité d'enseignement d'un lexique spécifique, si possible mis à disposition à l'avance	✓	✓	✗
	distribution d'un lexique au début du module en vue surtout du travail en autonomie	✓	✗	✗
	discours et moyens auxiliaires alternant allemand et français	✗	✓	✓

La difficulté de lecture de ce tableau réside dans le fait que les mesures d'accompagnement ne donnent aucune consigne quant à la langue principale d'enseignement. Dans le cas de la première mesure, l'enseignant peut faire traduire son support de cours de façon à ce que chaque étudiant puisse le lire dans sa langue d'étude. Cela ne veut pas dire pour autant que le cours sera donné uniquement dans une langue et cela n'empêche pas de pratiquer une méso-alternance. La deuxième mesure, elle, est pertinente comme support supplémentaire de cours. Elle donne surtout une indication claire sur le fait que l'importance est mise sur le contenu du cours et non pas sur l'acquisition (ou l'amélioration des compétences) de la langue seconde par le biais de l'enseignement bilingue, puisque le lexique n'est pas le résultat d'un travail de l'étudiant mais livré par l'enseignant. La troisième mesure concerne davantage les situations de macro-alternance, puisqu'elle cible les cas de travail en autonomie. Le lexique distribué peut aider les étudiants dans leurs lectures par exemple. Finalement, la quatrième mesure appartient à un autre registre que celui des mesures précédentes. En effet, les trois premières suggestions se concrétisent sous forme de matériel que l'enseignant peut élaborer et que les étudiants peuvent utiliser et même compléter. Alors que le fait d'alterner les langues relève davantage d'un choix méthodologique et n'est pas anodin, puisqu'il signifie enseigner en deux langues.

L'enseignement bilingue dans l'école est difficilement définissable. Les cours donnés uniquement dans la langue partenaire d'une partie des étudiants (et donc dans la langue

première d'une autre partie d'entre eux) peuvent être qualifiés d'immersion. Cependant, si l'enseignant fournit du matériel dans la langue partenaire, l'enseignement devient bilingue. Comme il n'existe pas de consigne claire en ce qui concerne les pratiques des enseignants, l'enseignement bilingue peut prendre autant de formes qu'il y a d'enseignants impliqués dans les cours en deux langues. Dans ce sens, l'établissement accorde une très grande confiance à son corps enseignant, qui peut agir en fonction de ses propres convictions et adapter sa manière de faire à son public.

Toutefois, les suggestions d'aménagement en cas de cours bilingue sont de l'ordre de la traduction, de la mise à disposition d'un lexique ou de l'alternance des langues. Comme dans d'autres situations d'enseignement bilingue, l'accent est mis sur des outils facilitant l'accès à la langue pour les étudiants. Ce constat amène deux pistes de réflexion. D'une part, aucune mesure n'est prise pour évaluer ou aider l'enseignant dans son discours bilingue. Les enseignants sont considérés (ou se considèrent) comme parfaitement capables de mener un enseignement dans deux langues. Le bilinguisme de l'établissement fait qu'effectivement, un bon nombre d'employés communique dans les deux langues dans le cadre professionnel. Or, comme le souligne Chaplier (2013), la pratique même courante d'une langue étrangère ne signifie pas posséder des compétences pour être suffisamment à l'aise dans un cours ou lors d'une interaction pédagogique avec un étudiant. La qualité du contenu du cours peut également en être affectée, si tout l'enseignement se fait dans la langue partenaire.

D'autre part, cette approche consistant à mettre à disposition des outils facilitant l'accès à la langue montre qu'aucune valeur n'est accordée à la dimension culturelle de l'enseignement en allemand ou en français. Il est certes évident, comme nous l'avons vu (cf. *supra* p. 49), que les différentes communautés linguistiques en Suisse partagent des valeurs communes et qu'il est légitime de parler d'une culture commune. Néanmoins, l'enseignement est un domaine spécifique qui possède ses propres codes et ses démarches pédagogiques et didactiques spécifiques selon les pays⁹⁸. Il est vrai que le cas de la Suisse est particulier : comme c'est un petit pays éditorial, la plupart des ouvrages de référence et des manuels destinés à l'enseignement sont publiés dans les plus grands pays voisins. Ainsi, bien que la Suisse possède sa culture éducative propre, l'enseignement est forcément influencé par les approches méthodologiques adoptées dans les livres utilisés dans les écoles et l'on peut distinguer d'un point de vue culturel un enseignement germanophone d'un enseignement francophone. Ce

⁹⁸ Cet aspect est intrinsèquement lié aux politiques en matière d'éducation, variables d'un pays à l'autre.

constat est régulièrement dressé dans les études concernant l'enseignement bilingue (Chaplier, 2013).

Le fait que peu de réflexion méthodologique soit menée en ce qui concerne l'enseignement bilingue de l'école éloigne les pratiques de celle-ci d'une définition de l'enseignement bilingue tel qu'il est compris par les chercheurs dans ce domaine. En effet, selon Gajo (2009 : 15-16), « l'enseignement bilingue représente une méthodologie qui réalise un projet socio-didactique ancré sur la diversité linguistique. En cela, il coexiste avec d'autres méthodologies, elles aussi occupées à développer des attitudes et des aptitudes favorables au plurilinguisme ». Dans la réalité du terrain, cela nécessite d'une part une planification en amont (comme par exemple la répartition des langues d'enseignement entre les modules) et d'autre part la collaboration des enseignants des matières et des enseignants de langues, autrement dit un co-enseignement (Béliard et Gravé-Rousseau, 2009). Or, selon un enquêté (OFf), aucune demande spécifique n'a été adressée au groupe langues de l'établissement dans une perspective de collaboration ces cinq dernières années.

Ce constat nous fait revenir au tableau de Gajo (tableau 17 p. 138) et au rapprochement du type d'enseignement bilingue de l'école avec celui de la troisième génération. Si cette dernière correspond le plus à l'enseignement bilingue tel qu'il est pratiqué dans l'école, cet enseignement ne peut satisfaire à plusieurs critères pourtant primordiaux, à savoir la prise en compte de l'aspect culturel, de la réflexion méthodologique et de la collaboration entre enseignants de discipline et de langue.

4.3.2 Interaction pédagogique en mode bilingue

Lorsque deux langues sont officiellement utilisées dans les situations pédagogiques que sont les cours de disciplines non-linguistiques, la question de la langue à laquelle recourent les acteurs de l'interaction, enseignants et étudiants, reste ouverte. C'est en effet un paramètre de l'enseignement bilingue. Si la répartition des langues dans le processus d'enseignement/apprentissage peut s'effectuer relativement simplement sur le papier, c'est-à-dire de façon théorique lors de la planification du programme d'études, puis du cours, les échanges entre enseignants et étudiants en classe sont spontanés et par là même plus difficilement prévisibles. Ces échanges qui interviennent durant la leçon dans l'une ou l'autre langue du contexte bilingue sont de l'ordre de la micro-alternance, qui se définit justement par son aspect spontané.

Le passage d'une langue à l'autre durant un cours peut poser problème à un enseignant qui a décidé de proposer un cours dans une seule langue. La pression est d'autant plus forte que le cours s'inscrit dans un programme validé par l'institution et représente l'opportunité (si ce n'est l'objectif) d'améliorer les compétences linguistiques des étudiants. Or, dans le cas de la HAFL, de tels objectifs ne sont pas imposés aux enseignants ni aux étudiants. Le choix des langues est donc relativement naturel lors des interactions entre enseignants et étudiants. La plupart des enseignants affirment répondre dans la langue dans laquelle s'est exprimé l'étudiant ou directement dans la langue première de ce dernier. Ce cas de figure apparaît souvent lorsque les étudiants posent des questions, comme l'explique un enquêté germanophone en parlant des travaux pratiques :

Si l'étudiant choisit le français, je parle aussi le français. Sinon en groupe, c'est le bon allemand. S'ils me posent des questions, si des Suisses romands ne comprennent pas, je vais expliquer encore une fois en français. On fait comme ça, plus ou moins. Mais je peux dire que peut-être Peter qui fait les travaux pratiques avec moi, il parle toujours en allemand. Il ne change pas la langue. Et ça les étudiants trouvent eux-mêmes que c'est trop dur. /KAa, 6.19/

Cet extrait contient plusieurs éléments. Tout d'abord, on peut relever la nuance apportée : « on fait comme ça, plus ou moins », qui indique qu'il s'agit bien d'une habitude dans cette façon de procéder durant un cours avec des étudiants de langues premières différentes. Le fait d'adopter la langue de l'étudiant n'est pas une règle mais un choix qui se fait en fonction de la situation. Toutefois, l'extrait indique bien que l'enseignant met l'accent sur le contenu et n'hésite pas à changer de langue pour rendre accessible à tous le contenu du cours. L'auteur de cet extrait est à l'aise dans l'expression en français, bien qu'il fasse beaucoup d'erreurs. Cependant, il parle français sans gêne (c'est d'ailleurs la langue qu'il a choisie pour l'entretien) et se soucie des étudiants francophones. La mention de l'attitude de son collègue, qui effectue les mêmes tâches mais se limite à l'utilisation de la langue allemande lors du dialogue pédagogique, montre que l'exercice n'est pas évident, quand le locuteur, en l'occurrence dans cette situation, l'enseignant, ne pense pas maîtriser la langue partenaire de manière satisfaisante⁹⁹.

⁹⁹ Le statut d'enseignant (il s'agit ici de jeunes enseignants) ajoute certainement un risque de menace pour la face devant des étudiants à peine plus jeunes qu'eux.

Cependant, un autre enquêté apporte une nuance à cette manière de communiquer dans la langue de l'étudiant. Selon lui, tous les enseignants ne sont pas aptes à le faire, et certains n'y accorderaient que peu d'importance :

Je pense que pour les profs, la communication avec les étudiants mériterait un peu plus d'activisme : ils ont tendance à parler systématiquement dans leur langue, sous-entendu « voilà, les modules sont donnés dans la langue de l'enseignant » et puis on ne va pas forcément faire un effort pour les étudiants francophones. Donc là, je ne peux pas juger, j'imagine que c'est différent d'une filière à l'autre et peut-être aussi d'une année à l'autre. J'ai l'impression qu'avec les étudiants de 1^{ère} année, ce genre de situation est peut-être plus rare. Je pense qu'on fait plus d'efforts pour communiquer dans les deux langues. /OFF, 16.43/

Dans un contexte un peu différent des cours habituels de l'école, puisqu'il s'agit de cours à option donnés en anglais, un enseignant italoophone m'a confié qu'il était satisfait quand il pouvait donner le cours en anglais (plutôt qu'en français ou en allemand).

Je donne le cours en anglais mais les étudiants peuvent poser les questions en français ou en allemand et ça va. Cette fois, mais même l'année dernière, ils ont même posé les questions, aussi plusieurs questions en anglais. J'étais content !

[Enquêtrice : C'est plus simple quand tu dois réfléchir au contenu de la question, enfin c'est plus simple quand tout est dans la même langue.]

Oui, je me sens plus à l'aise, surtout devant trente étudiants, comme ça. Même les français, parce que ce n'est pas ma langue maternelle, mais c'est leur langue maternelle et pour quelqu'un, je me sens...

[Enquêtrice : Ah ouais ! Mais bon en français tu as un super niveau !]

Oui, mais par contre, l'anglais personne n'est mother tongue anglais, alors ça va.

[Enquêtrice : Oui, il y a une certaine égalité.]

Même si mon anglais n'est pas comme quelqu'un de langue maternelle, c'est bien. Je pense aussi mieux que... non, pas toujours, il y a des étudiants qui parlent anglais super bien, mais normalement...

[Enquêtrice : Oui, normalement ils ont le niveau scolaire.] /Fzi, 14.12/

Cet extrait porte sur l'enseignement en anglais (point que j'aborderai plus loin), mais il confirme l'insécurité que peut ressentir un enseignant en face d'une classe, alors qu'il doit s'exprimer dans une langue qui n'est pas sa langue première. En l'occurrence, l'enseignant est italoophone et évolue dans un contexte trilingue : allemand et français pour le contexte propre à l'institution et anglais pour des raisons scientifiques. Il se montre soulagé de pouvoir répondre à des questions posées en anglais, langue d'enseignement du module. Lors de l'entretien, il y a eu de ma part une mauvaise interprétation de ce sentiment ; je pensais que le changement de langues pouvait perturber le rythme du cours ou du dialogue entre enseignants

et étudiants. En réalité, l'enseignant éprouve un soulagement quant à son niveau de langue, n'étant ni germanophone ni francophone. Il s'agit ici clairement d'un sentiment d'insécurité linguistique, qu'il ne ressent pas durant les réunions formelles ou informelles qui se déroulent en allemand, en français et parfois en suisse-allemand. Cependant, devant la classe, le statut de l'enseignant, censé détenir le savoir, passe aussi par la maîtrise de la langue.

4.4 L'anglais : un statut particulier

Dans le contexte international de la recherche et de l'enseignement supérieur, l'anglais joue actuellement un rôle indéniable et fait l'objet de nombreux questionnements tant chez les responsables de la formation que chez les chercheurs.

Hormis dans les cursus d'enseignement des langues (littérature et linguistique), dont les cours sont habituellement donnés dans la langue étudiée, la Suisse a pour langue d'enseignement la langue officielle du territoire. Ainsi, à l'université de Zurich, les étudiants suivent leurs cours en allemand et à Genève, en français. Néanmoins, l'anglais se fait une place dans certains cursus, et cela pas uniquement au niveau des études de master. Le site des universités et hautes écoles suisses, *swissuniversities.ch*, met à la disposition du public un moteur de recherche des différents programmes offerts dans l'enseignement supérieur en Suisse (*studyprogrammes.ch*). Après une rapide recherche¹⁰⁰, il s'avère qu'il est possible de suivre 6 programmes de bachelor entièrement en anglais, dont la matière principale relève majoritairement du domaine des technologies ou de l'informatique. Quant aux programmes donnés en anglais et une ou plusieurs autre(s) langue(s), le chiffre passe à 99 (sur une offre d'environ 700 programmes de bachelor dans tout le pays). Dans cette offre plurilingue, on peut s'étonner du choix du recours à l'anglais pour l'enseignement de certaines matières, comme par exemple le Bachelor in Japan studies (langues d'enseignement : allemand, anglais, japonais) proposé par l'université de Zurich ou encore le Bachelor in Social Anthropology (langues d'enseignement : allemand, anglais) délivré par l'université de Berne.

Comme nous l'avons vu plus haut (cf. *supra* p. 129), la LHESB autorise l'enseignement dans une autre langue que l'allemand ou le français.

¹⁰⁰ Cette démarche a été effectuée en septembre 2015. Ces chiffres sont fournis à titre indicatif, aucune vérification n'a été entreprise auprès des hautes écoles concernées.

Dans le cas de la HAFL, à partir de la deuxième année, les cours sont donnés dans la langue de l'enseignant, indifféremment en allemand ou en français. Dans la filière agronomie, les étudiants doivent également préciser leur choix d'étude parmi une offre d'orientations spécifiques, comme les sciences équine, l'économie agraire ou encore agriculture internationale (IL)¹⁰¹. Cette dernière est une exception à la règle de la langue de l'enseignant, puisque jusqu'en 2015-2016, selon le descriptif de l'orientation, les cours n'étaient plus donnés en allemand, mais officiellement en français et en anglais. La situation a entre temps changé : sur la brochure de l'année académique 2015-2016 présentant l'orientation IL, les langues d'enseignement étaient encore annoncées comme étant le français et l'anglais. Or la brochure de l'année académique 2016-2017¹⁰² ne mentionne plus que l'anglais comme langue d'enseignement. La collecte des données (entretiens, enregistrement d'une réunion et sondage auprès des étudiants) a été réalisée avant cette modification, dans un système officiellement bilingue (anglais/français).

4.4.1 L'orientation IL (Agriculture internationale)

L'orientation IL fait donc figure d'exception dans une école où deux langues nationales sont utilisées pour l'enseignement et la communication interne et externe. Le choix du français et de l'anglais ne s'est pas fait en fonction de leur rôle ou de leur statut dans le monde scientifique et académique, mais davantage en fonction de leur statut international. En effet, les membres du personnel travaillant dans le groupe IL entretiennent des relations étroites liées à la formation ou à la recherche avec des associations d'aide au développement ou avec des instituts universitaires basés dans des pays d'Afrique ou d'Asie. Quant aux étudiants, ils terminent leur formation par un stage d'un semestre dans un pays en développement ou émergent, souvent sur l'un de ces deux continents.

L'idée à l'origine était de recourir à deux langues internationales, ce qui explique le fait que l'allemand ait été écarté, puisqu'il ne s'utilise pas au plan international. Le français a par contre un rôle de langue super-centrale dans la « galaxie des langues » (Calvet, 1999a). L'anglais peut prendre le rôle de langue hyper-centrale (de Swaan, 1993). Dans la réalité des cours, l'enseignement se fait principalement en anglais. Au niveau des langues annoncées, il y

¹⁰¹ IL, pour *Internationale Landwirtschaft*, est l'abréviation couramment utilisée dans l'école pour cette orientation.

¹⁰² https://www.hafl.bfh.ch/fileadmin/docs/Studium/BScAgronomie/Majors/BSc_ILW_fr.pdf, page consultée le 27.07.16.

a par ailleurs un décalage entre la description de l'orientation IL sur le site internet de l'école et les descriptions des modules, qui mentionnent l'anglais comme langue d'enseignement. Le français est ainsi petit à petit évincé comme langue d'enseignement, comme l'explique un enseignant :

L'idée c'était de ne pas enseigner en allemand, parce que l'allemand ne s'utilise pas au niveau international. Et puis petit à petit, il y a eu une évolution et c'est tout en anglais en fait. Cela simplifie peut-être un peu, mais bon et puis pas toujours : j'ai l'impression que l'anglais avec accent, ce n'est pas toujours évident pour les étudiants, que ce soit l'accent suisse-allemand ou l'accent français. J'ai eu des remarques dans les deux sens... /VFf/

Cet enseignant est francophone et regrette que le français ne soit pas davantage utilisé dans l'orientation IL. Par ailleurs, il laisse le choix aux étudiants entre le français et l'anglais comme langue d'enseignement. L'anglais est selon lui plébiscité à la fois par les francophones et par leurs collègues germanophones, les premiers veulent profiter d'un enseignement en anglais pour améliorer leurs compétences dans cette langue et les seconds sont moins à l'aise en français qu'en anglais.

Cependant, la baisse de fréquence du français, selon cet enseignant, présente un inconvénient pour les étudiants principalement :

Alors de nouveau il y a des gens qui parlent très bien l'anglais et puis le fait qu'ils enseignent en anglais ça apporte aussi quelque chose à l'étudiant et après peut-être pour des personnes comme moi qui ne maîtrisent pas super bien cette langue, je trouve dommage de ne pas faire en français, parce que déjà mon français est meilleur. Et puis aussi parce que le français est une langue internationale, c'est-à-dire que moi j'ai eu aussi plusieurs cas d'étudiants que j'aurais pu placer dans des stages intéressants dans des projets qu'on a en Afrique francophone et ça ne jouait¹⁰³ pas au niveau de la langue, alors qu'en même temps on aurait quand même la possibilité d'enseigner en français et voilà. Donc alors là je trouve que c'est... d'un côté c'est un gain pour l'étudiant quand c'est du bon anglais, mais d'un autre côté c'est une perte si c'est juste faire en anglais pour le plaisir de faire en anglais. /VFf/

Cet extrait très dense contient plusieurs arguments. Premièrement, la transmission du contenu des cours est clairement tributaire de la maîtrise de la langue d'enseignement par l'enseignant. Un enseignant francophone sera certainement plus à l'aise pour donner un cours dans sa langue première, c'est du moins le cas pour l'enseignant interrogé. Cependant, il n'est pas seulement question du confort de l'enseignant, mais également de la qualité du contenu du

¹⁰³ « Jouer » est une expression typiquement romande, ce verbe signifie « aller », « fonctionner ».

cours. L'enseignant interrogé ne développe pas ce point (qui est rarement mis en mots), mais le sous-entend à la fin de l'extrait quand il parle de « perte » pour l'étudiant. Si l'enseignant regrette le français langue d'enseignement, il est néanmoins résigné à donner ses cours en anglais ; mais on peut déceler un sentiment de gaspillage dans son commentaire quand il précise qu'« en même temps on aurait quand même la possibilité d'enseigner en français ». Et effectivement, dans ce cas précis, l'enseignement en français n'entraînerait pas de coût supplémentaire pour l'institution, puisqu'il existe les ressources nécessaires dans l'établissement.

Un autre aspect en faveur du français dans l'enseignement concerne directement son utilisation en dehors des cours, dans le cas des stages. Le fait, comme l'explique l'enseignant, que certains étudiants ne maîtrisant pas suffisamment le français passent à côté d'une opportunité d'expérience intéressante est une conséquence directe et évidente de la baisse de l'enseignement en français.

4.4.1.1 Les échanges entre étudiants en IL

Les étudiants inscrits en orientation IL sont bien évidemment aussi confrontés à l'anglais quotidiennement lors de leurs études. Si de manière générale l'anglais est généralement bien perçu par l'ensemble des étudiants de l'école qui considèrent que l'anglais est une langue incontournable dans un contexte académique international, son utilisation comme langue d'enseignement n'est pas nécessairement chose facile et peut représenter une entrave ou une difficulté dans leur apprentissage. Un enseignant a d'ailleurs mentionné spontanément la difficulté que peut représenter l'anglais comme langue d'enseignement :

On a deux étudiants qui viennent d'abandonner les études parce qu'ils n'avaient pas les points et puis apparemment les deux, il y a un Espagnol et une Tessinoise¹⁰⁴, et les deux avaient des problèmes pour comprendre l'anglais. À cause de l'anglais, tu vois. Et là, on se dit bon, peut-être qu'en français ça aurait plus aidé. Puis surtout qu'ils ont dû faire des cours en français avant, enfin. Oui après ça complique aussi d'avoir trois langues au lieu de deux finalement. /VFf/

Dans cet extrait, il est question de deux étudiants qui ne sont ni germanophones, ni francophones (mais de langues romanes). Et comme l'explique l'enquêté, tous les étudiants doivent suivre des cours de français (L1 ou L2) et d'allemand (L1 ou L2) en première année.

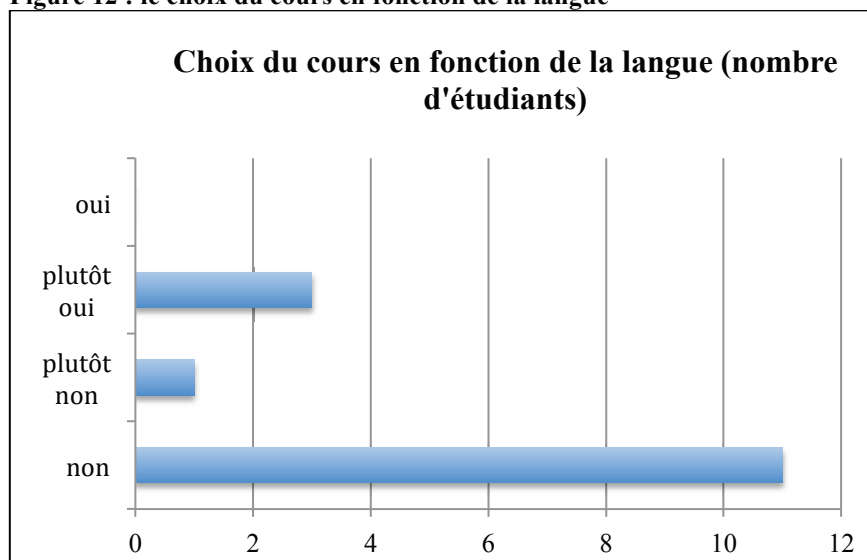
¹⁰⁴ Donc italophone.

L'école est déjà bilingue, mais en imposant des cours en anglais à partir de la deuxième année, elle devient plurilingue pour les étudiant en IL. Dans l'exemple cité dans l'extrait, l'ajout d'une troisième langue semble avoir contribué à l'échec de deux étudiants.

Pour comprendre comment les étudiants en IL perçoivent et utilisent l'anglais dans leur quotidien étudiantin, un sondage leur a été proposé¹⁰⁵. Les étudiants contactés en étaient à leurs deuxième et troisième années d'études à l'école et, respectivement, leur première et seconde année en orientation IL.

Le public en IL est représentatif des origines linguistiques des étudiants de l'école, à savoir un tiers de francophones et deux tiers de germanophones. Parmi les 15 étudiants qui ont répondu à ce sondage, 11 sont de langue première allemande (1 étudiant est bilingue allemand/italien) et 4 sont francophones (1 étudiant bilingue, français/suisse-allemand). Interrogés sur leur niveau estimé en anglais, tous ont répondu entre B2 et C1, à l'exception d'un étudiant germanophone qui s'auto-évaluait A1¹⁰⁶. Par ailleurs, ils n'éprouvent que peu de difficultés à suivre les cours dans cette troisième langue, passé un moment d'adaptation, puisque la majorité d'entre eux dit que les difficultés liées à la langue s'estompent rapidement. D'ailleurs, 11 étudiants affirment ne pas choisir un cours en fonction de la langue, contre 3 qui le font. Un seul étudiant a répondu « plutôt non » à cette question.

Figure 12 : le choix du cours en fonction de la langue



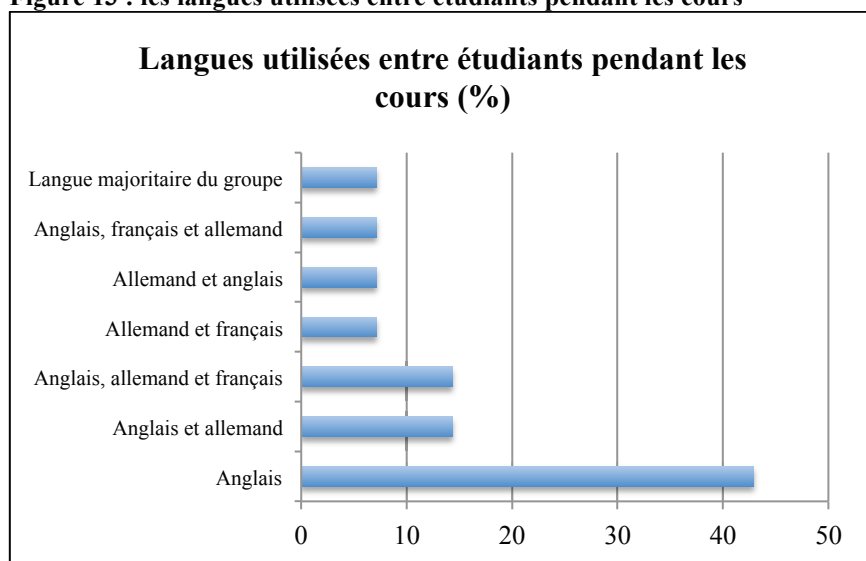
¹⁰⁵ Le sondage a été réalisé en mai 2015.

¹⁰⁶ On peut sans trop s'avancer penser qu'il s'agit d'une erreur, puisque les cours d'anglais sont obligatoires en 1^{ère} année.

Ce sont donc des étudiants avec un bon niveau d'anglais et une attitude positive à l'égard de la langue anglaise, puisque 11 d'entre eux estiment que l'anglais est une chance pour leur future carrière professionnelle.

Les étudiants se trouvent néanmoins dans une situation particulière durant les cours en anglais, puisqu'ils ont le choix entre plusieurs langues. La langue d'enseignement est l'anglais, ce qui signifie que l'enseignant s'exprime en anglais et produit des documents de cours dans cette langue mais aussi que les étudiants doivent utiliser l'anglais pour leur présentation orale, qu'il s'agisse d'une mise en commun à la suite d'un travail de groupe ou d'un travail évalué (type exposé). Une des méthodes de travail privilégiée dans les cours est celle de l'apprentissage par problème (Problem based learning), ce qui amène les étudiants à travailler en groupes. Les interactions sont donc au centre de leur travail. Dès lors, la question des langues qui leur servent d'outil de communication offre plusieurs combinaisons.

Figure 13 : les langues utilisées entre étudiants pendant les cours

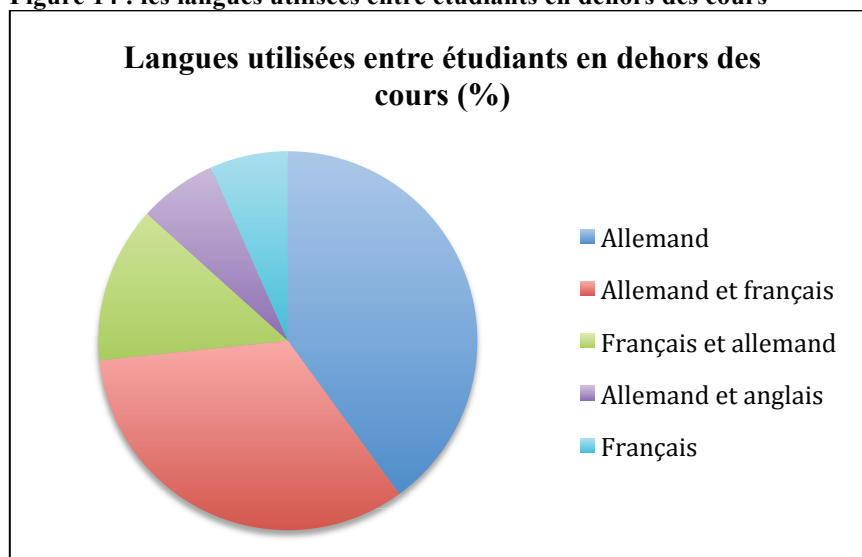


Les réponses à cette question sont variées, bien que l'anglais domine avec 43 % des réponses. Les autres combinaisons de langues sont relativement égales, avec un avantage de l'allemand sur le français. Toutefois, le français est aussi présent dans les cours en anglais.

Il est nécessaire aussi de préciser que les enseignants n'interviennent pas dans le choix des langues des étudiants lors des travaux de groupes, puisque l'important est qu'ils puissent communiquer entre eux, peu importe les langues de leur répertoire langagier auxquelles ils ont recours.

Comme nous l'avons vu, l'anglais n'a pas remplacé les langues nationales dans le contexte pourtant anglophone que représente la salle de classe. Néanmoins, le fait que cette langue ait finalement ses droits dans une partie de l'école nous amène à nous interroger sur la place que prend l'anglais en dehors des cours. À la question « Quelle(s) langue(s) utilisez-vous entre étudiants en dehors des cours ? », aucun étudiant n'a coché la case de l'anglais seul. Ainsi les réponses sont représentatives de la situation linguistique de l'école, avec une majorité de réponses concernant l'allemand et l'allemand + une/d'autre(s) langue(s) ou le français seul. L'anglais n'apparaît qu'en complément d'une langue nationale et cette combinaison n'a été choisie que par un seul étudiant. La figure ci-dessous illustre la faible place faite à une langue qui n'est la langue première d'aucun étudiant.

Figure 14 : les langues utilisées entre étudiants en dehors des cours



4.4.1.2 Le dialogue pédagogique en IL

La question des échanges durant le cours entre étudiants et enseignants prend un relief particulier dans les cours proposés en IL. En effet, le règlement de l'école permet aux étudiants de recourir à l'allemand ou au français quand ils ont besoin d'interpeller l'enseignant ou lorsqu'ils rendent des travaux. Dans le cas des cours en IL, ils peuvent également répondre lors d'un examen dans l'une des trois langues : allemand, français et anglais. Lors des présentations en classe ou lors des mises en commun après un travail de groupe, les étudiants doivent néanmoins utiliser l'anglais.

Le sondage proposé aux étudiants IL contient également des questions sur les langues utilisées en cours, dans l'interaction avec les enseignants. Comme il s'agit de l'impression générale des étudiants, les chiffres obtenus sont indicatifs. Pour chaque question, les sondés avaient la possibilité de cocher plusieurs réponses, ce qui explique des résultats supérieurs à 100 %.

La première question porte sur la langue que les étudiants choisissent pour s'adresser à leur enseignant durant le cours. Quand le cours est en anglais, les étudiants s'adressent à l'enseignant principalement en anglais (pour 100 % des réponses), 27 % des étudiants utilisent aussi l'allemand et un étudiant le français. Les réponses données par l'enseignant sont, toujours d'après les étudiants, en anglais à 100 %. Deux d'entre eux ont ajouté aussi l'allemand, qui représente donc 13 % des réponses. Le français est apparemment absent du discours des enseignants lorsque le cours est en anglais.

Quand le cours est en français, les étudiants posent leurs questions prioritairement en français : 73 %, puis en allemand à 33 % et finalement en anglais à 13 %. Les étudiants estiment que l'enseignant répond à 87 % en français, à 29 % en allemand et à 7 % en anglais. Il est intéressant de relever que dans les deux configurations (cours en anglais ou cours en français) l'allemand, qui n'est alors pas une langue d'enseignement de la filière, prime sur l'anglais et la langue officielle du cours est celle qui est la plus utilisée, tant par les étudiants que par les enseignants. Ce sondage permet aussi de relever que le fait de désigner une langue d'enseignement n'empêche pas les participants (enseignants comme étudiants) de puiser dans leur répertoire langagier pour communiquer en sollicitant d'autres langues.

4.4.2 La filière master

La même recherche sur le site de *swissuniversities.ch* que celle effectuée pour les études de bachelor, indique que l'anglais est fortement présent aussi dans les études de master en Suisse. Sur 736 offres d'études de master tous types confondus (c'est-à-dire la maîtrise universitaire, le master spécialisé et le master of advanced studies), 366 sont essentiellement en anglais. Cependant, l'anglais est également langue d'enseignement dans des programmes de master, en complément d'une autre langue.

La HAFL n'échappe pas à la tendance et l'anglais tient une place principale comme langue d'enseignement au niveau master. Cette filière compte deux types de masters : un programme en sciences agronomiques et forestières ainsi qu'un programme axé sur l'alimentation, la

nutrition et la santé. La langue principale de cette filière est l'anglais, mais le parcours en sciences agronomiques et forestières compte un semestre en allemand dans le cadre d'une collaboration avec un établissement en Allemagne. Comme nous l'avons vu plus haut (cf. *supra* p. 134), les cours de master dispensés à la HAFL sont tous en anglais, néanmoins les étudiants ont la possibilité de rédiger leurs travaux de master dans d'autres langues : en français, en allemand, en italien ou en espagnol pour le master en agronomie et foresterie et en français ou allemand pour le master en alimentation.

Dans un contexte plurilingue comme l'est par la force des choses le monde académique suisse, on pourrait être amené à penser que le choix de recourir au niveau master à l'anglais comme langue d'enseignement sert à gommer, si ce n'est éliminer, les difficultés linguistiques entre étudiants venant des différentes régions linguistiques de la Suisse. Rappelons que la HAFL était anciennement l'école suisse d'agronomie, et que ce statut lui assurait les inscriptions des étudiants des cantons latins et alémaniques. Seulement, comme je vais le développer plus loin, la Suisse tient à son plurilinguisme d'une part et, d'autre part, l'usage de l'anglais reste limité à la sphère professionnelle et, de surcroît, aux situations de communication formelle. L'explication qui semble la plus plausible quant aux choix de filières en anglais tient davantage à la tendance observée depuis quelques années qu'ont les établissements d'enseignement supérieur à s'« internationaliser à tout prix » (Truchot, 2010 : 3). L'anglais comme langue d'enseignement est un paramètre qui permet d'attirer des étudiants étrangers. Toutefois, d'autres raisons sont invoquées. Chesney (2009) en a répertoriées quelques-unes :

- « 1) Cela faciliterait les séjours à l'étranger pour les étudiants, ainsi que pour les professeurs.
- 2) Cela donnerait aux programmes d'enseignement plus de visibilité et leur permettrait de se professionnaliser.
- 3) Des programmes développés conjointement par plusieurs Universités en Europe seraient susceptibles de recevoir une aide financière de Bruxelles. Conjointement signifie bien sûr en anglais.
- 4) Le choix d'une langue serait neutre. N'influençant ni le contenu de l'enseignement ni la manière de le présenter, il ne représenterait donc aucun danger.
- 5) Continuer d'enseigner dans les langues locales serait absurde car l'industrie financière et les activités économiques en général requièrent l'utilisation de l'anglais » (Chesney, 2009 : 2-3).

Ces raisons invoquées sont pour certaines applicables à la filière master de la HAFL. Tel est le cas de l'augmentation de la visibilité (ce qui entraîne potentiellement l'augmentation des

inscriptions ou des partenariats avec d'autres établissements ou entreprises). D'autres raisons, comme l'espoir de subventions européennes¹⁰⁷, sont par contre moins plausibles. Les documents d'information destinés aux futurs étudiants et consultables sur la page internet¹⁰⁸ de la filière ne font aucune référence à l'utilisation de l'anglais, hormis en fin de brochure sous la partie « Essentiel en bref » (p. 7). Ces documents nous livrent quelques informations intéressantes pour comprendre l'esprit dans lequel la formation est dispensée. Pour la formation en agronomie et foresterie, quatre axes d'études sont proposés :

- 1) Foresterie internationale et industrie du bois : orientée vers le marché international
- 2) Management régional en zone de montagne : orientée vers le marché régional
- 3) Systèmes de production durable : orientée vers le marché international
- 4) Filières économiques et développement durable : orientée vers le marché international

Le premier axe contient dans son titre l'indication d'un des objectifs de la formation, à savoir la dimension internationale du marché de l'emploi pour les futurs diplômés. Les troisième et quatrième axes contiennent dans leurs descriptifs des perspectives d'emploi en Suisse et à l'étranger. Quant au deuxième axe, il est clairement orienté vers le marché régional, puisque les études sont basées sur des situations de l'espace alpin. Ainsi, si le recours à l'anglais langue d'enseignement pour les cours de trois axes se justifie, l'enseignement en anglais pour le deuxième est moins évident. Les Alpes s'étendent sur des pays européens dont l'anglais n'est la langue nationale d'aucun d'entre eux ; par ailleurs, les langues nationales de ces pays correspondent aux langues nationales suisses.

Pour la filière alimentaire, un seul axe d'étude est proposé. Le paragraphe concernant les perspectives d'emploi des futurs diplômés mentionne également le marché international.

La mention de la langue d'enseignement est variable d'une brochure à l'autre. Que ce soit pour la formation proposée en sciences agronomiques ou forestières ou en sciences alimentaires, l'anglais est la seule langue indiquée pour trois cursus d'études de master sur les

¹⁰⁷ Rappelons que la Suisse ne fait pas partie de l'Espace économique européen et que les accords bilatéraux dont elle a bénéficié ces dernières années ont été remis en question en partie par la votation populaire du 9 février 2014. L'objet de l'initiative proposée au peuple était de fermer davantage les frontières, ce qui a mis à mal les relations avec l'Europe.

¹⁰⁸ Pour l'agronomie et la foresterie : <<http://www.hafl.bfh.ch/index.php?id=72&L=2>>, page consultée le 24.04.16.

Pour l'alimentation : <<http://www.hafl.bfh.ch/fr/etudes/master-in-life-sciences-food-nutrition-and-health.html>>, page consultée le 24.04.16.

cinq que compte l'école au total. Pour les axes 1 et 2 des sciences agronomiques, il est précisé que la langue d'enseignement est « l'anglais à la HAFL, l'allemand à la HSWT¹⁰⁹ (bonnes connaissances de cette langue indispensables) » (p. 7). Le fait qu'il y ait une précision quant à la maîtrise de l'allemand, comme condition essentielle pour pouvoir suivre les cours proposés par cette filière peut surprendre alors qu'aucune précision quant au niveau d'anglais n'est faite.

4.5 Les étudiants

Les étudiants sont en principe les premiers bénéficiaires du plurilinguisme de l'école. Cependant, la place accordée aux langues dans l'institution, dans la communication interne et plus particulièrement dans l'enseignement des disciplines non-linguistiques peut représenter un véritable défi pour certains nouveaux étudiants. Le public de l'école est constitué en grande majorité de personnes ayant suivi au préalable un parcours scolaire dans l'une ou l'autre région linguistique de Suisse¹¹⁰. Cela signifie qu'en général, le niveau de compétences exigé dans la langue partenaire doit être atteint¹¹¹. Toutefois, certains étudiants n'ont pas atteint ce niveau minimum requis ; c'est souvent le cas pour les étudiants venant de l'étranger, qui peuvent se trouver en situation d'échec à cause des langues. Pour ces étudiants, ainsi que pour les étudiants originaires des Grisons, un cours à option est proposé pour les débutants en français. Néanmoins, suivre des cours dans une langue partenaire représente un effort considérable, qui explique la mise en place d'aménagements permettant aux étudiants de communiquer et de passer des examens dans des conditions correctes.

4.5.1 Le règlement des études

Les textes légaux de l'école ne sont donc pas explicites quant à la mise en place du bilinguisme. Dans le cas de l'enseignement, le bilinguisme de l'école est annoncé dans le

¹⁰⁹ Il s'agit de la Haute école de Weihenstephan-Triesdorf à Munich, école partenaire de cette filière. Un semestre d'études est proposé dans cet établissement.

¹¹⁰ Le nombre d'étudiants varie d'une année à l'autre, mais en moyenne 150 nouveaux étudiants s'inscrivent chaque année en première année d'études de bachelor, dont environ un tiers est francophone.

¹¹¹ Les descriptifs des modules pour les langues mentionnent un niveau de départ minimum de B1.

règlement des études¹¹². Ce document ne fait aucune référence aux cours ni aux langues d'enseignement. Toutefois, l'article 25 de ce règlement concerne les langues que peuvent utiliser les étudiants durant les examens de bachelor. La règle générale de l'école permet à chaque étudiant de passer ses examens dans la langue d'étude choisie, c'est-à-dire en allemand ou en français :

Art. 25

1 Les contrôles de compétence peuvent être accomplis par les étudiants et étudiantes dans l'une des deux langues d'études de la HAFL, à savoir le français ou l'allemand. Si le module examiné a été donné en anglais, l'usage de cette langue est également autorisé.

2 Après entente entre la personne responsable de l'évaluation et les étudiants ou étudiantes, un contrôle de compétence, un travail de semestre ou un travail de bachelor peut, à titre exceptionnel, être rédigé en italien, en anglais ou en espagnol, à condition toutefois qu'il n'en résulte aucun frais de traduction pour la HAFL.

Au premier alinéa, en accordant aux étudiants le choix de la langue pour leurs examens, le texte du règlement implique des conséquences considérables en termes de plurilinguisme. En effet, ce seul passage du règlement établit le plurilinguisme dans l'établissement, par le biais des compétences des enseignants. Pour pouvoir corriger et évaluer un examen, les enseignants doivent en effet être capables de lire un examen rédigé en allemand, en français ou en anglais. Le second alinéa ouvre davantage le champ du plurilinguisme, puisqu'il implique que, si les étudiants ont la possibilité de rédiger leurs travaux dans une autre langue qu'une des langues d'enseignement, l'enseignant doit également pouvoir la comprendre.

Cependant, le plurilinguisme autorisé durant le contrôle des compétences engage également la question de la langue des consignes, qui est traitée dans l'article suivant du règlement :

Art. 26

1 Lors des examens, les énoncés sont formulés en allemand, et également en français si une partie des personnes passant l'examen est francophone.

2 Si le module a été donné en anglais, les énoncés peuvent être formulés uniquement en anglais. Dans des situations linguistiques particulières, il est possible de prendre d'autres dispositions, après entente entre la personne responsable de l'évaluation et les étudiants ou étudiantes.

Cet article signifie que les examens doivent être traduits en fonction de la composition des classes. L'articulation entre les deux alinéas de celui-ci mérite aussi une certaine attention.

¹¹² Il s'agit du *Règlement concernant les études et les examens des filières bachelor de la Haute école des sciences agronomiques, forestières et alimentaires*, accessible uniquement sur l'intranet de l'école.

Dans le premier alinéa, il est question du statut des deux langues officielles de l'école. Il apparaît que l'allemand est reconnu comme langue majoritaire, dans le sens où le règlement prévoit la traduction de la consigne si nécessaire pour les éventuels étudiants francophones, alors que la configuration contraire n'est pas envisagée dans le texte. Les auteurs du règlement partent du principe que les francophones représentent une minorité pour laquelle on doit adapter le contrôle. Le second alinéa est consacré à l'anglais, langue qui, en une seule phrase, est reconnue comme potentielle *lingua franca* : la possibilité est donnée aux enseignants de faire l'économie d'une traduction, partant du principe que l'anglais ne pose pas (ou ne devrait pas poser) de problème de compréhension de la part des étudiants. Venant juste à la suite d'un alinéa mettant en évidence des complications dans la rédaction des consignes d'examens, l'anglais langue unique peut apparaître comme solution toute trouvée.

Conclusion du chapitre 4

Bien qu'il s'agisse d'une école, la HAFL peut être considérée comme une entreprise, du fait de son personnel, de ses clients externes, de ses mandats, etc. Les langues pratiquées sont bien sûr l'allemand et le français, mais on ne peut pas omettre les langues vernaculaires, en particulier les dialectes. L'anglais a sa place dans un tel établissement mais, comme nous l'avons vu, il ne dépasse pas les limites attribuées par les règles quant à son utilisation. L'ensemble de ces langues forme une sorte de langage particulier, les langues en contact s'imprègnent ou s'inspirent l'une de l'autre. C'est ce que Stalder (2010 : 89) dénomme « la langue d'entreprise », qui est :

« une langue résultant de langues et de cultures en contact [et qui] devient signe d'expression de la culture de l'entreprise, de l'organisation ou de l'institution, une langue, en fait que tous les nouveaux employés de l'entreprise doivent (au moins partiellement) apprendre. » (Stalder, 2010 : 89)

Cette langue est ainsi truffée de mots et expressions techniques propres à la branche professionnelle et au lieu où l'entreprise elle-même est située. Tant que les personnes qui travaillent pour cette entreprise et continuent de communiquer, les langues existeront bel et bien. L'équilibre entre celles-ci peut par contre montrer des signes de fragilité si l'une ou l'autre domine les échanges entre membres de l'école. Dans le cas de la HAFL, les règlements ne sont pas suffisamment explicites pour pouvoir protéger la ou les langue(s)

minoritaire(s), si la tradition du bi/plurilinguisme de l'école venait à faiblir. La pratique du bilinguisme repose uniquement sur la tradition, transmise et maintenue par les locuteurs tant germanophones que francophones. Or les changements dans les pratiques des langues peuvent être rapides et insidieux. Ainsi, dans le groupe de l'orientation IL, les cours sont donnés officiellement (selon la brochure de présentation du cursus de cette orientation) en anglais et en français. Lors des entretiens individuels menés au sein de groupe, les enseignants, en poste depuis respectivement 7 et 8 ans se sont souvenus de ce règlement. L'assistant, quant à lui, en poste depuis 3 ans dans l'école, a été surpris d'apprendre que certains cours pouvaient se dérouler en français. Dans les faits, l'assistant a raison, puisque plus aucun cours n'est dispensé dans cette langue bien qu'elle reste une langue de communication entre étudiants et entre étudiants et professeurs.

Chapitre 5 : méthodologie et questions de recherche - les enregistrements

La communication en contexte plurilingue ne va pas de soi. L'institution dont il est question dans cette recherche fonctionne pourtant depuis sa création en mode bi/plurilingue. Cela signifie la mise en place de règlements, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, mais également le respect d'une certaine tradition.

Un des cadres offrant la possibilité d'observer cette pratique bi/plurilingue est celui de la réunion de travail. En effet, c'est un moment, dans la grille horaire des membres de l'école, où le bilinguisme est concrètement mis en pratique, en dehors de la salle de classe. La réunion est elle-même un contexte à part entière dans celui plus large, de l'école. Elle permet aux participants d'interagir selon des règles propres à ce type d'interactions. La particularité des réunions de la HAFL est le fait que ces rencontres se font dans les langues officielles de l'école, additionnées de l'anglais. La mise en pratique du concept « chacun parle sa langue », dans la mesure où la langue en question est une langue officielle de l'école, obéit à certains éléments qui sont du ressort des mécanismes de l'interaction conjugués à ceux de la communication bi/plurilingue.

Dans un premier temps, j'aborderai la notion d'interaction, appliquée au contexte bi/plurilingue de la HAFL. Dans un second temps, je présenterai au travers des enregistrements la répartition de l'utilisation des langues lors de réunions.

5.1 L'interaction

L'interaction est un champ de recherche relativement récent, qui a connu un certain essor à partir des années 1980 (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Son étude a ceci de particulier qu'elle se situe à la croisée de plusieurs disciplines : la linguistique, qui s'intéresse à l'aspect verbal, la sociologie, pour le jeu de relations entre participants ou encore la psychologie, pour n'en citer que trois¹¹³. Elle a ainsi intéressé des spécialistes d'horizons divers. Simonin (2013 : 318) précise que ce champ de recherche doit ses débuts « aux sociologues et [aux] anthropologues, principalement nord-américains », donnant lieu à des courants qui divergent sur la question de l'interaction et de son analyse ou, au contraire, se complétant.

¹¹³ Kerbrat-Orecchioni (1990 : 55) cite pas moins de 16 disciplines s'intéressant à l'interaction, tout en précisant que sa liste n'est pas exhaustive.

De Nuchèze et Colletta (2002 : 88) ont dressé un tableau récapitulatif des études et courants dont l'interaction a fait et fait encore l'objet :

Tableau 19 : le récapitulatif de l'étude de l'interaction (De Nuchèze et Colletta, 2002 : 88)

Courants	Représentants	Notions-clés
Ethnométhodologie	H. Garfinkel, A. Cicourel	Coordination des actions
Analyse conversationnelle	H. Sacks, E. Schegloff, ...	Système d'alternance des tours
Interactionnisme symbolique	G. H. Mead, E. Goffman	Socialisation, dramaturgie
Sociologie de la vie quotidienne	A. Schutz, M. Weber	Réseaux et modes de communication
Ethnographie de la communication	D. Hymes	Compétence de communication
Sociolinguistique variationniste	W. Labov, J. J. Gumperz	Variation, contextualisation
Sémiologie	M. Bakhtine	Dialogisme
Linguistique	Ecole de Genève, GRIC Lyon 2	Argumentation, discours, interaction, modularité
Philosophie	F. Jacques, J. Habermas	Relation, rationalisation
Psychologie	A. Trognon, J. Bernicot...	Cognition et apprentissage

Les courants ne sont pas exclusifs, et les frontières entre certains d'entre eux ne sont pas fondamentalement étanches. Une des caractéristiques de l'étude de l'interaction est ainsi la transdisciplinarité (Kerbrat-Orecchioni, 1990) ou la pluridisciplinarité (Vion, 1992), qui permet d'affiner les recherches dans ce domaine, en s'enrichissant des travaux des autres disciplines. Toutefois, Kerbrat-Orecchioni (1990) relève que le point principal de divergence entre ces différentes disciplines reste les méthodes préconisées. D'une part, les objectifs de la recherche peuvent être divers (par exemple descriptifs ou applicatifs), d'autre part, « le degré de théorisation » peut être variable (et se contenter d'une observation des éléments de l'interaction ou alors chercher les régularités pour en tirer des théories solides). De plus, il existe des divergences entre le type d'analyse (*micro*, avec une attention particulière apportée aux détails ou au contraire *macro*) et l'importance accordée au contexte (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Toutefois, comme l'explique Traverso (2012), l'interaction est devenue durant ces trente dernières années un objet d'étude académique bien établi. Les changements significatifs ont été apportés par les outils permettant une collecte des données plus précise et plus complète, donnant lieu aux analyses multimodales.

L'interaction est au centre de ma recherche, puisque les réunions de travail analysées sont des formes d'interactions, de par le cadre dans lequel elles s'inscrivent, leur déroulement, les personnes qui y prennent part, les objectifs visés, etc. Les chapitres 5 et 6 de ce travail sont consacrés au fonctionnement des réunions bilingues de l'école. L'interaction¹¹⁴ est donc au centre des analyses, ce qui m'autorise à préciser quelques notions dont nous aurons besoin par la suite.

La définition de l'interaction peut être source de débats. Toutefois, Goffman donne la définition suivante sur laquelle s'accordent en général les spécialistes (Simonin, 2013) :

« Par interaction (c'est-à-dire l'interaction face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme « rencontre » pouvant aussi convenir » (Goffman, 1973 : 23).

Cette définition permet de comprendre l'interaction comme une action, verbale ou non. Vion (1992 : 17) part du principe que le terme interaction recouvre « toute action conjointe ou conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs » et qu'il peut concerner « les transactions financières, les jeux amoureux [ou] les matches de boxe » (*ibid.*).

Ainsi, les réunions de travail dont il est question dans ce chapitre entrent dans cette définition : il s'agit de rencontres (formelles) entre des membres d'un même groupe (les participants à la réunion) qui interagissent, c'est-à-dire qui produisent du discours/des gestes, le plus souvent à tour de rôle, discours/gestes qui provoquent une réponse ou une réaction, donc qui entraînent une « influence réciproque ».

Dans le champ de la linguistique, l'interaction est un élément qui peut se distinguer facilement dans le sens où « l'interaction est une unité communicative qui présente une évidente continuité interne (continuité du groupe des participants, du cadre spatio-temporel, ainsi que des thèmes abordés) » (Kerbarth-Orecchioni, 1996 : 36). L'auteure précise également que l'interaction est découpée en séquences, présentant un « fort degré de cohérence sémantique ou pragmatique » (*ibid.*), comme nous le verrons au chapitre 6, bien qu'il ne soit pas toujours évident de distinguer clairement la fin d'une séquence du début de la suivante.

¹¹⁴ Dans la troisième partie de cette thèse, il sera question de l'enseignement bilingue, qui fait une large place à l'interaction entre étudiants. Les notions abordées dans ce chapitre nous serviront également pour traiter de l'acquisition par l'interaction au chapitre 9.

5.1.1 Les composantes de l'interaction

L'étude de l'interaction implique d'ouvrir les observations à d'autres composantes que le langage. En effet, comme le souligne Bernicot (2010 : 64), l'étude de l'interaction s'articule entre les « caractéristiques structurales du langage et les caractéristiques de la situation sociale » ou, comme l'explique Vion (1996), l'interaction est le lieu d'une relation sociale et d'une relation interlocutive. Autrement dit, une interaction contient un aspect verbal, avec le recours à la langue comme vecteur de communication, mais s'inscrit dans un jeu de relations interpersonnelles entre participants. Ces deux aspects vont permettre aux participants de comprendre le contexte de la communication et le contenu du message, l'un influençant l'autre ou contribuant à une meilleure compréhension. Kerbrat-Orecchioni souligne l'importance de la dimension interpersonnelle qui se joue et peut s'observer en plus de l'étude textuelle du discours. En se référant à Labov et Fanshel (1977), elle met en évidence cette

« autre perspective possible sur l'interaction, qui consiste à la considérer comme le *lieu où se construisent en permanence l'identité sociale et la relation interpersonnelle*. Dans cette perspective, les relations qu'il s'agit de décrire ne sont plus celles qui s'établissent *entre les différents constituants du texte conversationnel*, mais celles qui s'instaurent *entre les interactants eux-mêmes*, par le biais de l'échange verbal (et paraverbal) » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 277-278).

Dans les situations qui nous intéressent, je me base sur les composantes citées par Kerbrat-Orecchioni (1990), qui en distingue trois principales :

1. Le cadre communicatif : il s'agit ici d'une notion large qui recouvre plusieurs aspects du contexte ou de la situation dans laquelle prend place une interaction. Ces aspects peuvent être d'ordre spatio-temporel : une réunion a lieu dans une salle au sein d'une institution ce qui lui confère une dimension formelle et va conditionner le discours. Les participants (avec leur nombre et leur nature) font également partie du contexte et donnent le ton de la rencontre, le plus souvent formel lors de réunions de travail, bien que les participants puissent avoir des rapports relativement familiers hors de ce cadre. Le rôle qu'ils jouent durant la réunion définit et construit l'interaction.

2. Le matériau sémiotique : celui-ci concerne le canal par lequel passent les informations. Il s'agit bien sûr du langage (avec les intonations et les inflexions de la voix), mais également

d'éléments non verbaux. La posture, les gestes, les mimiques ou les regards accompagnent généralement la parole et font partie intégrante de la communication. Un parent peut ainsi souvent en observant la démarche de son enfant sortant de l'école deviner si sa journée s'est bien passée. L'enfant envoie, peut-être malgré lui, une information qui précède l'intervention du langage. Ainsi « la communication est *multicanale* » (*ibid.* : 150).

3. Les règles conversationnelles : celles-ci sont essentielles à la réalisation d'une interaction. Kerbrat-Orecchioni les partage en trois grandes catégories :

- « 1. Règles qui permettent la gestion de *l'alternance des prises de paroles*, c'est-à-dire la construction de ces unités formelles que sont les « tours ».
2. Règles qui régissent *l'organisation structurale* des interactions verbales, et qui permettent la mise en séquence de ces unités fonctionnelles que sont les échanges et les interventions.
3. Règles (...) qui déterminent la construction de la *relation interpersonnelle* (...) » (*ibid.* : 157)

Auparavant, sans parler de règles organisationnelles, Goffman indique que tout participant à une interaction suit un « canevas d'actes verbaux et non verbaux », ce que l'auteur nomme également « *ligne de conduite* » (1974 : 9).

5.1.2 Les acteurs de l'interaction

Pour Charaudeau (1995 : 88-89), toute interaction comporte un « contrat de communication », dans le sens où chaque interaction présente une dimension situationnelle et communicationnelle. Par « niveau situationnel », l'auteur entend ce qu'on peut appeler le cadre dans lequel prend place l'interaction (avec ses buts, son rôle social, etc.). Par « niveau communicationnel », Charaudeau fait référence à la façon dont la langue est sollicitée durant l'échange.

L'interaction, par définition, nécessite des participants que Charaudeau qualifie d'acteurs sociaux. De ce fait, chaque locuteur engagé dans une interaction « possède un *statut* (administratif, professionnel, etc.) et une *identité* catégorielle (âge, sexe, classe sociale, etc.) » (1995 : 89). La notion de statut est évoquée également par Linton (1977 : 71), qui la définit en fonction des systèmes sociaux dans lesquels les individus évoluent : « La place qu'un individu donné occupe dans un système donné à un moment donné sera nommée *statut*. » Le

statut d'une personne peut varier en fonction du système donné : mère de famille dans la constellation familiale, cadre supérieure dans son environnement professionnel. De plus, d'après Linton, à chaque statut est associé un rôle, qui recouvre « l'ensemble des modèles culturels associés à un statut donné. Il englobe par conséquent les attitudes, les valeurs et les comportements que la société attribue à une personne (...) » (*ibid.* : 71). Pour l'auteur, le rôle représente l'aspect dynamique de la notion de statut, dans le sens où l'agir de l'individu correspond à ce qui est attendu de lui, de par son statut.

Dans le cadre plus précis d'une interaction, l'individu, selon Charaudeau (1995), évolue donc selon les normes et l'objectif visé par l'interaction. Ainsi, deux types de rôles se distinguent : le rôle social (et par conséquent le rôle langagier qui lui correspond) et le rôle communicationnel, qui dépend fortement du rôle social et langagier. Ainsi, si l'on applique ces définitions et répartitions de rôles au cas des réunions de travail, chaque participant a un rôle social : celui de président de séance, de collaborateur, etc., qui dicte le rôle langagier et la façon de le tenir. Un président de séance, de par son rôle officiel (reconnu par tous), va ainsi ouvrir la séance, donner la parole, solliciter des avis.

Cependant, les statuts et rôles des individus peuvent changer selon le contexte dans lequel l'interaction prend place. Dans le cadre professionnel qui nous intéresse, ce cas de figure s'est présenté une fois lors des enregistrements : une personne avec le statut de chef de groupe a assumé son rôle en présidant une réunion. Lors d'une autre réunion enregistrée, cette même personne assistait à la séance de travail en tant que simple consultant. Son rôle n'était plus de présider la réunion, tâche assumée ce jour-là par un collaborateur en charge du projet. Toutefois, dans ce cas précis, la frontière entre les statuts de ce participant et du collaborateur en fonction du système social est floue. Il peut ainsi être parfois difficile pour les autres participants à la réunion de reconsidérer le statut, et donc le rôle, de ces personnes dans un système social donné différent de celui auquel ils sont habitués.

5.1.3 La typologie des interactions verbales

Plusieurs auteurs relèvent la difficulté à établir une typologie des interactions verbales, dans la mesure où elles sont construites par les interactants eux-mêmes, selon des paramètres variables au départ et qui de plus sont susceptibles d'évoluer au cours de l'interaction. Kerbrat Orecchioni et Traverso (2004) font la distinction entre une catégorie qu'elles nomment G1 (« événements de communication » ou « types d'interaction ») et une sous-catégorie G2

(« types de discours » ou « activités discursives »). Dans les G1 se trouvent les entretiens, les réunions, les interactions de services ou encore les interactions de travail (*ibid.* : 43-44). Ces événements communicatifs sont composés d'éléments formant l'interaction, les G2, comme des salutations, un récit ou une argumentation. Toutefois, les auteures rappellent que ces catégories restent floues et que l'interaction peut se dérouler selon un schéma qui s'éloigne de celui auquel on s'attendrait. Vion (1996) également, rappelle qu'il existe souvent plusieurs types d'interactions au cours d'une interaction.

Néanmoins, des critères peuvent orienter une catégorisation possible. Le courant de l'école de Palo Alto en retient quatre basés sur la distinction entre la symétrie et la complémentarité, la coopération et la compétition, la nature des finalités et le degré de formalité (*ibid.*).

Ces éléments se retrouvent en partie chez Kerbrat-Orecchioni (1990), qui distingue la nature du site, le nombre et la nature des participants, le but de l'interaction, la formalité, le style et le ton et éventuellement la durée, le rythme ou le contenu ou, chez Traverso, qui évoque les participants, le cadre (lieu et temps) et l'objectif (1999).

5.1.4 L'aspect interculturel de l'interaction

Lors d'une interaction, le prisme culturel doit également être pris en compte, comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (1995 : 97) : « Les règles et normes qui sous-tendent le fonctionnement des conversations et autres formes d'interactions verbales ne sont pas universelles : elles varient sensiblement d'une société à l'autre. » L'auteure précise également qu'à l'intérieur d'une même société, des variations culturelles peuvent être observées. Ainsi, lors des interactions dans l'école bilingue, où se côtoient deux communautés linguistiques principales, il est fort probable que des malentendus culturels apparaissent et nécessitent un temps d'adaptation et d'apprentissage pour un nouveau venu. Ce constat nous amène aussi à considérer chaque communauté linguistique comme une entité porteuse d'une culture spécifique. Il y aurait dès lors, dans le contexte de la HAFL, une culture suisse alémanique (dominante en raison du nombre de ses locuteurs d'une part, et de sa situation géographique d'autre part), une culture suisse romande bénéficiant d'un statut officiel de par la légitimité de l'utilisation du français et du nombre, même restreint, de ses locuteurs et, finalement, les cultures tessinoises et grisonnes, dont sont originaires quelques employés et quelques étudiants. À cette configuration toute officielle s'ajoutent évidemment les langues/cultures de l'immigration, représentées également par des employés et des étudiants, mais en nombre très

restreint, ne formant pas à eux seuls une communauté suffisamment visible pour qu'elle soit réellement prise en considération par l'institution¹¹⁵. Le contact de ces cultures forme une culture propre, on l'a vu, que l'on pourrait nommer culture d'entreprise, en l'occurrence la culture de la HAFL, où la culture alémanique est forcément influencée ou empreinte de certains aspects de la culture latine. Ce décalage entre les habitudes culturelles s'avère surprenant dans ce cas précis dans la mesure où les échanges se font entre citoyens d'un même pays. Toutefois, cette culture commune, indispensable au bon fonctionnement de l'institution, est construite par les membres de l'école. C'est ce qui correspond à la définition de l'interculturel donnée par Camilleri (1989 : 389), à savoir un stade co-construit par les participants : « Pour s'élever à l'interculturel il faut (...) viser à construire entre [les différentes cultures] une *relation convenablement régulée* permettant d'accéder à un nouveau plan : celui d'une formation unitaire harmonieuse transcendant leurs différences sans les évacuer ».

Les différences culturelles entre Suisses romands, Suisses alémaniques et Tessinois ont déjà été abordées dans la première partie de ce travail ; toutefois, au niveau des interactions, il est judicieux de préciser quelques points qui apparaissent au cours de ce type de communication. Commençons par ce qui est le plus visible : l'appareil sémiotique. Les participants de cultures et de langues différentes n'ont pas à disposition les mêmes outils pour communiquer. Cela concerne les systèmes linguistiques différents mais aussi le paraverbal et le non-verbal (gestes, mimiques, etc.). À cela s'ajoute la dimension socio-pragmatique de l'interaction, qui concerne le « [partage] des normes et conventions culturelles implicites qui régissent les interactions » (Kilani-Schoch, 1997 : 87), prérequis indispensable à une communication satisfaisante.

5.2 L'organisation et le fonctionnement des interactions

Pour que l'interaction se déroule de façon satisfaisante, les participants respectent, souvent inconsciemment ou de manière automatique, les règles constitutives d'un échange. L'organisation d'une réunion ou d'un entretien se fait selon des schémas devenus habituels et on s'accorde à retrouver trois étapes : l'ouverture, le corps et la clôture (Traverso, 1999).

¹¹⁵ Dans la pratique des relations interpersonnelles, les différences culturelles sont prises en compte par les enseignants et les étudiants, à des degrés divers, mais qui n'ont pas été mesurés.

Le fonctionnement de l'interaction obéit à des règles, qui ne sont pas intangibles, puisque selon Kerbart-Orecchioni (2005 : 56), ces règles peuvent être considérées comme des « « procédures », c'est-à-dire qu'elles sont orientées vers leur utilisation dans des situations réelles de communications ». Cependant, l'auteure précise également que plusieurs éléments entrent en ligne de compte lors du fonctionnement d'une interaction ; il s'agit « [des] modalités de l'ouverture et de la clôture des interactions, de la « machinerie » des tours de paroles, de l'organisation globale et locale des échanges » (*ibid.* : 57). Il s'agit là de descriptions relativement objectives du déroulement d'une interaction. Toutefois les échanges comportent des aspects plus difficilement décelables, qui concernent les participants, leurs attitudes et leurs aptitudes lors d'interactions.

Cependant, malgré les paramètres qui peuvent dans un premier temps échapper aux participants, dans toute interaction entre en jeu également le principe de réciprocité. « Le mécanisme de réciprocité » (Bange, 1992b) est complexe, puisque comme le souligne Bange, chacun des deux interactants doit pouvoir prévoir les réactions de l'autre en se basant sur ce qu'il connaît de son partenaire, c'est-à-dire :

- « - sa personnalité et son rôle ;
- son savoir encyclopédique ;
- son savoir-faire social, y compris sa compétence de communication ;
- son interprétation de la situation actuelle » (Bange, 1992b : 107).

À ces éléments s'ajoutent les hypothèses que fait l'interlocuteur sur son partenaire de conversation. Dans le cas de réunions de travail en mode bilingue, il est nécessaire d'inclure le paramètre important que sont les compétences linguistiques de la personne à qui on s'adresse. Dans la liste ci-dessus, il serait envisageable de considérer ce paramètre comme faisant partie des compétences de communication. Mais ce serait d'une certaine manière minimiser le rôle de la maîtrise de la langue lors d'échanges bi/plurilingues.

5.2.1 Le principe de coopération (Grice)

D'après Grice (1975/1979), pour qu'une conversation soit satisfaisante, elle doit s'accorder avec un « principe général », que les participants à une conversation respectent habituellement. Ce principe général est composé de trois éléments fondamentaux. Le premier consiste, pour les participants, à accepter de fournir un effort pour mener à bien l'échange. Le

deuxième établit que chaque locuteur participe à la conversation en fonction du but à atteindre (défini de façon plus ou moins détaillée, prévu à l'avance ou apparaissant au cours de l'échange). Le troisième élément concerne le « stade » de la conversation : il s'agit pour les participants de proposer des énoncés en adéquation avec le moment du déroulement de la conversation. C'est ce que l'auteur nomme « le principe de coopération » (*cooperative principle*) :

« Nous pourrions ainsi formuler en première approximation un principe général qu'on s'attendra à voir respecté par tous les participants : que votre contribution conversationnelle corresponde à ce qui est exigé de vous, au stade atteint par celle-ci, par le but ou la direction acceptés de l'échange parlé dans lequel vous êtes engagé » (Grice, 1975/1979 : 61).

Le principe de coopération de Grice est basé sur le fait que les participants à un échange connaissent ces règles de façon à ce que la communication puisse prendre appui sur des codes communs. Ces codes relèvent d'une certaine manière davantage de compétences socio-pragmatiques que de compétences linguistiques, bien qu'il soit délicat de différencier nettement les unes des autres lors d'une interaction.

De plus, pour expliquer comment une interaction peut suivre son cours et les participants atteindre leurs objectifs, Grice développe le principe de coopération. Selon l'auteur, il s'agit d'un principe général qui peut se diviser en quatre catégories (qui contiennent elles-mêmes des règles) :

1. la quantité (le message doit contenir une quantité adéquate d'information : ni trop, ni trop peu) ;
2. la qualité (les informations doivent être véridiques) ;
3. la relation (il faut parler à propos) ;
4. la modalité (la façon dont est formulé le message doit être claire et sans ambiguïté) (*ibid.*).

Les règles et sous règles qui accompagnent chaque catégorie ont été reprises par d'autres auteurs sous le substantif de *maximes* (Bange, 1992 ; Kilani-Schoch, 1997 ; Louis, 2009). Ainsi, chaque locuteur se pliant à ces règles fait preuve de coopération dans l'interaction. Cela signifie aussi que ce principe est connu des participants et que chacun peut agir en fonction de la situation pour atteindre le but de l'échange. La coopération représente la bonne articulation qui existe entre les moyens auxquels recourent les participants à une interaction et les buts de cette interaction. Comme le souligne Bange (1992b : 111), le principal problème lié aux

interactions consiste dans la coordination des actions des participants, d'où l'importance de connaître et de respecter les règles fondamentales de l'échange.

5.2.2 Le principe d'adaptation

La théorie de l'adaptation communicative (*Communicative accommodation theory* ou *CAT*, en anglais) a vu le jour au Canada dans les années 1970 grâce aux travaux de Giles, Talyor et Bourhis (1973). Le point de départ de ces travaux se situe dans la perspective de la *Speech accommodation theory* (*SAT*, en anglais), qui se distingue des travaux menés en sociolinguistique, études qui s'emploient davantage à décrire les « appraisal of linguistic variation in social contexts » qu'à les expliquer (Gallois *et al.*, 2005). Les principales questions derrière cette nouvelle démarche dans le champ de la linguistique sont : « What are the motives and intentions behind speakers' conscious (or nonconscious) linguistic choices ? How do listeners perceive these choices and react to them ? » (*ibid.* : 123). L'un des auteurs les plus actifs dans l'élaboration de cette théorie, Giles (1973), explique que lors d'une interaction, chaque participant ajuste son discours, son langage et d'autres comportements communicatifs. Cet ajustement permet d'envoyer des signaux à l'interlocuteur, qui à son tour peut percevoir l'attitude de son partenaire envers lui (Gallois et Giles, 2015 : 159). Giles relève alors trois mouvements possibles :

- la convergence : le discours se rapproche sur certains aspects (langue, style, accent, etc.) de celui de l'interlocuteur ;
- la divergence : le discours se différencie de celui de l'interlocuteur ;
- le maintien : aucun changement n'est apporté au discours.

Comme le soulignent Gallois et Giles (2015), la théorie de l'adaptation du discours concernait en premier lieu les interactions interpersonnelles, sans qu'il soit question des relations entre deux groupes issus de deux communautés linguistiques. Toutefois, cette théorie et les études mises en place par la suite se sont étendues aux interactions intergroupes. De fait, Gallois et Giles définissent la théorie de l'adaptation communicative comme :

« (...) the adjustments made in speech and communication (perceived or actual) resulting from attempts to take positive (or negative) account of an interlocutor's behavior, group memberships, motivation, and needs, in an interpersonal (face-to-face or mediated) encounter, and their impact on the relationship and future encounter with the interlocutor or other members of his or her group » (Gallois et Giles, 2015 : 160).

Les travaux de Giles *et al.* (1973) ont justement permis d'ouvrir le champ d'étude de l'interaction interpersonnelle à celui de l'interaction intergroupe, en y ajoutant l'observation d'un paramètre supplémentaire : la notion de bilinguisme dans l'échange. Les relations étudiées comportent alors une dimension additionnelle, à savoir celle de l'appartenance à un groupe.

L'opposition entre relation interpersonnelle et intergroupe est souvent de mise. Tajfel et Turner (1979 : 34) expliquent qu'elle consiste à considérer les interactions interpersonnelles comme étant celles qui se réalisent entre deux personnes (ou davantage), qui sont définies par leurs liens interpersonnels et leurs caractéristiques individuelles, sans que cette relation soit altérée par des considérations d'appartenance à un groupe social différent. À l'opposé de cette première notion, celle de relation intergroupe intervient quand deux personnes (ou davantage de) se définissent selon le groupe social auquel elles appartiennent, sans que cette relation soit altérée par des liens interindividuels. Les auteurs soulignent que ces deux extrêmes sont vraiment peu probables dans des situations réelles.

Dans des situations bi/plurilingues, les langues sont des éléments significatifs qui permettent de placer les personnes dans des catégories nettes *a priori* : les germanophones, les francophones, etc. Pourtant, il est délicat, si ce n'est impossible de créer des groupes aux contours précis, compte tenu de l'existence de profils variés. Dans des établissements bi/plurilingues, les membres du personnel sont parfois monolingues mais la plupart d'entre eux possèdent des compétences plus ou moins étendues dans la langue partenaire. Malgré ce constat, une langue doit prédominer, dans le sens où les systèmes de renseignements des entreprises n'acceptent souvent qu'une réponse à la question de la langue maternelle, qui devient dans certains cas la langue de correspondance. Cette dernière dénomination ne manque par ailleurs pas de pragmatisme. Toutefois, le choix de la langue de correspondance reste un choix, et chaque membre du personnel rejoint en quelque sorte un groupe.

Dans le cas des interactions bilingues, la question est de savoir si une communauté linguistique peut être considérée comme un groupe. Sherif et Sherif (1979) donnent du groupe la définition suivante :

« A group is a delineated social unit with properties which can be measured and which have consequences for the behaviour of its members. These include, at least (1) structure of organization – that is, a power dimension as measured by effective initiative of members, and (2) a set of norms regulating behaviour of the members in pursuing goals, in relationships with one another and with out-group and their members – that is,

evaluative dimensions which can be assessed in terms of what is upheld in the group and what is treated as deviate. » (Sherif et Sherif, 1979 : 8-9)

Si l'on considère une communauté linguistique dans un espace défini (région d'un pays, entreprise, etc.), les critères donnés plus hauts ne peuvent s'appliquer totalement. En effet, pour qu'un groupe puisse être considéré comme tel, il lui faut une organisation structurée, des normes régulant le comportement des membres du groupe ainsi que des buts à poursuivre. Dans le cas précis de mon terrain de recherche, les employés, bien qu'étant toujours capables de définir leur identité linguistique (germanophones, suisses alémaniques, francophones, bilingues, etc.), ne sont pas organisés en fonction de leurs origines linguistiques (il n'existe en effet pas d'association leur permettant de se rencontrer, à la différence des étudiants qui organisent régulièrement des fêtes pour les Romands ou les Tessinois, en général des étudiants issus des minorités linguistiques). Les employés sont davantage définis dans le cadre professionnel par le groupe professionnel auquel ils appartiennent (filiale, division, groupe de travail, etc.) puisqu'ils participent aux réunions de travail en tant que représentant ou membre de tel ou tel groupe professionnel.

Giles *et al.* (1973) ont étudié le principe de l'adaptation communicative entre personnes bilingues appartenant à deux communautés linguistiques distinctes. Leur hypothèse de départ était que plus un interlocuteur percevait l'effort fourni par son partenaire pour adapter son langage, plus il percevait ce dernier de façon positive. L'expérience menée avec des étudiants francophones et anglophones de deux universités canadiennes consistait à faire écouter un enregistrement (la description d'une image) lu par un étudiant de la langue française de manières différentes : en français, avec un mélange des deux langues, en anglais fluide et en anglais non fluide. Les étudiants anglophones répartis en quatre groupes devaient à leur tour enregistrer une description à l'intention du même étudiant dont ils avaient précédemment entendu le texte. Les résultats de cette expérience ont montré que si le premier locuteur faisait preuve d'adaptation, le récepteur du message était à son tour plus enclin à faire de même. Une des raisons invoquées est le fait que, si les différences sont estompées à un certain niveau linguistique, des attitudes plus positives sont possibles (*ibid.*). Toutefois, les auteurs évoquent également des barrières plus difficilement réductibles, comme le contexte socio-historique des deux communautés linguistiques. Une personne issue de la minorité peut ainsi se cantonner à sa langue en signe de revendication.

Les buts conduisant des locuteurs à ajuster leur discours sont de plusieurs ordres : ils désirent susciter l'approbation du récepteur, viser une efficacité communicationnelle entre les interlocuteurs ou maintenir une des identités sociales positives (Beebe et Giles, 1984). Beebe et Giles précisent que l'ampleur de la convergence linguistique se fait en fonction de l'existence, dans le répertoire de l'émetteur, de différents facteurs susceptibles d'augmenter le besoin d'approbation sociale ou la qualité de la communication. La convergence est jugée positive quand une certaine distance entre les interlocuteurs est respectée et que l'intention de l'émetteur est perçue positivement (*ibid.*).

A contrario, la divergence est considérée comme le fait de maintenir sa façon de parler ou de s'éloigner de ce qui peut être attendu des récepteurs. Il s'agit pour l'émetteur d'établir une distance avec les récepteurs dans l'idée de consolider l'identification à sa communauté linguistique, mais aussi de se démarquer de son interlocuteur lors d'une interaction. Enfin, la divergence peut être utilisée pour porter le discours de l'interlocuteur à un niveau acceptable pour l'émetteur (*ibid.*).

Gallois *et al.* (2005) rappellent que convergence et divergence peuvent être perçues également de façon positive ou négative selon la pression sociale. Le contexte dans lequel se déroule l'interaction est un paramètre non négligeable, en particulier lorsque les règles de politesse s'imposent¹¹⁶.

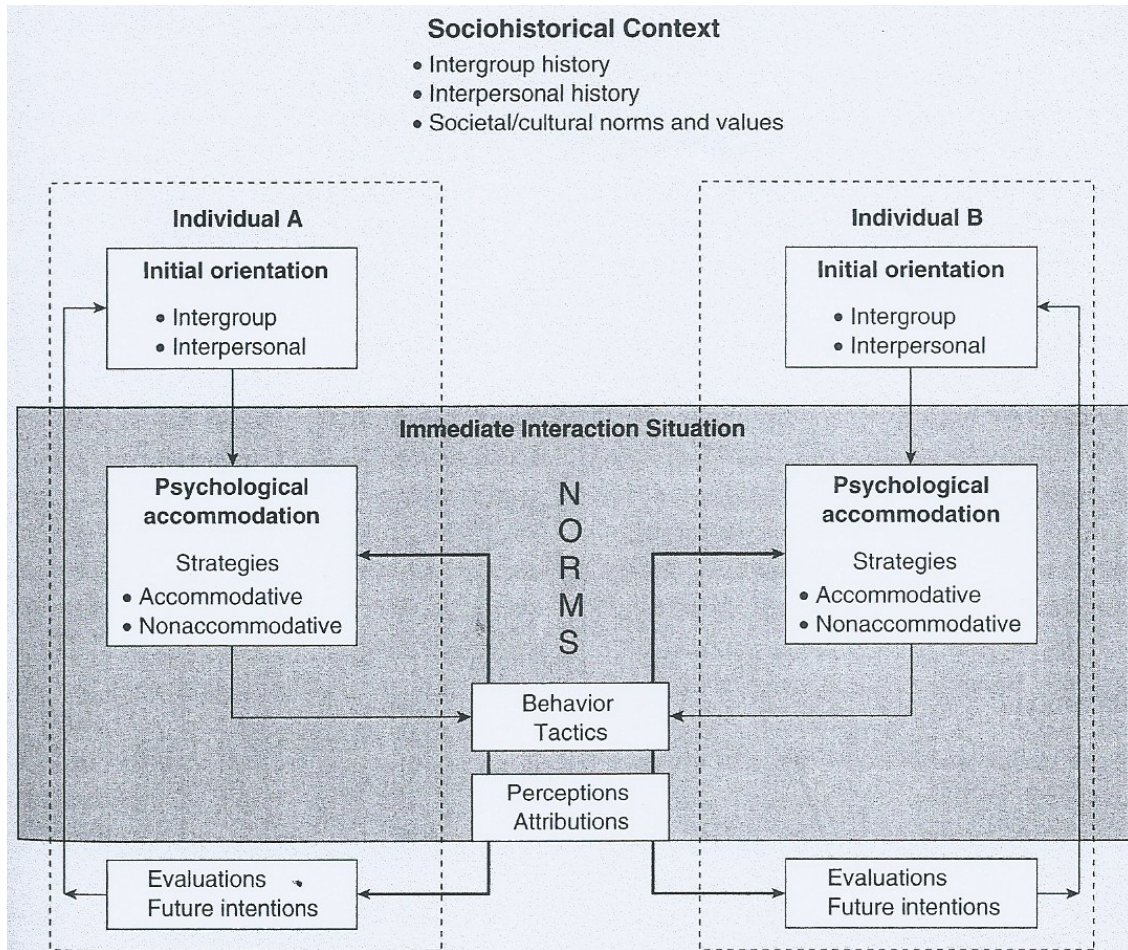
En tenant compte de la complexité de la communication, entre autres des aspects psychologiques de toute relation interpersonnelle et intergroupe, la SAT se mue en CAT dans les années 1980 (Gallois *et al.*, 2005 : 130). En effet, la notion de « gestion de l'image du locuteur d'autoreprésentation » (avec les notions de *self-representation* et de *impression management*) intervient également dans l'interaction. Le terme « communication » permet d'englober ces nouveaux paramètres intégrés aux différentes études menées à l'époque.

Si la définition et la description des interactions monolingues représentent déjà un exercice délicat, l'ajout de la notion d'intergroupe complique les tentatives de description. Toutefois,

¹¹⁶ Une interaction vécue dans une agence de voyage au Japon en fournit un très bon exemple : alors qu'avec mon mari nous préparions notre retour en Europe après une année passée à Tokyo, l'employée de l'agence n'a pas pu passer de son niveau de langue extrêmement poli d'usage avec des clients au niveau de langue standard qui était le nôtre. Le maintien ici d'un niveau élevé non compris par les clients a amené les interactants à communiquer comme des personnes ne partageant pas de langue commune, à savoir comme si les clients ne connaissaient pas un mot de japonais. Toutefois, le maintien de la part de l'employée n'a pas été perçu de manière négative puisqu'après une année dans ce pays, nous avons compris la situation pénible dans laquelle se trouvait l'employée et avons apprécié également l'extrême politesse dont elle usait pour s'adresser à nous, bien que la communication en ait été particulièrement entravée...

Gallois *et al.* (2005 : 135) proposent un schéma qui permet d'avoir une vue d'ensemble des facteurs à prendre en compte lors d'une interaction :

Figure 15 : le modèle révisé de l'adaptation communicative en théorie générale de la communication intergroupe (Gallois *et al.*, 2005 : 135)



Le schéma montre clairement les mouvements entre les interlocuteurs, mouvements qui s'ajustent toujours en fonction du comportement (linguistique et non-verbal) de l'autre. Le contexte est aussi présent comme toile de fond ou prédicat de base à l'interaction.

5.2.2.1 L'adaptation communicative dans un contexte bi/plurilingue

Comme nous l'avons vu, l'adaptation communicative concerne à la fois les interactions interpersonnelles et celles qui prennent forme entre des groupes socialement distincts. Les paramètres de cette distinction peuvent être d'ordre religieux, ethnique, socio-professionnel, régional, etc. Dans le cas des réunions de travail en milieu bilingue, plusieurs niveaux de

communication se mettent en place. Les participants à la réunion font partie du même groupe, il s'agit donc de la réunion d'interactions interpersonnelles, où le jeu des rôles habituellement distribués dans ce type de rencontres est bien entendu observable. Néanmoins, dans un contexte bi/plurilingue, les langues sont également un élément fort dans les relations interpersonnelles, puisque la langue est à la fois le premier outil de la communication et le vecteur d'une culture. À ce constat s'ajoute le jeu de la majorité et de la minorité des langues dans un contexte défini.

La langue est ainsi un paramètre non négligeable dans les relations entre personnes issues de communautés linguistiques différentes. Si la plupart du temps, ces situations de communication ne sont pas le théâtre de tensions entre communautés, elles peuvent se faire le reflet de certaines revendications non explicites. Le choix de la langue dans une conversation bilingue peut se faire de façon automatique, sans que les personnes ne se rendent vraiment compte du passage d'une langue à l'autre dans le cas de locuteurs bilingues, ou sans que cela ne les dérange, puisque l'une des caractéristiques de l'adaptation communicative est d'ajuster son discours et les formes de son discours à son interlocuteur sans nécessairement en avoir conscience. Toutefois, le fait de rester dans sa langue et de ne pas passer à la langue de l'interlocuteur peut être perçu comme un signe de maintenance ou même de divergence. L'interlocuteur peut ressentir ce choix comme une revendication ou une volonté de marquer une distance. Le choix d'une langue peu ou mal maîtrisée par le partenaire peut également être ressenti comme une façon marquée de ne pas entrer dans les détails d'une conversation et aussi de l'éviter. Rester dans sa langue peut ainsi constituer une stratégie interpersonnelle et intergroupe : « (...) la non convergence, comme par exemple le fait de parler chacun sa langue, serait perçue comme un signal de « quant à soi » associé à un repli identitaire, liés à des contextes de minorisation d'une langue dominée et d'imposition d'une langue dominante » (Matthey, 2008 : 116).

À l'opposé, la volonté de convergence peut donner lieu à ce que Gallois et Giles (2015 : 169) nomment l'« overaccommodation ». Ce terme désigne l'effet d'une trop grande adaptation d'un locuteur à son interlocuteur ou le reflet d'une bonne volonté qui serait finalement perçue comme trop paternelle ou condescendante. Dans cet esprit, le passage à la langue partenaire soulève cette question, si le destinataire du message a une bonne maîtrise de la langue partenaire. Le premier locuteur, dans un souci de convergence, pourrait ainsi manquer de tact en évaluant mal les compétences linguistiques de son interlocuteur et passer pour une personne profitant de l'occasion pour faire montre de ses propres compétences. Clément et

Noels (1999) donnent un autre exemple d'adoption de la langue partenaire : celui d'un Catalan qui choisit de converser en castillan avec un espagnol tentant de parler catalan. Le choix de la langue de l'autre n'est pas dans ce cas un signe de convergence mais plutôt de repli identitaire, avec comme message le fait que seuls les Catalans peuvent utiliser la langue de la région.

Lors de situations de communication comportant un élément hiérarchique, le choix de la langue peut être motivé par d'autres raisons encore. Étudiant les langues utilisées lors d'interactions de travail au sein d'institutions de l'Union Européenne à Bruxelles, d'Hondt remarque que le choix de la langue se fait également en fonction de la langue¹¹⁷ la mieux maîtrisée par le supérieur hiérarchique : « A difference in status between two employees marks their language interaction. Lower ranked employees tend to adapt when communicating with a higher ranked employee » (d'Hondt, 2001 : 147). Ce choix n'est pas simplement unilatéral, c'est-à-dire fait par l'employé envers son supérieur : en effet, il s'agit bien de viser l'efficacité dans la communication, puisque ce choix est validé par les supérieurs :

« Higher status employees use their superiority to choose as lingua franca that language which guarantees the task driven interaction to be as efficient as possible. [They] tend to prefer efficiency over prestige when choosing a particular language as lingua franca » (d'Hondt, 2001 : 148).

Comme ces divers exemples d'échanges bilingues nous le montrent, le contexte social est indispensable pour tenter une ébauche d'analyse des comportements linguistiques de chaque participant.

Dans le cas d'une pratique de l'intercompréhension en milieu professionnel, le risque d'une impression de non convergence peut être grand si cette pratique n'est pas reconnue officiellement par l'institution, comme le souligne Matthey (2008) :

« (...) la théorie de l'adaptation communicative prévoit que le mode de communication impliqué par l'intercompréhension est potentiellement conflictuel. Les tensions pourraient être désamorcées par un cadre préalable qui légitime cette façon de faire (...). » (Matthey, 2008 : 117)

¹¹⁷ Dans le cas de cette étude, la langue utilisée peut être langue première, langue étrangère ou lingua franca pour les employés.

Dans le cas de l'école objet de notre étude, on l'a vu, la règle de l'intercompréhension est clairement expliquée dans le document *Plurilinguisme façon HAFL*. Le fonctionnement de cette pratique est généralement rappelé au début des réunions de groupes nouvellement formés (lors de la création d'une nouvelle commission par exemple) ou lorsqu'un nouvel employé rejoint un groupe déjà formé et fonctionnant en mode bilingue. Cette pratique est également évoquée lors des entretiens d'embauche, où les représentants¹¹⁸ de l'employeur expliquent le fonctionnement bilingue (et parfois trilingue) de l'établissement et en profitent pour tester les compétences réceptives du candidat. La pratique de l'intercompréhension s'inscrit dans une tradition relativement forte, mais comme je l'ai déjà mentionné, ne repose sur aucun texte de loi. C'est à mon avis toute l'ambiguïté de la position de l'établissement et qui représente un facteur potentiel de manque de repères face à ce qu'il est permis, recommandé ou déconseillé de faire en termes d'utilisation des langues. Ce flou peut aussi mener à des tensions lorsque les employés issus de la minorité linguistique ne se sentent pas légitimés à recourir à leur langue première.

Il va sans dire que l'objectif premier est la communication efficace dans un cadre professionnel, et les employés en situation de minorité dans les interactions d'une réunion vont comme tout un chacun opter pour la langue comprise par tout le monde, s'ils en ont les moyens.

5.2.2.2 Les tactiques d'adaptation par les membres de la HAFL

Dans le cas de notre école, la théorie de l'adaptation communicative correspond sur certains points à ce qui a été observé dans les enregistrements (cf. *infra* p. 261-266), mais il est difficile de déceler dans les messages eux-mêmes les efforts que font les émetteurs qui font le pas d'adapter leur façon de parler. On peut tout au plus relever un débit plus lent ou un choix de mots plus simples (ou parfois transparents en allemand, en français ou en anglais) ; cependant, cela nécessite de connaître le débit et le registre langagier habituel de l'émetteur, ce qui n'était pas toujours le cas. Par ailleurs. Le constat d'un débit plus lent n'aurait pas de fiabilité scientifique et ne pourrait représenter qu'une information subjective. En revanche, les entretiens individuels ont permis d'obtenir des éléments éclairants sur les types d'adaptation fréquemment réalisée par les participants aux réunions, dans des situations de communication

¹¹⁸ Il s'agit en général de la directrice, du responsable de filière, d'un futur collègue et parfois d'un délégué des étudiants.

bilingue. La quatrième partie du canevas des entretiens porte sur les difficultés de communication rencontrées et les moyens mis en œuvre pour les pallier (cf. *supra* p. 120-121). Inspirées des questions posées par Haugen (1966) dans son enquête sur l'intercompréhension en Scandinavie, les suggestions faites aux interviewés concernaient la vitesse de la parole, le choix des mots, le recours au mélange de mots des deux langues, la modification (accentuation ou atténuation) de la prononciation, le passage à la langue partenaire ou à une autre langue. Il est intéressant de relever que la question de l'adaptation est parfois venue spontanément dans le discours des interviewés, sans que j'aie eu besoin de les aiguiller sur cet aspect de la conversation bilingue, ni de leur poser de manière directe la question.

[Enquêtrice : Est-ce que tu as l'impression des fois que tu es mal compris ?]

Je n'ai pas l'impression qu'il y a des pertes d'informations importantes, pour autant que j'adapte le niveau de langue. Donc je fais un effort pour ne pas utiliser justement des phrases trop complexes, pour faire plutôt des phrases courtes, bien vérifier que les gens comprennent et parler lentement, il faut parler lentement, il faut articuler. Et ça c'est quelque chose à quoi les francophones ne font pas assez attention, aussi bien dans les cours qu'ils donnent en français avec un public mixte que dans les séances. Je crois que c'est nécessaire d'articuler davantage, de parler un peu plus lentement, de faire des pauses, en fait d'adapter un peu sa langue en fonction des interlocuteurs. /FOF, 12.11/

Dans certains cas, la question de l'adaptation ne semblait pas avoir été un réel sujet de réflexion au préalable, mais celle-ci s'est développée durant l'entretien :

[Enquêtrice : Est-ce que tu adaptes ton langage ?]

Probablement oui, je ne m'en rends pas vraiment compte. En même temps pas tant que ça parce que je n'ai pas un langage euh des plus riches, je dirais (rires). Non c'est vrai ! Mais j'ai un langage assez simple en fait par rapport à beaucoup de francophones. Donc euh je sais que je ne vais pas, je ne serai pas la première personne à... à aller ... à surcharger la personne en face. Enfin, je ne sais pas... je... /FQC, 14.47/

Les données concernant l'adaptation ne sont pourtant pas homogènes, et il est possible de déceler un écart dans les réponses faites par des employés travaillant depuis un certain nombre d'années dans l'institution et celles de personnes arrivées plus récemment. Un autre paramètre à prendre en compte est celui de l'âge, élément qui se superpose à l'ancienneté : en effet, les employés plus âgés sont souvent aussi ceux qui travaillent depuis plus longtemps dans l'entreprise. Néanmoins, le paramètre de l'âge est aussi intéressant parce qu'il nous permet de rapprocher la communication bilingue de la communication monolingue.

L'adaptation communicative n'est en effet pas propre aux situations de communication bilingue, mais est pratiquée dans tout type de communication.

Plusieurs types d'adaptation ont pu être observés durant les réunions. Gallois et Giles (2015) parlent à cet égard de tactiques. Ces tactiques sont des réponses immédiates à la communication en fonction des autres interlocuteurs et de notre propre comportement. Les tactiques sont la plupart du temps spontanées. Elles sont fortement liées au contexte mais elles ne sont pas déterminées par les éléments qui constituent ce contexte. Les auteurs rappellent par ailleurs que l'adaptation répond à des processus qui échappent le plus souvent à la conscience des interlocuteurs, ce que explique que certains enquêtés ont été peut-être pris de court par la question, lorsque j'ai dû la leur poser de façon directe, comme je l'ai fait l'enquêté suivant :

[Enquêtrice : Est-ce que tu parles plus lentement ?]

Non

[Enquêtrice : ou le vocabulaire peut-être...]

Non

[Enquêtrice : est-ce qu'il y a des mots que tu choisis ?]

Non, pas de manière consciente, parce que j'essaie de toute façon, même pour les Alémaniques, de parler, de communiquer de manière claire et bien structurée, et ça devrait être aussi utile pour les francophones, donc il n'y a pas de raison d'adapter d'après les langues. /AQR 19.18/

Dans cet extrait, les réponses sont données de façon très rapide, et chevauchent presque la fin de la question. Cela donne l'impression que cette personne a une bonne connaissance du mode de communication avec ses collègues francophones et avec les étudiants. Cependant, le fait de compléter la question très directe sur le vocabulaire a permis à l'enquêté de pondérer son message et d'admettre qu'il ne pensait pas nécessairement à ses tactiques d'adaptation durant les interactions, en ajoutant « non, pas de manière consciente ». Ce collaborateur ne fait pas de différence entre interlocuteurs germanophones ou francophones, dans la mesure où, en bon pédagogue, il s'applique dans sa manière de communiquer et a le souci d'être bien compris, quelle que soit la langue.

En reprenant les éléments liés à l'adaptation selon Haugen, on peut relever dans les discours des personnes qui ont eu l'occasion de s'exprimer durant un entretien les tactiques suivantes :

- le ralentissement du débit de parole : cette tactique est la première mentionnée durant les entretiens :

[il faut] bien vérifier que les gens comprennent et parler lentement, il faut parler lentement (...) /FOF, 12.11/

(...) en fait comme j'ai un rythme assez lent (...) je n'ai pas besoin d'adapter grand chose. /FQC, 14 :45/

De manière générale, comme je donne beaucoup de cours, j'ai tendance à parler lentement.

[Enquêtrice : D'accord...]

Ensuite je suis vaudois, donc je ne parle pas très vite non plus ! (rires)

[Enquêtrice : C'est un avantage ! (rires)] /FRA, 04.40/

- le choix des mots :

Ensuite, je choisis mon vocabulaire quand même adapté. Je n'utilise pas un vocabulaire trop compliqué.

[Enquêtrice : D'accord, oui.]

Parce que sinon, je dois répéter la phrase, donc c'est... ça ne va pas. /FRA, 04.40/

[Enquêtrice : Est-ce que tu fais attention à la façon dont tu parles ?]

J'essaie, oui. J'essaie vraiment de parler le bon allemand, et puis parler pas trop vite. Et si je peux aussi, j'essaie de ne pas utiliser de mots trop difficiles. J'essaie d'expliquer avec des mots qu'on comprend et pas qu'on n'a jamais entendus. Mais des fois c'est difficile. /APA, 09.44/

- le recours au mélange de mots des deux langues : cette tactique est considérée comme un outil pour permettre une bonne intercompréhension. Elle est spontanée, ne semble pas être le fruit d'une longue réflexion et surtout ne soulève pas de question de positionnement face à une langue en particulier. Les auteurs des deux extraits suivants sont francophones et pourraient vouloir maintenir leur langue, puisque cette pratique est acceptée par l'institution, cependant leur attitude est autre :

Surtout je sais aussi que si je vois des points d'interrogation dans les yeux de la personne en face, je peux en principe traduire, enfin je peux juste donner le mot qui me semblait... sur lequel la personne a croché, donc c'est aussi facile, enfin je sais que j'ai tous les atouts en main pour me faire comprendre de façon assez naturelle en fait, donc euh, je n'ai pas à faire beaucoup attention à ça parce que je réagis spontanément après et puis je sais que j'ai les outils pour. /FQC, 14.45/

Je vais choisir la langue qui va permettre la transmission du message le plus vite possible. Donc si la personne en face comprend bien le français, alors je vais parler en

français, mais tout d'un coup je vois sur son visage qu'elle ne comprend pas, alors je lui donnerai une explication en allemand. Une phrase ou deux, comme ça.

[Enquêtrice : Ouais]

Donc j'essaie de mettre le maximum de français, mais il faut qu'on se comprenne.

[Enquêtrice : Oui, bien sûr !] (rires)

Après c'est optimisation de mon temps ! (rires) /FRA, 14.42/

- la prononciation : cette tactique n'est mentionnée qu'une seule fois par un enquêté, et est formulée par la nécessité d'articuler :

Je crois que c'est nécessaire d'articuler davantage, de parler un peu plus lentement, de faire des pauses, en fait d'adapter un peu sa langue en fonction des interlocuteurs. /FOF, 12.11/

Cependant, l'auteur de cet extrait ne considère pas le fait d'articuler comme une stratégie relevant de l'adaptation de la prononciation comme le révèle sa réponse à la question qui lui a été posée plus loin (c'est-à-dire quelques minutes plus tard) :

[Enquêtrice : Et la prononciation ?]

Non, mais le rythme, des pauses et puis la rapidité. /FOF, 12.11/

Haugen mentionne finalement le recours à la langue partenaire. Cependant, cette façon de procéder n'est pas ressentie par les enquêtés comme une tactique d'adaptation à part entière. Il s'agit plus spécifiquement d'une stratégie de communication en contexte bilingue : le locuteur, s'il en a les ressources, opte pour la langue partenaire si nécessaire :

À table à la mensa¹¹⁹, tu as une table et puis il y a, je ne sais pas, deux germanophones et trois Romands, tu es en train de discuter de quelque chose, tu vois qu'il y en a deux qui ne comprennent pas, tu changes de langue ou tu traduis puis après tu re-switches un petit peu de l'une à l'autre comme en cours bilingue ! /FQC, 14.45/

Finalement, les deux extraits suivants portant sur la question de l'adaptation du langage dans l'interaction ouvrent certaines perspectives :

[Enquêtrice : Sprichst du langsam, oder wählst du die Wörter ?]

Ja, ja !

[Enquêtrice : Pässt du auf ?]

¹¹⁹ La mensa désigne souvent en Suisse le restaurant universitaire.

Ja, ich denke schon. Wenn ich mit jemanden Sweiizerdeutsch das Interview machen werde, würde ich sicher schneller sprechen. Und das ist schon so, und versuche manchmal auf die Sätze also gewisse Wörter vielleicht wo ich weisse sie sind kompliziert, vielleicht zu umschreiben oder dass weil ich selber... ja auch froh bin ich wenn jemand auf Französisch mir spricht das ist nicht uberdiert in seinem Slang oder in seine ausdrücke verfällt so und halt auch probiert, zu umschreiben, wenn es zu kompliziert wird.

Ich glaube das ist auch so ein anpassen. Find ich aber grundsätzlich gut. Also, ist für mich nicht ein Problem, wo ich sagen muss, nein, das mache ich gerne.

[Enquêtrice : *Parles-tu lentement, ou choisis-tu les mots ?*]

Oui, oui !

[Enquêtrice : *Tu fais attention ?*]

Oui, je pense que oui. Quand j'ai un entretien avec un Suisse alémanique, c'est sûr que je parle plus vite. Et c'est comme ça, et j'essaie parfois, pour des phrases ou certains mots dont je sais qu'ils sont peut-être compliqués, peut-être de les décrire ou... parce que moi-même, je suis content quand un francophone qui me parle ne reste pas dans son jargon ou avec des expressions et essaie aussi, d'expliquer quand c'est trop compliqué.

Je crois que c'est aussi une adaptation. Mais je trouve fondamentalement bien. Donc, ce n'est pas pour moi un problème, où je dois dire... non, je fais ça volontiers. /ABB, 15.42/

Je me rends compte, quand tu es spécialisé dans un domaine, ou aussi au niveau littérature et tout ça, on n'a pas les mêmes référentiels, du coup il faut utiliser un vocabulaire qui est adapté. Et à l'inverse, j'ai beaucoup de peine avec les Suisses allemands qui utilisent des verbes, euh... un peu du familier-argot, comme ça, que tu n'as aucune chance d'avoir vus ou lus quelque part, donc tu perds le fil avec ça. Alors moi j'essaie d'éviter de... Je connais beaucoup de... chez moi je parle pas mal avec des mots de patois vaudois...

[Enquêtrice : *D'accord !*]

Mais je ne les utilise pas là, parce qu'ils ne les comprendraient tout simplement pas ! /FRA, 04.40/

La première personne interrogée affirme adapter son discours quand elle s'adresse à une personne qui ne parle pas allemand, en utilisant les tactiques déjà citées (parler lentement et choisir ses mots). Par contre elle introduit un nouvel élément qui complète le principe de coopération selon Grice. Elle explique en effet qu'elle fait attention parce qu'elle apprécie qu'en retour les locuteurs francophones fassent également attention. Cela implique que pour que cette communication soit satisfaisante, comme l'a écrit Grice, les participants aient la conviction de partager le même code. Le code est linguistique mais également socio-pragmatique. Dans une communication bilingue, les participants doivent pouvoir compter sur les compétences communicationnelles de leur partenaire, et les tactiques d'adaptation en font partie.

Dans la même lignée, l'auteur du second extrait fait référence à des conversations formelles, dans le cadre de son activité d'enseignement et de recherche. L'expérience vécue lui a fait prendre conscience de ce qu'un interlocuteur attend de son partenaire : du vocabulaire connu et accessible par tous les participants, en d'autres termes un code commun.

5.2.2.3 La théorie du *maxi-min* appliquée au contexte bi/plurilingue

Lorsque des locuteurs entament une interaction dans un contexte bi/plurilingue, la question du choix de la langue est inévitable, si l'on excepte la pratique de l'intercompréhension. Ce choix peut être motivé par plusieurs facteurs, dont celui régissant la notion de *maxi-min*.

Le recours à ce que Van Parijs appelle le *maxi-min*, est le choix des langues utilisées dans une situation de communication entre locuteurs plurilingues selon les principes du *maxi-min* (2011 : 13). L'auteur explique que plusieurs cas de figures peuvent se présenter lors d'un échange entre personnes plurilingues, et que le choix de la langue n'est pas simple. Van Parijs expose plusieurs configurations possibles, résumées dans le tableau suivant :

Tableau 20 : le choix de la langue (d'après Van Parijs, 2011)

Types de choix	Critères
Choisir de parler la langue dans laquelle on s'exprime le mieux	critère égocentrique
Choisir la langue première ou la mieux maîtrisée par la majorité des participants	critère démocratique
Choisir la langue la mieux maîtrisée par la moyenne des participants	critère du « maxi-mean »)
Choisir d'alterner les langues selon la proportion des participants	critère de répartition équitable
Choisir la langue la mieux maîtrisée par le participant qui la connaît le moins	critère du <i>maxi-min</i>

Le critère démocratique est relativement courant dans les contextes multilingues, dans la mesure où il est assez facile à appliquer. D'après un enquêté, le choix de la langue basé sur la langue dominante est plutôt évident dans l'école lors des rencontres moins formelles :

C'est la majorité du groupe qui va décider de la langue qui est parlée, c'est un peu ça qui... Quand j'arrive dans une conversation, je me fonde dans la langue qui est en court.
/FRA, 07.05/

Cependant, comme nous le verrons, d'autres critères sont aussi applicables aux interactions plurilingues, que ce soit dans des contextes formels ou informels. Par exemple, le dernier critère du tableau mérite certainement une explication complémentaire. Il s'agit dans une

configuration donnée d'opter pour la langue commune à tous les locuteurs qui prêterite le moins l'ensemble des locuteurs présents. Concrètement, voici un exemple observé lors d'une discussion informelle dans l'école : trois collègues discutent à la pause, devant un café. Il y a trois langues communes : l'anglais, l'allemand et le français. Le collègue A est de langue première anglaise, a un niveau C1 en allemand et A2 en français ; le collègue B est de langue première allemande, a un niveau C2 en anglais et C2 en français ; le collègue C est de langue première française, a un niveau C1 en anglais et B2 en allemand. Les deux langues les moins bien maîtrisées par les locuteurs, à savoir le français (A2) et l'allemand (B2), sont naturellement écartées. Le niveau le plus bas en anglais est C1, c'est donc cette langue qui représente la langue la mieux maîtrisée par le locuteur qui la connaît le moins, en l'occurrence le collègue C.

Ce type de choix, s'il est équitable pour l'ensemble des participants, doit néanmoins être adapté en fonction de l'arrivée ou du départ d'un participant. Van Parijs (2011) affirme que le choix de la langue en fonction du critère du *maxi-min* permet de s'adresser à son public en ayant l'assurance d'être compris de tous. Ainsi, le changement de langues peut apparaître dans des réunions informelles ou formelles, si un nouveau participant rejoint le groupe.

Le recours au critère du *maxi-min* crée une dynamique que Van Parijs (2011) identifie en deux mouvements. Le premier concerne la probabilité que la langue la plus enseignée dans une société (multilingue) donnée devienne la langue choisie selon le critère du *maxi-min*. Le deuxième concerne la probabilité que plus on utilise une langue selon le critère du *maxi-min*, plus grande est la motivation de l'apprendre, ainsi que les opportunités de l'apprendre.

Van Parijs relève cependant trois sortes d'écarts par rapport au choix de la langue selon le critère du *maxi-min*. Le premier concerne la didactique des langues et le choix imposé d'une langue d'enseignement dans le cadre d'une école alors que les apprenants s'expriment mieux dans le dialecte local par exemple, ou, lors de cours de langues, le recours à la langue enseignée uniquement. Un autre écart comporte des raisons symboliques : l'exemple des pratiques de l'administration fédérale en Suisse ou de la HAFL. En parlant sa langue, comme la règle propre à l'institution le lui autorise, un employé peut revendiquer son statut de locuteur de telle ou telle langue. Cette attitude est d'autant plus marquante si le locuteur est issu d'une minorité linguistique. En contrepartie, le choix de la langue de la majorité ou du supérieur hiérarchique peut être la marque d'une certaine allégeance. Et finalement, Van Parijs fait également entrer en jeu la notion de pouvoir qui, dans une moindre mesure, peut être considérée comme une forme de déviance de sa théorie. Les personnes dont les niveaux

de maîtrise des langues sont jaugés pour mener à bien une communication sortent finalement gagnantes. Seulement, si l'on garde à l'esprit que le but de choisir la langue en fonction du critère du *maxi-min* est d'assurer une communication efficace, la notion de pouvoir n'est que peu significative (*ibid.*).

5.2.3 La communication exolingue

C'est en 1978, lors d'un colloque à Neuchâtel (Suisse), qu'apparaît pour la première fois l'expression *communication exolingue*. Proposée par Porquier, cette expression est développée en 1984 dans un texte qui sert de référence lorsque cette notion est abordée dans bon nombre d'écrits scientifiques (Porquier, 1984). Des travaux développant les composantes de la conversation exolingue sont menés dans les années 1980, en Suisse notamment (Matthey, 2008).

La communication est exolingue quand, lors d'un échange, un locuteur natif communique avec un locuteur non-natif. La langue de l'interaction est la langue première de l'un des deux participants et, constitue une langue étrangère pour l'autre, à l'opposé de la communication endolingue dont les locuteurs partagent la même langue première et qui peut créer « la possibilité théorique d'une intercompréhension « parfaite » » (Py et Gajo, 2013 : 86). Une des caractéristiques d'une communication exolingue est l'asymétrie, puisque les deux locuteurs non pas une égale maîtrise de la langue utilisée. La question purement définitoire de l'écart entre une interaction bilingue et une interaction exolingue est soulevée par Py et Gajo (2013 : 86), qui précisent que l'adjectif exolingue s'applique à une interaction « un peu bilingue ».

Dans une perspective plus didactique, Luscher (2007) attribue le qualificatif *exolingue* à un niveau de compétence. Le locuteur n'ayant pas encore atteint une certaine maîtrise de la langue (en réception comme en production) se trouve dans des situations de communication exolingues, alors que la situation devient bi/plurilingue dès que le niveau B2 du CECR est franchi¹²⁰. L'asymétrie dans la maîtrise de la langue de communication entre les interlocuteurs est forte, mais peut s'amenuiser dans la pratique (et donc l'acquisition) de la langue commune.

¹²⁰ « Pour exprimer en d'autres termes cette césure, les trois premiers niveaux correspondent à des situations exolingues, alors que les trois derniers exigent un milieu bi/plurilingue. » (Luscher, 2007 : 140)

Cette maîtrise de la langue peut comporter deux aspects : « les répertoires et les compétences des participants » (Porquier, 2003). Ainsi, l'asymétrie peut être double (le locuteur A est expert dans le domaine discuté et dans la langue utilisée, le locuteur B est novice dans les deux) ou croisée (le locuteur A est novice dans le domaine du sujet de discussion alors que le locuteur B est expert, la langue utilisée est celle du locuteur A).

La communication exolingue est déterminée par des paramètres situationnels : les locuteurs ne communiquent pas dans une langue première commune et ils sont conscients de la situation. La communication est ainsi « structurée pragmatiquement et formellement » par ces deux paramètres et les participants « adaptent leur comportement et leurs conduites langagières » (Porquier, 1984 : 19). L'asymétrie dans la maîtrise de la langue de communication ajoute évidemment de la difficulté à la conversation, les participants doivent fournir des efforts supplémentaires : le locuteur natif doit prêter une attention particulière à la façon dont il formule son discours et à celle de décoder le message de son partenaire. Le locuteur non-natif quant à lui, doit surmonter la double difficulté de comprendre et de produire le message en langue étrangère. Cet effort partagé, bien que de nature différente, renforce les liens des participants durant l'échange : les participants doivent faire preuve de solidarité et s'ils ne le font pas, se voient obligés d'assumer (en tout cas en partie) l'échec de la communication, comme l'expliquent Alber et Py (1986 : 83) :

« Voir l'autre s'enliser sans essayer de lui tendre les perches nécessaires c'est ipso facto devenir complice de ses difficultés mais aussi et surtout se montrer incapable de le tirer d'affaire, révéler sa propre incompetence à évoluer dans un univers discursif pourvu de signification. »

5.2.4 Une typologie de la communication exolingue

Comme dans toute tentative de dresser une liste de situations de communication en linguistique, le risque de manquer d'exhaustivité est présent (et de ce fait, la liste perd de son intérêt). Néanmoins, Porquier tente l'expérience et retient cinq paramètres pouvant déterminer des situations exolingues :

- « A. Les langues ou idiomes dont disposent respectivement les interlocuteurs (et le degré de maîtrise qu'ils en ont respectivement).
- B. Le milieu linguistique de l'interaction.
- C. Le cadre situationnel de l'interaction.
- D. Le type d'interaction (personnel, transactionnel, etc.)

E. Le contenu de l'interaction » (Porquier 1984 : 29).

La combinaison de ces paramètres débouche sur quinze situations différentes, impliquant des communications endolingues ou exolingues. Toutefois, les situations exolingues décrites par l'auteur sont des suppositions d'échanges et leur caractère fictif ne donne pas d'information quant au choix de la langue commune adoptée (et aux raisons qui ont motivé ce choix), au degré de maîtrise de la langue adoptée pour la communication par le locuteur non-natif, ou aux modulations exercées par le locuteur natif pour rendre la compréhension plus aisée, notamment (*ibid.* : 34-35).

Dans le cadre de cette recherche, les paramètres sont assez facilement descriptibles, dans le sens où certains restent stables et d'autres n'offrent pas nécessairement un grand éventail de variantes.

En ce qui concerne les paramètres stables, nous avons le B (le milieu linguistique de l'interaction), puisque les réunions ont toutes lieu dans l'école, située en territoire germanophone, avec la particularité d'être malgré cela officiellement bilingue. Ce paramètre peut sembler assez compliqué, mais en réalité il reste constant, d'une réunion à l'autre et est connu de tous les participants. Le paramètre D (le type d'interaction) est également stable, puisqu'il s'agit dans notre cas de réunions formelles.

Passons maintenant aux paramètres plus variables. Le paramètre A (les langues des interlocuteurs) peut varier en fonction des membres de l'école présents à une réunion. Néanmoins, chaque individu a le même registre langagier à disposition (sauf apprentissage ou amélioration d'une langue en cours d'année). Le paramètre C (cadre situationnel) concerne, dans le cas des réunions de l'école, le groupe ou la filière qui se réunit, avec les raisons et les objectifs de cette rencontre. En règle générale, les réunions sont organisées par filières, par groupe de travail ou par commission de travail. Enfin, le paramètre E (le contenu de l'interaction) offre également peu de variantes : les réunions permettent d'aborder un certain nombre de points à traiter, mais ceux-ci se situent dans une même palette, même si celle-ci peut être large (discussion des projets en cours, sur un point du règlement, sur les difficultés des étudiants, etc.).

5.2.5 Les composantes de la communication exolingue

Comme l'a remarqué Desoutter (2009), le but premier d'un échange exolingue est de mener à bien la communication de façon à ce que le message soit transmis efficacement. Tout comme lors d'un échange dans une seule langue, pour qu'il y ait intercompréhension ou compréhension mutuelle dans une communication en deux langues, les interactants doivent s'assurer d'un code commun. Dans une représentation traditionnelle de la communication endolingue, Alber et Py (1986 : 79) rappellent que le code est compris comme « le système de la langue permettant la transmission du message ». Cela revient à dire que chacune des personnes impliquées dans l'interaction maîtrise le code de façon égale, qu'elle sait que les participants à l'interaction utilisent le même code et que le code « préexiste » à la communication en cours (*ibid.* : 79). Il est évident que ces conditions sont plus difficiles à remplir quand le code est une langue première et une langue étrangère, ou lorsque deux langues sont utilisées également dans l'échange. C'est une composante que les interactants ne peuvent ignorer, puisque le fait que la langue utilisée est une langue étrangère pour le locuteur non-natif. Ainsi suivant le degré de maîtrise de la langue de l'échange par le locuteur non-natif, l'interaction peut donner lieu à des dysfonctionnements, allant du malentendu à l'incompréhension. De plus, lorsque le code commun est partagé de manière suffisamment satisfaisante pour pouvoir interagir, les participants à une communication exolingue « bifocalisent en permanence leur action : d'une part sur le contenu du message, d'autre part sur ses modes de formulation, transmission, interprétation... » (Desoutter, 2009 : 30).

À la notion de code est liée celle de norme. La norme permet « une unicité du code » (Baggioni et Py, 1987 : 73), qui à son tour permet aux participants à une interaction de se comprendre. Or, lors d'une communication endolingue, la norme reconnue par la communauté linguistique assure la transmission du message : le récepteur comprend l'émetteur, grâce à un code commun, régi par des normes propres à la langue utilisée. La simplicité de la description est hypothétique, puisqu'il arrive que malgré un code partagé, des interactants aient l'impression de ne pas « parler le même langage », ce qui fait écrire à Baggioni et Py que « la situation endolingue est une pure *abstraction* » (1987 : 74). Les choses se compliquent forcément lors d'une communication exolingue. Cependant la norme a en quelque sorte moins de poids. La question du respect de la norme se pose en effet différemment dans une situation exolingue. Le locuteur natif accepte d'une certaine manière de baisser son niveau d'exigence de la norme. En d'autres termes, au moment de la réception du message, il accepte les erreurs linguistiques de son interlocuteur et au moment de la

production, il accepte de simplifier, de reformuler ses propos ou de paraphraser. Comme le détenteur de la norme est le locuteur natif, c'est principalement lui qui fournit l'effort de distanciation par rapport à la norme.

Le risque d'incompréhension, avec les ralentissements dans le déroulement de l'interaction (par exemple lors de demandes de répétitions ou d'explications supplémentaires du locuteur non-natif) représente bien sûr un inconvénient, mais ce défaut peut se changer en atout. En effet, d'après Matthey (1996/2003), la difficulté que peut représenter le bilinguisme met en évidence l'importance de l'accord sur les connaissances partagées (comme le fait d'être sûr de parler de la même chose ou de partager les mêmes références par rapport au contenu des discours). De plus, les demandes de répétitions ou de précisions permettent une certaine réflexion sur la communication.

En ce qui concerne l'acquisition de la langue par le locuteur non-natif, en principe les situations professionnelles ne sont pas considérées *a priori* comme des séquences potentiellement acquisitionnelles. Porquier (2003) explique en effet que les premiers travaux concernant la communication exolingue portaient sur des corpus de situations d'enseignement/apprentissage des langues. Or l'étude de la communication exolingue dans le monde du travail sort de ce contexte d'enseignement/apprentissage puisque le travail, si l'on excepte les situations vécues par les travailleurs d'origine étrangère, n'est en général pas l'endroit où s'acquièrent des compétences linguistiques. Les compétences linguistiques sont par ailleurs décrites dans les exigences lorsqu'un poste est mis au concours, ce qui signifie que le futur employé doit pouvoir être opérationnel sans que l'entreprise n'ait à le former à ce niveau-là. La réalité est pourtant autre. En effet, la flexibilité de la mobilité professionnelle fait que la migration, nationale ou internationale, est courante en Suisse. Les équipes plurilingues, de par le répertoire langagier de l'ensemble des employés, sont fréquentes, même si une seule langue est utilisée au travail. Dans des entreprises, multinationales, PME ou institutions situées à la frontière linguistique, qui annoncent plusieurs langues dans leur fonctionnement quotidien, l'acquisition ou l'amélioration de la langue partenaire peut apparaître comme une vraie opportunité aux yeux de certains employés. Les interactions exolingues deviennent ainsi l'occasion de pratiquer la langue partenaire. Cette composante peut jouer un rôle notoire dans le choix de la langue de l'échange. Si le fait d'opter pour la langue partenaire peut être un signe d'adaptation envers son interlocuteur, il peut aussi offrir un avantage pour la personne qui fait l'effort de communiquer dans la langue de l'autre :

« S'accommoder est par conséquent, à certains moments et pour certains sujets professionnels, l'occasion de parfaire leur patrimoine linguistique. Or ce perfectionnement, qui peut être considéré comme une sorte de contrepartie de l'effort fourni, requiert la collaboration du bénéficiaire » (Desoutter, 2009 : 39).

Le locuteur natif, qui se trouve dans la situation confortable de pouvoir communiquer dans sa langue première, a néanmoins un rôle à jouer. En tant que détenteur de la norme, il doit non seulement faciliter la communication, mais également signaler les erreurs, préciser des termes, reprendre une prononciation, etc. (Colletta, 1991). Ainsi, le locuteur natif adapte son discours de façon à être compris, mais également effectue une évaluation du discours de son partenaire. Il s'agit dans cette configuration précise de la coexistence de deux contrats : le contrat de coopération, qui est normalement constitutif de la communication exolingue, et le contrat didactique qui se retrouve dans des situations d'enseignement/apprentissage (Py, 2000).

L'asymétrie est présente à différents niveaux dans les situations de communication exolingue. Elle est d'abord linguistique, mais aussi sociale si le statut du locuteur natif est plus haut que celui de son interlocuteur. L'adaptation à la langue du partenaire peut comporter un avantage acquisitionnel intéressant, qui enrichira le répertoire langagier du locuteur non-natif, mais fera endosser deux rôles à son partenaire.

5.3 Les réunions

La réunion est une activité propre à chaque entreprise, qu'il s'agisse d'une entreprise au sens strict, d'une organisation internationale ou d'une institution scolaire. La réunion, son organisation et son déroulement ont fait l'objet de plusieurs études, davantage orientées vers le domaine du management (Cooren, 2007) ou de l'économie d'entreprise et ont donné lieu à des manuels (de management, de conduite de réunions, etc.). Cependant, de par son ancrage dans une organisation sociale, son aspect ritualisé intéresse également linguistes et sociologues. Comme l'explique Boden (1994), la participation ou non à une réunion peut être un indicateur de la place d'une personne dans la hiérarchie de l'organisation. La réunion serait davantage une activité de cadres alors que les travailleurs d'échelons inférieurs seraient cantonnés à leur travail de bureau ou d'usine.

Néanmoins, le terme *réunion*, s'il est d'usage courant dans la vie quotidienne, recèle plusieurs facettes. Il est relativement clair qu'une réunion signifie des participants, un lieu, un horaire et

une durée, un sujet de discussion. Mais dans certains cas, il y a aussi un objectif à atteindre, des décisions à prendre, etc. Ainsi la réunion peut se définir dans son aspect concret (situé dans l'espace et le temps) et aussi en fonction de la place et du rôle qu'elle prend dans le fonctionnement de l'entreprise. Ce constat amène Witko (2001 : 23) à conclure que « de quelque type qu'elle relève, une réunion apparaît comme *un rassemblement* d'individus qui se justifie d'une part par des objectifs externes, et se caractérise d'autre part par le rapport de *chaque* participant à l'activité de réunion ».

La réunion met en présence des individus qui forment ainsi un groupe. Anzieu et Martin expliquent qu'un groupe est constitué de trois personnes au minimum. À partir de ce nombre, on peut observer des phénomènes « de coalition, de rejet, de majorité, de minorité » (Anzieu et Martin, 2013 : 28-29). Les auteurs distinguent également les groupes primaires des groupes secondaires. Ces derniers sont en fait des organisations au sens large : une association, une entreprise ou une école. Les groupes primaires peuvent prendre place à l'intérieur des groupes secondaires : un certain nombre de participants se réunissent parce qu'ils ont des buts communs à atteindre, ont un sentiment de solidarité ou tout du moins d'« union morale » (*ibid.* : 37). Les auteurs utilisent aussi l'expression « groupes restreints » dans le sens où « chacun [peut] avoir une perception individualisée de chacun des autres, être perçu réciproquement par lui et que de nombreux échanges interindividuels [peuvent] avoir lieu (...) » (*ibid.*, 2013 : 36). Cette définition du groupe correspond aux réunions observées et enregistrées dans l'école lors de cette recherche.

D'un point de vue linguistique, le déroulement d'une réunion obéit à des codes. Lacoste *et al.* (1985 : 78) définissent la réunion de travail comme un « événement complexe de communication ». En effet, la réunion est une activité langagière qui présente des particularités comme la co-construction de l'interaction comprenant plusieurs aspects, dont les principaux sont, pour les auteurs : le système des tours de paroles, la construction des actes de langage et les stratégies interactionnelles (*ibid.* : 79). On peut également préciser les étapes obligatoirement constitutives d'une réunion, à savoir les transitions, les ouvertures et les clôtures qui ont par ailleurs fait l'objet d'études détaillées (Schegloff, 1968 ; Schegloff et Sacks, 1973 ; Mondada et Traverso, 2005 ; Taylor et Robichaud, 2007). Tous ces éléments sont « des dispositifs séquentiels qui configurent les opportunités de prendre la parole et qui

s'orientent vers (...) les caractéristiques institutionnelles de l'interaction » (Mondada, 2006 : 9).

Lacoste *et al.* soulignent également le caractère multimodal de la communication qu'offre ce type d'échanges, avec le rôle que jouent les mimiques, les gestes ou encore les regards, aspects d'ailleurs étudiés et analysés abondamment par Mondada (notamment 2009, 2012).

Finalement, Lacoste *et al.* mentionnent le contexte d'action. Lors de réunions, un chercheur observera le savoir partagé entre les participants et la transmission des connaissances (Grosjean, 2011), la temporalisation dans laquelle s'inscrit la réunion (Boden, 1994) ainsi que le but final de la plupart des réunions, à savoir la « fabrication des décisions » (Lacoste *et al.*, 1985 : 81). L'aspect linguistique que recouvre la notion de réunion est primordial et joue un rôle important dans le fonctionnement d'une organisation. L'interaction telle qu'elle est créée lors de ces rencontres est indispensable à l'entreprise qui est :

« accomplie et maintenue à travers la manière particulière dont ses membres interagissent entre eux, que ce soit dans des réunions formelles ou des rencontres informelles, s'orientent vers les détails de l'organisation de leur action comme réflexivement ajustés à l'institutionnalité du contexte (...) » (Mondada, 2006 : 10).

Le contexte varie d'une organisation à l'autre et, de ce fait, chaque réunion comporte ses particularités. Cependant, Boden définit la réunion comme :

« (...) a planned gathering, whether internal or external to an organization, in which the participants have some perceived (if not guaranteed) role, have some forewarning (either longstanding or quite improvisatorial) of the event, which has itself some purpose or « reason », a time place, and in some general sense, an organizational function » (Boden, 1994 : 84).

Boden propose néanmoins deux catégories de réunions en distinguant les réunions formelles des réunions informelles. La première catégorie concerne les réunions qui sont annoncées et prévues par écrit, ont une composition définie de leurs participants, suivent un ordre du jour et sont menées par un président de séance. Elles font également l'objet d'un compte-rendu. Les réunions informelles sont quant à elles en général composées d'un petit nombre de participants, sont davantage le lieu de discussions et de prises de décisions et sont plus facilement orientées vers la tâche (Grosjean, 2011). Contrairement aux réunions formelles, il n'y a habituellement ni ordre du jour, ni président de séance ou compte-rendu (Boden, 1994).

Par contre, le déroulement des réunions, formelles ou informelles, suit un schéma identique avec un début et une fin, peut être perturbé par des éléments externes (arrivée tardive, coup de téléphone, etc.) (*ibid.*). Elles s'insèrent également dans une journée de travail, et peuvent être considérées comme une sorte de pause ou, au contraire, un moment de concentration ou de tension.

Dans le cadre de ma recherche, les réunions enregistrées et analysées entrent dans la catégorie des réunions formelles. Il s'agit en effet de rencontres planifiées et annoncées plusieurs semaines voir plusieurs mois à l'avance, rappelées par courriel aux participants, qui reçoivent en pièce jointe l'ordre du jour et généralement le compte-rendu de la réunion précédente (ou le lien intranet qui permet d'y accéder). Les réunions sont toujours menées par le responsable de la filière, du groupe ou du projet dont il est question. Le rôle du président de séance est central, puisqu'il donne le rythme de la rencontre en livrant les informations qu'il désire communiquer ou en ménageant du temps pour les échanges entre participants ou entre lui-même et les participants. De plus, il donne le ton en choisissant la langue dans laquelle il s'exprime, comme c'est le cas lors des réunions en anglais du groupe *Agriculture Internationale*.

Lors de ce travail de recherche, la distinction est clairement faite entre les réunions, qu'elles soient formelles ou informelles selon la distinction de Boden (1994) et les situations de communication qui sont davantage des rencontres devant la machine à café, devant le photocopieur ou dans les couloirs. Ces échanges ne sont bien sûr pas dépourvus d'intérêt mais comme la collecte des données aurait été plus compliquée, elles ont été écartées lors de la création du corpus.

5.3.1 Le notion de statut et de rôle durant les réunions

Durant les réunions professionnelles, les participants endossent un rôle qui diffère de leur statut. En effet, les notions de rôle et de statut sont à distinguer. Le statut d'une personne dans une entreprise est lié à sa position dans la hiérarchie : cadre supérieur, employé, intervenant externe, etc. Dans le cas des réunions enregistrées, on peut définir trois types de statuts liés à la configuration professionnelle de l'école : le chef de la filière/de la commission/du groupe

qui se réunit, l'employé enseignant et l'employé du corps intermédiaire¹²¹. Le statut est une position reconnue dans le cadre de l'institution et est souvent associé à la notion de prestige (Linton, 1945/1977). Il représente un paramètre externe à toute réunion dans le sens où ce n'est pas la réunion à laquelle participe une personne qui définit son statut, contrairement au rôle. Le rôle est lié à la situation de communication dans laquelle évolue une personne. Goffman (1974 : 137) emploie le mot *rôle* pour définir une aptitude ou une fonction. Tout comme dans un contexte de théâtre, les participants à une réunion jouent un rôle, qui peut être formel (c'est-à-dire clairement identifié) ou informel (Stalder, 2010). Dans le premier cas, on comprend lors d'une réunion la personne qui mène les échanges, celle qui prend des notes pour établir le compte-rendu de la séance, ou celle qui fait un exposé, etc. Les personnes au rôle formel ont des tâches claires à remplir. Par contre, les rôles informels sont le résultat d'une improvisation dans l'interaction. Les acteurs sociaux que sont les participants à une réunion réagissent en fonction des autres participants, donnant lieu à une forme d'échange imprévisible :

« Or, les rôles ne sont parfois pas clairement identifiables, puisque souvent informels et « improvisés » dans l'interaction. Ainsi le jeu des rôles peut devenir source de malentendus, parce qu'ils ne sont pas interprétés (dans le sens de « compris » et dans le sens de « joués ») comme les acteurs l'attendent les uns des autres » (Stalder, 2010 : 183-184).

Le parallèle avec le monde du théâtre renforce l'idée de la réunion comme un échange ritualisé. Tout comme les acteurs récitent un texte et jouent un rôle en suivant le fil d'une histoire, les participants à une réunion respectent les étapes traditionnellement attendues et les codes constitutifs de ce genre d'interaction (cf. *infra* p. 198-199).

Si, dans la plupart des cas, le statut correspond au rôle des participants, il peut arriver qu'il y ait un croisement entre les deux. Ainsi, très souvent, la personne qui mène la réunion est celle dont le statut est le plus élevé. Il est d'usage dans l'école que le chef de filière/de groupe convoque régulièrement (une fois par mois, trois fois par an, etc.) ses collaborateurs pour des réunions. Dans ce cas, le chef du groupe prend le rôle d'animateur principal de la réunion. Cependant, il peut arriver que l'initiative vienne d'un collaborateur (ou que le chef attribue à un collaborateur le rôle d'animateur de la réunion), qui mène alors les échanges. Cette

¹²¹ Cette catégorie comprend les assistants et les collaborateurs scientifiques. Comme les personnes du corps intermédiaire n'ont pas le titre d'enseignant, l'enseignement n'est pas leur activité principale ; elles peuvent néanmoins occuper cette fonction.

situation est par ailleurs représentée par une des réunions enregistrées (cf. *infra* p. 213-214). Dans les cas où un groupe de travail est créé, il se peut également que chaque participant ait le même statut (tous sont par exemple enseignants). Toutefois, pour que le travail puisse se faire aisément, la définition des rôles est indispensable, et un coordinateur est désigné. Il endosse donc le rôle de chef de séance.

À cette question de rôle et de statut que l'on rencontre dans toute réunion professionnelle s'ajoute le paramètre des langues. Le fait que deux langues se partagent le paysage linguistique officiel de l'institution donne un autre relief aux réunions. Nous avons donc des participants ayant chacun un rôle durant la rencontre, souvent en fonction de leur statut, cependant l'identité de chaque participant est également définie par sa langue première. Cet élément de l'identité est incontournable dans les interactions (contrairement à d'autres éléments, comme l'âge ou le genre¹²²) puisque les langues représentent l'outil principal de toute réunion. De ce fait, on peut être tenté d'accorder aux participants à des réunions bi/plurilingues un statut (reconnu par l'institution et ses membres) en fonction de leur langue première, plutôt que de considérer la langue comme simple élément de l'identité. De ce point de vue, chaque membre de l'institution prend part à une réunion avec un double statut (défini en fonction de sa position hiérarchique et de sa langue) et un rôle à jouer durant la séance.

5.3.2 Les réunions bi/plurilingues

La particularité des rencontres formelles qui ont lieu à la HAFL est l'usage de deux ou trois langues par des locuteurs forcément bi- ou plurilingues, à des degrés divers. Les réunions se déroulent effectivement en allemand et/ou en français ou en anglais, avec comme nous le verrons des intrusions de l'une ou l'autre langue partenaire. La tradition de l'école, rappelée dans le document interne intitulé *Droits et devoirs dans le domaine linguistique* (Annexe 2, p. 427), indique que « pour ce qui concerne la communication (écrite et orale) entre employé-e-s, la règle générale veut que chacun-e, en particulier lors des séances de travail, s'exprime dans sa langue ». Cette règle est habituellement observée, comme il m'a été confirmé lors des entretiens. Cependant, cela ne signifie pas que chaque employé fait valoir ses droits tout le

¹²² Ces éléments constitutifs de l'identité de chacun sont bien sûr présents dans chaque réunion, dans le sens où ils sont partie intégrante de chaque individu et orientent forcément leur comportement. Ils sont cependant « gommés » dans les interactions. Dans ce cadre professionnel, on s'adresse en général à un collègue masculin de la même manière qu'à une collègue féminine ou sur le même ton à un jeune qu'à une personne plus âgée, pour ne mentionner que ces deux paramètres.

temps. Le passage d'une langue à l'autre chez un même locuteur est fréquent, comme nous aurons l'occasion de l'étudier plus en détail plus loin (cf. *infra* p. 265). Le bi/plurilinguisme ajoute un paramètre à la notion particulière d'identité, et plus spécialement dans des contextes où deux langues se trouvent en concurrence, si ce n'est en conflit. L'école est majoritairement germanophone, bien que des efforts en matière de bilinguisme soient annoncés. Les francophones peuvent avoir recours à leur langue dans le but d'affirmer leur statut de francophones minoritaires et leur culture latine au sein d'une entreprise alémanique en territoire germanophone. Les francophones qui se sont exprimés durant les entretiens n'ont pourtant que rarement ressenti le besoin de parler français dans ce but, le français est pour eux la langue la plus facile d'accès dans leur répertoire linguistique et donc celle qu'ils utilisent quand ils sont pressés (à l'écrit) ou qu'ils ont besoin d'exprimer un concept subtile (et qu'ils ne sont pas sûrs d'être suffisamment précis dans la langue partenaire) :

Avec quelqu'un, on a eu deux trois mails et dans les mails, ça c'était plutôt écrit, il y a avait des choses ambiguës, qui ont conduit à des tensions énormes. Du coup, on a décidé de se téléphoner plutôt que de s'envoyer des mails.

[Enquêtrice : Oui...]

Alors on s'engueule au téléphone quand on n'est pas d'accord ! (rires) Mais après c'est à plat. (...) Et ça se joue par exemple à des particules de verbes, des *auf*, des *ein*, ou des choses comme ça, où tout d'un coup le sens du verbe n'est pas celui que tu crois et ça, ça peut causer des soucis. /FRA, 16 :41/

Cependant, dans une relation conflictuelle, le recours à la langue première peut être un outil ou un prétexte, comme l'illustre l'anecdote suivante, donnée lors d'un entretien :

[Enquêtrice : Est-ce que tu peux utiliser le français comme revendication ?]

Alors j'ai eu une seule revendication. C'est par rapport à une personne qui m'a dit qu'il y avait sûrement de l'incompréhension entre nous due au fait que je ne maîtrisais pas totalement la langue allemande, notamment par écrit dans les mails. Alors j'ai dit ok, j'écris en français et puis on verra si tu comprends toujours tout, mais si c'est comme ça, j'écris en français.

[Enquêtrice : C'est arrivé une fois ?]

Oui, depuis je correspond en français. Enfin moi je m'exprime en français dans les mails avec cette personne. Puis bon, ça ne résout pas le problème parce que cette personne ne comprend pas toujours tout ce que je dis et il y a beaucoup d'incompréhension du coup. C'est un peu exceptionnel, c'est l'exception ! /FQC, 06 :28/

Il paraît assez vraisemblable qu'il s'agit ici d'un conflit interpersonnel qui prend la langue comme prétexte, dans la mesure où l'enquêté a un excellent niveau en allemand, qui est l'une

de ses deux langues premières, mais pas sa langue de travail principale. L'enquêté par ailleurs regrette la situation qui complique la communication. Ainsi, dans ce cas particulier, le statut de francophone n'apparaît pas comme une occasion de revendiquer le droit de s'exprimer dans la langue de la minorité, mais davantage comme une pierre d'achoppement dans une relation professionnelle. Cependant, ce constat n'empêche pas l'enquêté de se sentir attaqué dans son identité linguistique, à la fois comme francophone et comme bilingue français/allemand oral.

Pour conclure cette première partie sur la description théorique des réunions bi/plurilingues, on peut souligner le fait qu'elles soulèvent des questions d'ordre linguistique, mais aussi organisationnel et culturel. De manière globale, c'est-à-dire sans entrer dans l'étude linguistique des échanges durant les réunions de travail bilingues, on peut se baser sur une liste d'attitudes permettant de favoriser les relations entre groupes linguistiques. Cette liste est celle de Berger (1986) qui propose cinq maximes :

- « Maxim 1 : intergroup interactions aren't easy (...)
- Maxim 2: knowing the language is not knowing the culture (...)
- Maxim 3: superordinate goals may override the effects of negative stereotypes (...)
- Maxim 4: a vive la difference schema can help (...)
- Maxim 5: the probability of perfect intergroup understanding is zero ». (Berger, 1986 : 60-61)

Ces maximes ont été pensées et écrites dans le cas où deux groupes doivent communiquer ensemble. Il y a en quelque sorte un affrontement, bien que ce mot puisse être trop fort, entre deux groupes, culturellement et linguistiquement distincts. Lors des réunions de travail de la HAFL, chaque participant représente le groupe de travail et non la communauté linguistique auquel et à laquelle il appartient.

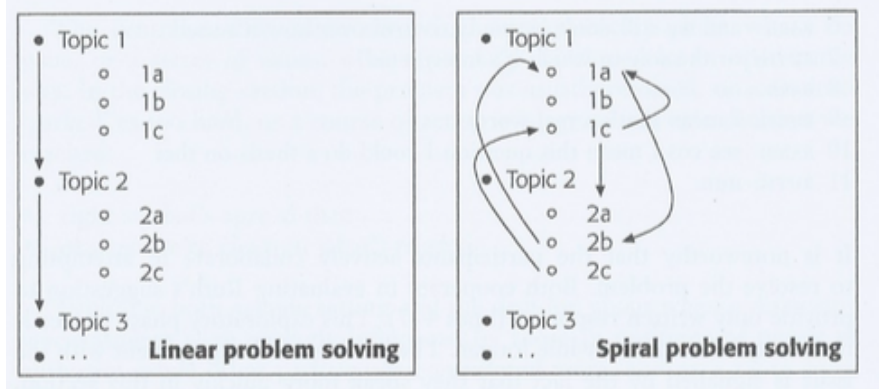
5.3.3 L'interaction durant les réunions

L'interaction durant les réunions relève d'une typologie à part entière, qui néanmoins suit des schémas classiques de l'interaction avec une structure en trois phases (Bargiela-Chiappini et Harris, 1997) : l'ouverture, le développement et la fermeture. L'ouverture et la fermeture sont gérées par le président de séance et obéissent en général à des règles bien établies, entre ces deux temps indispensables à toute réunion, se trouve une phase plus longue, qui constitue le

corps de la rencontre mais dont le déroulement dépend des objectifs à atteindre et de la façon dont le président de séance a décidé d'organiser la séance (travail en groupes, présentations de plusieurs intervenants, etc.). Ainsi le rôle du président de séance est important, c'est lui qui assure la continuité de la réunion en faisant le lien entre les trois phases. Par ailleurs, durant ces moments clés, la réunion se mue en un dialogue entre le président de séance et le reste du groupe.

La phase centrale peut prendre des formes différentes selon le type de réunions, par contre Holmes et Stubbe (2015), dans une étude de réunions formelles et informelles, ont remarqué deux schémas fréquemment utilisés dans le déroulement de la phase centrale :

Figure 16 : linear and spiral or cyclical patterns (Holmes et Stubbe, 2015 : 68)



Le premier schéma correspond à un traitement des sujets les uns après les autres, sans qu'il y ait de retour sur un sujet déjà abordé. Le second schéma illustre le déroulement d'une séance durant laquelle les sujets sont imbriqués, ce qui donne lieu à des allers et retours.

Comme la structure de cette partie centrale des réunions dépend fortement des paramètres de chaque séance (taille du groupe, sujet à traiter, nombres d'intervenants, etc.), il est possible que les deux formats apparaissent au sein d'une même réunion.

La réunion est donc une forme d'interaction qui obéit à un schéma prédéfini, bien que relativement ouvert. Schank et Abelson (1977 : 61) parlent de « situational scripts », dans le sens où une conversation suit un modèle préexistant. Ces scripts prennent place lorsque la situation est spécifique, que les interactants ont des rôles interactionnels à jouer et que les participants partagent la compréhension de ce qui doit se passer. L'exemple donné par les auteurs est celui de la commande dans un restaurant. Dans le cas d'une réunion, et plus précisément durant la séquence d'ouverture, chaque membre du groupe s'attend à ce que le président de séance salue le groupe, présente éventuellement de nouveaux membres, annonce

l'ordre du jour, etc. Ce script de l'ouverture de réunion est en effet spécifique à cette situation, connue de tous et chacun sait ce qu'il doit faire et quand : on n'intervient pas lorsque le président de séance salue, par contre on peut éventuellement prendre la parole pour ajouter un point à l'ordre du jour ou au contraire, on sait que l'on doit attendre que le président cède la parole, etc. La fermeture offre les mêmes caractéristiques que l'ouverture en ce qui concerne les règles en général intangibles de ces phases de la réunion. La phase de développement ou de débat (Bargiela-Chiappini et Harris, 1997) peut au contraire être découpée en séquences qui suivent des scripts propres à leur typologie. Ainsi, une séquence d'explication d'un nouveau projet répondra à un script particulier, articulé autour par exemple d'un schéma présentation-questions-réponses.

5.4 Les enregistrements

En ce qui concerne l'approche méthodologique pour l'étude des interactions, Simonin (2013 : 342-343) dresse les lignes directrices principales pour « une démarche intégrée » qui consiste à :

- « considérer les interactions langagières comme des pratiques sociales situées » ;
- « collecter des corpus de données naturelles », en respectant leur aspect multimodal ;
- mettre en lien le contexte dans lequel se déroule l'interaction et l'interaction en cours ;
- « accorder (...) une attention particulière aux moments de contrastes » (et à leurs ressources multimodales sollicitées, comme le choix linguistique).

Comme nous le verrons dans le paragraphe suivant, ces recommandations présentent des limites ou des entraves, que celles-ci soient organisationnelles ou techniques. Cependant, afin de pouvoir étudier des interactions dans des situations de la vie quotidienne, et donc authentiques, dénuées caractère pédagogique, le choix de collecte des données s'est orienté vers des enregistrements audio de réunions de travail. Ce choix comporte deux aspects bien distincts. Le premier concerne le type d'interactions enregistrées et le second le choix du type d'enregistrement.

5.4.1 Aspects méthodologiques

Pourquoi des réunions de travail ? L'établissement bilingue qui sert de terrain à ma recherche se situe en Suisse alémanique, qui connaît, comme nous l'avons vu (cf. *supra* p. 21), une situation diglossique. Le dialecte est parlé dans des situations variées et est présent dans une large sphère de la vie des Suisses alémaniques. Il est ainsi parlé dans toutes les situations quotidiennes, sauf lorsque celles-ci deviennent formelles. Dès lors, le choix de réduire le champ de la collecte des données à des réunions de travail permet de focaliser la recherche sur l'alternance de l'allemand et du français, sans entrer dans le domaine très vaste de l'usage du dialecte.

Il est important de noter que l'école pratique une séparation assez claire entre l'allemand standard et le suisse allemand. Les langues utilisées lors des réunions de travail sont principalement l'allemand et le français, ainsi que l'anglais dans certaines situations (cf. *supra* p. 147). Le recours au dialecte est rare. Il est exclu lorsque des francophones participent à la réunion.

De plus, la réunion de travail, en tant que lieu d'interactions clairement défini et délimité, facilite la saisie des échanges. Elle prend place dans une salle, un espace clos et le déroulement des réunions obéit à un horaire établi, à l'opposé des conversations informelles qui peuvent intervenir à l'improviste et n'importe où. Durant les réunions, les tours de parole sont souvent très distincts, si ce n'est ritualisés quand l'ordre du jour est consciencieusement suivi.

D'un point de vue technique, comme il s'agit de travailler sur un corpus de documents oraux, la première question s'est orientée vers le choix d'un enregistrement audio ou vidéo (Boutet *et al.*, 1995). Le fait de m'en tenir à un enregistrement audio et non pas vidéo a été motivé par plusieurs raisons. La première renvoie au sujet de ma recherche qui porte sur l'alternance des langues lors d'interactions bilingues. La vidéo aurait apporté des informations certainement intéressantes sur la communication non-verbale et donc, aurait ajouté un aspect multimodal à la collecte de données. Toutefois, le choix d'enregistrements vidéo m'aurait éloignée du sujet central. Elle aurait aussi pu me donner l'impression de tout capter et finalement me pousser à m'en remettre à la technologie sans tenter de percevoir ce qui se passe lors de réunions, un travers que souligne Martineau (2005 : 12) : « La vidéo peut ainsi provoquer un sentiment de toute puissance chez le chercheur, certain alors de ne rien rater. » Par ailleurs, l'étude du rôle

des signes non-verbaux (gestuelle, regard, etc.), ou analyse multimodale, est un domaine à part entière et en plein développement¹²³, ce qui requiert des compétences spécifiques.

L'enregistrement audio est également moins intrusif et plus discret. Comme beaucoup de personnes n'aiment pas être filmées, la négociation de l'enregistrement s'est trouvée facilitée et aucun participant n'a refusé d'être enregistré¹²⁴. Selon la taille de la salle et le nombre de participants, un simple dictaphone posé au centre de la table suffisait, ce qui donnait la possibilité aux locuteurs d'oublier l'enregistrement.

En ce qui concerne l'origine de la démarche, elle est fortement liée à mon expérience dès mon arrivée dans l'école, qui est également mon lieu de travail. J'y enseigne le français, et je participe aux réunions concernées par l'enseignement de cette matière, ainsi qu'aux groupes de travail auxquels j'appartiens. Lors de mon entretien d'embauche, le responsable de l'établissement m'a informée du mode de communication basé sur le principe de l'intercompréhension, en indiquant que « comme à l'administration fédérale, chacun parle sa langue ». Le concept ne m'était pas inconnu, mais la pratique si. Dès les premières réunions, je me suis surprise à réfléchir non pas à ce qui s'y disait, mais davantage à la façon dont les langues étaient utilisées. Les tours de parole, durant lesquels les deux langues officielles alternaient ou pas, devaient certainement obéir à une certaine logique. Le sujet pour un travail de recherche était ainsi trouvé !

Pour les enregistrements, j'ai assisté à toutes les réunions, à l'exception d'une¹²⁵. Il s'agit donc d'une démarche ethnométhodologique, avec une collecte des données relevant de l'observation participante. En règle générale, le président de séance m'a invitée à prendre place parmi les autres employés, c'est-à-dire ni en retrait ni devant. Parmi les réunions enregistrées, quatre sont des séances auxquelles j'assiste et je participe en tant qu'employée. Ce cas de figure ne va pas sans soulever de questions, puisque j'aurais pu être tentée d'intervenir non plus en tant que participante mais en tant qu'enquêtrice, cherchant à provoquer une réaction, un changement de langue, etc. Toutefois, durant les réunions, j'étais également occupée à prendre des notes pour compléter le document enregistré, ce qui ne me laissait pas vraiment le temps de réfléchir à une stratégie qui puisse faire changer le cours de

¹²³ On peut citer notamment le travail de Lorenza Mondada au sein du laboratoire ICAR de l'Université de Lyon 2.

¹²⁴ La vidéo pose aussi un problème d'anonymat. Les démarches techniques pour pouvoir l'assurer (floutage, par exemple) auraient nécessité un temps supplémentaire.

¹²⁵ Le dictaphone a été ce jour-là confié à un collègue.

la réunion et donc modifier la nature de l'objet à observer, à savoir une interaction dans un contexte bilingue.

Il est nécessaire de préciser qu'une fois le magnétophone ou le dictaphone posé au centre de la salle ou de la table, il est relativement vite oublié. Je n'ai pas observé de différences notoires, comme de la gêne ou des moments de silence, qui auraient pu indiquer que le fait d'être enregistré freinait les participants à la réunion, comme certains chercheurs ont pu le décrire. Bargiela-Chiappini et Harris (1997) signalent par exemple des rires ou des plaisanteries un peu forcées au début des réunions qu'elles ont enregistrées, réactions qui ne se sont pas produites dans le cadre de ma recherche. Je pense sincèrement que le fait d'appartenir à l'école et le fait que l'établissement mène des activités de recherche (pouvant pour certains domaines procéder à une récolte de données plus ou moins similaires) ont joué en faveur d'enregistrements réalisés avec un certain naturel.

Cependant, le fait de mener une recherche dans un terrain auquel j'appartenais déjà présente des avantages tout comme des entraves. Il est effectivement plus simple de faire partie d'une équipe pour obtenir de ses collègues qu'ils soient enregistrés, le lieu et le contexte me sont aussi familiers. Cela a permis une « filature » au sens entendu par Coulon (2002 : 85) ; celle-ci qui « consiste à observer le plus grand nombre de situations possibles au cours de la recherche sur le terrain. Par la « filature », le chercheur essaie de voir ce que le sujet voit ». Par contre, le risque de biais était également grand, dans le sens où j'aurais pu avoir des idées préconçues avant un enregistrement (telle filière/telle personne est peu encline au bilinguisme, par exemple) et où j'aurais pu me tourner davantage vers des personnes francophones ou que je connais pour les entretiens.

Pour m'assurer d'un minimum de refus d'autorisation, l'anonymat est garanti, ce qui représente inévitablement une réduction des informations disponibles. Il ne s'agit pas simplement de noms (puisqu'ils sont modifiables), mais davantage d'informations qui, au lieu d'être précises, doivent rester générales pour éviter que les participants aux réunions enregistrées puissent être reconnues. En effet, comme il s'agit d'un cadre très bien délimité (une école) et comme la taille de l'institution est modeste, il est aisé de faire des recoupements. Je reconnais que cette restriction dans la description du contexte va à l'encontre du principe de la description, essentielle à la démarche ethnométhodologique (Coulon, 2002) ou à la recommandation de Simonin (2013) concernant l'importance de la contextualisation. Ainsi les informations sur les réunions enregistrées, de même que sur leurs participants, sont limitées (cf. *infra* p. 207).

5.4.2 Les aspects techniques du traitement des données

Une fois les enregistrements effectués, la question du traitement de ces documents audio s'est posée. Le but de cette recherche est de comprendre le fonctionnement des situations de communication bilingue dans le cadre professionnel ; il était donc nécessaire de pouvoir découper de façon précise le temps de parole de chaque participant en fonction de la langue utilisée, de mettre en évidence des tours de parole comportant des aspects spécifiques et d'effectuer les transcriptions nécessaires. C'est pourquoi mon choix s'est porté sur le logiciel Sonal¹²⁶, puisque cet outil permet d'encoder facilement et d'obtenir un chronométrage du temps de parole en fonction des langues utilisées.

Ainsi, lors du traitement des données du corpus, l'encodage ne s'est pas réalisé en fonction des thèmes abordés, comme cela est souvent le cas en sciences humaines, mais uniquement en fonction de la langue. Dans le cas des réunions de mon terrain de recherche, je l'ai dit, il s'agit de l'allemand, du français et de l'anglais. Les quelques (rares) expressions en suisse allemand n'ont pas été comptabilisées dans une catégorie à part, mais assimilées à l'allemand (et donc considérées comme des variations de la langue mère). Le découpage a ainsi été réalisé selon des thématiques présélectionnées, à savoir les langues utilisées selon les locuteurs :

Tableau 21 : la liste des thématiques pour le découpage des documents audio du corpus

		Thématiques	
		Langues	Locuteurs
1.	Allemand		Germanophones
2.	Allemand		Francophones
3.	Français		Francophones
4.	Français		Germanophones
5.	Anglais		Tous locuteurs confondus
6.	Silence		
7.	Rires		
8.	Chevauchement inaudible		

Il est nécessaire de rappeler que les qualificatifs quant à la langue pour définir un membre de l'établissement concernent la langue de travail, ce qui ne correspond pas toujours avec la langue première de chaque participant. Ainsi, un professeur d'origine italienne peut choisir

¹²⁶ Ce logiciel a été créé par Alex Alber, de l'Université de Tours, et mis gratuitement à disposition en ligne.

comme langue de correspondance privilégiée soit l'allemand, soit le français. Donc lorsque, dans le corpus, un locuteur germanophone s'exprime, il peut s'agir d'une personne dont la langue première est l'allemand ou d'une personne d'origine étrangère (ou tessinoise ou grisonne) dont la langue première n'est ni le français ni l'allemand¹²⁷.

Les moments de silence ou de rires ont été comptabilisés à part, dans la mesure où certaines réunions nécessitaient un temps de réflexion ou de prise de notes. Ces quelques secondes sans paroles peuvent paraître anodines lors d'une réunion, mais elles peuvent également durer le même temps qu'une intervention qui serait comptabilisée. Mises bout à bout, les séquences de quelques secondes peuvent ainsi atteindre un certain volume à la fin d'une réunion de deux heures.

Les chevauchements inaudibles bénéficient du même statut que les moments de silence ou de rires. Il est pourtant nécessaire de souligner que ces chevauchements sont assez rares durant les réunions enregistrées. Cela est dû à mon avis à deux éléments distincts. Le premier concerne l'aspect formel des réunions et des règles de tours de parole. Dans ce cadre bien codifié, avec le rappel de l'ordre du jour (préalablement envoyé à tous les participants), les remarques sur le compte-rendu de la séance précédente, etc., les participants ont pour habitude de parler à tour de rôle. Le second élément est moins objectif, puisqu'il s'agit d'un aspect culturel. Comme le mentionne Kerbrat-Orecchioni (1995, 1996), citant les travaux de Sacks *et al.* (1978), les pauses entre les tours de parole peuvent différer d'une société à l'autre : aux États-Unis, cette pause est en moyenne de cinq dixièmes de seconde alors qu'en France, elle est de trois dixièmes. Dans notre situation, les réunions se déroulent dans un contexte majoritairement germanophone (et qui plus est, suisse) et, contrairement à la culture française du débat¹²⁸, les participants ne se coupent pratiquement pas la parole. En règle générale, chaque intervenant attend que le locuteur ait terminé pour prendre la parole, ce qui limite les chevauchements.

¹²⁷ Ce cas de figure apparaît trop rarement dans le corpus pour qu'une catégorie soit créée à part.

¹²⁸ Il s'agit ici d'une différence bien connue et ressentie en Suisse romande : les Français ont la réputation d'argumenter relativement rapidement, alors que les Suisses francophones sont moins prompts dans l'argumentation, d'où un sentiment d'infériorité souvent ressenti.

5.5 Les résultats des enregistrements

Les réunions enregistrées retenues pour l'analyse des interactions bilingues comportent des paramètres qui ont leur importance au moment de l'analyse des échanges. Ces paramètres sont :

- le nombre de participants. Il donne une indication sur le type de réunion. Plus le nombre est élevé, plus la réunion sera de type informative et plus les interactions se feront rares. Dans un grand groupe, les intervenants se succèdent, communiquent les éléments importants aux collègues (sous forme de rapport, de compte-rendu d'expérience, d'instructions, etc.). Dans un petit groupe, les interactions se mettent en place plus facilement et plus naturellement aussi, et cela même si le contenu des messages est à la base informatif.
- la langue de travail de chaque participant : les locuteurs présents à une réunion ont en général le souci d'être compris et le choix de la langue peut se faire en fonction des autres participants, en particulier lorsque certains d'entre eux ne maîtrisent pas ou maîtrisent peu une langue (selon la théorie du *maxi-min*, cf. *supra* p. 184). Le choix de la langue peut aussi constituer un outil de revendication, lorsque la minorité linguistique du groupe s'exprime.
- la langue de la personne qui mène la réunion : en général, il s'agit de la langue de travail du chef de la division ou du groupe, mais également de la personne qui coordonne un projet (sujet de la réunion) sans qu'il y ait de relation hiérarchique entre les participants. Ce paramètre est un indicateur important, puisque souvent la personne qui mène la réunion est celle qui prend le plus la parole et surtout celle à laquelle les autres locuteurs s'adressent le plus souvent.
- la durée de la réunion : ce dernier aspect peut paraître anodin dans une analyse d'interaction. Toutefois, dans un contexte bilingue, la durée d'une réunion peut avoir une influence significative sur le choix de la langue ou l'apparition de marques transcodiques, spécialement en fin de réunion lorsque la fatigue commence à se faire sentir.

Pour respecter l'anonymat de chaque participant aux réunions enregistrées, les réunions sont simplement numérotées, sans qu'apparaissent de mention de division ou de groupe. Toutefois, les indications sur les paramètres mentionnés plus haut sont maintenues.

Tableau 22 : la liste des enregistrements

Réunion	Nombre de participants	Nombre de germanophones	Nombre de francophones	Langue de travail du chef/coordonateur	Durée
R1	5	3*	2	Français	1h04
R2	18	16	2	Allemand	1h33
R3	7**	5	1	Français/anglais	2h00
R4	53	47	6	Allemand	1h15
R5	8	5	3	Français	1h38
R6	8	5	3	Allemand	1h58

* Une personne anglophone, mais utilisant l'allemand comme langue de travail, est assimilée au groupe des germanophones.

** En plus des locuteurs germanophones et francophone, la réunion compte une personne bilingue anglais/espagnol.

Les enregistrements de réunions permettent d'avoir une vision plus quantifiée de l'utilisation de chaque langue. Ces documents audio constituent également un corpus qui offre plusieurs orientations d'observations, comme la gestion des tours de parole en communication bilingue, l'alternance des langues ou la place des marques transcodiques. Ces aspects seront par ailleurs abordés dans le chapitre 6, lors de l'analyse plus détaillée des interactions entre membres de l'école. Dans un premier temps, j'ai voulu vérifier si l'hypothèse de départ, à savoir le respect de la règle de l'intercompréhension, était validée dans la pratique. En d'autres termes, est-ce que chaque employé fait valoir ses droits en s'exprimant dans sa langue de travail lors des rencontres formelles de l'école ?

Pour ce faire, nous verrons dans un premier temps la répartition des langues durant les réunions, puis le choix des employés quant aux langues utilisées lors de ces échanges dans le cadre professionnel.

5.5.1 Le volume de chaque langue durant les réunions

Chaque réunion étudiée a fait l'objet d'un découpage précis du temps. Le temps accordé à chaque langue est mis en relation avec le nombre de locuteurs de chacune des deux langues de l'école. L'idée de cette comparaison est d'observer si les langues et leur utilisation représentent le paysage linguistique de l'institution. Cette première comparaison n'a qu'une valeur indicative, puisque dans plusieurs des réunions enregistrées, des participants n'ont pas pris la parole (spécialement dans les réunions en grand groupe), alors que d'autres intervenants ont tenu des discours informatifs pendant de longues minutes. Un autre cas de figure est également souvent apparu : le fait que la langue utilisée ne soit pas la langue de travail, mais la langue dans laquelle le locuteur précédent s'était exprimé¹²⁹.

¹²⁹ Les détails de ce type d'interaction bilingue sont étudiés au chapitre 6.

Les figures présentées aux pages suivantes (figures 17 à 28) illustrent le volume de chaque langue utilisée durant les réunions. Les chiffres en pourcentage représentent la proportion de minutes dans l'une ou l'autre langue par rapport au temps total qu'a duré la séance de travail.

5.5.1.1 L'exemple de la R1

La première réunion étudiée est une réunion en petit groupe qui ne compte que 5 participants : 3 germanophones et 2 francophones. Dans le premier groupe linguistique figure une personne de langue première anglaise. Si elle est considérée dans cette étude comme un locuteur germanophone, c'est parce qu'elle a choisi l'allemand comme langue de travail et ne recourt jamais à l'anglais lors des réunions de ce groupe de travail¹³⁰.

Figure 17 : les langues de la R1

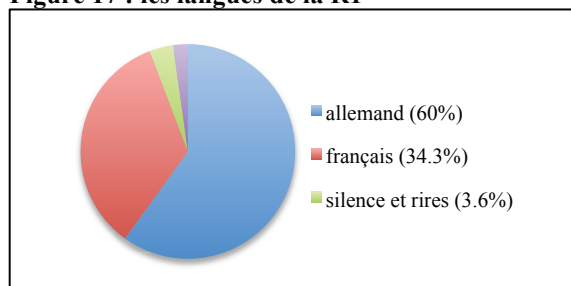
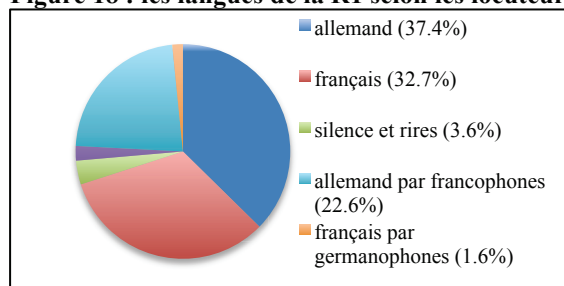


Figure 18 : les langues de la R1 selon les locuteurs



Cette première réunion présente une répartition intéressante des langues. Si l'on regarde la proportion totale d'échanges en allemand par rapport au français et que l'on mette ces pourcentages en regard de la représentation des locuteurs de chacune des langues lors de cette réunion, on remarque que la proportion est respectée pour l'allemand : en effet, l'allemand est représenté par 60 % des employés présents et le français par 40 % d'entre eux. Le volume de français parlé durant la réunion est légèrement plus faible que le nombre d'employés. Toutefois, en étudiant la seconde figure (figure 18) de plus près, les chiffres réservent des surprises : l'allemand n'est parlé qu'à raison de 37.4 % par les locuteurs germanophones. Par contre, le volume d'allemand est complété à 22.6 % par des francophones qui s'expriment en allemand. Ce dernier chiffre est important, puisqu'il constitue une part considérable du volume d'allemand utilisé durant les échanges. L'explication à cette configuration tient dans le fait que la personne qui préside la réunion a de par son statut un temps de parole important.

¹³⁰ On peut relever tout au plus çà et là des emprunts à cette langue, mais qui sont en réalité autant d'origine anglaise que française (par exemple : *acceptable*).

Elle est francophone, mais s'exprime également en allemand quand elle s'adresse à ses collaborateurs germanophones.

5.5.1.2 L'exemple de la R2

Figure 19 : les langues de la R2

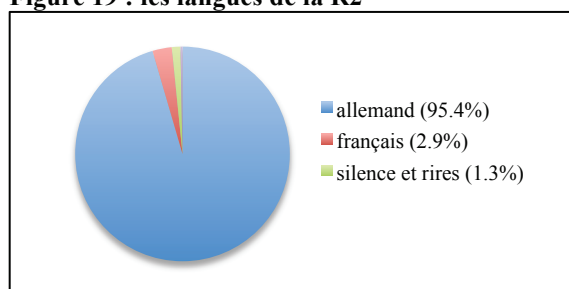
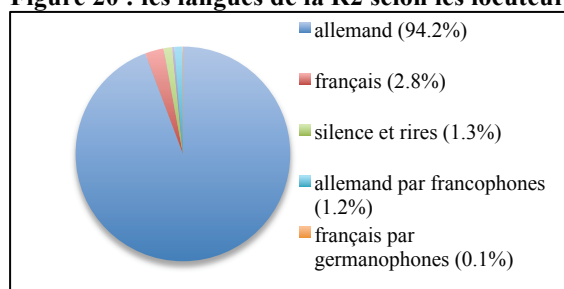


Figure 20 : les langues de la R2 selon les locuteurs



Cette séance est présidée par une personne germanophone. Elle est composée de 18 personnes, ce qui en fait une réunion de taille moyenne. Le contenu est clairement informatif, avec trois longs monologues en allemand, durant plus de 15 minutes chacun. Les participants interviennent peu, et aucun débat n'est vraiment à l'ordre du jour. Il s'agit principalement de communiquer les dernières informations concernant la filière, laissant la porte ouverte à des remarques ou à des questions en fin d'exposé, espace de temps durant lequel par ailleurs des moments de silence s'installent.

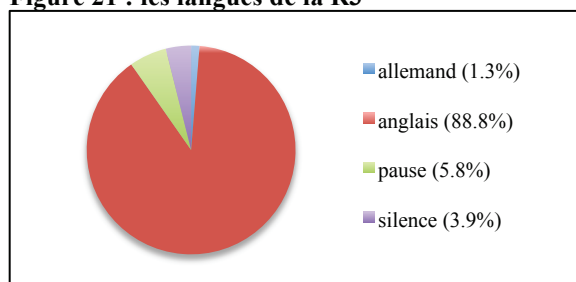
Les francophones sont au nombre de 2 alors que l'on compte 16 germanophones. Les deux francophones ont pris la parole de trois façons différentes : une personne s'est exprimée uniquement en français, à plusieurs reprises, et la seconde personne s'est d'abord exprimée en français, puis en allemand (cf. *infra* p. 264 pour l'analyse de ces échanges). Le français a aussi été utilisé par un germanophone, dans le même cas de figure que le second francophone, c'est-à-dire en réponse à une réplique en français.

Bien que le volume de chaque langue utilisée durant la réunion montre très nettement une majorité d'allemand, le français a été une des langues de la réunion. Les proportions entre nombre de locuteurs et volume de chaque langue ne sont bien sûr pas respectées (les francophones représentent un peu plus de 11 % des participants). Toutefois les trois exposés, menés en allemand ont clairement fait pencher la balance en faveur de cette langue.

5.5.1.3 L'exemple de la R3

Cette réunion offre une particularité dans le corpus puisqu'elle est principalement en anglais. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, l'établissement reconnaît en plus de l'allemand et du français, l'utilisation de l'anglais dans deux groupes clairement définis. Cette séance réunit 7 employés : 5 germanophones, 1 francophone et 1 personne bilingue anglais/espagnol.

Figure 21 : les langues de la R3



L'anglais ressort nettement comme la langue dominante durant toute la réunion. Ce choix est délibéré dans ce groupe de travail. L'anglais est devenu la langue de communication depuis quelques années (7 ou 8 ans selon mes estimations, d'après des éléments qui sont ressortis lors des entretiens). Le choix d'une *lingua franca* n'est pourtant pas le résultat d'un contact malaisé entre les deux langues officielles de l'établissement, comme on pourrait le penser au premier abord. L'anglais ne s'est pas non plus imposé par la présence de personnes ne comprenant ni l'allemand ni le français. En effet, le niveau auto-évalué des compétences des participants en anglais se situe entre C1 et C2. En ce qui concerne leurs compétences dans la langue partenaire, c'est-à-dire le français pour les 5 germanophones, l'allemand pour la personne de langue première française et les deux langues pour la personne bilingue sont contenues dans une fourchette allant de B1 à C2. Cette indication du niveau de maîtrise des langues partenaires permet de relever qu'il est possible de se passer d'une troisième langue lors de ces réunions, puisque le principe de l'intercompréhension est basé sur les compétences réceptives. Le niveau le plus faible (ici B1) permet en effet de prendre part à une réunion en activant les compétences de réception.

L'anglais est en fait une des langues d'enseignement dans cette section et est devenu langue de travail, comme c'est la coutume lors de rencontres formelles dans cette équipe. Il est nécessaire de souligner le terme « coutume », puisque l'utilisation de l'anglais n'apparaît dans aucun règlement concernant la communication interne de l'école.

Du reste, l'analyse de l'enregistrement montre clairement que l'anglais est bel et bien la langue de communication. Ainsi, les participants à la réunion ont parlé anglais durant 106 minutes et 40 secondes contre 1 minute et 42 secondes en allemand, si l'on comptabilise toutes les marques transcodiques mises bout à bout. À noter que seule une expression a été prononcée en français en fin de séance, alors que le responsable de l'équipe qui menait la réunion était francophone. Ces deux mots (« bon appétit ») ne sont pas significatifs et n'ont pas été comptabilisés.

Si la deuxième figure illustrant l'utilisation des langues lors de la réunion en fonction de la langue première des locuteurs n'apparaît pas, c'est qu'elle ne livrerait aucune information concernant l'une ou l'autre langue officielle de l'école par des locuteurs germanophones ou francophones. En effet, les participants se sont exprimés principalement en anglais. Des interventions ont eu lieu en allemand, langue première de ces participants. Par contre, comme l'indique la figure 21, le français n'a pas été utilisé durant la réunion.

5.5.1.4 L'exemple de la R4

Cette réunion a une structure particulière. Elle est majoritairement informative, ce qui fait que peu d'échanges sont observés durant la plus grande partie de la séance et que de longues interventions se font sans qu'il y ait d'intervention ni de question (un temps leur est réservé en fin d'exposés). Cependant, en milieu de réunion, une activité de réflexion à mener en petits groupes est proposée. Cette activité est suivie par une mise en commun en plenum, qui se présente comme une suite de courts exposés. Nous avons donc deux périodes informatives, en début et en fin de réunion, coupées par une période d'échanges en petits groupes. Techniquement, l'ensemble de la réunion a été enregistré. Durant l'activité en petits groupes, l'enregistreur a été déplacé au milieu d'un groupe.

Pour l'analyse, je fais la distinction entre les deux périodes en plenum, qui sont regroupées puisqu'elles présentent la même configuration (mêmes participants et même forme de discours) et le passage du travail de réflexion, qui a été retiré du décompte.

Figure 22 : les langues de la R4 en plenum

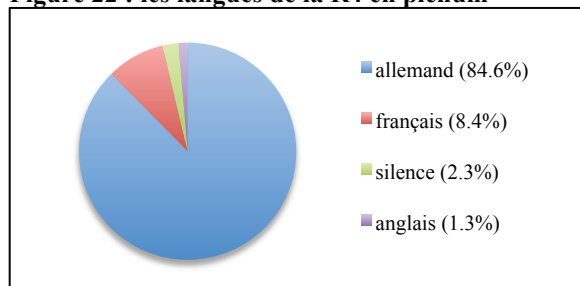
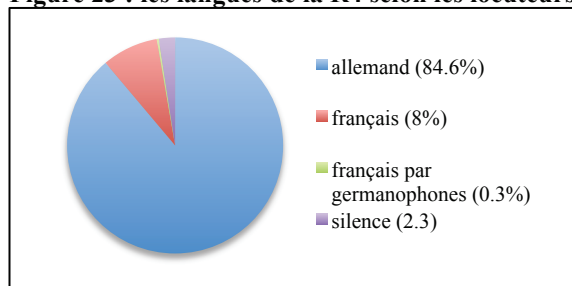


Figure 23 : les langues de la R4 selon les locuteurs



Une première remarque concernant les langues de la réunion s'impose. En plus de l'allemand et du français, une personne s'est exprimée en anglais. Cette langue n'est habituellement pas d'usage dans les réunions de cette filière, et ne représente que 1.3 % du temps de parole.

Les deux périodes en plenum concernent un public relativement nombreux. Il s'agit de la réunion du corpus comptant le plus grand nombre de participants. Deux éléments nous indiquent que le type de réunion est ici nettement informatif. Du point de vue de l'organisation du discours d'abord : seulement cinq intervenants prennent la parole, mais la gardent relativement longtemps sans être interrompus. L'intervention la plus brève ne dure que 20 secondes, et la plus longue offre près de 18 minutes de temps de parole à l'intervenant¹³¹. Du point de vue du contenu : les éléments transmis à l'audience sont des informations qui ne demandent aucune prise de décision et donc aucune discussion ou aucun débat au préalable. Ces informations n'ont d'ailleurs pas suscité de nombreuses questions (3 pour l'ensemble des interventions).

Il est également intéressant de relever qu'alors que la majorité des participants est germanophone, la seule personne francophone à s'être exprimée durant la réunion l'a fait en français et n'a pas adapté la langue utilisée à celle de l'assemblée. La réplique à la suite de son intervention a par contre été formulée en français par un germanophone. Donc si l'on regarde de plus près les langues utilisées en fonction de la langue première des locuteurs, quelques secondes ont été concédées au français. Ce mince exemple indique ainsi une adaptation de la part d'un locuteur germanophone et non pas l'inverse, puisqu'aucun francophone ne s'est exprimé en allemand.

¹³¹ Le temps des interventions est respectivement de 20 secondes, 42 secondes, 47 secondes, puis 7 minutes 30 et 17 minutes 40.

5.5.1.5 L'exemple de la R5

Cette réunion peut être considérée comme une réunion en petit groupe. Seuls 8 participants y ont pris part et tous se sont exprimés, à des fréquences différentes. On peut relever un rythme plus élevé de l'alternance des langues, qui correspond à la taille du groupe se réunissant : en effet, ce type de séance met davantage l'accent sur la discussion, puisque les participants doivent prendre des décisions quant à la suite de l'élaboration d'un projet.

Le premier graphique (figure 24) indique que le français est la langue majoritaire de la réunion, bien qu'il n'y ait que 3 participants francophones. Ce résultat s'explique par le fait que la personne dirigeant la réunion est francophone et qu'elle s'est exprimée principalement dans cette langue. La seconde figure (figure 25) montre plus en détail la répartition des langues entre les locuteurs des deux langues de la réunion. Il est intéressant de noter que le recours au français par des germanophones est plus fréquent que l'inverse, c'est-à-dire que des prises de parole en allemand par des francophones.

Figure 24 : les langues de la R5

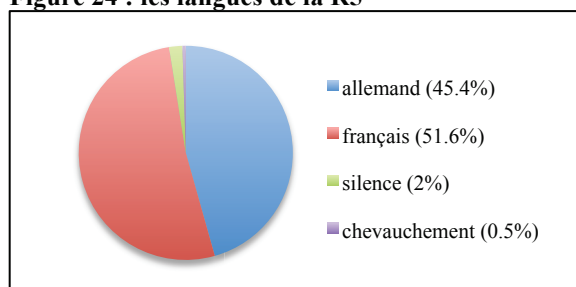
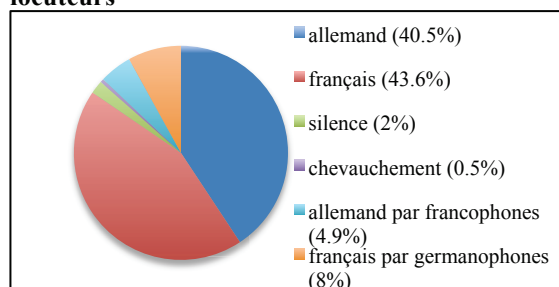


Figure 25 : les langues de la R5 selon les locuteurs



5.5.1.6 L'exemple de la R6

Figure 26 : les langues de la R6

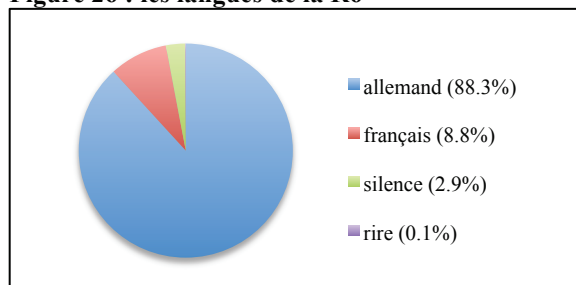
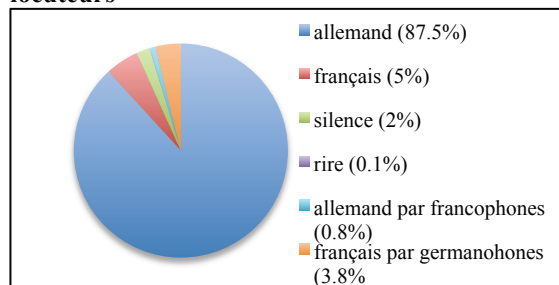


Figure 27 : les langues de la R6 selon les locuteurs



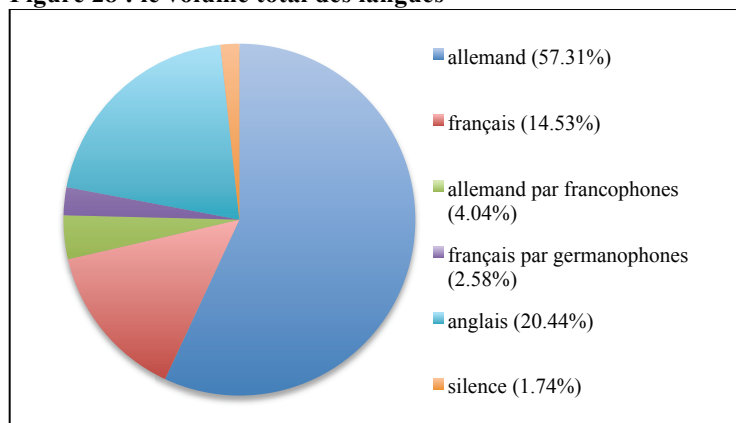
Ce sixième exemple de réunion offre une configuration encore différente des précédentes. Le nombre de locuteurs selon leur langue première est identique à celui de la R5 (8 personnes au total), mais il ne s'agit pas du même groupe de travail. L'objectif de cette réunion est de travailler sur un document à l'intention des étudiants, qui doit convenir aux exigences de chaque filière d'études. Les participants à cette séance sont donc issus de filières différentes et se rencontrent pour certains pour la première fois dans un cadre formel. La personne qui préside la séance est germanophone. Ainsi la comparaison avec la réunion précédente est vraiment intéressante, puisque la composition de l'équipe est identique, avec 5 germanophones et 3 francophones. Le but de la séance est également comparable, puisque dans les deux cas, il s'agit pour les participants de travailler sur une tâche concrète avec des résultats attendus, tels des prises de décisions, contrairement aux réunions à caractère plus informatif. Comme il s'agit d'une réunion en petit groupe, comme lors de la R5, tous les participants ont eu l'occasion de s'exprimer. La différence majeure réside dans la langue première du président de séance, germanophone pour la R6 et francophone pour la R5.

Au niveau des langues et de leur utilisation, on remarque que l'allemand domine les échanges, représentant 88.3% du temps de parole (alors que les germanophones représentent 72.7% des participants). Le français est peu utilisé ; toutefois les francophones se sont peu exprimés, puisque si certains ont également utilisé l'allemand, leurs interventions ne concernent que 5.8% du temps total de la réunion. Les germanophones se sont quant à eux davantage exprimés dans la langue partenaire que leurs homologues francophones, et ont donc fait preuve de plus de convergence.

5.5.1.7 Le volume total des langues

En additionnant les six réunions et le volume de chaque langue utilisée, on arrive à la figure suivante :

Figure 28 : le volume total des langues¹³²



Sur près de 9 heures de réunions (précisément 8 heures 45 minutes et 20 secondes), l'allemand est la langue dominante, ce qui correspond également à son statut de première langue (en termes de nombre de locuteurs) dans l'école. Il est suivi par l'anglais, puisque dans mon corpus figure une réunion relativement longue dans cette langue. Le français arrive en troisième position.

Si l'on observe maintenant le volume des langues partenaires parlées par les participants aux réunions, il est intéressant de noter que la tendance est tout de même, et contrairement à ce qu'indiquent certaines réunions prises isolément, à une adaptation plus grande de la part des francophones que de la part de leurs homologues germanophones.

Le volume d'utilisation d'une langue ou d'une autre peut être attribué au type de discours. Si l'on reprend la répartition en deux catégories (G1 et G2) de Kerbrat-Orecchioni et Traverso (2004), on peut dire que toutes les réunions enregistrées font partie de la première catégorie et sont donc des « événements communicatifs ». À l'intérieur de chaque réunion, se déroulent des « activités discursives » appartenant à la catégorie G2. Parmi celles-ci, on peut déceler des activités différentes selon la taille du groupe ou selon les objectifs visés de chaque réunion. Ainsi, les exemples des R2 et R4 indiquent un volume important d'une langue, justifié par l'insertion de monologues à caractère informatif de type discours, et ne donnant normalement pas lieu à des interventions de la part de l'audience. *A contrario*, des réunions en plus petit groupe, avec moins de dix participants, comme la R1 ou la R5, laissent la place à des séquences d'argumentation qui impliquent par définition des répliques, des remarques, des questions et des réponses de la part d'une grande majorité des participants. Pourtant, comme

¹³² Pour faciliter la lecture de la figure, les moments de chevauchements et de rires ont été retirés du décompte.

je l'ai relevé pour la R6, le fait d'interagir en petit groupe n'assure pas une répartition égale de l'utilisation des langues. Elle permet par contre davantage à chacun de s'exprimer.

Il est intéressant aussi de relever le peu de chevauchements notés durant l'encodage des enregistrements. Une fois de plus, le type d'interaction, à savoir des réunions formelles, suit un script prédéfini. Il y a dès lors peu d'interventions, puisque chaque participant attend la fin d'un discours ou d'une séquence informative pour s'exprimer, en général à l'invitation du président de séance (et c'est d'ailleurs souvent à ce moment-là que des secondes de silence s'installent).

La langue dominante d'une réunion dépend fortement de la langue de la personne qui mène la séance. Dans un domaine plus éloigné, mais comparable sur certains aspects, Grüter (2014) a étudié l'utilisation des langues dans la rédaction des projets législatifs fédéraux, qui se fait à plusieurs dans des équipes plurilingues¹³³. Ses résultats indiquent que le choix de la langue se fait en fonction de la langue du responsable du projet législatif (*ibid.*).

Dans ma recherche, lors de l'observation de la répartition des langues, seul l'aspect oral a été abordé. Or lors de réunions formelles, quand il est attendu des participants qu'ils prennent la parole devant un auditoire, le recours à l'écrit représente souvent un support bienvenu, spécialement lorsque le public est plurilingue. Lors de colloques internationaux, il est souvent demandé aux intervenants de prévoir leur support écrit dans une langue différente de celle de leur présentation orale. Dans le cas des réunions enregistrées, aucun intervenant ne s'est appuyé sur un tel support. Les documents à disposition étaient l'ordre du jour affiché/imprimé dans la langue du président de séance ou dans les deux langues (selon le principe de l'alternance des langues et sans traduction) servant de fil conducteur à la réunion (R1, R3 ou R4) ou des documents faisant l'objet de discussions durant la réunion préalablement envoyés aux participants dans la langue du président de séance ou dans les deux langues (R1 ou R6).

Il est clair que ces réunions sont des exemples de pratiques, et que chaque nouvelle réunion présente une configuration qui lui est propre. Le choix des langues durant les échanges se fait en fonction de plusieurs paramètres, comme les langues à disposition des participants, le thème abordé, la langue du président de séance, l'envie de pratiquer la langue partenaire, etc.

¹³³ La rédaction des projets législatifs peut se faire de manière plurilingue ou monolingue. Dans le premier cas, chaque rédacteur contribue au texte dans sa langue, mais doit pouvoir comprendre ce que son collègue a écrit (co-rédaction). Dans le deuxième cas, le texte est rédigé dans une seule langue, puis traduit dans les autres langues officielles.

Conclusion du chapitre 5

Les enregistrements des réunions ont permis de se faire une idée plus précise des configurations de répartition des langues officielles dans la pratique professionnelle. Le cadre formel de la réunion induit des scénarios que les participants suivent selon des règles implicites, dictées par le type d'interaction que représente la réunion de travail.

Plusieurs paramètres sont à relever. Le premier a trait au type de réunion : bien que les six exemples tiennent de la réunion formelle, donc *a priori* du même type de réunion, il est nécessaire de faire une distinction entre les réunions en petits groupes (disons moins de dix personnes), qui laissent assez naturellement l'espace à chaque participant de s'exprimer et celles qui comptent davantage de participants, qui eux, n'ont pas beaucoup l'occasion de prendre la parole. Le deuxième paramètre concerne assez nettement la langue de la personne qui préside la séance. Comme l'indique le minutage des langues dans chacune des réunions, la langue dominante est l'allemand, langue principale dans l'établissement. Toutefois, le français est aussi une langue de communication durant les réunions, parlée également par des germanophones. Le troisième paramètre qui ressort de l'observation du découpage du temps de parole dans l'une et l'autre langue est celui d'une forme de flexibilité de la part des locuteurs, puisant dans leur répertoire langagier plurilingue de façon à communiquer efficacement.

Chapitre 6 : analyse des interactions bilingues

Toute interaction suppose de la part des participants une activité d'écoute (compréhension orale ou réception orale) et une activité d'expression (expression orale ou production orale). Il s'agit donc de la combinaison entre deux compétences généralement distinctes dans le domaine de la linguistique et de la didactique des langues. Cette combinaison n'est pas pour autant une juxtaposition de deux compétences ; l'interaction comprend bien dans sa définition même (cf. *supra* p. 163) une dimension particulière (la co-construction), propre à l'échange entre deux personnes.

La présence d'une ou plusieurs langue(s) modifie la configuration des compétences requises par les participants pour mener à bien la communication. Lors d'une communication entièrement menée en langue première pour les deux parties, les compétences de production et de réception orales se situent dans le champ de la langue première. Lors d'une communication exolingue, un déséquilibre se crée entre les compétences des participants, le locuteur natif est plus compétent que son interlocuteur qui doit communiquer dans une langue étrangère. Dans le cas d'une communication en intercompréhension, les compétences sont croisées : langue première et langue étrangère sont tour à tour les langues de réception et de production.

Pour comprendre les différents processus mis en place dans l'activité de réception orale et de production orale, il est nécessaire de distinguer le type de communication et le statut des langues en fonction des locuteurs

Tableau 23 : les compétences de réception et de production orales en fonction du type de communication

	Interaction en langue première		Communication exolingue		Communication en intercompréhension	
	Réception orale	Production orale	Réception orale	Production orale	Réception orale	Production orale
Locuteur A	L1	L1	L1	L1	L2	L1
Locuteur B	L1	L1	L2	L2	L2	L1

La particularité d'une interaction sur le mode de l'intercompréhension est que les compétences de réception sont portées sur la langue étrangère de l'échange et les compétences de production sur la langue première. De plus, le statut de ces langues est inversé entre le premier et le deuxième participant. Ce double croisement entre les compétences et les langues de chacun donne à l'analyse une dimension plus dense : il s'agit

d'isoler dans chaque énoncé la compétence (avec le fonctionnement de son processus) de réception en langue étrangère et la compétence de production, généralement en langue première dans une communication en intercompréhension. Cependant, le maintien du statut de chacune des deux langues (de réception ou de production) dans une communication bilingue est fluctuant. Il existe en effet d'autres cas de figure, où la langue choisie pour la production est la langue étrangère, ce qui signifie que la langue de réception du partenaire devient sa langue première.

Dans ce chapitre, j'aborderai l'analyse en priorité sous l'angle de la communication en intercompréhension, ce qui signifie que la place faite aux compétences de réception orale en langue étrangère et de production orale en langue première sera prépondérante. Cependant, comme la règle du « chacun parle sa langue » n'est pas toujours suivie, l'inversion de l'utilisation des langues dans les extraits analysés m'amènera à mentionner également le processus de réception en langue première et de production en langue étrangère (par contre, l'aspect didactique de ce dernier processus ne sera pas étudié).

En préambule : les transcriptions

Dans ce chapitre, des extraits de corpus sont présentés et analysés. Afin de reproduire au plus près les propos tenus lors des réunions de travail, j'ai procédé à la transcription selon des conventions assez complètes, afin de pouvoir indiquer les informations contenues dans la voix des locuteurs : intonations, longueur des syllabes, hésitations, etc. Ces conventions offrent également une certaine facilité dans la lecture.

Tableau 24 : les conventions de transcription

Chevauchement de séquence	[...]
Troncation	-
Elision non standard	`
Allongement vocalique	:
Réactions	((rires)) ((soupir))
Intonation montante	/
Intonation descendante	\
Accent d'insistance	MAJ
Mot non compris	X
Pause courte	*
Pause moyenne	**
Pause longue	***
Nom propre de personne	Na, Nb, etc.
Nom propre de lieu	Nl
Nom d'un projet	Np

Pour respecter l'anonymat, les noms propres de personnes, de lieux et d'éventuels projets discutés en réunion et mentionnés dans les discours sont indiqués par des acronymes.

Chaque extrait contient également la référence de la réunion, ainsi que le numéro des séquences concernées.

Les passages en allemand ont été traduits par mes soins. En cas de doute, j'ai néanmoins fait appel à un collègue germanophone¹³⁴. Le langage oral n'obéit pas aux mêmes règles que la langue écrite standard ; il est truffé de « faux départs », de phrases grammaticalement inachevées, de prononciation tronquée, etc. Il est dès lors plus difficile de rendre une traduction à la fois cohérente et fidèle au texte de départ. À ce constat s'ajoute, dans le cas des interactions analysées, la difficulté pour des oreilles francophones de déceler les expressions suisses allemandes dans un discours en allemand.

Les locuteurs de chaque extrait sont indiqués par une lettre majuscule, dans l'ordre alphabétique. Le premier locuteur est donc A, le deuxième à prendre la parole B, etc. Cette organisation est la même pour chaque extrait. Cette première lettre en majuscule est suivie par une seconde lettre en minuscule, qui indique la langue première de chaque locuteur (a pour allemand et f pour français).

6.1 L'articulation intercompréhension et communication exolingue

Au chapitre 5, la notion de communication a été abordée comme support à la description du type de communication mise en place lors des réunions professionnelles. Cette notion

¹³⁴ Encore merci à Tobias Keller, toujours prompt à me sortir d'une mauvaise interprétation !

s'applique en effet aux situations de communication rencontrées tout au long du corpus, qui sont des interactions entre locuteurs natifs et non-natifs. D'un point de vue théorique toutefois, la pratique de l'intercompréhension induit forcément un changement de langue lorsque le locuteur B, parlant la langue *lB*, répond au locuteur A, parlant la langue *lA*.

Imaginons un échange de quelques tours de parole entre nos deux locuteurs :

Tableau 25 : l'interaction en intercompréhension

	Emetteur	Récepteur
1	Locuteur A, en <i>lA</i>	Locuteur B
2	Locuteur B, en <i>lB</i>	Locuteur A
3	Locuteur A, en <i>lA</i>	Locuteur B
4	...	

Ce tableau schématise la pratique de l'intercompréhension dans son application stricte, c'est-à-dire dans un cas où les participants s'expriment exclusivement dans leur langue première.

Si l'on ajoute une colonne contenant le paramètre de la communication exolingue, on obtient le tableau suivant :

Tableau 26 : une projection de communications exolingues

	Emetteur	Récepteur	Langue de la communication
1	Locuteur A, en <i>lA</i>	Locuteur B	Communication exolingue en <i>lA</i>
2	Locuteur B, en <i>lB</i>	Locuteur A	Communication exolingue en <i>lB</i>
3	Locuteur A, en <i>lA</i>	Locuteur B	Communication exolingue en <i>lA</i>
4	...		

Le second tableau illustre donc une succession de communications exolingues, avec une alternance des langues de communication. Dans ce sens, l'intercompréhension peut être considérée, d'un point de vue technique, comme une alternance de séquences de communications exolingues.

Cependant, la pratique de l'intercompréhension diffère de la communication exolingue par l'économie non négligeable de la négociation du choix de la langue. Sauf cas particulier, qui inclurait dans la situation de communication un interactant ne maîtrisant pas suffisamment la compréhension de la langue partenaire, chaque locuteur peut s'exprimer indifféremment en allemand ou en français. Ainsi, les catégories proposées par Auer en 1984, distinguant d'une part l'alternance codique *relative-aux-participants* et celle *relative-au-discours*, ne sont pas pertinentes pour la communication en intercompréhension. La première catégorie d'alternance concerne la préférence des participants pour l'une ou l'autre langue, elle « est censée intégrer tout segment de conversation bilingue dans lequel les participants ne sont pas d'accord sur

une langue-de-l'interaction commune » (Auer, 1996 : 22). Or ce cas de figure ne peut pas apparaître dans une situation d'intercompréhension puisqu'aucune négociation n'aurait de sens. Elle serait par ailleurs inenvisageable, dans la mesure où cette pratique est régie par une règle bien établie de l'institution.

6.1.1 La compétence de réception orale

La compréhension auditive¹³⁵ est un processus complexe qui a donné lieu à plusieurs descriptions. La difficulté dans de telles études est de retranscrire cette compétence de façon non linéaire, puisque l'auditeur avance dans le traitement des informations reçues tout en revenant sur l'input de départ. De plus, le temps entre les différentes étapes est parfois très court, voir inexistant quand celles-ci se juxtaposent. Ces observations amènent au constat qu'il est nécessaire de considérer la compréhension auditive comme un tout (Cornaire, 1998 ; Roussel, 2014). S'il existe des différences entre la compréhension en langue première et celle en langue seconde ou étrangère, les principaux processus permettant d'activer la compréhension sont identiques et constituent des principes de base. Nous verrons dans un premier temps les éléments discernés par les chercheurs en langue première, puis dans un second temps les spécificités propres à la compréhension auditive de la langue étrangère.

6.1.1.1 La compétence de réception orale en langue première

Anderson (2005) décrit un modèle de la construction du sens lors d'une activité d'écoute. Il distingue trois phases principales: la perception (*perceptual stage*), l'analyse des éléments syntaxiques (*parsing stage*) et l'interprétation (*utilization stage*). Ces phases se présentent en général dans cet ordre, bien qu'il puisse y avoir superposition : « Listeners can be making inferences from the first part of a sentence while they are already perceiving a later part » (*ibid.* : 388). La simplicité de ce modèle permet de décrire plus en détail les processus mis en place pour chacune de ces phases.

¹³⁵ Les adjectifs « oral » et « auditif » sont utilisés dans ce travail comme des quasi-synonymes. S'il est plus précis d'utiliser l'adjectif « auditif » dans le cas d'une compétence liée à la perception par l'oreille, l'interaction comprend une émission « orale » également, c'est-à-dire un discours produit par la bouche. De plus, dans le champ de la didactique, la distinction entre les deux adjectifs est rarement faite.

Durant la phase de perception, l'auditeur perçoit les sons. Il s'agit d'activer des processus physiologiques lui permettant d'accéder à la deuxième phase. Rost (1994) distingue, dans le processus de perception, la perception des sons, avec la reconnaissance dans le discours des phonèmes et des variations phoniques.

La deuxième phase concerne l'analyse des sons perçus. Pour ce faire, l'auditeur se concentre sur une section du discours après l'autre, et maintient l'accès à sa signification uniquement durant le traitement de son sens (Anderson, 2005). Un des facteurs de l'analyse du discours entendu est l'immédiateté : les auditeurs décodent les mots au fur et à mesure qu'ils apparaissent dans le discours. Par contre, ils ne peuvent déduire un sens complet qu'à la fin d'une section. Au niveau du sens des mots, les auditeurs s'appuient sur l'interprétation possible de ceux-ci pour construire le sens d'une phrase (*ibid.*). Lorsque le sens du discours est ambigu, les auditeurs tablent sur une interprétation. Si cette interprétation s'avère fautive, ils reviennent sur celle-ci (*ibid.*).

La troisième phase comporte des *backward inferences* et des *forward inferences*. Les premières permettent à l'auditeur de faire des liens avec des éléments présents dans des phrases précédentes alors que les *forward inferences* préparent des liens possibles avec d'éventuels éléments futurs (*ibid.* : 407-408).

Cependant, la réussite du processus de compréhension orale ne repose pas que sur ces aspects psycholinguistiques. Gremmo et Holec (1990) résument les connaissances nécessaires préalables à une bonne compréhension :

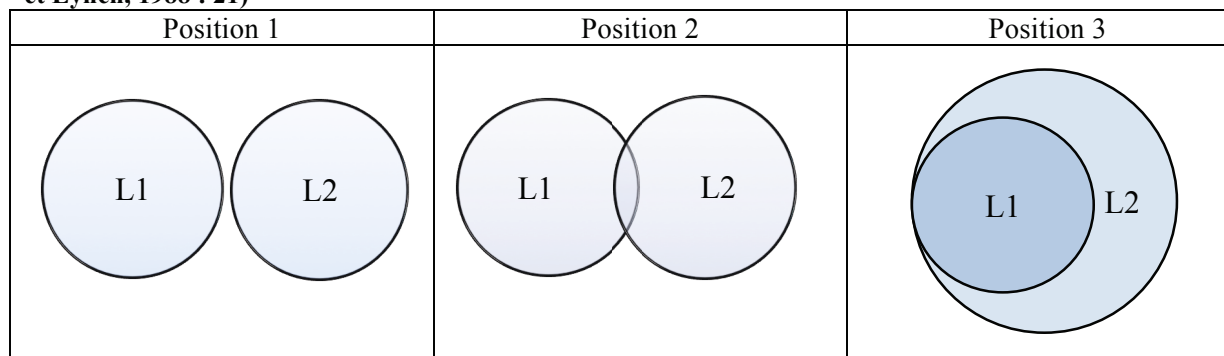
- « Les connaissances grâce auxquelles l'auditeur anticipe la signification du message sont de différents ordres. Il s'agit aussi bien
- de connaissances sociolinguistiques sur la situation de communication ;
 - de connaissances socio-psychologiques sur le producteur du message ;
 - de connaissances discursives sur le type de discours concerné ;
 - de connaissances linguistiques sur le code utilisé ;
 - de connaissances référentielles sur la thématique invoquée ;
 - de connaissances culturelles sur la communauté à laquelle appartient le producteur du message. » (Gremmo et Holec, 1990 : 33-34)

C'est donc un tissu dense de connaissances, mêlant des aspects linguistiques et culturels, portant sur le message mais aussi sur son émetteur, qui doit être saisi par le récepteur, pour une compréhension optimale.

6.1.1.2 La compétence de réception orale en langue étrangère

Anderson et Lynch (1988) proposent trois façons d'envisager la compréhension orale en langue étrangère en comparaison avec celle de la langue première.

Figure 29 : trois vues de la relation des compétences en langue première et en langue étrangère (Anderson et Lynch, 1988 : 21)



La première position revient à considérer les deux types de compréhension orale comme nettement distinctes, sans qu'aucune interférence entre ces deux compétences ne s'opère. La deuxième position intègre une zone commune, à l'intérieur de laquelle se situent des compétences que l'auditeur peut activer soit en situation d'écoute dans sa langue première soit dans une langue étrangère.

La troisième option pour laquelle optent les auteurs permet d'inclure les compétences générales de compréhension orale, avec par exemple les trois étapes selon Anderson (2005) décrites plus haut, mais aussi de prendre en considération les paramètres propres aux processus de compréhension en langue étrangère.

En langue étrangère, il est souvent fait mention de la compréhension orale. Il s'agit en effet d'une des compétences évaluées dans les tests scolaires ou institutionnels, au même titre que la compréhension et la production écrite, ou la production orale. Il paraît donc naturel de trouver dans les études abordant cette notion une teinte, si ce n'est une approche clairement didactique¹³⁶. Toutefois, les travaux qui décrivent le processus de la compréhension auditive d'une langue étrangère soulèvent la complexité de tels processus.

En se basant sur diverses études, on peut remarquer des étapes distinctes lors d'une activité d'écoute, qui se répartissent en deux grandes catégories : les processus de bas niveaux et ceux de hauts niveaux.

¹³⁶ Anderson et Lynch (1988) et Rost (1990) par exemple commencent leur ouvrage par la description des processus de compréhension orale, mais consacrent la seconde partie à l'aspect didactique de l'enseignement de cette compétence en classe de langue étrangère.

Tout d'abord, il est question de la perception de l'énoncé, et donc du son. Les différents sons « montent » vers l'auditeur, ce sont des « processus ascendants ». La perception se fait par les oreilles de l'auditeur. Les sons sont amenés au cerveau, dans la mémoire de travail (Roussel, 2014), appelée aussi mémoire à court terme (Cornaïre, 1998). Roussel (2014) explique que les éléments perçus sont alors traités selon divers processus : « le groupement perceptif (les sons sont groupés en unités cohérentes), la segmentation ou le découpage (les sons sont découpés en unités cohérentes), l'optimisation perceptive (...) [et] la catégorisation »¹³⁷. Ces processus sont réalisés grâce aux connexions faites avec les informations stockées dans la mémoire à long terme (les connaissances de l'auditeur), qui lui permettent de reconnaître les sons et de les distinguer pour en isoler des mots ou des unités distinctes. Ces informations sont redirigées vers *l'input* sonore, ce sont des « processus descendants » (*ibid.*). Ces processus ascendants et descendants sont considérés comme étant de bas niveau dans le sens où ils traitent de la perception des sons sans en faire encore une véritable interprétation.

Dans le cas d'une écoute en langue étrangère, la mémoire de travail (ou à court terme), par manque de capacité, ne peut traiter toutes les informations et ne peut faire correspondre un sens à tous les mots. Toutefois, Nagle et Sanders (1986) mentionnent *an executive decision maker* (citant Shiffrin, 1970) qui est une sorte de centre de commande (Cornaïre, 1998), permettant un traitement des éléments perçus grâce aux structures connues de l'auditeur et stockées dans sa mémoire à long terme. Le modèle proposé par Nagle et Sanders comporte un certain intérêt pour l'analyse des communications bilingues, puisque les auteurs précisent qu'il ne s'agit pas d'un modèle décrivant les processus de la compréhension auditive chez l'apprenant mais bien chez le locuteur non-natif.

La deuxième catégorie de processus permettant l'élaboration de la compréhension auditive regroupe les processus de haut niveau. Ces processus se déroulent indépendamment de l'écoute, c'est-à-dire soit avant soit après l'activité d'écoute. Ils contribuent à la construction du sens. Lors des processus de haut niveau, les liens sont faits entre les informations stockées en mémoire et les nouvelles informations perçues. Le traitement des informations se fait dans la mémoire de travail (ou à court terme), qui contient ces informations devant être traitées dans l'immédiat pour une durée très brève (1,5 à 2 secondes) (Roussel, 2014). La mémoire à long terme est sollicitée durant une écoute, car c'est dans cette mémoire que se trouvent les éléments permettant de décrypter le nouveau message, « les connaissances du monde : des

¹³⁷ <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde-242650.kjsp>, page consultée le 15.06.2016.

connaissances sur la langue du discours, sur le locuteur, sur le type de discours entendu, des connaissances sur sa propre culture, sur celle de l'autre, etc. » (Roussel, 2014).

Lors d'une écoute en langue étrangère, la distinction est faite entre les compétences des auditeurs experts et celles des auditeurs novices ou moins experts. La différence de compétence entre ces deux groupes s'explique par le traitement des mécanismes de bas niveau (Gaonac'h, 2003). En effet, un auditeur expert est capable de décoder rapidement les éléments linguistiques dans une langue étrangère qu'il maîtrise bien. Les processus de bas niveau sont alors automatisés, comme lors d'une écoute en langue première. Gaonac'h (2003), mentionnant l'automatisation des mécanismes de bas niveau en lecture, insiste sur la différence entre la maîtrise du code et le degré d'automatisation :

« (...) les éléments de la langue qu'il faut traiter peuvent être parfaitement connus et reconnus par le lecteur (reconnaissance d'un mot et de sa signification par exemple), mais les traitements correspondants sont simplement plus « coûteux » (concrètement : plus lents à réaliser) dans la langue 2 (L2) que dans la langue 1 (L1). » (Gaonac'h, 2003 : 141)

Ce déficit d'automatisation est encore plus significatif à l'oral, puisqu'il n'est pas possible de revenir en arrière dans le texte, ni en contexte, ou de faire une pause.

À ces considérations de processus techniques, s'ajoutent des paramètres plus pragmatiques (Gremmo et Holec, 1990). Les aspects du contexte de l'écoute influencent également la performance d'écoute du locuteur non-natif ; il peut être aidé par un support visuel ou troublé par un sentiment d'incompétence. Cependant, l'étape de vérification des hypothèses comporte une différence de taille par rapport à la situation d'un locuteur natif :

« (...) l'auditeur non-natif devra se contenter d'une compréhension où les hypothèses de sens ne pourront être vérifiées systématiquement par les indices formels, ce qui lui laissera l'impression d'une compréhension « floue », d'une compréhension par « devinette », moins ancrée dans le discours du locuteur. En d'autres termes il devra apprendre à fonctionner dans des situations où sa compréhension n'est pas maximale. » (Gremmo et Holec, 1990 : 36)

6.1.2 Les stratégies d'écoute

Durant une communication bilingue, les interactants fournissent un effort particulier tant pour comprendre que pour se faire comprendre. C'est ce que Chanquoy *et al.* (2007) nomment la

charge cognitive. En effet, les locuteurs qui ont l'expérience de s'exprimer dans leur langue première (et donc la langue étrangère pour leurs interlocuteurs) adaptent leur discours (cf. *supra* p. 175). Il s'agit là d'une attention particulière, centrée sur l'estimation du degré de compréhension du locuteur non natif. Quant à ce dernier, il fournit un effort évident pour suivre et analyser le discours produit dans une langue étrangère. La difficulté de cet exercice dépend bien sûr de plusieurs paramètres, dont le niveau de maîtrise de la langue de communication et le contexte : bruits ou interférences environnants, débit ou accent du locuteur, usage d'expressions techniques ou locales, attitude et état d'esprit du locuteur non-natif, etc. Ainsi, le locuteur non-natif établit sa compréhension orale du discours sur des stratégies, qui se rapprochent de celles d'un apprenant en langue étrangère, mais qui ne comportent pas spécifiquement de caractère acquisitionnel par définition.

6.1.2.1 Les stratégies d'écoute en langue première

Si l'écoute en langue première est de l'ordre du réflexe (on ne réfléchit pas en général à la façon dont on comprend un discours), elle a néanmoins fait l'objet d'études et peut apporter des éléments de compréhension pour les stratégies d'écoute en langue étrangère. L'écoute dans la langue première (ou la langue dominante dans le cas de personnes bi/plurilingues) est de l'ordre de l'automatisme : les locuteurs adultes sont devenus experts dans la compréhension d'un discours. Comme l'explique Anderson (2005), les sujets experts dans une compétence le sont devenus à force de répétition et d'entraînement. L'acquisition de la langue première se fait également étape par étape, sur plusieurs années, jusqu'à ce que le locuteur accomplisse cette tâche de façon automatique. Dès lors, les stratégies en langue première ne sont pas toujours visibles, dans le sens où elles ne sont généralement pas verbalisées ou travaillées de manière systématique dans le cadre d'un enseignement¹³⁸. L'automatisme est à mettre en relation avec la notion d'expertise. Plus un individu devient expert dans son domaine ou dans la tâche à accomplir, moins il utilise son cerveau pour y parvenir (*ibid.*). Ce constat nous ramène à la notion de charge cognitive. Le locuteur expert (ou natif) fournit moins d'effort que son collègue non-natif dans le contexte d'une communication exolingue.

¹³⁸ Exception faite des enfants souffrant de troubles du langage.

6.1.2.2 Les stratégies d'écoute en langue étrangère

Vandergrift (1997) propose un tableau complet de stratégies utilisées par des apprenants en situation d'activité d'écoute en classe. La liste comprend trois catégories de stratégies :

- les stratégies métacognitives (activités mentales servant à guider l'apprentissage de la langue),
- les stratégies cognitives (activités mentales pour manipuler la langue dans le but d'accomplir une tâche),
- les stratégies socio-affectives (activités impliquant une interaction ou le contrôle affectif dans l'apprentissage de la langue).

Dans le cas de situations de communication bilingue, les stratégies métacognitives ne sont pas essentielles. Elles peuvent bien sûr être activées, spécialement dans des situations d'immersion où les locuteurs non-natifs profitent des interactions pour améliorer ou consolider leur maîtrise de la langue (pour des locuteurs immigrants, il s'agit en plus d'une condition importante pour pouvoir travailler et/ou s'intégrer dans le pays d'accueil). Cependant, le but de l'interaction n'est pas, contrairement à ce qui se déroule dans une salle de classe, l'apprentissage de la langue partenaire, mais bien une communication efficace. De fait, les stratégies cognitives sont clairement les principales à être sollicitées dans le but de comprendre le message. Elles sont les premières stratégies à mettre en place et peuvent suffire, si aucun objectif d'apprentissage n'est envisagé.

Les locuteurs ne sont pas égaux devant une écoute difficile. Une autre étude de Vandergrift montre des différences dans les stratégies choisies parmi un groupe d'étudiants comprenant des personnes présentant des niveaux variés de maîtrise de la compétence de compréhension auditive. Les auditeurs plus experts étaient capables d'activer des stratégies métacognitives (comme le fait de continuer de se poser des questions sur le contenu du texte oral), faisant ainsi preuve d'une certaine ouverture et flexibilité. Les auditeurs moins experts avaient par contre davantage recours à la traduction, engageant de la sorte davantage de processus ascendants les entravant dans la construction du cadre général du texte et de son sens (Vandergrift, 2003).

6.1.3 Les stratégies de communication en interaction

Dans le cadre d'une communication en intercompréhension, la répartition égale de l'utilisation des langues contribue à une répartition égale des efforts à fournir. En effet, dans le cas (hypothétique) de compétences linguistiques égales dans la langue partenaire chez des participants à une réunion bilingue, chaque personne concentre davantage d'effort dans la compréhension des discours en langue partenaire. Ainsi, si la communication est perçue comme asymétrique en ce qui concerne les compétences dans la langue de production et la langue de réception, elle présente une symétrie de niveau d'expertise de chaque locuteur-auditeur.

Toutefois, la communication dans un contexte bilingue nécessite des dispositions particulières. Les participants à un échange bilingue développent ou recourent à des stratégies propres à cette situation d'échange en deux langues. Toute interaction nécessite de la part des interlocuteurs des stratégies de communication. Faerch et Kasper (1983 : 36) définissent les stratégies de communication comme des « potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal ». Il s'agit donc pour le locuteur de résoudre d'une manière ou d'une autre le problème qui peut apparaître lors d'un échange. Pour les auteurs, deux options se présentent alors au locuteur : la première consiste à éviter le problème, à le contourner par exemple en modifiant l'objectif de la communication. Cette stratégie correspondant au comportement d'évitement est appelée par Faerch et Kasper *reduction strategy*. La seconde option consiste à faire face au problème et à trouver des solutions pour résoudre celui-ci. Les stratégies qui s'y rapportent sont des stratégies de succès (*achievement strategy*). Elles permettent au locuteur de conserver son objectif de communication en développant un plan alternatif (*ibid.*).

Les stratégies de réduction peuvent être formelles : le locuteur simplifie sa façon de s'exprimer pour éviter les tournures peu ou mal maîtrisées qui induiraient des erreurs ou un débit plus lent. Elles peuvent aussi être fonctionnelles : le locuteur évite un sujet (*topic avoidance*) pour lequel ses compétences discursives ne seraient pas adaptées, abandonne le sujet (*message abandonment*) ou garde celui-ci mais l'évoque de façon plus vague (*meaning replacement*) (*ibid.* : 44).

Les stratégies de succès revêtent des formes diverses. Pour Faerch et Kasper (1983), cette catégorie de stratégies comporte :

- L'alternance des langues
- Le transfert interlangue

- Le transfert inter-/intra-langue
- Les stratégies basées sur l'interlangue (la généralisation, la paraphrase, le néologisme, la restructuration)
- Les stratégies coopératives
- Les stratégies non-linguistiques

Ces stratégies sont également celles que mobilisent les apprenants de langue étrangère dans une situation de communication à potentiel acquisitionnel, comme dans une salle de classe. Ce sont aussi des stratégies qu'un locuteur peut développer dans un contexte exolingue. Cela signifie par contre que le locuteur non-natif doit s'exprimer dans la langue partenaire, face à un locuteur natif. Dans le cas de la pratique de l'intercompréhension, les stratégies de communication sont en quelque sorte limitées à celles qui ont trait aux compétences de réception. Pourtant, comme nous le verrons plus loin, les cas d'échanges purement intercompréhensifs ne sont pas les uniques configurations observées durant les réunions. Il est donc intéressant de garder en mémoire les stratégies s'appliquant à des situations de communication exolingue, tout comme l'aspect potentiellement acquisitionnel de toute communication bilingue.

Par ailleurs, une des caractéristiques de la communication bilingue se situe dans la présence d'éléments linguistiques (mots, segments syntaxiques, phrases entières, etc.) de la langue partenaire dans un discours en langue principale. Le recours à une langue autre que celle dans laquelle le discours a été initié représente également une stratégie de communication, qui peut prendre diverses formes. Certains auteurs Garcia et Wei (2014) parlent de *translanguaging*. Ce terme est apparu dans la littérature spécialisée du champ de la didactique. En effet, Baker (2006), explique que William (1994) a utilisé pour la première fois le terme de *translanguaging* pour qualifier l'utilisation de deux langues en classe dans le contexte gallois : « In translanguaging, the input (reading or listening) tends to be in one language, and the output (speaking or writing) in the other language, and this is systematically varied. » (Baker, 2006 : 297). Si ce terme réfère en premier lieu à des situations d'enseignement bilingue (par exemple Palmer *et al.*, 2014), il est aussi utilisé pour qualifier des pratiques de communication. En effet, la définition de *translanguaging* est également comprise comme « the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system » (Canagarajah, 2011 : 401).

L'idée de cette notion est alors considérée comme la capacité spécifique à utiliser les systèmes linguistiques à disposition des locuteurs bi/plurilingues dans une situation de communication. Garcia (2009 : 45) en donne une acception plus large à mon sens, qui intègre une notion culturelle : « *translanguagings are multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds* ». Les locuteurs bi/plurilingues recourent à leur répertoire langagier dans le but de s'exprimer mais également d'intégrer dans leur discours la dimension propre à leurs références culturelles.

Nous verrons dans la partie suivante que si la communication durant les réunions professionnelles a lieu en deux langues, les deux systèmes ne sont pas pour autant hermétiques l'un à l'autre.

6.2 Les interférences

Dans toute communication en contexte bi/plurilingue, des indices de la présence de la langue partenaire, si l'on se situe dans une situation exolingue, se font entendre. Les interférences s'invitent dans le discours des interactants sous différentes formes et surtout à différents niveaux. De quelques marques à une utilisation plus systématique, les interférences font partie de la définition de la communication en contexte bi/plurilingue.

La présence d'interférences dans un discours a longtemps été considérée comme la marque d'une erreur ou d'un écart à la norme de la langue cible (Castellotti et Moore, 1999 ; Causa, 2002). Néanmoins, je reprends le terme interférence dans un sens totalement neutre. De plus, je m'en sers ici pour désigner l'ensemble de ces types de traces d'une langue dans une autre.

Le phénomène des interférences fait souvent l'objet d'études dans un cadre scolaire, concernant principalement leur fonction dans l'acquisition de la langue cible. Il est nécessaire dans un premier temps de distinguer les observations d'interférences réalisées dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues, qui relèvent de la didactique et qui sont l'indicateur d'un système évolutif (Selinker, 1972 ; Bourguignon et Candelier, 1988/2014; Dabène, 1994), de celles obtenues lors d'une communication bi/plurilingue, qui relèvent davantage de la sociolinguistique. Dans cette optique, Calvet recense trois types d'interférences (1993) qui peuvent être phoniques, syntaxiques ou lexicales et dont le phénomène peut être de plusieurs natures.

6.2.1 Les emprunts

Tous les emprunts ne sont pas observables avec la même facilité. L'emprunt phonique par exemple, présente un degré de difficulté particulier puisqu'il consiste à intégrer dans une langue des phénomènes phonologiques appartenant à une autre langue. Matras (2009) précise :

« Phonological replication - or « interference », « transfer » or « borrowing » - may affect any level of sound structure : the articulation of individual phones or phenomen within words, length and gemination, stress and tone, prosody and intonation. » (Matras, 2009 : 222)

Ainsi, l'étude des emprunts phoniques recouvre un vaste champ dans le domaine des contacts de langues. Dans le cas de ma recherche, il est évident que le contact des langues, dans un contexte professionnel, influe sur la prononciation des membres de l'école. Cependant, comme la frontière entre le contexte professionnel et la situation géographique de l'institution est mince, il est difficile de mesurer d'une part le degré de l'emprunt phonique et d'autre part le rôle du contexte sur la fréquence des emprunts phoniques. De plus, si certains aspects de l'emprunt phonique sont facilement observables (comme le transfert de la prononciation d'une consonne d'une langue à l'autre pour certains mots), d'autres, comme le ton ou l'intonation, le sont beaucoup moins, sans le secours d'outils de mesure spécifiques. Ces différentes raisons font que je n'ai pas prêté une attention accrue à ce type d'emprunts dans le corpus analysé.

Le second type d'emprunt est celui qui touche à la syntaxe des phrases du discours. Il concerne l'ordre des mots, comme le fait de placer un adjectif avant le substantif qu'il qualifie, ou d'emprunter une préposition dans la langue de base pour l'utiliser également dans un discours en langue cible¹³⁹. Dans le corpus, une attention a été portée à ce type d'emprunt, relativement aisément reconnaissable dans la langue première d'un interlocuteur attentif. Il se trouve qu'étant de langue première française, j'ai pu relever les cas d'emprunts syntaxiques apparaissant dans cette langue au cours des échanges. Par contre, n'étant pas germaniste, je n'ai pas pu m'assurer de remarquer ces mêmes emprunts dans la langue allemande. Par conséquent, les exemples d'emprunts syntaxiques reflètent en priorité ceux réalisés par des locuteurs suisses alémaniques s'exprimant en français.

¹³⁹ En Suisse romande, il est courant d'entendre la construction « attendre sur » (au lieu d'attendre quelqu'un), calquée sur l'allemand « warten auf », dont la traduction littérale est effectivement « attendre sur ».

Pour Calvet (1993), l'emprunt est une forme d'interférence lexicale. Partant du principe que les interférences ont lieu dans des situations de contact de langues, on prend dans la langue étrangère un mot que l'on adapte au niveau de la prononciation. Pour l'auteur et les rédacteurs du dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003) (donc dans le domaine de la didactique des langues également), l'emprunt est un phénomène collectif. En Suisse romande par exemple, il est courant d'emprunter à l'allemand le substantif « foehn » (sèche-cheveux) ou « witz » (plaisanterie) (Manno, 2009). Inversement, les Suisses germanophones disent facilement « merci » (au lieu de « danke »).

Le contexte dans lequel les données du corpus ont été recueillies est un lieu privilégié pour repérer les emprunts. Le contact des langues y est quotidien, et comme les membres de l'école travaillent ensemble, ils co-construisent une culture d'entreprise, empreinte des deux cultures, et permettent une circulation des concepts propres à l'école. Par concepts, terme compris dans un sens large, j'entends des mises en place concernant des filières d'études, des projets, des groupes de travail, en un mot le jargon de l'entreprise. Ainsi, il est fréquent que des francophones reprennent de manière spontanée, sans les traduire, des termes comme « Konferenz », « Lehre¹⁴⁰ » ou « Abteilung¹⁴¹ », alors que ces mots existent en français, et les insèrent, dans des phrases comme « il faut demander au responsable Lehre ». Poplack (1988) distingue par ailleurs les emprunts spontanés des emprunts établis. Ces derniers sont partagés par la communauté, c'est-à-dire l'ensemble des participants à une interaction, et sont puisés dans un stock limité. À l'opposé, les emprunts spontanés représentent l'ensemble du lexique de la langue partenaire du locuteur, auquel il a accès en tout temps. Cependant, ces deux types d'emprunts obéissent au même processus dans leur utilisation en situation de contact de langues.

Toutefois, le recours à des emprunts est également influencé par le contexte dans lequel le discours est prononcé. Il dépend en effet du présupposé que chaque membre d'une réunion partage un même répertoire langagier, dans lequel les locuteurs peuvent puiser pour exprimer au mieux leur pensée ou communiquer de manière efficace en faisant du recours à l'emprunt une forme de stratégie communicationnelle.

Pour chaque réunion, un tableau récapitulatif dresse la liste des emprunts utilisés durant les échanges, tant en français qu'en allemand.

¹⁴⁰ Enseignement.

¹⁴¹ Division.

6.2.2 Les emprunts dans le corpus

Afin de mieux se rendre compte du recours à l'emprunt comme stratégie de communication en contexte bilingue, les emprunts de chaque réunion ont été relevés. Ils sont ensuite commentés par réunion, puisque chacune de ces séances de travail présente des spécificités.

Tableau 27 : les emprunts de la R1

	Emprunts	Traduction	Minutage	Locuteur	Langue de base
1	sur mandat		3'55''	francophone	allemand
2	Modulgruppe	groupe de module	9'55''	francophone	français
3	Studienplanung	planification des études	10'40''	francophone	français
4	Vorbereitungskurs	cours préparatoire	23'31''	francophone	français
5	Vorbereitungskurs		23'34''	francophone	français
6	préparation		28'30''	germanophone	allemand
7	Verschiedenes	Divers	1:03'32''	francophone	français

La première réunion présente déjà un cas particulier. Alors que la pratique de l'intercompréhension implique que chaque locuteur s'exprime dans sa langue, le premier emprunt est un groupe prépositionnel exprimé en français par un locuteur qui parle dans cette séquence en allemand. Il recourt aux mots « sur mandat » non pas pour se faire comprendre plus facilement (son interlocuteur est germanophone) mais bien parce que la version française est la première accessible dans son répertoire.

Les emprunts n°2, 3, 4 et 7 sont des termes fortement liés au fonctionnement de l'école et sont habituellement utilisés dans leur version allemande par les membres de l'institution, tant francophones que germanophones, comme l'illustre l'extrait suivant (emprunt n°2) :

Extrait 1

[R1 38]	
1Af	on reçoit une liste de notes impressionnante pis après on voit sous Modulgrup- on peut aller dans le document Excel sous Modulgruppen pis là on voit BUUx34 BUUx84 on voit une note * c'est très imprécis

Cependant, les emprunts peuvent représenter une valeur différente que la seule accessibilité au répertoire langagier commun. Dans l'exemple suivant, les deux locuteurs s'adressent à un troisième participant, francophone. L'emprunt est ici utilisé pour insister sur l'aspect particulier d'un dispositif proposé aux étudiants. Les deux locuteurs Aa et Ba s'adressent au

même participant, absent de l'extrait. Au tour 1, le locuteur utilise le mot allemand « Vorbereitung » (préparation), qui est traduit au tour suivant par le deuxième locuteur. Le fait d'utiliser la traduction française permet à ce deuxième participant de s'assurer de la compréhension du message, mais donne au mot en français également une valeur d'insistance.

Extrait 2

[R1 139]	
1Aa	das sinnt doch andere das sinnt Vorbereitung <i>ça veut dire pourtant autre chose ça veut dire préparation</i>
2Ba	préparation * also dies anteilt ein Stufe kurz unter was sie brauchen <i>donc ça comprend un cran un peu en dessous de ce dont ils ont besoin</i>

La R2 présente peu d'emprunts. L'allemand est la langue principale de cette réunion. Seul un terme a été emprunté au français (n°1) ; les autres viennent de l'anglais, langue faisant souvent l'objet d'emprunts en Suisse alémanique.

Tableau 28 : les emprunts de la R2

	Emprunts	Traduction	Minutage	Locuteur	Langue de base
1	acteur		25'43''	germanophone	allemand
2	job	travail	31'04''	germanophone	allemand
3	good practice	bonne pratique	58'02''	germanophone	allemand
4	quartal	trimestre	1:13'35''	francophone	français

L'emprunt n°2 est un exemple d'emprunt établi en Suisse alémanique, le mot « job » est couramment utilisé pour signifier travail et poste de travail, comme plusieurs autres emprunts faits à l'anglais (voir par exemple l'emprunt n°7 de la R6). L'emprunt n°4 représente un exemple typique d'emprunt dans l'école. Le mot « quartal », signifiant trimestre, est largement répandu dans le lexique des francophones de l'école. Il s'agit là d'un emprunt fortement lié au contexte scolaire et administratif de l'établissement.

Le cas de la R3 est particulier. Il s'agit de la réunion menée entièrement en anglais. Si, dans le cas précis de la HAFL, le bilinguisme officiel de l'école permet ce mélange des codes à l'oral, la situation géographique fait aussi que les emprunts sont fréquemment utilisés dans la vie quotidienne, comme dans les commerces, les lieux publics, etc. Il s'agit dans ces cas d'emprunts établis par la société autour de l'école. Cependant, le cas particulier de la position de l'anglais dans l'établissement donne un relief particulier aux emprunts dans les discours des membres de l'école.

Au cours de la R3, les incursions d'autres langues dans les discours et ces interactions majoritairement en anglais apparaissent de façon très épisodique. Elles sont d'une part uniquement en allemand et, d'autre part, entrent dans la catégorie des emprunts lexicaux, à l'exception de cinq courts passages en allemand :

Tableau 29 : les passages en allemand de la R3

Minutage	Contenu du passage
12'20''	conseils pour l'ordinateur
1:35'20''-1:35'40''	lecture d'un point d'un règlement
1:44'55''-1:45'13''	conseils pour l'ordinateur
1:47'10''-1:47'19''	question sur un document projeté en allemand
1:49'45''-1:49'53''	remarque sur un document projeté en allemand

Ces passages sont bien délimités dans le déroulement discursif : ils sont produits à chaque fois par une seule personne qui commence son intervention en allemand et poursuit dans cette langue jusqu'à la fin de sa remarque ou de sa question. La personne qui enchaine reprend le discours en anglais. Ainsi, ces passages peuvent être considérés comme des épisodes d'alternance des langues dans les tours de parole.

Quant aux emprunts lexicaux, leur origine est clairement technique dans le sens où ils se rapportent à des expressions directement liées au secteur d'activité de l'équipe enregistrée et à celui de l'école dans laquelle ces activités s'inscrivent.

Tableau 30 : les emprunts lexicaux de la R3

Termes en allemand	Minutage	Traduction
Fachgruppe	17'55''	groupe d'unité
Mitarbeitergespräch	26'53''	entretien d'évaluation (avec un employé)
Mitarbeitergespräch	28'09''	entretien d'évaluation (avec un employé)
Dozenten	29'50''	enseignants
ein Schlagwort	1:09'45''	un slogan
Blockwoche	1:22'13''	semaine de cours bloc
Administrationsgruppe	1:33'15''	groupe administratif
Ideeninkubator	1:42'22''	incubateur à idées
Ideeninkubator	1:46'06''	incubateur à idées
Abteilung	1:46'15''	division
Ideeninkubator	1:53'49''	incubateur à idées

La fréquence des emprunts est liée certainement au thème abordé. Pourtant on peut observer une concentration du recours à des mots allemands en fin de séance. Il n'est dès lors pas impossible que la fatigue soit un facteur favorisant l'utilisation de termes de la langue première par les locuteurs.

Tableau 31 : les emprunts de la R4

	Emprunts	Traduction	Minutage	Locuteur	Langue de base
1	voilà		4'28''	germanophone	allemand
2	l'essentiel		7'33''	germanophone	allemand
3	voilà		8'23''	germanophone	allemand
4	voilà		17'53''	germanophone	allemand
5	voilà		18'07	germanophone	allemand
6	bilinguisme		20'10''	germanophone	allemand
7	voilà		20'20''	germanophone	allemand

La R4 est une réunion à fort caractère informatif : le même locuteur, en l'occurrence le chef de cette division, a gardé la parole durant l'essentiel de la réunion. Les emprunts relevés dans le tableau ci-dessus sont tous émis par cette même personne.

On peut tout de suite relever l'occurrence « voilà », qui revient à plusieurs reprises dans le discours. Il s'agit ici d'un marqueur discursif, qui a pour fonction de ponctuer le discours. Le locuteur s'exprime essentiellement en allemand, cependant ce mot marque systématiquement une rupture dans les thèmes abordés. Dans le discours, ce marqueur est toujours placé en début de séquence, donnant le signal du passage à un nouveau thème.

La R5 est une réunion quasiment sans emprunt. Deux seulement ont pu être relevés. Le premier est un emprunt de l'expression allemande « das macht Sinn », littéralement « ça fait sens ». Le locuteur francophone modifie donc l'expression française « ça a du sens » en utilisant le verbe « faire » (« machen ») au lieu d'« avoir ».

Tableau 32 : les emprunts de la R5

	Emprunts	Traduction	Minutage	Locuteur	Langue de base
1	ça ferait pas de sens		16'50''	francophone	français
2	Info Tag	journée d'information	1:03'21''	germanophone	français

La R6 est une réunion contenant des emprunts dans des configurations d'interaction diverses. Les participants s'expriment en allemand.

Tableau 33 : les emprunts de la R6

	Emprunts	Traduction	Minutage	Locuteur	Langue de base
1	Disposition	disposition	54'36''	germanophone	français
2	Zeit- /Ressourcenplan	feuille de route	54'37''	germanophone	français
3	Standardaufbau	structure standard	54'38''	germanophone	français
4	free of conflict of interest	Libre de tout conflit d'intérêt	1:04'56''	germanophone	allemand
5	bilingues		1: 16'50''	germanophone	allemand
6	bibliographie raisonnée		1: 24'30''	germanophone	allemand
7	sorry	Désolé	1:41'03''	germanophone	allemand

Les premiers emprunts (n°1 à 3) de cette réunion s'inscrivent dans une séquence portant sur une discussion à propos d'un document destiné aux étudiants. L'emprunt n°1 a été prononcé avec l'accent allemand, il s'agit bien d'un emprunt, bien que la graphie du mot allemand soit identique à celle du français. Il est question dans cet échange de modifier la disposition de certaines parties du document. Les participants ont donc sous leurs yeux le document. Le locuteur germanophone s'exprime en français (en réponse à un collègue francophone) mais lit le document en allemand. L'emprunt apparaît comme une insertion naturelle dans le sens où les mots sont lus en allemand.

L'emprunt n°5 illustre une situation intéressante, puisqu'il apparaît dans une séquence où il est question des langues dans lesquelles les étudiants peuvent rédiger leurs travaux académiques :

Extrait 3

[R6 88]	
1Aa	dann würde ich an meiner Französische sprachige in meiner Gruppe fühlen * und eigentlich wollte ich sagen wir sagen wir sind bilinguals wir sind Deutsch und Französisch <i>alors je vais faire sentir à mes francophones de mon groupe et vraiment je voudrais dire nous sommes bilingues nous parlons allemand et français</i>
2Ba	ja es gibt deutsche und französische Version <i>oui il y a une version allemande et une version française</i>

Le locuteur Aa s'adresse au locuteur Ba, dans leur langue commune. Cependant, le sujet portant sur les langues utilisées à l'école et spécifiquement le bilinguisme fait adopter au locuteur une expression de la langue partenaire. Dans ce cas précis, on peut aussi considérer le fait que le locuteur rapporte un discours tenu à ses étudiants dans lequel il est possible qu'il ait utilisé l'adjectif « bilingue ». Ce cas de figure est par ailleurs une des caractéristiques de l'alternance codique (cf. *infra* p. 242-243).

L'emprunt n°4 est le seul emprunt à l'anglais dans une réunion bilingue allemand/français. Il est utilisé comme une illustration des bonnes pratiques des étudiants à la recherche de sources scientifiques. Le recours à cet emprunt a lieu lors d'un échange entre un locuteur francophone et un locuteur germanophone. La communication entre ces deux personnes n'est pas optimale, un malentendu a par ailleurs surgi quelques minutes avant ce passage contenant l'emprunt en anglais. On peut imaginer que le choix de l'anglais n'est pas anodin et correspond à une tentative de passer par une troisième langue pour s'assurer que le contenu du message soit bien clair pour les deux parties.

Finalement, le dernier emprunt (n°7) de cette réunion est un emprunt établi, accepté et partagé par une population plus large que celle, relativement réduite, de l'école. En effet, l'utilisation de ce mot anglais (« sorry ») est fréquente en Suisse alémanique.

Extrait 4

[R6 64-64]	
1Af	eine Studie die von Mo- Philip Morris in Neuchâtel finanziert wird ist für mich wissenschaftlich nicht immer besser als eine Wikipedia Quelle weisst du/ [...] ** <i>une étude qui serait financée par Mo- Philip Morris à Neuchâtel n'est pas pour moi toujours meilleure d'un point de vue scientifique qu'une source de Wikipedia tu vois/</i> wissenschaftlich gesehen intellektuell gesehen <i>d'un point de vue scientifique et d'un point de vue intellectuel</i>
2Ba	und auch free of conflict of interest <i>et aussi libre de tout conflit d'intérêt</i>
3Af	ja <i>oui</i>
4Ba	ich verstehe dich wir müssen natürlich an die Studierenden das grosse X geben und diese Punkte können wir erwähnen/ <i>je te comprends nous devons naturellement donner aux étudiants le grand X et nous pouvons mentionner ces points</i>

Les emprunts lexicaux n'ont ainsi pas été très nombreux dans les réunions enregistrées. Il apparaît clairement que l'emprunt d'un mot d'une langue à l'autre se fait quasi exclusivement avec des termes techniques, adoptés par l'ensemble de la communauté à l'intérieur de laquelle s'établissent les échanges. Une différence évidente existe entre le nombre d'emprunts français et celui d'emprunts allemands. Cette asymétrie s'explique par le fait que la langue allemande est majoritairement utilisée dans l'école. Bon nombre de documents sont d'abord rédigés en allemand, puis traduits (mais pas toujours) en français. Le tableau suivant inventorie l'ensemble des emprunts relevés dans le corpus :

Tableau 34 : le récapitulatif des emprunts dans le corpus (toutes réunions confondues)

Emprunts allemand	Locuteur	Langue de base
Modulgruppe	francophone	français
Studienplanung	francophone	français
Vorbereitungskurs	francophone	français
Verschiedenes	francophone	français
Quartal	francophone	français
ça ferait pas de sens	francophone	français
Info Tag	germanophone	français
Disposition	germanophone	français
Zeit-/Ressourcenplan	germanophone	français
Standardaufbau	germanophone	français
Fachgruppe	germanophone	anglais
Mitarbeitergespräch	germanophone	anglais
Dozenten	germanophone	anglais
ein Schlagwort	germanophone	anglais
Blockwoche	germanophone	anglais
Administrationsgruppe	germanophone	anglais
Ideeninkubator	germanophone	anglais
Abteilung	germanophone	anglais

Emprunts français	Locuteur	Langue de base
sur mandat	francophone	allemand
préparation	germanophone	allemand
acteur	germanophone	allemand
voilà	germanophone	allemand
l'essentiel	germanophone	allemand
bilinguisme	germanophone	allemand
bilingues	germanophone	allemand
bibliographie raisonnée	germanophone	allemand

Emprunts anglais	Locuteur	Langue de base
job	germanophone	allemand
good practice	germanophone	allemand
free of conflict of interest	germanophone	allemand
sorry	germanophone	allemand

À la lecture de ce tableau, on peut répartir la nature des emprunts en deux grandes catégories. Premièrement, et c'est certainement l'ensemble le plus important, la catégorie des emprunts techniques qui se rapportent directement à l'école et à son fonctionnement, tels les mots « Blockwoche » ou « Info tag ». Il est par ailleurs intéressant de noter que ces emprunts sont essentiellement allemands, ce qui fait apparaître, en filigrane, la prédominance de la langue allemande dans le contexte de l'institution, puisque ces emprunts surviennent dans le discours des francophones également. En d'autres termes, les concepts élaborés en allemand sont aussi exprimés dans cette langue. *A contrario*, les emprunts français sont d'une part moins importants et d'autre part relèvent davantage du lexique quotidien, sans qu'apparaissent des notions propres à l'école, excepté les termes « bilinguisme » (et son adjectif « bilingues ») et

« bibliographie raisonnée ». De plus, les emprunts français sont principalement le fait de germanophones.

Les emprunts anglais sont extrêmement peu nombreux. La liste pourrait par ailleurs être raccourcie dans le sens où les mots « job » et « sorry » font partie du répertoire usuel suisse alémanique. Toutefois, le fait de ne quasiment pas recourir à l'anglais *lingua franca*, dans son usage véhiculaire, est un bon indicateur pour le fonctionnement de l'intercompréhension. L'anglais ne représente pas une langue à laquelle on recourt en cas de mauvaise compréhension ou de recherche d'un terme momentanément inaccessible dans l'une ou l'autre langue officielle de l'école.

Si l'anglais est également une langue de réunion (R3 par exemple), les participants se servent d'emprunts allemands lorsqu'il est question de sujets en rapport avec l'établissement et son fonctionnement. En comparaison avec le nombre d'emprunts observés durant l'ensemble des réunions enregistrées, les emprunts entendus durant la réunion en anglais représentent près de la moitié des emprunts allemands. Ainsi, le rôle de l'anglais véhiculaire pour la communication dans ce contexte précis est évidemment rempli, mais comporte aussi quelques limites.

6.2.3 Les marques transcodiques (Lüdi et Py)

Pour Lüdi et Py, les définitions touchant aux interférences sont variées. Les auteurs préfèrent pour leur part ne pas entrer dans des détails. Ils adoptent l'expression de *marque transcodique* :

« On désignera par marque transcodique tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété. » (Lüdi et Py, 2003 : 142)

Loin de stigmatiser les usages et recours aux éventuelles marques transcodiques, les auteurs en font des phénomènes « positivement connotés », qui démontrent une bonne connaissance, chez les locuteurs concernés, des langues en contact et sont « l'indice d'une compétence bilingue » (*ibid.* : 142).

Lüdi et Py distinguent les marques transcodiques suivant le contexte dans lequel elles ont été observées. Ainsi, si l'on se place dans une perspective exolingue, les interférences sont la trace de la langue première (ou d'une autre) dans un énoncé de langue seconde. Elles

appartiennent au domaine de l'interlangue (Selinker, 1972) et sont traitées comme éléments de la langue cible.

Tableau 35 : les marques transcodiques d'après Lüdi et Py (2003 : 143-144)

Perspective exolingue	Interférences
	Transferts (processus dans la production de discours ; utilisation inconsciente de structures de la L1 dans la L2)
	Formulations transcodiques (comme pour les transferts mais potentiellement conscientes)
Perspective bilingue	Emprunts lexicaux (unités d'une autre langue, pour augmenter le potentiel référentiel ; sont normalement connus de tous les interlocuteurs)
	Code-switching ou alternance codique (insertion de séquences entières de L1 dans le discours de L2)

En résumé, il est intéressant de noter que, pour Lüdi et Py, le contexte exolingue se rapproche d'une situation d'apprentissage des langues et possède un fort potentiel acquisitionnel. *A contrario*, le contexte bilingue est à rapprocher de situations de bilinguisme institutionnel mais partagé par des personnes bilingues et qui peuvent donc comprendre un certain nombre (plutôt élevé) d'emprunts. De par son fonctionnement, l'école qui nous sert de terrain s'inscrit dans un contexte bilingue.

Ainsi, la présence de marques transcodiques dans le discours est considérée comme une compétence de locuteurs évoluant dans un contexte bilingue. Cela signifie également que

« le locuteur, en utilisant des marques transcodiques (par exemple en procédant à des emprunts ou à des claques), affiche sa propre compétence bilingue et en attribue *ipso facto* une identique à son interlocuteur : ces deux actes sont inséparables pour autant qu'il y ait bien coopération » (Alber et Py, 1986 : 79-80).

Nous retrouvons ici la notion de code commun, que les interactants doivent partager de façon à pouvoir communiquer efficacement.

6.2.4 L'alternance codique

L'alternance codique renvoie à l'utilisation de deux langues lors de la même interaction, pour reprendre la définition volontairement générale qu'en donne Causa (2002 : 9), qui comprend « l'*alternance codique* comme le passage complet de longueur variable d'une langue à l'autre dans une même interaction ». L'auteure fait elle-même référence à Grosjean (1984 : 59), qui

définit le code-switching comme un « passage momentané à l'autre langue, [pouvant] englober un mot, un syntagme, une ou plusieurs phrases ».

La question de la taille d'un phénomène d'alternance codique est déterminante dans l'analyse du corpus, de même que la place qu'il occupe dans le discours. Lüdi et Py (2003) distinguent plusieurs types d'alternance codique, selon qu'elle se situe entre deux tours de parole ou à l'intérieur d'un tour de parole. Dans ce cas, elle peut aussi intervenir entre deux phrases ou à l'intérieur d'une phrase, puis entre deux propositions ou à l'intérieur d'une proposition. Par ailleurs, elle peut être « pure » ou mixte, avec des unités lexicales d'une langue insérées dans une structure grammaticale de la langue de base. Nous verrons plus loin que les types d'alternance codique observés dans le corpus s'arrêtent au début de la description de la typologie, c'est-à-dire que les locuteurs construisent leur discours dans une langue principale et peuvent alterner les langues entre deux tours de parole. Quand un changement se situe à l'intérieur d'un tour de parole, il intervient la plupart du temps entre deux phrases.

L'étude des phénomènes d'alternance codique peut se faire suivant des approches différentes. Gardner-Chloros (2009) en relève trois principales : les descriptions sociolinguistiques/ethnographiques des situations d'alternance codique, les approches analytiques pragmatiques/de conversation et l'analyse grammaticale d'exemples d'alternances codiques.

Dans l'étude des changements de langues dans mon corpus, l'aspect de la construction grammaticale de l'alternance des langues n'est pas central, dans le sens où les interactants intègrent rarement des éléments de la langue partenaire dans un discours dans leur langue de base, excepté les cas d'emprunts qui sont traités de façon différenciée que l'alternance codique. Par contre, l'aspect sociolinguistique du jeu dans l'utilisation des deux langues officielles de l'école représente un enjeu dans la répartition des langues lors des interactions dans ce contexte bilingue. Cet aspect est documenté par l'étude plus précise des changements de langues qui interviennent dans les échanges conversationnels, ainsi la deuxième approche est couplée à la première dans ma recherche. En d'autres termes, l'analyse de l'utilisation des langues lors des échanges donne un éclairage sur l'aspect sociolinguistique de l'alternance codique dans le cadre de mon terrain de recherche.

Le changement de langues n'est pas un fait anodin dans une interaction, puisqu'il peut impliquer un changement de code, donc un risque d'incompréhension pour les participants qui ne partagent pas celui-ci. Cela signifie donc un présupposé, à savoir que tous les interlocuteurs aient des compétences dans les deux langues utilisées. Une des questions

souvent posée est celle de la motivation d'un tel changement et par conséquent des fonctions de l'alternance codique. Les fonctions sont de différentes natures. Tout d'abord, dans l'organisation du discours, l'alternance peut être utilisée comme procédé facilitant les citations et les discours rapportés (Gumperz, 1982 ; Poplack, 1988 ; Lüdi et Py, 2003), si le discours rapporté a été émis dans une autre langue que celle du discours principal.

Le changement de langues peut aussi aider à désigner clairement un destinataire (Gumperz, 1982 ; Grosjean, 1982 ; Poplack, 1988), comme on peut le lire dans l'extrait suivant :

Extrait 5

[R5 114-115]	
1Af	aussi longtemps qu'on ne parle pas de logo je suis tout à fait d'accord [...] mais qu'on qu'on nous reconnaisse tout de suite
2Af	ja das gleiche haben wir gehabt mit Np wir einfach im Wort Np so eine Lupe euh * eingefügt und euh * das ist noch kein Logo das ist nur ein X! ((rires)) vielleicht haben wir kein Krach mit Na oder mit Nb <i>on a eu la même chose avec Np on avait mis une loupe euh * dans le mot Np et euh * c'est toujours pas un logo c'est seulement un X ((rires)) peut-être on n'a aucune engueulade avec Na ou avec Nb</i>

Dans l'extrait ci-dessus, le locuteur Af donne son opinion sur un sujet sensible, la création d'un logo. Il se réfère à une expérience antérieure concernant un projet précédent. Certains des collaborateurs connaissent l'anecdote, mais un nouveau membre de l'équipe, germanophone, a rejoint le groupe après cet épisode et ne peut donc pas être courant. Ainsi, au tour 2, le même locuteur enchaîne sans pause dans son discours le résumé de l'épisode en allemand. Ce changement de langue indique ici que le locuteur Af s'adresse plus précisément au nouveau membre de l'équipe.

L'exemple suivant illustre que le changement de langue, bien que furtif, s'adresse à une personne en particulier :

Extrait 6

[R5 215]	
1Af	mais il faut la FOrmater non/
2Bf	en fait il faut il faut simplement ouvr- demander trois cours ouais
3Af	d'accord
4Cf	et on demande à Na quand on veut
5Bf	et puis après euh * Na ajoute les étudiants au mois d'avril * tout simplement
6Cf	ouais
7Da	eh ouais
8Bf	das ist einfach <i>c'est facile</i>
9Da	ja ja <i>oui oui</i>

Dans cette séquence, les locuteurs Bf, Cf et Da s'adressent exclusivement à Af en répondant à une question technique, du tour 2 au tour 7. Au tour 8, le locuteur Bf change de langue, alors qu'auparavant il s'exprimait en français face à un interlocuteur francophone. Le fait de passer à la langue partenaire indique qu'à ce moment précis, sa remarque (« das ist einfach ») est adressée à un autre collègue germanophone (Da) qui lui répond par l'affirmative (« ja ja »).

L'extrait suivant donne un exemple d'alternance très rythmée. Un responsable de groupe s'adresse à trois de ses collaborateurs, chacun responsable d'une branche. La séance de travail consiste à unifier les pratiques en rapport avec la communication aux étudiants, via le site de l'école. L'alternance est observable chez le locuteur Af :

Extrait 7

[R1 193-201]	
1Af	kann ich da schreiben / <i>je peux écrire là/</i> dès dans in euh dès début mai et immédiatement * dans certaines bran- dans les langues hein/
	4 secondes de silence (prise de notes)
2Af	also das ist der ertse Abschnü- Anforderung in der Modulen <i>alors c'est le premier de- demande dans les modules</i> immédiatement dans les langues *** ou bien déjà actuellement
3Bf	ou dès à présent c'est égal
4Af	das heisst das wir dann unsere euh Links wahrscheinlich Na geben müssen * ja * ich ich warte auf einmal auf einmal hein/ das ganze\ <i>ça signifie que nous devons ensuite donner euh nos liens vraisemblablement à Na *</i> <i>oui * je j'attends une fois une fois hein/ le tout\</i>
5Ca	das ist nicht die der identische [...] <i>ce n'est pas le la même [...]</i>
6Af	nein * du hast schon deines gegeben ich würde eine eine Anmerkung machen dass dass das der noch erklären müssen <i>non * tu as déjà donné le tien je ferai un commentaire que nous devons encore expliquer</i>
7Ca	ja <i>oui</i>
8Af	ja/ <i>oui/</i>
9Bf	tu veux que j'te l'renvoie/ ou bien j'l'envoie à Na/ ou:
10Af	non non tu j'le tu m'l'as déjà envoyé * j'le mets * j'mets la liste et puis tu [...]
11Da	ich hab eins vor da aber ich kann so auch in einmütig <i>j'en ai encore un là mais je peux aussi en une seule fois</i>
12Af	ja ja <i>oui oui</i>

Dans cette séquence très dense, Af s'adresse à ses trois collaborateurs (deux germanophones et un francophone) au premier tour : il commence en allemand mais termine en français tout comme dans le tour 2, également bilingue. Le locuteur du tour 3 ajoute une précision en français, sa langue première et qui est aussi la langue de la seconde partie du tour précédent, mais le locuteur Af continue dans sa lancée et poursuit en allemand. Les tours 6 à 8 sont un dialogue entre Af et Ca, mais lorsque Bf pose une question (en 9), Af lui répond en français. Et au tour 11, le troisième collaborateur ajoute un complément d'information et Af repasse à l'allemand pour lui répondre. Il y a en fait dans cet extrait trois petits dialogues, chacun mené dans la langue du collaborateur auquel s'adresse Af. Les changements de langues dans cet exemple peuvent servir d'appui au changement d'adresse des locuteurs. Comme indiqué au tour 2, les participants prennent des notes (il s'agit à ce moment-là de la réunion d'établir

ensemble la liste des tâches à accomplir). On peut donc imaginer que toutes les personnes présentes ne se regardent pas nécessairement. Dès lors une adresse en allemand ou en français équivaut presque à interpeler une personne par son prénom.

Dans le même ordre d'idées, le passage d'une langue à l'autre peut également faciliter la transition entre les tours de parole, marquant ainsi clairement le changement de locuteurs ou de sujets (Poplack, 1988).

Extrait 8

[R1 23]	
1Af	aber dann können wir schon ein bisschen überlegen was wir für kleinere ganz kleine Arbeiten abgeben könnten * das wäre gut** <i>mais alors ce qu'on peut déjà un peu prévoir c'est les très petites tâches vraiment petites qu'on pourrait confier * ce serait bien **</i>
2Af	ok le deuxième point c'était * le: l'invitation au groupe de travail pour le: la rédaction de travaux scientifiques j'crois qu'ça c'est maintenant en tout cas j'ai fait ma part

Les deux tours sont prononcés par la même personne, qui marque une pause à la fin du tour 1 et qui enchaine avec la suite de l'ordre du jour de la réunion. Le passage de l'allemand au français marque ici le changement de sujet et contribue au rythme assez rapide du passage entre deux séquences, c'est-à-dire la fin de la discussion (tour 1) sur la répartition du travail (les tâches à confier) et le deuxième point à traiter (l'invitation).

Ensuite, en ce qui concerne la transmission du message, le recours à une autre langue permet au locuteur d'être plus précis en utilisant le « mot juste » (Poplack, 1988), pour exprimer une notion dont le mot n'est peut-être pas rapidement accessible dans la langue de communication ou dans des cas où le mot de la langue partenaire apparaît plus adéquat pour la signification du message (Grosjean, 1982 ; Lüdi et Py, 2003). Le recours à la langue partenaire permet aussi d'apporter des précisions dans des situations où un terme ou un concept n'est pas compris de manière satisfaisante par le(s) récepteur(s) (Poplack, 1988). Il s'agit dans ce cas de puiser dans un répertoire langagier commun, composé des langues à disposition et partagées par l'ensemble des interlocuteurs.

L'alternance codique peut aussi être provoquée par d'autres facteurs, sans que l'on puisse à proprement parler de fonction. Lors des réunions de travail, les participants sont souvent amenés à travailler sur des supports écrits, comme un document projeté ou imprimé, un

nouvel outil informatique dont on fait la démonstration, etc. Ces supports, s'ils sont rédigés dans la langue partenaire, peuvent fortement influencer la langue que choisit le locuteur pour s'exprimer, qu'il commente le document ou qu'il réponde à une sollicitation en lien avec le celui-ci. Dans l'exemple suivant, le changement de langue est dû à la simple lecture d'un document au centre de la discussion :

Extrait 9

[R1 30-31]	
1Af	voilà ça vous semble euh ok/ comme ça/ c'est nécessaire de le formuler en allemand / ou bien on peut le laisser ça comme ça on le laisse comme ça\ on le met dans nos archives\ comme ça on peut toujours se référer à ça si jamais y a un problème le point suivant c'est un éventuel conseil de classe Modulgruppe 1 Ende Juni 2013 * euh: si tu te souviens pas ((rires))

L'alternance codique représente une certaine facilité et apparait comme la solution la plus efficace pour la communication ; elle évite le recours à une traduction qui aurait certainement retardé l'échange. Le fait de citer dans la langue du texte écrit permet également aux participants de s'y retrouver plus vite dans le texte. Il peut s'agir dans ces cas d'interférences se rapprochant davantage de l'emprunt que de l'alternance codique :

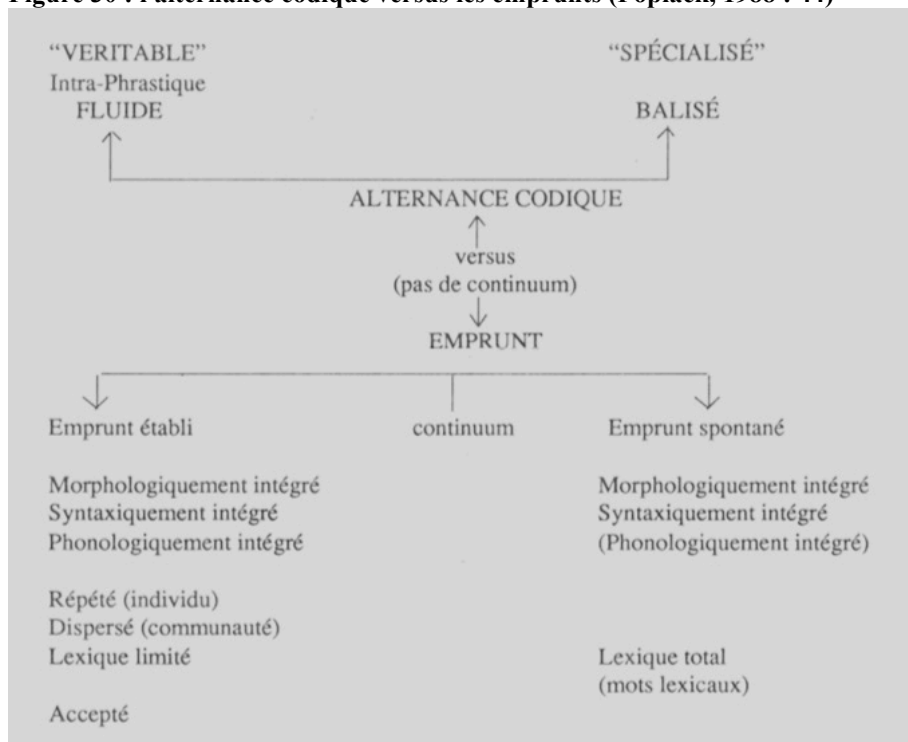
Extrait 10

[R1 121]	
1Af	le Vorbereitungskurs von BFH ce sera aussi traduit/ parce que là c'est en allemand des deux côtés*** <i>le cours préparatoire de la BFH</i>
2Bf	le Vorbereitungskurs quoi/ <i>le cours préparatoire</i>
3Af	ici c'est en allemand * y a pas en français
4Bf	ouais ouais tout à fait ça s'ra ça s'ra traduit
5Af	ce sera traduit/ OK\
6Af	ouais pour le moment c'est encore mélangé ce que j'ai rajouté en français j'ai aussi mis en français dans la version allemande et puis euh* ouais ouais ça doit être adapté encore

Les fonctions s'expliquent aussi par le recours à la langue partenaire dans un échange pour modifier le cours de la conversation (y mettre fin, changer de sujet, indiquer plus fortement son opinion, etc.).

En fin de compte, la différence entre alternance codique et emprunt peut se poser, si l'alternance des langues consiste à recourir à un autre code dans son discours et que la taille de cette insertion peut varier. Poplack distingue cependant ces deux sortes d'interférences :

Figure 30 : l'alternance codique versus les emprunts (Poplack, 1988 : 44)



L'alternance s'intègre dans le discours de base quelle que soit sa classe grammaticale ou sa fonction dans la phrase (dans le cas d'insertion intra-phrastique) ou dans la séquence d'interactions, « il s'agit de fragments de phrases provenant d'une langue pourvus des caractéristiques morphologiques, syntaxiques et lexicales propres à cette langue, et qui viennent se juxtaposer à un fragment d'une autre langue » (Poplack, 1988 : 36), alors que pour l'auteure l'emprunt s'intègre dans le nouveau système en respectant ses règles morphologiques et syntaxiques.

Cependant, alternance codique et emprunts participent à la réalisation du même objectif dans une situation de communication bilingue, à savoir le succès de l'échange. Dans ce sens, opposer alternance codique et emprunt n'a pas raison d'être. De plus, si l'on reconsidère les interférences dans l'optique de la notion de *translanguaging*, elles sont le signe que les locuteurs recourent à leur répertoire langagier, sans qu'il n'y ait nécessairement de distinction claire dans l'utilisation d'une langue ou d'une autre. Par contre, les systèmes linguistiques sollicités doivent être connus et donc partagés par les interlocuteurs. Cela crée ce que Wei (2011) appelle le *translanguaging space*, c'est-à-dire un espace à la fois qui permette ce mode de communication et qui est créé par les locuteurs et les langues qu'ils utilisent : « a space for

the act of translanguaging as well as a space created through translanguaging » (Wei, 2011 : 1223).

6.3 Méthodologie pour l'analyse des interactions

Les interactions étudiées dans ce travail de recherche sont extraites du corpus déjà présenté au chapitre 5 (cf. *supra* p. 207). Il s'agit donc d'interactions durant des réunions de travail entre des locuteurs germanophones et des locuteurs francophones. Tout comme pour le calcul du volume des langues utilisées lors de ces rencontres, j'ai eu recours au logiciel Sonal pour repérer les passages intéressants et procéder à leur transcription.

Qu'est-ce qui peut être considéré comme intéressant ? En soi, tout échange peut faire un bon sujet d'étude. Cependant le but de ma démarche est d'observer et d'analyser l'alternance des langues : comment dans une même conversation, l'allemand et le français cohabitent-ils ? Il est vrai que les locuteurs ne s'en tiennent pas toujours au principe de la pratique de l'intercompréhension et il arrive dans chaque réunion que des locuteurs changent de langue et adoptent celle de leur(s) interlocuteur(s). Deux cas de figure se présentent alors : le locuteur s'adresse spontanément à son interlocuteur dans la langue de ce dernier ou passe à la langue partenaire suite à une question ou une remarque de son interlocuteur.

Le choix de la langue, du moment qu'il s'agisse de l'allemand ou du français, est libre dans le cadre des réunions¹⁴². Alors que certaines études ont mis en évidence des négociations au sujet du choix de la langue de communication (Miecznikowski-Fünfschilling *et al.*, 1999 ; Mondada et Oloff, 2011), il n'apparaît dans mon corpus aucun élément de ce type : tout employé de l'école doit pouvoir comprendre la langue partenaire. Ce prédicat de base a toute son importance, puisque dans cette situation de communication, le choix de la langue n'est pas biaisé par la question de la légitimité ou non du recours à une langue, ni à une attention spéciale que les participants doivent accorder aux compétences linguistiques de leurs partenaires. Selon la pratique de l'école, les interactants peuvent partir du principe que l'allemand et le français sont compris en toutes circonstances ; la réciprocité concernant le code commun est donc une chose acquise, dans le sens où

¹⁴² Finalement la seule langue imposée est l'anglais pour les réunions de la division master et pour le groupe Agriculture Internationale, ce qui peut paraître étonnant dans le sens où l'anglais n'est pas une langue nationale.

« la communication repose sur la supposition réciproque diffuse que le partenaire dans l'interlocution dispose des mêmes connaissances que le premier ou de connaissances comparables et qu'il sait que celui-ci le sait et sur la supposition que chacun dispose d'hypothèses concernant les différences de leurs savoirs » (Bange, 1990 : 58).

Ce principe de réciprocité, déjà abordé (cf. *supra* p. 189), concerne le savoir en général, dont les langues font partie. Il est intéressant de relever que, selon l'auteur, les interlocuteurs émettent également des hypothèses sur les différences qui peuvent apparaître entre les compétences des participants. Ainsi, bien qu'une négociation au sujet du choix de la langue n'ait pas lieu d'être dans le cadre d'une réunion de travail à la HAFL¹⁴³, les participants doivent néanmoins estimer le niveau de compétences (compréhension orale, compétences interactionnelles, etc.) de leurs interlocuteurs.

6.3.1 La question des marqueurs discursifs

Un autre point soulevé lors l'encodage du corpus concerne les marqueurs discursifs. Sous ce terme générique sont regroupés tous ces petits mots dont les interactions sont parsemées, comme « oui », « mm », etc. L'étude des marqueurs discursifs est relativement récente (Dostie et Pusch, 2007) et soulève des questions typologiques. En effet, les marqueurs discursifs peuvent appartenir à des catégories différentes, que ce soit au niveau de leur nature ou de leur fonction. Cependant, la grande particularité des marqueurs discursifs est leur emploi privilégié en discours oral.

En premier lieu, intéressons-nous à la classe grammaticale des marqueurs discursifs : onomatopées, adverbes ou adjectifs, ils sont en général invariables ou utilisés dans une forme figée. Bolly *et al.* (2015), se basant sur une revue de la littérature, recensent des conjonctions de coordination ou de subordination, des adverbes, des locutions prépositionnelles, des constructions parenthétiques verbales (comme *tu vois*), des adjectifs ou des particules (interjections). Toutefois leur étude indique que les classes grammaticales les plus

¹⁴³ On peut toutefois mentionner des cas où un rappel de la pratique est nécessaire. Le dialecte suisse allemand est parfois utilisé spontanément par des locuteurs suisses alémaniques : les Romands ou Allemands doivent alors demander de revenir à la langue standard :

[Enquêtrice : Comment ça se passe dans ta division ?]
70 % - 80 % en allemand et puis un peu de français mais c'est surtout l'allemand qui domine. Ça joue pour la conversion suisse allemand – allemand, mais si on n'intervient pas, ils parlent suisse allemand.
(Raf)

représentées parmi les marqueurs discursifs sont les adverbes, les conjonctions et les particules (*ibid.*).

En ce qui concerne la fonction grammaticale, Dostie et Pusch (2007) précisent que les marqueurs discursifs sont syntaxiquement optionnels dans le sens où leur absence ne pose pas de problème syntaxique et ne modifie pas le contenu de la phrase. Ils ne peuvent pas être assimilés à des adverbes. Les marqueurs discursifs entrent donc dans la classe « des exclus des autres classes grammaticales » (*ibid.* : 5).

Toutefois, l'une des particularités des marqueurs discursifs est leur emploi, limité à l'oral, qui implique une interlocution : un émetteur qui s'adresse à un récepteur et place dans son discours des marqueurs discursifs pour maintenir l'attention ou ponctuer son propos. Le récepteur peut à son tour recourir à des marqueurs discursifs pour leur fonction phatique ou en signe d'encouragement envers son interlocuteur. Dans le cadre d'une interaction, les marqueurs discursifs font partie des signaux observables émis par le récepteur. Duncan (1975), à la suite de Yngve (1970), les considère comme des *back-channels* au même titre que des hochements de têtes. Ils font donc parties des « signaux verbaux, vocaux ou gestuels » (Bertrant *et al.*, 2009 : 4). Ces éléments de l'interaction participent au déroulement d'une séquence conversationnelle, en fournissant un signal permettant à l'interlocuteur de prendre la parole. Dans cette optique, ils font partie intégrante de l'interaction.

6.3.1.1 Le rôle des marqueurs discursifs dans le corpus

Dans le cas des réunions enregistrées et analysées, les marqueurs discursifs qui m'intéressent sont ceux qui accompagnent le discours principal dans une situation d'interaction : un locuteur A s'exprime sur un sujet, son interlocuteur (le locuteur B) ponctue le discours du locuteur A par des marqueurs discursifs. Ce sont des *régulateurs* (Boula de Mareüil *et al.*, 2013) assumant les fonctions de soutien, de support, de relance et aussi une fonction catégorisée *indéterminable* (Laforest, 1992, cité par Bertrant *et al.*, 2009). Pour certains auteurs, ces régulateurs peuvent ne pas être considérés comme des marqueurs discursifs à part entière (Chanet, 2004). Il s'agit là d'une question de classification qui ne sera pas discutée ici. La place des régulateurs dans l'interaction soulève des questions quant à leur prise en compte ou non dans les tours de parole. Comme le souligne Jeanneret (1999 : 148), « dans une vision extensive du tour de parole [ils] seront considérés comme des tours à part entière tandis que l'on ne les considérera pas comme de véritables tours dans une vision plus restrictive ».

Concrètement, lors de l'encodage des enregistrements, la présence de marqueurs discursifs soulève des problèmes techniques. Il n'est en effet pas envisageable de laisser de côté ces petits mots faisant partie intégrante de la communication. Par contre, la prise en compte d'unités si petites¹⁴⁴ est délicate dans la mesure où l'espace sonore qu'elles occupent peut difficilement être comptabilisé. De plus, dans de nombreux cas du corpus, les marqueurs discursifs sont employés par le locuteur B durant le discours du locuteur A, donnant lieu à des chevauchements.

Ces mots jouent un rôle important dans l'interaction, puisqu'ils permettent de maintenir le lien entre l'émission et la réception du message, en d'autres termes, ils permettent au locuteur B d'indiquer au locuteur A qu'il suit son discours. Ces marqueurs discursifs remplissent dans cette optique une fonction phatique. Ainsi, d'un point de vue purement méthodologique, les marqueurs discursifs n'ont pas été pris en compte dans le décompte du volume de chaque langue utilisée, d'autant plus que le marqueur le plus souvent utilisé est « mm », qui est commun aux deux langues officielles de l'école. Par contre, ils font l'objet d'une réflexion spécifique quant à leur utilisation dans des situations de communication en interaction.

Les marqueurs discursifs permettent aussi à l'interlocuteur de fournir des signaux de réponse. Ces signaux revêtent une importance plus grande lors des situations de communication exolingue. Ils sont envoyés tout au long du discours de l'émetteur non-natif par le locuteur natif, pour manifester (sans interrompre) son attention et également pour accorder d'une certaine manière l'autorisation de poursuivre. Il s'agit dans ce cas d'un rôle de *continuteur* (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 37). Les marqueurs discursifs utilisés dans ce but font partie des « signaux d'écoute ». L'auteure précise que, dans ces cas-là, ils ne peuvent pas être considérés comme des prises de tour.

Dans le corpus, ce type de marqueurs discursifs peut être fréquent, particulièrement lors des réunions en petit groupe (R1, R3, R5 et R6), qui comportent davantage de séquences fortement interactives, comme des débats ou des discussions destinés à prendre une décision sur un sujet donné. Toutefois, la liste de ces mots ou parfois expressions n'est paradoxalement pas longue, dans le sens où les locuteurs ont souvent recours aux mêmes expressions¹⁴⁵.

¹⁴⁴ La plupart de ces marqueurs sont des mots, le plus souvent monosyllabiques, mais également des sons (« mm »), sans compter les signes non-verbaux comme les hochements de tête, les sourires engageants, les expressions du visage fermées, etc., qui ont été écartés d'office par le choix de la méthode de la récolte des données.

¹⁴⁵ Lorsque le rôle de ces marqueurs est phatique, les locuteurs s'en servent de manière automatisée, sans qu'il n'y ait nécessairement une réflexion sur le choix de ces mots.

Tableau 36 : les marqueurs discursifs en allemand (toutes réunions confondues)

Marqueurs discursifs en allemand	
Accord	ja, genau, klar, OK
Désaccord	näh (= nein), nein
Neutres	mm

Tableau 37 : les marqueurs discursifs en français (toutes réunions confondues)

Marqueurs discursifs en français	
Accord	oui, ouais, OK, voilà
Désaccord	non
Neutres	mm

Le cas du mot « oui » est particulier, puisque celui-ci peut être utilisé par l'interlocuteur comme un *continueur* de la conversation. Le locuteur peut également y avoir recours pour répondre à une demande de confirmation. Dans ce cas-là, il est comptabilisé comme un vrai tour de parole.

6.3.1.2 Les marqueurs discursifs lors des interactions bilingues

Il est nécessaire ici de séparer les interactions selon la langue du locuteur principal (locuteur A) et de son interlocuteur (locuteur B). Il existe théoriquement plusieurs configurations possibles en fonction de la langue première et de la langue réellement utilisée lors de l'interaction de chaque locuteur. Prenons l'exemple d'une interaction lors d'une réunion bilingue durant laquelle les deux locuteurs principaux de la séquence partagent la même langue première :

Tableau 38 : les combinaisons des langues (langue du discours principal et langue des marqueurs discursifs)

Langue du locuteur A (discours principal)	Langue du locuteur B (marqueurs discursifs)
Allemand	Allemand
Langues utilisées	
Allemand	Allemand
Allemand	Français
Français	Allemand
Français	Français

Il existe pour cet exemple quatre combinaisons possibles. Cependant, il se peut que chacun ait une langue première différente, ce qui multiplie les combinaisons.

De par leur fonction dans la communication, les marqueurs discursifs ont été observés uniquement lors des séances de travail en petit comité. Cependant, le nombre de personnes présentes à une réunion ne constitue pas à lui seul une condition de l'apparition de marqueurs discursifs dans l'échange. En effet, les marqueurs discursifs sont un signe particulièrement audible de l'interaction et plus précisément du dialogue. Suivant le type de discours, l'usage des marqueurs discursifs est inopportun : ainsi un discours adressé à l'ensemble des participants se rapproche de celui d'un exposé. Bien que les participants soient en nombre restreint, il ne leur viendrait pas à l'idée d'encourager la prise de parole du locuteur principal en ponctuant son discours de « oui », « ok », etc. Par contre, dès que la parole s'adresse explicitement à un locuteur en particulier, ce dernier recourt naturellement à l'utilisation de marqueurs.

Prenons l'exemple de la R1. Le locuteur Af, président de séance, explique à l'ensemble du groupe la marche à suivre pour inscrire et coordonner la transmission des résultats des étudiants. Le tour 1 rapporte la fin d'une explication de presque 2 minutes. Aucun marqueur discursif n'est émis. Au tour suivant, le locuteur Ba pose une question, qui entraîne de la part de Af une réponse adressée spécifiquement à Ba. Ainsi, lors de cette explication (tour 5), Ba indique à plusieurs reprises à Af qu'il suit son discours avec « ah ok » et « mm ». Ces marqueurs chevauchent le discours principal (et sont rapportés entre crochets).

Extrait 11

[R1 38-40]	
1Af	ça signifie que pour la * euh Studen- Studienplanung donc euf Na euh et surtout Nb il faudrait que sur IS-A on nous donne la possibilité d'aller chercher ces informations pis de les regrouper pour le groupe euh langues * sinon ça veut dire que vous devriez noter vos * vos évaluations plusieurs fois
2Ba	mais on le fait de toute façon non/
3Af	pour toi tu le fais*pis après tu le mets dans IS-A/
4Ba	oui
5Af [Ba]	mais si on peut pAs le faire à travers IS-A ça voudrait dire qu'il faudrait le faire encore une fois pour nous [ah ok] pour le groupe [mm] pis [mm] moi l'idée [mm] c'est plutôt [mm] qu'on le mette dans IS-A et qu'ensuite dans IS-A on puisse filtrer et mettre en fait sortir un papier avec toutes les notes [ouais]

À l'opposé, le corpus contient une réunion à caractère nettement informatif, la R4. Un grand nombre d'auditeurs (53) assiste aux différentes présentations des intervenants. Aucun marqueur discursif émis par un locuteur autre que le locuteur principal n'apparaît durant les 75 minutes de réunion.

Un autre facteur freinant l'émission de marqueurs discursifs est le degré de formalité de la réunion. Nous avons vu au chapitre 5 (cf. *supra* p. 194) que toutes les réunions du corpus appartiennent à la catégorie formelle. Cependant, je serais tentée de dire que certaines le sont plus que d'autres. La taille du groupe joue un rôle, les discussions semblent être plus libres et spontanées dans les petits groupes. Mais ce critère ne suffit pas ; les participants, avec leur statut et les relations entre eux, donnent également le ton des échanges. La R6 par exemple, est une réunion regroupant 8 personnes, dont deux membres de la direction et deux nouveaux collègues que les autres membres ne connaissent pas ou peu. Sans être froid, le contact est réservé. Les marqueurs discursifs sont moins fréquents que durant la R1, qui compte 5 collègues qui travaillent ensemble depuis plusieurs années.

6.4 L'analyse de la dimension interactionnelle

L'équipe genevoise de Roulet rend compte en 2001 d'un modèle complet de l'analyse du discours, qui permet de mieux prendre en compte « l'extrême complexité des données » (Roulet *et al.*, 2001 : 29). Il s'agit pour les auteurs de découper les aspects du discours en 5 modules (lexical, syntaxique, hiérarchique, référentiel et interactionnel). En tant que système d'informations, chacun de ces modules peut être compris et analysé isolément, bien qu'ils se combinent les uns aux autres « dans la production et l'interprétation du discours » (*ibid.* : 42).

Le module interactionnel comporte entre autres des éléments comme le canal de la communication, l'alternance des tours de parole, le nombre d'interactants et la réciprocité de la communication.

6.4.1 Les séquences dans les interactions des réunions bilingues

L'interaction est régie par des règles conversationnelles, qui rendent possible la transmission des messages entre les interlocuteurs. Kerbrat-Orecchioni distingue trois grandes catégories de règles : celles qui permettent la gestion de l'alternance des prises de parole, celles qui permettent l'organisation structurale de l'interaction et celles qui concernent la relation interpersonnelle (1998).

La notion de tour de parole est centrale dans la compréhension du fonctionnement de l'interaction. Sacks *et al.* (1974) développent un modèle qui permet de prendre en considération le principe du *turn-taking*, c'est-à-dire du mécanisme d'alternance des tours dans les activités sociales, celles-ci étant comprises dans toutes leurs dimensions, allant de la régulation du trafic au discours lors de débats) (*ibid.*). Dans le cas d'interactions verbales, les auteurs soulignent que toute conversation obéit à des règles :

- « 1) Speaker-change recurs, or at least occurs (...)
- 2) Overwhelmingly, one party talks at a time (...)
- 3) Occurrences of more than one speaker at a time are common, but brief (...)
- 4) Transitions (from one turn to a next) with no gap and no overlap are common. Together with transitions characterized by slight gap, or slight overlap, they make up the vast majority of transitions (...)
- 5) Turn order is not fixed, but varies (...)
- 6) Turn size is not fixed, but varies (...)
- 7) Length of conversation is not specified in advance (...)
- 8) What parties say is not specified in advance (...)
- 9) Relative distribution of turns is not specified in advance (...)
- 10) Number of parties can vary (...)
- 11) Talk can be continuous or discontinuous (...)
- 12) Turn-allocation techniques are obviously used. A current speaker may select a next speaker (...); or parties may self-select in starting to talk (...)
- 13) Various « turn-constructive units » are employed; e.g., turns can be projectively « one word long », or they can be sentential in length (...)
- 14) Repair mechanisms exist for dealing with turn-taking errors and violations; e.g., if two parties find themselves talking at the same time, one of them will stop prematurely, thus repairing the trouble (...) » (Sacks *et al.*, 1974 : 700-701).

Le tour de parole est au premier abord relativement simple à définir, puisqu'il est objectivement observable : il s'agit de « l'ensemble de ce qui est prononcé par un locuteur et qui est délimité par la prise de parole antérieure d'un autre locuteur, d'une part et par la prise de parole postérieure du locuteur suivant, d'autre part » (Jeanneret, 1999 : 146). Cependant, Goffman (1987 : 29) fait la distinction entre le tour de parole, dans le sens de prise de parole, qui « permet de tenir la scène », et le contenu du message émis durant le tour de parole.

Kerbrat-Orecchioni (1996) décompose l'interaction en plusieurs éléments. L'interaction elle-même constitue « l'unité supérieure », composée de séquences. Une séquence peut être identifiée par le fait qu'elle représente une « forte cohérence sémantique ou pragmatique » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 37). Lors des réunions du corpus, le sujet traité peut aider à démarquer une séquence. À l'intérieur de chaque séquence se trouvent des échanges qui représentent « la plus petite unité dialogale » et qui sont menés par deux participants au moins, contrairement à l'intervention, qui est le fait d'un seul locuteur. Un échange est constitué de deux interventions, appelées paires adjacentes, par Schegloff et Sacks (1973). Une paire adjacente est ainsi constituée de deux tours de parole, émis par deux locuteurs différents et ordonnés. Ils appartiennent « au même type, de façon à ce que chaque première partie impose une seconde partie et forme avec elle une chaîne d'actions » (Jeanneret, 1999 : 155). L'exemple type est celui de la paire « question-réponse ». Les paires adjacentes représentent un échange symétrique (salutation-salutation) ou un échange complémentaire (question-réponse) (Kerbrat-Orecchioni, 1996).

Comme nous l'avons vu, Goffman (1987) attire l'attention sur la distinction entre le fait de prendre la parole, représenté par le tour de parole en tant qu'acte participant à la conversation, et la parole prononcée pendant un tour. Il se peut que des tours de parole contiennent justement deux éléments au niveau du dire (alors que la parole n'a été prise qu'une fois) ce sont les paires adossées (*ibid.*). Elles se situent à l'intérieur d'un même tour (dans le sens de prise de parole) : il s'agit de deux éléments prononcés par le même locuteur, durant le même tour, mais dont le premier est en lien avec le contenu du tour précédent et le second ouvre un autre sujet, donc est orienté vers la suite de la conversation.

Extrait 12

[R5 9-11]	
1Af	toi qui n'étais pas ici lorsqu'on a planifié tout ça ça te semble euh* à peu près OK/
2Ba	sportif mais *
3Af	sportif mais OK ** (rires)
4Af	ok ** donc * si vous n'avez rien à ajouter je propose qu'on se concentre sur cette question-là /

Dans cet exemple, les tours 3 et 4 sont émis par le même locuteur. Le tour 3 est une réplique complétant le tour 2 émis par un autre locuteur. Au tour 4, le locuteur Af reprend son discours et revient sur le sujet de la discussion de la réunion. Il s'agit ici d'une paire adossée, divisible en deux tours de parole distincts. Dans la suite de la présentation du corpus, j'ai opté pour une conception du tour de parole comme prise de parole. Le discours émis par un même locuteur s'exprimant en continu, c'est-à-dire sans être interrompu par une autre personne, est considéré comme un tour, et cela malgré de possibles silences.

6.4.2 Exemples de séquences (totalement) intercompréhensives

Les exemples d'alternance des langues sont évidemment multiples dans le corpus. Cependant ils sont plus nombreux dans les réunions où les tours de parole sont plus fréquents, c'est-à-dire dans les séances de travail en petit groupe. Ce constat explique pourquoi la grande majorité des extraits analysés dans ce chapitre sont tirés des réunions R1, R5 et R6. Toutefois, même dans des configurations propices aux échanges, la prise de parole peut être relativement longue. Les participants prennent le temps de s'exprimer et ne sont en général pas interrompus, si l'on excepte les marqueurs discursifs à fonction de *continueurs* par les autres participants qui interviennent quand leur tour est arrivé.

Les extraits suivants illustrent l'alternance telle qu'elle comprise dans la pratique du concept de l'intercompréhension :

Extrait 13

[R5 66-67]	
1Aa	du hast nichts zu tun am Anfang ** also das wäre ein Automatismus * und DAs geht tu n'as rien à faire au début ** ce serait aussi automatique * et ça va
2Bf	personnellement * je trouverais important qu'au moins au DÉbut * il y ait cet euh : automatisme * parce que sinon on n'aura beaucoup trop d'étudiants qui vont le faire simplement comme ça * j'essaie et j'ai un conseil de toute façon

Le locuteur Aa s'adresse à un autre participant qui paraît dubitatif quant à la réalisation du projet (un test en ligne pour les nouveaux étudiants). Le locuteur Bf appuie l'explication de Aa en apportant un exemple d'une conséquence à envisager dans le cas où la solution proposée par Aa ne serait pas adoptée. Le second locuteur continue donc le discours de Aa, en recourant à sa langue première.

L'exemple suivant montre que les locuteurs restent effectivement dans leur langue. Le troisième tour de parole indique qu'il y a une mécompréhension du discours de Af par le locuteur Bf. C'est le locuteur Ca, germanophone, qui intervient en 4, puis en 6, pour rendre le discours de Af, pourtant en français, plus clair pour le locuteur Bf (et par la même occasion les autres participants). Le locuteur Af remarque que Ca veut intervenir et lui passe la parole avec un *vas-y* très clair.

Extrait 14

[R5 104-105]	
1Af	les étudiants de cette année * ils se déplaçaient déjà une fois par semaine et c'était pour eux largement suffisant * ils allaient pas encore passer du temps ** enfin certains le faisaient très bien mais d'autres moins * tandis que là c'est différent la démarche de la part des étudiants elle est totalement différente
2Bf	ça veut dire que ** tu exclus d'ores et déjà le fait que les étudiants qui se sont inscrits à un programme viennent une fois ici
3Af	non non non * non non pas du tout * mais tu vois si ** ouais/ vas-y [...]
4Ca	dass das ist * das man da, das nicht funktioniert hat nicht übt daran kann auf dieser Situation <i>c'est que * ce qu'on a là, ça n'a pas fonctionné, parce c'est dû à cette situation</i>
5Af	voilà * ouais
6Ca	weil wenn sie einmal kommen, haben sie schon genug gemacht\ <i>parce que s'ils viennent une fois, ils ont déjà assez fait\</i>
7Af	exactement * c'est dans ce sens-là

Comme dans des interactions endolingues, les tours de parole peuvent être très courts (Schegloff *et al.*, 1974), comme c'est le cas dans l'exemple suivant, où le locuteur Ba utilise un substantif (précédé d'une préposition) et confirme par la répétition de *ja*, la remarque (avec une intonation montante, donc s'apparentant à une question), du locuteur Af.

Extrait 15

[R5 94-96]	
1Af	et d'après ce que j'ai entendu * on peut le VOIr ça * si ils vont faire le test/
2Ba	auf Moodle/ * ja * ja sur Moodle/* oui * oui
3Af	donc donc on voit au moins le NOmbre d'étudiants qui font le test * pis on peut avoir une statistique

6.4.3 Exemples de convergences

Dans le corpus, il arrive fréquemment qu'un locuteur s'exprime dans la langue partenaire, le plus souvent lorsque le locuteur précédent s'est exprimé dans cette langue. Le fait d'opter pour la langue partenaire est un effet audible de convergence, c'est-à-dire d'adaptation à l'interlocuteur. Toutefois, on peut relever deux types de convergences : celle qui intervient lors d'une adresse à une personne en particulier (fait remarqué surtout lors des réunions en petit groupe) et celle qui apparaît lorsqu'un locuteur s'adresse à un groupe (donc observable dans les grandes réunions).

Le premier extrait comporte un exemple de convergence lors d'une réunion en petit groupe :

Extrait 16

[R5 36-37]	
1Af	on risque de perdre du temps j'pense à essayer de voir comment ça fonctionne euh mais elles sont bien aussi hein/ Esprit ça fonctionne bien * Xerte on l'avait utilisée à NI ça fonctionne bien aussi mais il faut compter un volume d'heures de prise en main quoi c'est ça*
2BF	mais Na pourq- tu tu t'aimes pas Moodle/ parce que c'est pas assez sexy c'est ça/ c'est pas assez attrayant/ mais y a pas y a pas un moyen de de d'la rendre plus sexy/ NOUS/ grâce à vos qualités euh * didactiques/
3Ca	non faut peut-être se poser la question est-ce que ce serait TRES difficile de créer un site web/ tu vois qui serait euh donc on aurait un lien sur notre site Internet * un site web où on pourrait mettre tout ça

La séquence est entamée en français par un francophone. Le locuteur Bf enchaine sur le même sujet dans la même langue, qui est par ailleurs sa langue première, mais il ne s'adresse pas au premier locuteur. Il invite le locuteur Ca (qu'il appelle par son prénom, ici Na) à donner et à préciser son avis sur l'ergonomie d'un outil informatique. Le locuteur Ca est en droit de répondre en allemand, sa langue première. Il continue pourtant dans la langue dans laquelle a été initié cet échange. Il fait donc ici preuve de convergence, en choisissant la langue des tours de parole précédents. Il est intéressant de noter que la parole lui a été en

quelque sorte cédée ; cette personne a été personnellement sollicitée, elle n'avait donc pas besoin de s'exprimer en français pour se faire entendre par les deux premiers locuteurs.

Extrait 17

[R5 81-82]	
1Af	si je résume * dans les trois domaines il y a un test de départ ** et cet- l'évaluation du test jusque-là est automatique * elle est assez bien faite pour que les étudiants puissent se rendre compte de leurs lacunes * et puissent ensuite euh * soit suivre un programme soit suivre un cours enfin* peu importe comment on l'appelle et à partir de LA il PEUT y avoir un accompagnement de notre part c'est aussi comme ça que tu le voyais Na/
2Bf	oui, j' pense qu'il faut le voir comme un module à part entière
3Af	ouais
4Bf	et euh* une fois qu'ils s'inscrivent à ce module * payant ou pas* euh * on s'en occupe
5Af	ouais
6Bf	on les suit y a un tutorat y a quelque chose ouais
7Af	X moindre mesure on peut pas être derrière eux non plus tout le temps mais euh * y a un certain accompagnement après possible en tout cas euh de notre part.
8Bf	parce que l'idée aussi en tout cas pour les maths sauf erreur c'était de remplacer * de de faire comme ils font à N1 où ils font * ils font pas des cours intensifs/
9Ca	parce que nous maintenant on fait des semaines de répétition parce qu'ils arrivent là ils ont pas:
10Bf	ouais ouais
11Ca	les connaissances pour travailler
12Bf	ouais ouais
13Ca	ce que disait euh Nb c'était qu'effectivement c'est que nous on a le problème que les personnes ne se rendent pas compte * les étudiants les autres profs quel est le niveau des maths
14Bf	ouais
15Ca	c'est pour ça qu'il disait que tous les étudiants au moins fassent euh ce fassent ce test d'entrée

Le locuteur Af s'adresse au tour 1 à tout le groupe, puisqu'il « résume » ce qui a été dit précédemment par les participants (à ce moment-là de la réunion, tous ont eu l'occasion de s'exprimer) et mentionne « les trois domaines ». Il n'est donc pas question de la responsabilité d'un collaborateur en particulier. Toutefois, à la fin de son intervention, ce locuteur donne la parole au locuteur suivant en l'interpelant par son prénom (ici Na) ; il y a dans ce tour de parole une paire adossée (un résumé de ce qui a été dit et le lancement de la suite de l'interaction sur le suivi des étudiants une fois le test effectué). La parole est donc accordée au deuxième locuteur, Bf, qui s'exprime en français, instaurant un dialogue avec Af, qui appuie son discours avec des marqueurs discursifs (« ouais ») à plusieurs reprises depuis le tour 2 jusqu'au tour 8. Bf répond jusque-là à Af. Par contre, au tour 8, il ne s'adresse plus

exclusivement à Af mais également aux enseignants de mathématiques, en montrant ses limites de connaissance (« sauf erreur ») et, leur accordant une place dans le dialogue amorcé à la fin du tour 1. Ainsi, au tour 9, un locuteur germanophone prend la parole en français pour répondre à la remarque de Bf au tour 8. À ce moment, un autre dialogue se met en place, entre Bf et Ca. Bf utilise à son tour des marqueurs discursifs, en signe d'encouragement à poursuivre ou pour montrer qu'il suit le discours de son collègue.

Tableau 39 : le schéma de l'extrait 17

Tours de parole	Locuteur	Destinataire(s)
1	Af	Ensemble des participants Bf
2	Bf	Af
3-7	Dialogue entre Af et Bf	
8	Bf	Professeurs de mathématiques, dont Ca
9	Ca	Bf
10-15	Dialogue entre Ca et Bf	

Le choix de la langue de Ca est intéressant ; il montre une convergence envers son interlocuteur privilégié dans cette séquence, en l'occurrence Bf, qui a besoin de précisions quant aux moyens déployés en mathématiques.

Dans le deuxième cas de figure, lorsque la convergence est adressée à plusieurs participants, l'auditoire doit présenter une forme d'homogénéité dans sa composition. Les destinataires du discours doivent soit représenter une majorité linguistique, soit former un groupe facilement identifiable pour lequel le message est spécialement formulé pour que l'on puisse affirmer que le choix de la langue partenaire est un signe de convergence. De telles situations dans le corpus sont plutôt rares. En effet, l'auditoire est en majorité germanophone, tout comme les personnes qui prennent la parole en plenum. Il faut donc regarder de plus près les prises de parole en allemand par des francophones. La R2 en fournit un exemple, puisque sur les 18 participants seuls deux sont francophones, dont une personne qui s'est exprimée à plusieurs reprises en allemand.

Extrait 18

[R5 15]	
1Af	vielleicht noch als Ergänzung das beim Verhandlung ist es ein bisschen auf eine andere X als die zwei XX und das wäre Alumni und Kontaktmanagement das man selber machen und bei Branche X euh der Behörde dass man das mit zusammen Arbeit der ganze BFH vorarbeitet \ das man nicht wirklich jede Abteilung selber machen <i>peut-être encore comme ajouts pour les négociations il y a aussi un peu d'un autre X comme les deux XX et ça serait les Alumni et la gestion de contact que l'on peut fait nous-mêmes et pour les branches X euh le service administratif avec lequel on prépare le travail ensemble avec l'ensemble de la BFH\ c'est quelque chose que chaque division ne fait pas elle-même</i>

Le locuteur est invité à s'exprimer sur un point du projet abordé par l'ensemble de la réunion. La réunion s'est jusque-là (37') déroulée uniquement en allemand. Le locuteur Af de l'extrait 18 est l'un des deux francophones de l'assemblée et s'exprime spontanément en allemand. Le contenu de son discours s'adresse à tous : il s'agit d'informer l'ensemble de l'équipe sur la façon dont des contacts seront pris pour la réalisation du projet. Il est possible qu'il se mette donc au diapason et adopte la langue de la majorité. Dans ce cas, si le choix de l'allemand est conscient, il s'agit de convergence envers un groupe.

L'extrait suivant se situe deux minutes plus tard et il met en scène le même locuteur principal Af. Nous avons vu que cette personne francophone s'est exprimée jusque-là en allemand. Or, à la suite de son intervention précédente (extrait 18), un autre locuteur francophone, Bf, intervient en français, ce qui fait opter Af pour le français comme nous le voyons au tour 1. Au tour 3, un participant germanophone lui demande des précisions en allemand ; Af revient alors à cette langue, qui est celle de la majorité du groupe.

Extrait 19

[R5 18-20]	
1Af	après on a choisi celles qui nous paraissaient ** les pl- ben les priorités les plUs applicables les plus facilement applicables * mais on n'a certainement euh pas été exhaustifs et **
2Bf	ouais non j'trouve bien comme c'est ouais * ouais
3Ca	ich habe noch eine Frage zum Kontaktmanagement wir haben ja uns bis scho: etwas aufgebaut ist jetzt hier noch eine neue Komponente dabei oder ist das da einfach noch einmal damit es dann in Schwung kommt/ <i>j'ai encore une question pour la gestion des contacts nous avons déjà construit quelque chose il y a maintenant un nouveau composant ou bien c'est là ça vient encore une fois dans l'enthousiasme/</i>
4Af	ich glaube das muss weiter gehen also habe ich mit Na ein Datenbank gemacht <i>je crois que ça doit continuer j'ai aussi fait une banque de données avec Na</i>

6.4.4 Les changements de langues

En théorie, dans une configuration de communication en intercompréhension, les changements de langues devraient opérer en même temps que les changements de locuteurs, ce qui correspond également aux tours de parole. Or l'enchaînement des tours de parole ne signifie pas nécessairement un changement de langue.

Extrait 20

[R5 22-23]	
1Af	Süd MÖCHTE dieses Projekt finanziel Unterstützung X in der FDW Aktivität finanzieren und wir sollten einfach umschreiben WIEviel Zeit wir investieren wollen * so das Können ist nicht so wichtig im Moment so das gern das Wollen *** <i>Süd VOUDRAIT financer X soutien financier à ce projet dans l'activité recherche et nous devrions d'abord définir combien de temps nous voulons investir * ce que nous pouvons n'est pas le plus important pour le moment, c'est plutôt ce que nous voulons ***</i>
2Af	pour moi y a au moins une chose qui n'est du tout claire, c'est * euh * l'intérêt des futurs étudiants * personne ne PEUT nous dire si les étudiants qui arrivent chez nous euh VONT essayer de se former de cette manière ** on aurait pu essayer de le savoir mais on a décidé qu'on ne le ferait pas * c'est trop compliqué d'essayer de savoir [...]

Il ne s'agit pas ici d'alternance, ni à proprement parler de mélange des langues, puisqu'il y a dans cet exemple deux thèmes abordés. Le premier concerne la question du financement du projet (plus précisément la source de financement) qui fait suite à un échange en allemand avec un locuteur germanophone sur le thème du budget alloué à ce projet. Le locuteur passe ensuite au second thème, qui correspond en fait à une nouvelle séquence dans le sens où il y a une rupture dans la cohérence sémantique (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Pour ce faire, il marque une pause ; celle-ci n'est pas une invitation envers les participants à intervenir mais plutôt une pause qui permet de faire une transition vers la nouvelle séquence qui traite d'un autre thème, celui plus conceptuel du contenu du nouveau projet.

6.4.4.1 Les réponses dans la langue du tour précédent

Il arrive fréquemment dans le corpus qu'un locuteur enchaine dans la langue partenaire au lieu de sa langue première, soit en répondant à une question ou une invitation à s'exprimer, soit en prenant spontanément la parole. Ce fonctionnement appelle plusieurs pistes de réflexion. Dans une perspective générale et plutôt didactique, Anderson et Lynch (1988)

expliquent que, pour mener à bien une interaction bilingue, le locuteur non-natif doit maîtriser trois compétences principales : celle de reconnaître le sujet de la conversation, celle de faire des prédictions sur le déroulement futur de l'échange et celle de manifester une incompréhension du discours. Parmi ces conseils un peu généralisants, le deuxième retient pourtant l'attention. La formulation complète est : « the ability to make predictions about likely developments of the topic to which [the L2 listener] will have to respond » (Anderson et Lynch, 1988 : 42). Les auteurs décrivent un processus naturel et quasi automatique de l'écoute dans le sens où un interlocuteur anticipe la suite d'un discours ou d'un échange. Dans le cadre d'une interaction, chaque participant est un locuteur potentiel et se prépare à répliquer (réponse à une question ou prise de parole spontanée).

Plus précisément, Kerbrat-Orecchioni (2002) rappelle que la communication verbale contient deux propriétés caractéristiques : la réflexivité (le locuteur est en même temps récepteur de son message) et la symétrie, en ce sens que « le message verbal appelle généralement une réponse, c'est-à-dire que tout récepteur fonctionne en même temps comme un émetteur en puissance » (Kerbrat-Orecchioni, 2002 : 24). En d'autres termes, un récepteur se tient prêt à intervenir pour formuler une réponse à une éventuelle question, un commentaire ou poursuivre le discours déjà entamé.

Dans une communication bilingue, le choix de la langue relève pour Coté et Clément (1994) d'attitudes face aux langues. Se basant sur les travaux dans la mouvance de ceux sur l'adaptation communicative, ils ont mené une expérience faisant intervenir des locuteurs bilingues, en anglais et/ou en français. Le choix de la langue a permis aux auteurs de constater que les locuteurs répondaient plus facilement en français lorsque l'interlocuteur venait de s'exprimer dans cette langue ou en anglais lorsque le tour précédent était en anglais.

Ce phénomène peut aussi être interprété comme un signe de convergence.

6.4.4.2 Les oublis

Un autre cas de figure est apparu dans l'analyse des changements (ou non-changements) de langue : ce que je nomme les oublis. Durant une séquence, un locuteur en vient à utiliser la langue partenaire, dans le cadre plus restreint d'un dialogue avec un des participants, mais « oublie », une fois cette séquence achevée, de repasser à sa langue première :

Extrait 21

[R5 17-21]	
1Aa	also wir können noch kei- kein Projekt eingeben als die Vorgaben noch nicht gibt <i>donc nous ne pouvons encore déposer aucun projet tant qu'il n'y a pas les consignes</i>
2Bf	ja <i>oui</i>
3Aa	das kommt ja dann, das Fond ist denn * gesprochen <i>ça vient comme ça, le fonds est ensuite * discuté</i>
4Bf	und das geht für 16-17 oder schon für 15-16/ <i>et ça va pour 2016-2017 ou déjà pour 2015-2016/</i>
5Aa	ja also nein * für 15-16 gleich es war nicht denke ich * das weiss ich nicht X nächste Woche da wieder Sitzung vielleicht erfahre ich da <i>oui enfin non * pour 2015-2016 ce n'est pas le cas non plus je pense * je ne le sais pas X j'en saurai plus peut-être la semaine prochaine à la réunion</i>
6Bf	Süd MÖCHTE dieses Projekt finanzielle Unterstützung X in der FDW Aktivität finanzieren und wir sollten einfach umschreiben WIEviel Zeit wir investieren wollen * so das Können ist nicht so wichtig im Moment so das gern das Wollen *** <i>Süd VOUDRAIT financer X soutien financier à ce projet dans l'activité recherche et nous devrions d'abord définir combien de temps nous voulons investir * ce que nous pouvons n'est pas le plus important pour le moment, c'est plutôt ce que nous voulons ***</i>

Le premier tour de parole de cette séquence sur le sujet du financement du projet est tenu par le locuteur Aa, germanophone, qui détient les informations nécessaires à l'ensemble du groupe. Le locuteur suivant, en tant que chef de projet, est d'une certaine manière le premier destinataire de ce message, puisque c'est lui qui a la responsabilité de la gestion des budgets. Le locuteur Bf poursuit en allemand, en posant une question précise au locuteur Aa. Cependant, après avoir obtenu l'information (c'est-à-dire ici, un manque d'information sur la question, puisque les allocations de budget n'ont pas encore été décidées), le locuteur Bf poursuit en allemand son discours à caractère informatif, qui s'adresse à l'ensemble des participants. L'équipe est bilingue, et le locuteur Bf, en tant que francophone aurait pu enchaîner en français, dans le sens où il sort du dialogue institué avec le locuteur Aa. Ainsi, les tours 2 et 4 en allemand peuvent être considérés comme une forme de convergence. Par contre le tour 6 illustre un oubli : le locuteur Bf continue en allemand, comme s'il avait oublié de revenir à sa langue première.

Cet extrait met en relief le degré de bilinguisme de certains membres de l'école, qui ne se contentent pas d'un bilinguisme passif, comme cela est pourtant autorisé par le règlement, mais passent d'une langue à l'autre durant une interaction sans en être nécessairement conscients.

6.4.4.3 Les changements de thèmes et les changements de langues

Extrait 22

[R5 67-71]	
1Aa	es steht dass kann erste Funktion in Fach sein es kann es könnte ausX <i>c'est possible que ce soit la première fonction dans la matière ça peut ça pourrait X</i>
2Bf	als Quelle als Quelle ausklammern das ist die Idee <i>comme source comme source entre parenthèses c'est l'idée</i>
3Aa	ja inhaltlich und ich glaub dass man ist einfach einig bei Wissenschaftliche Arbeit <i>oui en ce qui concerne le contenu et je pense qu'on est simplement d'accord pour le travail scientifique</i>
4Ca	Das ist für die Berne Fachhochschule bei verschiedene Departements ein Grundsatz dass Wikipedia gehört nicht in einer Literaturverzeichnis <i>C'est pour la Haute école bernoise dans différents départements un principe que Wikipedia n'entre pas dans une bibliographie</i>
5Df	c'est pas une personne * si c'est une étude qui est financée par Philip Morris tu peux quand retrouver la personne ou les personnes qui ont écrit * tandis que sur Wikipedia * tu retrouves jamais qui a écrit tu sais jamais qui y a derrière donc euh tu peux pas utiliser ça comme source même si ta source de Philip Morris est tout à fait discutable et c'est intéressant de la discuter tu sais au moins qui a fait quoi
6Ef	ouais pis pourquoi c'est pas valable ((rires)) si elle l'est pas * là c'est plus difficile
7Aa	wo plazieren wir es/ * weil ** tut man im Internet zu als erster Hinweis XX Hinweis/ also es würde Hinweis X Seite 3/ <i>où est-ce qu'on le met/ * parce que ** est ce qu'on fait sous internet comme première précision/ XX précision/ mais ce serait l'indication X page 3/</i>

Durant les six premiers tours de cet extrait de séquence, tous les participants s'adressent à la même personne : Bf. Il s'agit de savoir si tous les participants sont d'accord d'introduire dans le document de référence sur l'écriture scientifique distribué aux étudiants au cours de leur première année d'études une mention spéciale concernant l'utilisation de Wikipedia. Le locuteur Aa est le président de séance. Dans les réunions, il s'exprime en allemand comme en français et passe très facilement d'une langue à l'autre¹⁴⁶. Il donne son avis en 1 puis en 3 ; à cela s'ajoutent les interventions de Ca, de Df et encore de Ef, allant tous dans le même sens. Il apparaît qu'à la fin du tour 6, la discussion s'éloigne du sujet, par ailleurs déjà traité par Aa en début de discussion. Pour couper court à la digression qui semble s'installer, Aa reprend la parole en 7 en allemand après deux tours relativement longs en français. L'utilisation de l'allemand tranche avec les propos en français des deux tours précédents. Cela correspond également au changement brusque de sujet. Il n'est plus question en 7 de discuter de la place

¹⁴⁶ Il évalue son niveau de français à C2, niveau que je confirme en tant qu'enseignante de français langue étrangère.

de Wikipedia dans les bibliographies des travaux d'étudiants, mais bien de se mettre d'accord sur l'endroit où apparaîtront ces précisions.

6.4.4.4 Les changements de langues pour changer de thème

Le changement de langue par un même locuteur lui permet de ponctuer son message et de marquer une insistance sur le changement de langue.

Extrait 23

[R5 115-119]	
1Af	wir haben gehabt mit Na wir haben einfach im Wort Na so eine Luppe euh * eingefügt und euh * das ist noch kein Logo das ist nur ein X ((rires)) vielleicht haben wir kein Krach mit Nb oder mit Nc <i>nous avons eu avec Na nous avons simplement inséré au mot Na comme une loupe euh * et euh * ce n'est toujours pas un logo c'est juste un X ((rires)) peut-être nous n'avons aucune engueulade avec Nb ou Nc</i>
2Ba	da muss nur Nb bei dieser XXX <i>là Nb doit seulement avec cette XXX</i>
	((rires))
3Af	dann sie gehen bei der nächste Frage unité formelle unité de de layout ** surtout si on travaille avec Moodle qui n'est pa:s * sexy * c'est ça/ hein/ un peu/ ((rires)) <i>donc vous allez à la question suivante</i>

Cet extrait contient le dernier tour de l'extrait n°5 (cf. *supra* p. 244), alors que le locuteur Af s'adresse en particulier à un membre de l'équipe. Le choix de s'exprimer en allemand est fait ici en fonction de la langue première de son interlocuteur principal.

Ce locuteur Af termine en 1 en allemand langue partenaire un sujet de discussion autour du logo d'un projet précédent. Le locuteur Ba, à qui l'explication précédente n'était pas adressée en particulier prend naturellement la parole en allemand, qui est sa langue première. Puis, au tour 3, le locuteur Af reprend le fil de la réunion en proposant de passer au point suivant. Ce tour 3 comprend en fait deux éléments distincts. Le premier renvoie au phénomène d'oubli (cf. *supra* p. 266-267). Le locuteur Af est francophone, il ne s'adresse plus à une personne en particulier mais à l'ensemble des participants (« Sie »). Il aurait ainsi pu reprendre la parole dans sa langue première. Cependant, dans ce tour, il clôt le sujet sur le logo, qui est en réalité une digression par rapport au sujet principal de la séance, en invitant les participants à discuter du point suivant de l'ordre du jour. Le début du tour est en allemand (oubli) mais se termine en français, langue que ce locuteur utilisera dans la suite de la séquence.

Conclusion du chapitre 6

À la lecture des extraits, on constate que l'alternance des langues fait partie intégrante du mode de communication durant les réunions de travail de la HAFL. Le passage d'une langue à l'autre ne semble pourtant pas pouvoir entrer dans un schéma type ou un script prédéfini. Il est en effet impossible de prédire la langue dans laquelle un membre de l'école va s'exprimer dans une réunion. Les facteurs qui influencent le choix de la langue sont multiples : la langue de la majorité des participants, la langue du président de séance, la langue du tour précédent, la langue du participant auquel on s'adresse, etc. De plus, des paramètres non explorés comme la fatigue ou l'état d'esprit dans lequel se trouve le collaborateur peuvent également influencer de façon plus ou moins consciente ce choix.

Néanmoins, la communication entre francophones et germanophones fonctionne sans que l'anglais (ou tout autre *lingua franca*) ne soit parlé durant les réunions (à l'exception de la R3, cas de figure particulier). Le fait de pouvoir puiser dans le répertoire langagier partagé, constitué de l'allemand et du français, fait que peu de stratégies sont nécessaires lors de la communication exolingue.

La communication bilingue, qu'elle ressorte davantage de la communication exolingue que de la pratique de l'intercompréhension, peut aussi être considérée comme une langue propre à l'école et à ses usagers, comme l'indique le recours aux emprunts établis dans ce cadre professionnel spécifique. Mondada (2007), analysant le fonctionnement de l'alternance codique dans un contexte professionnel, souligne que le recours à l'alternance codique est un procédé endogène, propre à la situation de communication (et donc en lien avec son contexte, avec les participants, les tâches à effectuer, les langues à disposition, etc.) :

« In this kind of complex interactional setting, code-switching is a resource endogenously defined and oriented to by the participants (versus its exogenous definition by the researchers), used by them to organize multiple activities and their participation frameworks in distinct, albeit embedded, and orderly ways. » (Mondada, 2007 : 299)

Partie III : formation à la communication bilingue

Chapitre 7 : exemples de formations à l'intercompréhension

Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, le terrain d'étude qui nous intéresse est une école qui pratique le bilinguisme tant dans sa communication interne et externe que dans son enseignement. Le maintien du bilinguisme dans l'établissement, au niveau de l'enseignement, est visible dans les curricula qui prévoient des cours de langues obligatoires, ainsi que de l'enseignement bilingue. La direction de l'école prend des mesures, depuis la création de l'établissement, pour permettre cette éducation bilingue. D'après van de Craen, les raisons pour lesquelles un tel type d'éducation est élaboré « sont toujours d'origine sociale, politique ou économique » (van de Craen, 1996 : 82). Ferguson *et al.* (1977), cités par van de Craen (1996), dressent pour leur part une liste de dix raisons :

- « 1. Assimiler des groupes ou des individus ;
2. unir une société multilingue ;
3. faciliter la communication avec autrui ;
4. faciliter la montée à l'échelle sociale ;
5. préserver une identité ethnique ou religieuse ;
6. pacifier des communautés linguistiquement et politiquement différentes ;
7. répandre une langue coloniale ;
8. renforcer la position d'une élite ;
9. donner un statut légal à une langue de statut inférieur ;
10. approfondir la connaissance d'une langue et d'une culture. » (Ferguson *et al.*, 1977 : 82)

Dans la liste de Ferguson *et al.*, plusieurs éléments correspondent à l'esprit dans lequel la HAFL maintient le bilinguisme à travers les langues principales d'enseignement, à savoir l'allemand et le français, ainsi que les cours de langues obligatoires inscrits dans le cursus des études de bachelor en ce qui concerne les étudiants, et à travers le recours aux deux premières langues pour la communication entre les membres du personnel. Le bilinguisme dans l'institution est ainsi en premier lieu le reflet de la volonté d'unir une société multilingue (point 2) (les membres de l'école : enseignants comme étudiants) et de faciliter la communication avec autrui (point 3), élément que nous avons pu observer lors des réunions de travail. Le bilinguisme de l'école permet aussi de donner un statut légal à une langue de statut inférieur (point 9), en l'occurrence le français.

Au niveau de l'enseignement plus précisément, le choix d'encourager l'enseignement en deux langues peut correspondre à l'idée de faciliter la montée à l'échelle sociale (point 4) : la maîtrise des langues sur le marché du travail est un avantage (Grin, 1999, 2014) car elle donne accès à une offre plus large d'emplois. Dans le même ordre d'idée, le bilinguisme peut renforcer la position d'une élite (point 8), c'est-à-dire maintenir un groupe de personnes à des postes clés. Les travaux de Ferguson *et al.* datent des années 1970 et, depuis, si la société a quelque peu évolué, le langage pour la décrire est devenu aussi plus politiquement correct et on ne parle plus vraiment d'élite dans les discours officiels.

Finalement le dernier élément (point 10) concerne tous les membres de l'école, puisque l'approfondissement de la connaissance d'une langue et d'une culture passe par l'enseignement de la/en langue partenaire, ainsi que par les échanges entre les locuteurs de ces deux langues.

Le maintien d'un certain bilinguisme dans un établissement relève de la politique linguistique et dépend fortement du contexte dans lequel l'enseignement est donné. Néanmoins, le plurilinguisme est une valeur de plus en plus défendue et fait l'objet d'une attention accrue depuis les travaux du Conseil de l'Europe en vue de l'élaboration du CECR (Candelier et Castellotti, 2013). La didactique du plurilinguisme s'est développée en parallèle.

Après un essai définitoire de ce que représente la didactique du plurilinguisme, nous examinerons des exemples de formations à l'intercompréhension, qui s'inscrivent dans le champ de la didactique du plurilinguisme.

7.1 La didactique du plurilinguisme et les approches plurielles

Tout comme la définition du bi/plurilinguisme ne correspond pas à une somme de monolinguisms cloisonnés, celle de la didactique du plurilinguisme ne peut se résumer à l'addition de didactiques de langues distinctes. En effet, nous avons vu précédemment que le locuteur bi/plurilingue puise dans son répertoire langagier pour communiquer dans des situations de communication variées, en fonction de ses interlocuteurs et des langues en présence lors de l'échange. Le champ de la didactique des langues suit la même règle, à savoir que la didactique du plurilinguisme ne peut se définir qu'en regroupant un certain nombre de didactiques singulières (Coste, 2014).

L'objectif d'une didactique du plurilinguisme est de développer les compétences plurilingues des apprenants, ou en d'autres termes d'élargir non seulement leur répertoire langagier mais

également leurs compétences interculturelles¹⁴⁷. Py et Gajo mentionnent deux présupposés sur lesquels s'appuie la didactique du plurilinguisme : « apprendre les langues signifie construire un répertoire plurilingue » et « enseigner les langues signifie, d'une part, stimuler la construction du plurilinguisme et, d'autre part s'appuyer sur l'observation du plurilinguisme en construction » (Py et Gajo, 2013 : 89). Ces présupposés différencient la situation de l'apprenant, et l'enjeu de son répertoire langagier, et celle de l'enseignant, qui doit contribuer à améliorer les compétences en langues de l'apprenant mais également l'aider à faire des liens entre les langues et à utiliser les connaissances linguistiques (dans les langues de son répertoire) comme appui à son apprentissage. La didactique du plurilinguisme, et les activités proposées dans ce cadre, ont un double objectif : « /elles/ visent, d'un côté, le développement d'attitudes d'ouverture et de représentations positives envers le plurilinguisme et, de l'autre la mise en place de compétences langagières plurielles et partielles » (Steffen, 2013 : 90). Le dernier adjectif utilisé par Steffen a toute son importance. Tout comme les compétences linguistiques des locuteurs bilingues, qui présentent le plus souvent une certaine asymétrie, il n'est pas envisagé dans les approches relevant de la didactique du plurilinguisme, de viser une parfaite maîtrise des langues abordées. Ainsi, le fait de comprendre un texte sans pouvoir le commenter dans la langue cible est un objectif à atteindre dans certaines activités proposées par les approches relevant du champ de la didactique du plurilinguisme. Cette didactique particulière se distingue principalement des autres didactiques de langues, dites *didactiques singulières*, par le fait que plusieurs langues (et cultures) sont considérées durant une leçon.

Ainsi, la didactique du plurilinguisme, bien que sa définition ne soit pas encore arrêtée, est un vaste champ de la didactique des langues, qui peut englober des approches diverses, communément nommées *approches plurielles* :

« Par définition, on appellera *approche plurielle* toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une *approche singulière*, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément » (Candelier, 2008 : 68).

¹⁴⁷ Cependant, cet objectif est jugé comme ambitieux par certains pédagogues, qui estiment qu'une sensibilisation aux langues étrangères constitue déjà un objectif à part entière : « Si l'on prend en considération l'objectif de base d'une sensibilisation à la compréhension multilingue qui est d'abord de « donner les langues à entendre et à voir » (leurs sonorités, les écritures) et de provoquer des rencontres avec d'autres langues et cultures, même des résultats modestes constituent un pas en avant » (Slodzian, 1997 : 21).

Candelier et Castellotti (2013) établissent d'ailleurs une sorte de hiérarchie entre didactique du plurilinguisme et approches plurielles, ces dernières faisant partie du dispositif général qu'englobe la didactique du plurilinguisme. Ces approches plurielles représentent la mise en pratique de la didactique du plurilinguisme, par le biais de concepts et d'activités d'enseignement des langues impliquant la mobilisation de plusieurs langues. C'est effectivement à ce niveau-là, c'est-à-dire en fonction du nombre de langues enseignées, que se joue la différence entre didactique du plurilinguisme et didactique d'une langue étrangère. Cette dernière forme de didactique a pour but l'enseignement/apprentissage d'une langue, sans qu'un contact réel entre langue(s) première(s) des apprenants et langue cible ne soit réalisé. Ce contact, pour Py et Gajo (2013 : 89) « demeure virtuel, non didactisé et parfois même évité ».

Les approches plurielles regroupent donc des démarches didactiques particulières, relativement récentes dans le champ de la didactique des langues, qui se font une place encore timide dans les curricula scolaires. Parmi les approches plurielles, Candelier et Castellotti (2013) recensent l'approche interculturelle, la didactique intégrée, l'intercompréhension entre langues parentes et l'éveil aux langues. L'enseignement bilingue, c'est-à-dire l'enseignement d'une discipline non-linguistique, est aussi envisagé comme approche plurielle par certains auteurs (Coste, 2014 ou Steffen, 2013), bien que Candelier (2008 : 74) estime que ce type d'enseignement « ne peut s'inscrire dans la didactique du plurilinguisme que s'il y a un travail comparatif entre les langues ».

Parmi ces approches plurielles, la didactique de l'intercompréhension est bien sûr celle qui retient notre attention. Cette didactique est généralement considérée comme une approche attestée dans la panoplie des approches plurielles et figure dans la liste des approches plurielles du *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP), dont la première version a été élaborée entre 2004 et 2007 à partir d'une centaine de publications sur la didactique du plurilinguisme et les approches plurielles.

La didactique de l'intercompréhension correspond aux définitions données plus haut, dans le sens où elle contribue à sensibiliser l'apprenant à d'autres langues et d'autres cultures, tout en mobilisant des compétences et des stratégies propres à chacun, en fonction de son répertoire langagier et de sa biographie langagière. Cet objectif est parfois annoncé clairement dans les présentations de méthodes ou de programmes de recherche, comme le programme InterCompréhension Européenne, qui « souhaite contribuer à la création d'une société

plurilingue » (Castagne, 2013b : 12) permettant aux individus d'évoluer et d'échanger dans des langues européennes.

Les dispositifs pédagogiques qui amènent les apprenants à prendre conscience du plurilinguisme et à faire des ponts entre les langues se sont développés ces dernières années. Ils présentent des spécificités quant aux langues abordées, aux objectifs visés ou encore au public concerné. Ils peuvent prendre la forme de cours donnés en présentiel ou de méthodes d'apprentissage en autonomie et mettent en regard des langues proches ou distantes.

7.2 Les dispositifs estampillés *intercompréhension*

Les méthodes visant à développer l'intercompréhension entre langues proches sont celles qui ont été les plus développées, en terme de nombre de méthodes différentes. D'une certaine manière, ce constat n'est pas étonnant, puisque le développement de ces méthodes fait suite aux pratiques déjà observées (cf. *supra* p. 58-60). Lorsqu'il est fait mention d'intercompréhension dans la littérature spécialisée, il est automatiquement question de langues proches, à moins que l'adjectif « distant » ne soit précisé.

7.2.1 Le cas des langues romanes

L'intercompréhension entre les langues romanes dans premier temps, puis entre langues d'autres familles, fait l'objet de projets didactiques d'enseignement/apprentissage des langues qui ont donné lieu à des outils et des méthodes tant papier que numériques. C'est à partir des années 1990 (Caddéo et Jamet, 2013) que des équipes de linguistes et de didacticiens se sont penchés sur l'élaboration de méthodes permettant à un bon lecteur dans une langue romane d'être capable de lire des textes d'actualité dans trois autres langues voisines¹⁴⁸, moyennant une quarantaine d'heures de travail. Ce premier projet, piloté par Claire Blanche-Benveniste, est EuRom4¹⁴⁹. Une seconde méthode a suivi, mise à jour et enrichie d'une cinquième langue : d'EuRom5. Ces deux outils s'adressent à des apprenants adultes et jeunes adultes (Escudé et Janin, 2010). Le principe est d'entrer en contact avec la langue par l'écrit et d'abandonner l'enseignement/apprentissage des quatre compétences (réception orale et écrite,

¹⁴⁸ Ces langues sont l'espagnol, le français, l'italien et le portugais.

¹⁴⁹ Il a débuté en 1989.

production orale et écrite), tel qu'il était habituellement mené en cours de langues pour privilégier la compréhension des textes. Les auteurs¹⁵⁰ de EuRom4 ont choisi des textes d'actualité ne présentant pas de difficultés de contenu, à savoir le contenu accessible à un lecteur de presse moyen. La tâche des participants consiste à traduire des passages. Les stratégies encouragées portent d'abord sur le lexique et les ressemblances entre les langues voisines. La syntaxe des premiers textes est également simple pour ne pas perturber l'apprenant dans son travail sur le lexique. Pour compléter les textes, des enregistrements ont été mis aussi à disposition des participants (Blanche-Benveniste et Valli, 1997).

Ce changement d'approche a connu à ses débuts un accueil mitigé. En effet, le poids de la tradition de l'enseignement des langues avec comme objectif (souvent inatteignable) la maîtrise de la langue à travers les quatre compétences, a amené des détracteurs à considérer cette approche comme incomplète ou même laxiste (Ploquin, 1997). L'importance accordée à la norme et son pendant pédagogique, la traque à l'erreur, freine d'après Ploquin la motivation et l'apprentissage et doit être dépassé dans l'esprit des enseignants pour pouvoir donner accès à une compréhension, même approximative de textes dans une autre langue romane.

De plus, comme l'expliquent Caddéo et Jamet (2013), le Cadre Européen commun de référence fournit des descripteurs de niveau pour chacune des compétences, ce qui renforce l'idée que pour atteindre un niveau donné, les quatre compétences doivent être travaillées et acquises en parallèle.

Les méthodes suivantes qui ont été développées s'inscrivent dans une orientation plus technologique. Il s'agit des méthodes Galatea¹⁵¹, Galanet et Galapro. Développées dans les laboratoires du Lidilem de l'Université Stendhal à Grenoble, ces méthodes exploitent les possibilités offertes par les nouvelles technologies : CD-Roms pour Galatea et plateforme web pour Galanet et Galapro.

Ces deux derniers outils permettent aux participants d'échanger, ce qu'ils font en général en recourant chacun à sa langue maternelle (qui est donc une langue romane du programme). L'apprentissage est ainsi plus collaboratif et interactif, puisque les apprenants doivent réaliser des tâches en partenariat. Cependant, l'entrée dans le système linguistique de chacune des langues romanes se fait par l'écrit.

¹⁵⁰ Claire Blanche-Benveniste, André Valli, Isabel Uzcanga Vivar, Antónia Mota, Raffaele Simone et Elisabetta Bonvino.

¹⁵¹ Le projet Galatea, première méthode de la série, a commencé en 1991.

Tableau 40 : un récapitulatif des méthodes d'intercompréhension entre langues proches

Langues romanes
 Langues germaniques
 Langues slaves

Nom de la méthode	Coordinateur(s)	Langues
Babelweb	Christian Ollivier	Catalan, espagnol, français, italien, portugais, roumain
Chainstories	Stephen Moran	Catalan, espagnol, français, galicien, italien, portugais, roumain
Eurom.com.text	Isabel Uzcanga Vivar	Catalan, français, italien, portugais
EuRom4	Claire Blanche-Benveniste	Espagnol, français, italien, portugais
EuRom5	Elisabetta Bonvino	Catalan, français, espagnol, italien portugais
Euro-mania	Pierre Escudé	Catalan, espagnol, français, italien, occitan, portugais, roumain
FontdelCat	Manuel Tost Planet, Eric Martin Kostomaroff	Espagnol, français, italien, portugais, roumain
Galanet	Christian Degache	Espagnol, français, italien, portugais
Galapro	Maria Helena Araújo e Sá	Catalan, espagnol, français, italien, portugais, roumain
Galatea	Louise Dabène et Christian Degache	Catalan, espagnol, français, italien, portugais, occitan, roumain
IC-5	Jorgen Schmitt-Jensen	Français, italien, espagnol, portugais, roumain
Iglo	Peter Svenonius	Allemand, anglais, néerlandais et le bloc scandinave (danois, islandais, norvégien, suédois)
InterLat	Gilda Tassara et Patricio Moreno	Espagnol, français, portugais
Itinéraires Romans	Dolores Álvarez	Français, espagnol, italien, portugais, roumain
Limbos	Dolores Álvarez	Espagnol, portugais
Lingalog	Jean-Pierre Chavagne	Couple de langues
Minerva	Manuel Tost Planet	Espagnol, français, italien, portugais, roumain
Romanica intercom	María Teresa García Castanyer et Eulalia Vilagínés	Catalan, espagnol, français, galicien, italien, occitan, portugais, roumain
Slavic network	Maria Sobotkova	Bulgare, tchèque, slovaque, slovène, polonais
SIGURD	Grethe Haugø	Allemand, anglais, néerlandais, norvégien, suédois
VRAL	Teresa Boella et Sandrine Caddeo	Français, italien, roumain

Réalisé à partir des sources suivantes : site de Redinter (<<http://redinter.eu/web/proyectos>>, page consultée le 22.02.2016), Escudé et Janin (2010) et Caddéo et Jamet (2013).

Ce tableau n'est certainement pas exhaustif, mais il retrace les principaux matériaux à disposition des enseignants et des apprenants au sein des institutions qui ont participé à l'élaboration des projets et les méthodes qui se trouvent en libre accès sur Internet. Les

supports peuvent donc varier : méthode sous forme de livre, sur un support numérique (DVD) ou accessible en ligne. Le principe de base est pourtant toujours le même, c'est-à-dire l'entrée en contact avec la langue ou les langues cible(s) par le biais de l'écrit. L'oral est présent depuis les premières leçons quand les textes proposés à la compréhension écrite sont lus, puis lorsque la méthode propose des activités de compréhension orale. Ce sont dans tous les cas les compétences de réception qui sont prioritairement ciblées. Cependant, les méthodes didactiques de l'intercompréhension ne visent pas seulement l'acquisition d'une langue étrangère, mais s'inscrivent dans une conception de la didactique du plurilinguisme, qui doit insuffler à l'apprenant une sensibilité plurilingue pour commencer, puis une compétence de réception pour arriver à une maîtrise plus aboutie de la langue cible :

- « L'ensemble des méthodes d'intercompréhension s'assignent donc trois objectifs :
- permettre d'entrer dans la compréhension des énoncés dans les langues apprises ;
 - faire acquérir une compétence métalangagière, transposable (au moins partiellement) au maximum d'énoncés dans des langues non connues : le décloisonnement des langues se sera installé chez l'apprenant ;
 - inciter l'apprenant, une fois sécurisé par sa maîtrise des compétences de réception, à acquérir des compétences plus globales (réception *et* production, écrit *et* oral) de telle ou telle langue qu'il aura l'envie ou le besoin de connaître » (Escudé et Janin, 2010 : 96-97).

On aura remarqué que la plupart de ces outils est adressée à des apprenants de langues romanes. Comme je suis francophone, l'accès à ces données est plus évident et aisé que celui qui concerne les méthodes des autres familles de langues. Toutefois, le grand nombre de projets pour la famille des langues romanes s'explique par le fait que la recherche et la mise en pratique de la didactique de l'intercompréhension ont été élaborées d'abord dans la sphère romane. Au vu du nombre important de projets en cours, la question qui se pose serait de savoir s'il n'y a pas pléthore de méthodes, basées sur le même principe didactique, dans le domaine des langues romanes.

7.2.2 L'enseignement des langues voisines dans les pays scandinaves

La situation scandinave présente un exemple particulier dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Comme nous l'avons vu précédemment (cf. *supra* p. 69-71), la Scandinavie est une région propice à la pratique de l'intercompréhension, de par la proximité étymologique de ses langues, mais également de par l'histoire et la culture propres à cette

région de l'Europe. Néanmoins, cette entente linguistique est perçue comme étant en danger depuis le début des années 2000, avec le recul de l'enseignement des langues voisines dans certains pays scandinaves et, bien sûr, l'attrait de l'anglais (Aurstad, 2004). Pour faire face à ce changement dans les pratiques linguistiques et surtout pour conserver l'identité scandinave, l'enseignement/apprentissage de la langue des voisins, à savoir le danois, le norvégien et le suédois, se fait dans l'objectif de l'intercompréhension : seules les compétences de réception sont abordées et exercées en classe. La singularité du dispositif, due à la proximité linguistique, est le fait que cet enseignement/apprentissage prend place durant les cours de langue maternelle (Aurstad, 2004). Cette optique, possible entre langues de même famille, est particulièrement intéressante dans le sens où la langue étrangère n'est plus considérée comme totalement étrangère. L'accent est mis sur « la sensibilisation à la transparence » (Robert, 2009 : 55). L'approche commence par le travail sur l'écrit pour ensuite se poursuivre avec l'oral. Elle s'appuie sur des textes d'actualité, proches des intérêts des apprenants ou dont les thèmes sont déjà familiers, ce qui permet aux apprenants de déduire plus facilement le sens du texte en langue voisine. Aurstad décrit les points à suivre pour l'enseignement du norvégien en Suède : l'enseignant commence par mettre en évidence « la grande ressemblance entre le norvégien et [la] langue maternelle » (Aurstad, 2004 : 483-484), ensuite il met l'accent sur les éléments qui peuvent rendre la communication difficile, puis il entame la compréhension de l'oral en recourant à des extraits de films, qui se rapprochent davantage de la réalité des échanges oraux que les exemples offerts par le matériel didactique classique.

Cette approche, qui consiste à faire le lien entre langue maternelle et langue étrangère, est intéressante puisqu'elle renvoie à la thèse selon laquelle un apprenant doit connaître les systèmes de sa langue maternelle pour bien s'approprier ceux de la langue cible (Roulet, 1999a).

De plus, le fait d'intégrer une approche des langues voisines dans un cours de langue maternelle envoie un signal fort face aux éventuelles représentations négatives des apprenants envers la langue voisine. Si l'attitude peut en être modifiée, l'apprentissage peut gagner en efficacité. Cependant, l'enseignement/apprentissage de la langue voisine n'est pas un objectif en soi, mais a pour but de viser le maintien de la communication entre les différentes communautés linguistiques de Scandinavie. D'où l'importance de jouer sur les représentations au moment de l'entrée dans l'enseignement/apprentissage.

Du point de vue de l'enseignant et du didacticien, il s'agit également de décroiser les approches didactiques souvent bien différentes de la langue première et de la langue

étrangère. En effet, en 1988, Candelier et Dabène relayent déjà les « blocages » qui existent entre les champs des didactiques des langues et ressentis par des praticiens et des chercheurs. Les auteurs soulèvent le problème de manque de recherche à ce sujet. Depuis, Candelier en 2000, plaide pour un « grand continuum » entre les différentes didactiques, et insiste sur le contexte dans lequel s'inscrit un enseignement/apprentissage des langues, ce qui minimise d'une certaine façon la question des étiquettes entre langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère.

7.2.3 Le cas des langues distantes

L'intercompréhension entre langues distantes demande un effort plus grand de la part des apprenants que celle entre langues proches. On peut bien sûr appliquer des principes utilisés dans les méthodes d'intercompréhension entre langues proches, comme la reconnaissance des les internationalismes lexicaux, que l'on retrouve facilement d'une langue à l'autre, sans que celles-ci n'aient de rapports étymologiques étroits ; on peut citer par exemple les mots *université* ou *importation*. Ces termes ont pour la plupart une origine latine ou grecque, mais sont souvent diffusés de par le monde par le biais de l'anglais grâce à son rôle de langue internationale, comme le latin ou le français auparavant et sont appelés « anglolatinismes » (Lerat, 1988) ou « neo-latin creations » (Meissner, 2011). Ainsi, ces mots transparents pour le lecteur néophyte dans une nouvelle langue cible sont les éléments qui lui permettent de trouver du sens au texte abordé. À l'opposé de ces mots transparents, on trouve les mots opaques, qui, sans connaissance de la langue cible, gardent un sens inaccessible. L'opacité se retrouve évidemment plus souvent au niveau morphosyntaxique, dans les formes verbales conjuguées.

Le contact des langues, et l'évolution de chacune d'elles en Europe, soulève par ailleurs la question de la proximité, puisque finalement l'influence du latin et du grec a joué un rôle important dans l'évolution des langues en Europe. Dès lors, comme Meissner (2011) en fait la démonstration avec un texte polonais, il n'est pas impossible d'aborder un texte et d'en comprendre le sens général en se basant sur plusieurs éléments, dont en premier lieu le repérage des mots transparents, et en s'appuyant sur ce que nous apprend le type de texte et le contexte dans lequel il a été écrit (destinataires, objectifs visés, etc.), tout en s'aidant éventuellement d'une langue pont. Ensuite peuvent intervenir des techniques plus sophistiquées ou qui nécessitent un certain entraînement, comme le fait de séparer les mots en

différentes catégories (lexicale, morphologique, etc.), vérifier la plausibilité de l'interprétation pour revenir sur les hypothèses linguistiques formulées au départ (Meissner, 2011). Ces opérations font partie des réflexes qu'un voyageur aura s'il se rend dans un pays dont la langue lui est inconnue. Il cherchera à comprendre ce qui l'entoure en se basant sur les éléments qu'il reconnaît tout de suite, comme les noms propres, les nombres et les mots transparents. Or ces réflexes ne sont pas nécessairement automatiques pour un voyageur peu expérimenté, alors qu'une personne habituée à être confrontée à de nouveaux environnements adoptera ces techniques plus rapidement. Cela ne signifie pas pour autant qu'elle comprend mieux la langue orale ou le code écrit, mais cette pratique aura tout simplement été testée et exercée, et le nouveau ne sera pas un facteur de blocage.

Compte tenu de ces éléments, à savoir des techniques ouvrant l'accès à une langue inconnue et distante, il est étonnant de constater le peu de méthodes consacrées à l'intercompréhension entre langues distantes. Tout comme la liste des méthodes concernant l'intercompréhension entre langues proches, la liste ci-dessous n'a pas la prétention d'être complète. Elle est néanmoins beaucoup plus courte.

Tableau 41 : un récapitulatif des méthodes d'intercompréhension entre langues distantes

Nom de la méthode	Coordinateur(s)	Langues
Europe ensemble	Françoise Robert	Allemand, anglais, espagnol, français, italien, portugais, roumain, suédois
Intercom	Christian Ollivier	Bulgare, grec, allemand, portugais
ILTE	Ana Isabel Andrade	Toutes langues
EU&I	Filomena Capucho	Bulgare, néerlandais, allemand, français, suédois, grec, italien, portugais, espagnol, turc

Réalisé à partir des sources suivantes : site de Redinter (<<http://redinter.eu/web/proyectos>>, page consultée le 22.02.2016), Escudé et Janin (2010) et Caddéo et Jamet (2013)

7.2.4 Un référentiel pour l'intercompréhension

Depuis 2015, un référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension (REFIC) est à disposition des enseignants et des apprenants autonomes. Les auteurs (appartenant au projet Miriadi¹⁵²) ont découpé le document en cinq parties :

- Le sujet plurilingue et l'apprentissage
- Les langues et les cultures

¹⁵² Le projet Miriadi (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance) s'est déroulé sur la période 2012-2015. Il s'agit d'un projet européen.

- La compréhension de l'écrit
- La compréhension de l'oral et de l'audiovisuel
- L'interaction plurilingue et pluriculturelle

Les quatre premières parties concernent prioritairement l'apprentissage des compétences nécessaires à l'intercompréhension. Seule la dernière partie porte sur la mise en pratique de ce mode de communication et des compétences requises d'un locuteur pour prendre part à une interaction. L'accent est mis sur le processus d'apprentissage et non sur le niveau atteint dans la ou les langue(s) abordée(s) :

« Les objectifs spécifiques du *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (REFIC) sont de :

- définir des attitudes, des connaissances et des capacités en intercompréhension qui facilitent la communication plurilingue et interculturelle ;
- et par là, promouvoir l'insertion curriculaire de l'intercompréhension et sa diffusion comme pratique pédagogique et communicative. » (Miriadi)¹⁵³

En ce sens, le référentiel pour l'intercompréhension se distingue des échelles de compétences du CECR. Il s'agit d'évaluer les composantes du processus d'apprentissage de façon à établir un programme en intercompréhension. Ce parti pris implique une réflexion sur la langue et va dans le sens de la sensibilisation au plurilinguisme, telle que prônée par les approches plurielles.

7.3 Des projets d'intercompréhension en Suisse (Fribourg et Bâle)

En 2010, le pouvoir exécutif fédéral en Suisse¹⁵⁴ a confié à l'Institut de plurilinguisme la création et la gestion d'un Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme. Cet organe gère et coordonne des projets de recherche concernant le monde des langues vivantes en Suisse. Dans le cadre de ces projets de recherche, trois méthodes d'enseignement/apprentissage des langues ont vu le jour (*Chunsch druus ?*, *Capito ?* et le projet Rumantsch receptiv) et une étude a été menée auprès d'élèves adolescents dans des cours d'histoire.

¹⁵³ <<https://www.miriadi.net/guide-pour-l-utilisation-refic>>, page consultée le 31.08.2016.

¹⁵⁴ La création d'un tel centre est prévue dans la loi sur les langues (2007/2010) et son ordonnance d'application (2010).

Nous verrons également que dans une autre université, à Bâle, des cours de langues plurilingues sont proposés aux étudiants.

7.3.1 *Chunsch druus ?*, *Capito ?* et le projet Rumantsch receptiv

Le premier projet concerne les dialectes suisses allemands et a abouti à la création d'une méthode en 2009. La méthode s'appelle *Chunsch druus ?* (littéralement : *tu piges ?*) et a pour but de favoriser la communication des nouveaux arrivants en Suisse alémanique et de faciliter la compréhension entre les différentes cultures du pays. Une des originalités de l'approche est le fait d'aborder plusieurs dialectes en parallèle : les dialectes des principales agglomérations suisses alémaniques y sont présentés¹⁵⁵. La méthode utilise des documents authentiques (émissions de radio ou de télévision) comme base didactique. La compétence principalement visée est donc la compréhension orale¹⁵⁶. Le public auquel ce matériel est destiné est large, les auteurs s'adressent aux Suisses romands qui désirent s'installer en Suisse alémanique, mais également aux travailleurs d'origine étrangère, dont les ressortissants allemands, qui éprouvent des difficultés à comprendre le dialecte local. Cette barrière linguistique est un frein pour l'intégration, comme le souligne l'un des auteurs :

« Als zentrale Voraussetzungen für die Verständigung und Integration gelten weltweit Kenntnisse der Sitten und der Sprache. » (*La connaissance des coutumes et de la langue est universellement reconnue comme une condition sine qua non de la communication et de l'intégration.*) (Müller, 2012 : 42)

Ainsi, à première vue, on pourrait penser que cette méthode met en contact aussi bien des langues proches que des langues distantes. Cependant, le principe directeur de l'approche est l'intercompréhension entre langues proches. En effet, un encadré dans l'article cité précédemment explique ce qu'est l'intercompréhension en précisant qu'il s'agit de comprendre une langue sans l'avoir apprise au préalable, en se basant sur les connaissances d'une autre langue. L'encadré ne précise pas si cette langue servant de base est une des langues premières des apprenants ou une autre langue apprise comme langue étrangère. Au vu du large public visé, les deux cas de figures peuvent être envisagés. La méthode s'adresse à des personnes ayant des connaissances d'allemand, qui sert de langue pont pour comprendre

¹⁵⁵ Le bernois, le zurichois, le bâlois et le saint-gallois.

¹⁵⁶ Les dialectes suisses allemands ne s'utilisent en général pas à l'écrit.

le suisse allemand. L'allemand est d'ailleurs la langue utilisée comme langue de base dans la méthode : elle sert à donner les consignes des exercices et également comme langue de référence lors des comparaisons linguistiques (lexicales, grammaticales et phonétiques). Il s'agit donc bien d'intercompréhension entre langues voisines.

La méthode suivante s'intitule *Capito ?* (2014) et fonctionne sur le même modèle que *Chunsch druus ?*. Il s'agit pour les apprenants de se familiariser avec la culture suisse italienne et la langue, par le biais d'activités de compréhension orale. La méthode est adressée explicitement aux locuteurs francophones, qui ont le français comme langue première ou ont appris celui-ci en tant que langue étrangère. Encore plus clairement, la méthode est une forme d'intercompréhension entre langues proches, puisque la langue de départ est le français.

Le troisième projet de cette lignée, « Rumantsch receptiv »¹⁵⁷, concerne le romanche et répond à un article de la loi sur les langues (LLC, 2007/2010 : art. 22) qui prévoit explicitement la sauvegarde de la langue romanche. Le cas du romanche est sensible, puisqu'il s'agit d'une langue nationale mais qui est parlée par une faible frange de la population (0,5 % des résidents suisses, selon les chiffres de l'OFS de 2014) dans le canton des Grisons. Ce canton est trilingue (allemand, italien et romanche) et offre une géographie linguistique toute en vallées et enclaves, où la langue locale peut varier entre les trois langues officielles du canton d'une commune à l'autre, selon le principe de territorialité. À ce paramètre topographique s'ajoute celui, plus linguistiques, des différentes variétés de romanche (Grin, 2010). De fait, les habitants des Grisons sont d'une certaine manière poussés au plurilinguisme par leur position extrêmement minoritaire.

Un des constats également relevé par le Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme est le fait que l'allemand est très présent lors des communications à l'intérieur même du canton :

« Actuellement, dans la région romanche (p. ex. dans les administrations communales, les réunions, les conférences, les cours de formation initiale et continue, etc.), l'allemand est très souvent préféré lors d'une conversation, d'une entrevue et/ou d'une manifestation. La présence d'un participant ne comprenant pas le romanche suffit souvent à choisir l'allemand, langue dominante et généralement comprise de tous » (extrait de la page internet ¹⁵⁸ du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme).

¹⁵⁷ Je tiens à remercier Manfred Gross, coordinateur du projet, pour m'avoir transmis informations et documents complémentaires au sujet de cette méthode.

¹⁵⁸ <http://www.centre-plurilinguisme.ch/rumantsch-receptiv-fr.html>, page consultée le 12.04.16

Par conséquent, la pratique de l'intercompréhension est entravée par le manque de compétence réceptive des locuteurs non-romanches. Ainsi, durant la période 2013-2014, le Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme s'est associé à la Haute école pédagogique des Grisons pour élaborer un outil, *Chapeschas?* (2014), qui permet une entrée par les compétences réceptives dans la langue romanche. Inspiré des deux méthodes précédentes, *Chunsch druus ?* pour les dialectes suisses allemands et *Capito ?* pour l'italien, l'outil en question est un site internet¹⁵⁹ permettant une sensibilisation en autonomie du romanche. Tout comme le modèle suisse allemand, le site utilise des documents authentiques de médias grisons et propose sept thèmes de la vie quotidienne (gastronomie, musique, sport, etc.). Pour chaque thème, une vidéo sert de point de départ à quatre exercices de compréhension ou de vocabulaire. À travers ces exercices de compréhension, l'apprenant est sensibilisé au vocabulaire, aux bases de la grammaire et de la syntaxe du romanche, ainsi qu'à des éléments de la culture grisonne. Il est encouragé à faire des liens entre les langues de son répertoire et la langue cible. Pour répondre aux principes de l'autonomie, les exercices sont autocorrectifs et accompagnés d'un glossaire des termes principaux en quatre langues (allemand, anglais, italien et français) et de la transcription des documents audio.

L'interface est principalement en allemand, puisque le site vise un public germanophone établi dans les Grisons et âgé de 16 ans et plus, qui a comme objectif de comprendre le romanche. Il s'agit donc de travailler entre deux langues distantes, appartenant à deux familles distinctes. Cependant, la situation grisonne fait que ces deux langues sont géographiquement voisines, et on pourrait même dire davantage que voisines, puisqu'elles sont toutes deux des langues officielles du canton.

Sur ces trois projets, seul le dernier peut être considéré comme un matériel de formation à l'intercompréhension entre langues distantes. Il est néanmoins intéressant de relever le glissement qui s'est opéré de méthodes concernant des langues proches (éventuellement par l'intermédiaire d'une langue pont) vers une méthode impliquant deux langues distantes. Le modèle didactique des deux premiers projets a pu servir de point de départ (l'accent mis sur la compréhension) au dernier projet.

¹⁵⁹ <http://www.chapeschas.ch>

7.3.2 Ilots de plurilinguisme en classe d'histoire (Fribourg)

Dans le cadre d'un projet de recherche de l'Institut de plurilinguisme, une étude a été menée dans le but de tester une approche d'intercompréhension dans un cours d'histoire. Cette démarche offre deux particularités : la première concerne le fait d'intégrer une activité de compréhension de texte authentique dans une discipline non linguistique et la seconde l'âge des apprenants, qui sont des adolescents en scolarité obligatoire.

Les auteurs de l'étude (Lambelet et Mauron) ont créé une activité dans le cadre d'une leçon d'histoire, à partir d'une compréhension écrite en italien. Le panel des apprenants devait lire des articles de journaux sur un fait historique dans la langue d'origine. Les questions relatives au document étaient posées en français, langue d'enseignement de l'établissement dans lequel a été menée cette expérience. Les résultats de cet exercice ont été croisés avec les données sociobiographiques des apprenants et complétés avec des réflexions d'un échantillon d'élèves qui se sont prêtés au jeu de la description de leurs stratégies pour appréhender l'activité.

Ces résultats ont montré que les élèves peuvent mener à bien ce type d'activité, bien qu'il existe des disparités dans la réussite des activités selon les classes, et que les attitudes positives face aux langues étrangères d'une part, et au thème proposé par l'activité d'autre part, jouent un rôle important dans le succès de ce type d'activités basées sur les principes de l'intercompréhension.

Les fiches d'activités¹⁶⁰ à la disposition des enseignants d'histoire tentés par cette approche proposent donc des textes en langue originale : latin, vieux français, langue tudesque (vieil allemand), sabir (mélange de français et de pisan), espagnol, patois franco-provençal, portugais et italien. Ainsi, mis à part le vieil allemand, les langues à lire sont des langues proches du français, langue de scolarisation. L'approche est donc une formation à l'intercompréhension entre langues voisines.

7.3.3 Les cours de langues plurilingues à l'Université de Bâle

L'université de Bâle, qui se situe géographiquement au nord-est de la Suisse, à la frontière avec la France et l'Allemagne, offre des sessions intitulées en allemand « SprachRäume – Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden » (titre qui pourrait se traduire par

¹⁶⁰ Ces documents sont en libre accès sur le site de l'Institut de plurilinguisme : < <http://www.centre-plurilinguisme.ch/Fiches%20IPL.pdf>>, page consultée le 30.08.2016.

« Espaces linguistiques – conversations interculturelles et multilingues »). Le descriptif indique que les langues proposées sont l'allemand, l'anglais, le français et l'italien ; d'autres langues sont toutefois également possibles¹⁶¹. Le principe est celui de la communication plurilingue. Chaque participant vient pratiquer pendant une heure trente la langue de son choix, sur des thèmes proposés par les participants eux-mêmes. Deux modérateurs du centre de langues de l'université sont présents à chaque session. Le but est l'échange interculturel mais également la pratique d'une (ou de plusieurs) langue(s) étrangère(s).

Toutefois, l'Université de Bâle propose également des cours de langues plurilingues, faisant intervenir les étudiants dans deux langues nationales (français et italien) ainsi qu'en anglais. Chaque participant doit avoir un niveau minimum de C1 dans une langue, B2 dans une deuxième langue et A2 dans la troisième (Meyer *et al.*, 2013). Les niveaux de langues de la classe sont ainsi hétérogènes. En ce qui concerne la conduite des cours, un enseignant de chaque langue est présent durant chaque leçon et est la personne ressource pour sa langue. Les étudiants travaillent en groupes sur des dossiers thématiques, réalisés en trois langues, avec une alternance équitable des langues. Les activités proposées sont en principe des tâches, dans une perspective actionnelle, qui puissent répondre aux besoins en langue des apprenants dans les domaines académique et professionnel. Elles sont précédées d'une préparation grammaticale : « In each workshop a brief grammar section introduces the language that would be used for a task-based, often collaboratively produced, written communicative act » (*ibid.* : 91). L'alternance des langues varie en fonction des activités proposées.

Le but de ce cours de langues est d'amener les étudiants à décroiser leurs représentations des langues. En effet, d'après Meyer *et al.* (2012), les étudiants ont encore trop tendance à se faire une image des langues comme déconnectées les unes des autres :

« It seems that plurilingualism in individuals is still primarily viewed as a way to cope in different discrete and dispersed monolingual settings in society, each of these separate

¹⁶¹ Le descriptif n'existe qu'en allemand (langue majoritaire à Bâle): « SprachRäume ist eine Konversationsreihe für neugierige Studierende, Doktorierende und Mitarbeitende, die gerne ihre interkulturellen Fähigkeiten im mehrsprachigen Umfeld einbringen und ausbauen wollen. In zwanglosem Rahmen laden wir die Teilnehmenden zu Konversationsrunden in Deutsch, Französisch, Englisch oder Italienisch ein. Gerne können auch andere Sprachen zum Einsatz kommen. Ziel ist, dass die Teilnehmenden vor ihrem jeweiligen kulturellen Hintergrund eigene Themen und interessante interkulturelle Aspekte einbringen und ihre Ausdrucksfähigkeit in verschiedenen Sprachen stärken. Dieser Austausch ohne Grenzen wird von jeweils zwei ModeratorInnen begleitet. Der letzte Abend soll der Kreativität der Teilnehmenden Raum geben : Wer möchte, kann für diesen Termin einen eigenen Input vorbereiten und diesen präsentieren », <<https://sprachenzentrum.unibas.ch/kursprogramm/4209>>, page consultée le 18.02.2016.

settings being perceived in isolation from other settings and involving the use of just one language at a time » (Meyer *et al.*, 2012 : 417).

Les deux démarches engagées par le Centre de langue de l'Université de Bâle s'inscrivent dans la mouvance des approches plurielles. Elles permettent de pratiquer les langues d'une manière qui se rapproche des situations de communication plurilingue auxquelles un participant peut se trouver confronté, avec le passage d'une langue à l'autre, et durant lesquelles le recours à un répertoire langagier est naturel, dans le sens que cette démarche est constitutive de la situation de communication.

S'adressant au même type de public, à savoir des apprenants adultes de l'enseignement supérieur, les enseignants du groupe langues de la HAFL ont imaginé puis mis en place des leçons bilingues, réunissant ponctuellement francophones et germanophones. Les paramètres de départ diffèrent à plusieurs points de vue de ceux des cours plurilingues de l'université de Bâle dans le sens où les leçons bilingues de la HAFL profitent du contact des langues des locuteurs dans le contexte de l'établissement.

7.4 Les leçons bilingues de la HAFL

La HAFL propose aux étudiants des deux communautés linguistiques un dispositif leur permettant de se rencontrer et d'améliorer leurs compétences communicatives dans la langue partenaire dans le cadre d'un cours spécifique : un cours de langues bilingue (FrAllemand). Ce dispositif s'inscrit dans une mouvance de programmes visant à sensibiliser les apprenants au plurilinguisme et à développer les compétences à communiquer dans un monde pluriel, multilingue et pluriculturel.

Le cours FrAllemand présente des particularités, liées au contexte de l'établissement dans lequel il est organisé, mais également à la démarche pédagogique. Cependant, toute démarche pédagogique est nécessairement influencée par les courants, idées, dispositifs didactiques créés et réalisés précédemment et parfois même s'en inspire fortement.

Le cours FrAllemand, pour sa part, trouve son origine dans les leçons bilingues. Il sera développé de façon approfondie dans les chapitres suivants, c'est pourquoi elles sont abordées rapidement dans cette partie. La description des leçons bilingues concerne ici uniquement le dispositif, sans analyse des interactions entre étudiants. En effet, le même type d'interaction est observable durant les leçons du cours FrAllemand.

7.4.1 Les objectifs des leçons bilingues

L'objectif premier des leçons bilingues a été de faire se rencontrer les étudiants des deux communautés linguistiques, de façon à ce qu'ils se connaissent (ne serait-ce qu'un peu) et aient un premier contact avec des étudiants avec lesquels ils auront peut-être à travailler les années suivantes (lors de travaux de groupes durant les cours ou pour la préparation d'une présentation, etc.). Dans le même sens, il était aussi et de dédramatiser les différences qui existent entre les Romands et les Alémaniques. Rappelons que les représentations en la matière peuvent être tenaces (cf. *supra* p. 41-42). Il était donc question, dès le début, d'essai de modification des représentations et de sensibilisation interculturelle. Le deuxième objectif était d'ordre linguistique : les étudiants échangent pendant 1h30 dans la langue partenaire. Il s'agit clairement d'un cours de langues.

Ainsi les objectifs généraux de la leçon comportent deux aspects : interculturel et linguistique.

7.4.2 Le fonctionnement

Les leçons bilingues sont organisées deux fois par an, lors d'une plage horaire libre de tout cours. La participation est rendue obligatoire pour des raisons de planification. En effet, le nombre d'étudiants germanophones est généralement le double de celui des étudiants francophones. Or le rapport entre les locuteurs des deux langues est important pour prévoir les activités, puisque les étudiants travaillent en groupes bilingues. Les activités proposées sont celles qui sont habituellement mises en place dans des cours de langue classiques, à la différence près que chacun doit s'exprimer dans la langue cible au sein des groupes mixtes. Ainsi, chaque étudiant est l'expert natif pour un camarade de la langue partenaire.

L'enseignant reste en retrait ; il revêt davantage le rôle d'organisateur (pour la formation des groupes, le respect du temps, les changements d'activités, etc.) et d'animateur, en passant auprès des étudiants pour éventuellement répondre à des questions ou relancer une discussion.

7.4.3 Le contenu

L'objectif linguistique est orienté vers l'expression orale, avec en filigrane celui de faire en sorte que les étudiants se connaissent un peu mieux. Les deux premières années (2011-2012 et 2012-2013), les leçons bilingues n'étaient pas planifiées dans le programme des cours de langues de première année de bachelor. Elles ont été mises en place en fonction des disponibilités des enseignants et des étudiants (par exemple, lorsque deux enseignants, de français et d'allemand, avaient cours en même temps ou lorsqu'il était possible pour les étudiants de déplacer un cours dans une plage horaire qui convienne à deux classes). Ces premières leçons comportaient un aspect expérimental, et toutes les classes n'ont pas nécessairement pu participer à cet échange. À partir de l'année académique 2013-2014, ces leçons ont pris place sur le programme distribué en début d'année aux étudiants, dans une plage horaire normalement libre de tout cours¹⁶². Elles donnent lieu à une leçon de compensation, c'est-à-dire que les étudiants n'ont pas cours de français ou d'allemand durant la semaine.

Comme les étudiants se connaissent peu, si ce n'est pas du tout, les premières activités de chaque leçon sont des activités « brise-glace ». Viennent ensuite les activités plus longues.

¹⁶² Il s'agit de deux périodes de 45 minutes, qui sont habituellement réservées aux réunions. Cependant, la taille grandissante de l'établissement permet de moins en moins d'assurer à tous les enseignants (et donc à tous les étudiants) cette plage libre.

Tableau 42 : le récapitulatif des leçons bilingues

Leçons bilingues	Activités	Compétences visées
2011-2012 2012-2013	Lecture de textes en L2 Discussions en L2 en vue de la création d'un poster Présentation en plenum du poster	Compréhension écrite Compréhension/expression orale Compréhension/expression orale
2013-2014	Leçon 1 Discussion en L2 en petits groupes sur des thèmes imposés	Compréhension/expression orale
	Leçon 2 Discussion en L2 en petits groupes sur des thèmes imposés	Compréhension/expression orale
2014-2015	Leçon 1 Discussion en L2 en petits groupes sur des thèmes imposés	Compréhension/expression orale
	Leçon 2 Réalisation d'un poster pour expliquer la suite d'une histoire (moitié du temps en allemand et l'autre en français) Présentation en plenum du poster	Compréhension/expression orale Compréhension/expression orale
2015-2016	Leçon 1 Discussion en L2 en petits groupes sur des thèmes imposés	Compréhension/expression orale
	Leçon 2 Jeux de tables/de société à faire en petits groupes	Compréhension/expression orale

Il est intéressant de noter l'évolution du contenu des leçons et des formes d'activités proposées aux étudiants. Les premières leçons contenaient encore des activités de compréhension écrite. Les étudiants recevaient le texte la semaine précédant le cours, devaient le lire et imaginer cinq questions qu'ils poseraient à leurs collègues de la langue partenaire, ayant lu le même texte mais dans leur langue cible. Une partie de la leçon était consacrée à la lecture. Les années suivantes, cette compétence a été complètement abandonnée au profit de la production orale. En 2013-2014, les leçons étaient donc essentiellement axées sur l'expression orale en mode bilingue. Les étudiants étaient répartis en petits groupes et recevaient des cartes avec des questions (de présentation pour commencer, puis sur des sujets plus personnels). Chacun s'exprimait relativement librement ; il n'y avait en effet aucun temps de parole à respecter à l'intérieur des groupes. De manière générale, les étudiants s'organisaient de façon à ce que tout le monde puisse parler.

En 2014-2015, une tentative de changement de mode a été opérée en demandant aux participants de s'exprimer en allemand durant la première partie de la leçon (environ 45 minutes), donc en langue cible pour les francophones et en langue première pour les

Alémaniques, puis en français durant la seconde partie de la leçon. Ce mode de fonctionnement est calqué sur celui du tandem linguistique, mais n'a pas eu beaucoup de succès. Les enseignants ont remarqué en passant dans les groupes que certains étudiants « attendaient » la partie de la leçon dans leur langue pour participer à l'activité proposée. Par ailleurs, lors des cinq dernières minutes de chaque leçon bilingue, consacrées à un rapide feed-back pas les étudiants. Ces derniers ont affirmé qu'ils préféreraient le système où chacun s'exprime dans sa langue cible durant toute la leçon.

Cette année-là, les étudiants, répartis en groupes bilingues, ont par ailleurs ont reçu le début d'une histoire¹⁶³ et ont eu comme consigne d'imaginer la suite. Ils avaient à disposition du matériel pour créer un poster, résumant la suite imaginée. La création de posters comme support à l'activité finale de mise en commun nous permet de nous faire une idée plus précise de l'activité en question. Les trois exemples sélectionnés et présentés ci-dessous reflètent à divers degrés le bilinguisme de la leçon. Les étudiants n'ont pas reçu de consignes précises quant à la mise en forme du poster ou au choix de la langue à utiliser pour l'écrit. Ils se sont toutefois tous assurés d'une manière ou d'une autre que le bilinguisme était représenté.

L'exemple n°1 illustre l'une des façons de procéder : peu de texte et beaucoup de visuel. Par contre le texte apparaît en français et en allemand :

¹⁶³ « Une flaque de sang a été découverte devant l'école, mais aucun corps n'a été retrouvé... »

Figure 31 : l'exemple n°1 de posters (leçon bilingue 2, 2014-2015)

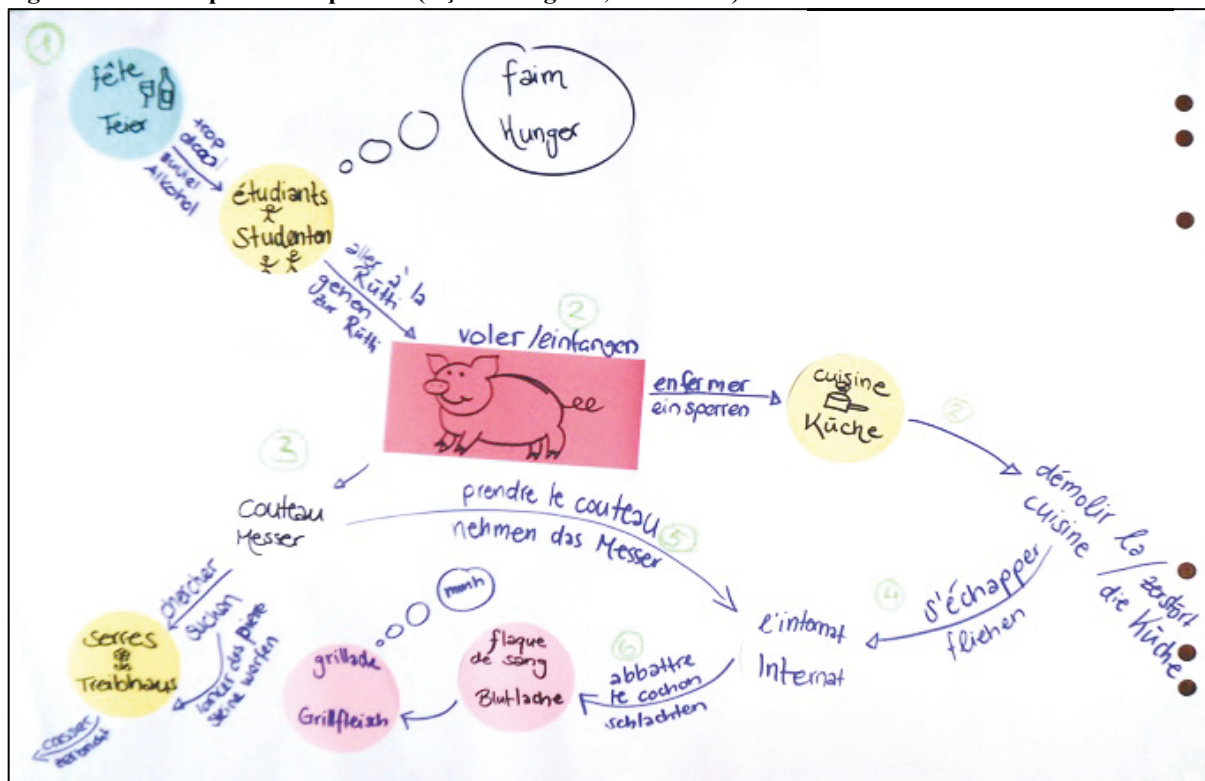


Figure 32 : l'exemple n°2 de posters (leçon bilingue 2, 2014-2015)

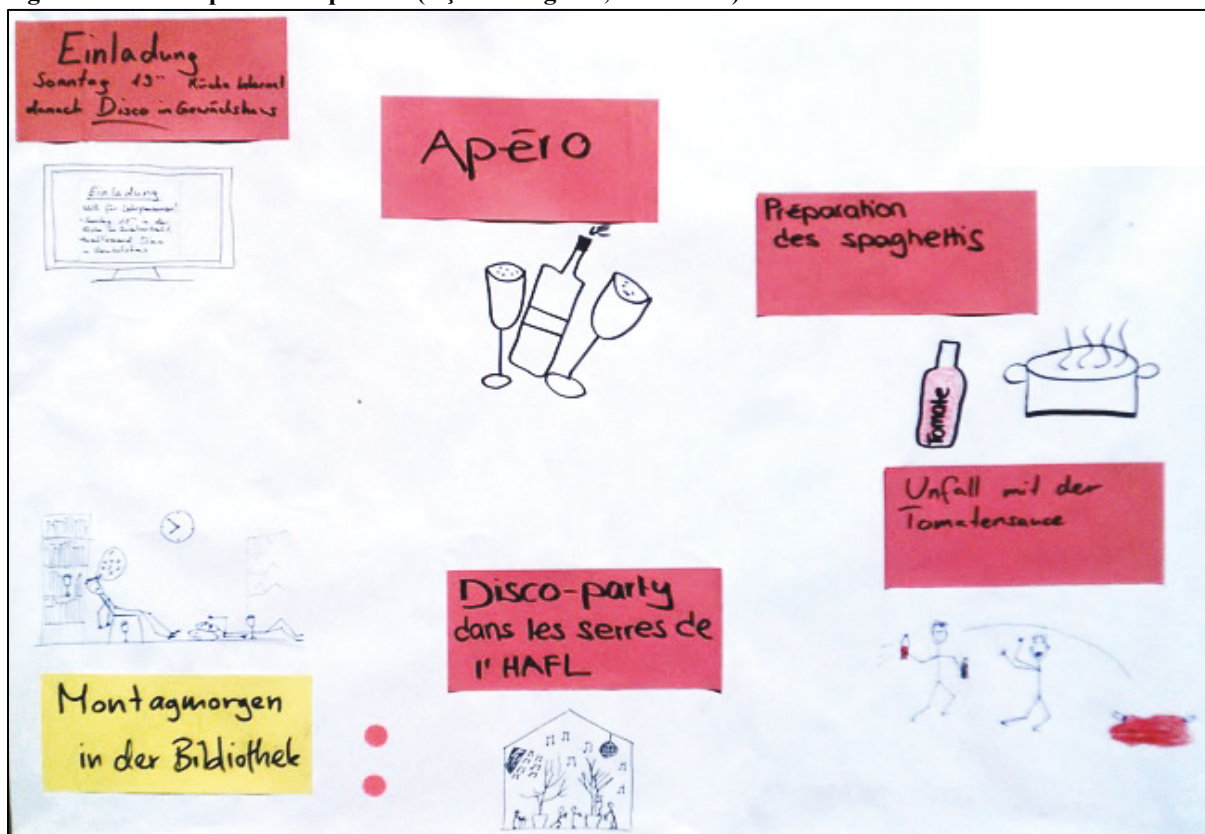
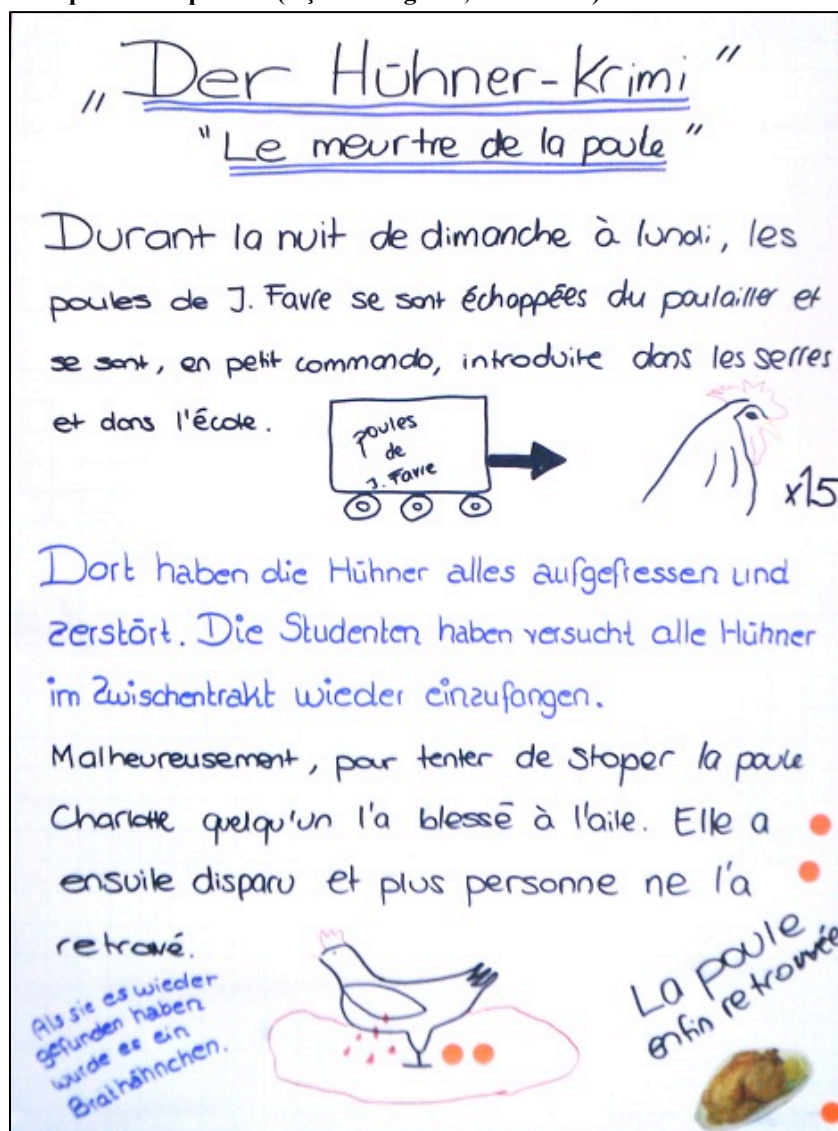


Figure 33 : l'exemple n°3 de posters (leçon bilingue 2, 2014-2015)



L'exemple n°2 garde la stratégie d'un visuel simple et efficace, qui est une façon ingénieuse de communiquer en milieu bi/multilingue. Par contre, les étudiants ont alterné les langues : trois encadrés en allemand et trois en français.

L'exemple n°3 comporte principalement du texte. Cependant, les étudiants ont eux aussi opté pour une alternance des langues dans le texte. Aucune répétition n'est lisible, le lecteur peut suivre le fil de l'histoire en passant d'une langue à l'autre. Les auteurs ont par contre mis en évidence cette alternance en attribuant une couleur à chacune des deux langues.

L'année académique 2015-2016 a également été marquée par une modification des leçons bilingues qui se sont muées en leçons trilingues, puisque l'anglais a été ajouté aux langues des deux leçons annuelles. L'organisation a dû être légèrement repensée pour intégrer la troisième

langue. Chacune des deux leçons se présente sous forme d'ateliers, avec des activités différentes d'un poste à l'autre. Chaque enseignant est responsable d'un atelier, ce qui signifie qu'il conçoit et prépare une activité d'expression orale dont il surveille le déroulement durant la leçon. Le poste peut accueillir 5 ou 6 groupes qui font la même activité en parallèle. Chaque activité dure une dizaine de minutes. Une fois ce laps de temps écoulé, les étudiants passent au poste suivant.

Le principe de base est resté le même, puisque les étudiants s'expriment dans la langue cible, à une petite différence près toutefois : un groupe par atelier s'exprime uniquement en anglais. À chaque changement d'atelier, les étudiants sont encouragés à reformer des nouveaux groupes afin de rencontrer et de travailler avec des personnes différentes.

Les enseignants sont en retrait : ils s'assurent que les changements d'atelier se passent bien, expliquent les consignes de l'activité si nécessaire et restent disponibles en cas de questions. Celles-ci surgissent quand les étudiants n'ont pas trouvé de solutions entre eux et que le locuteur natif se trouve dans l'impossibilité de donner une explication convaincante.

Conclusion du chapitre 7

Les approches didactiques présentées dans ce chapitre, qu'il s'agisse de méthodes complètes ou d'activités lors de leçons isolées, s'inscrivent dans la définition des approches plurielles et donc de la didactique du plurilinguisme : l'intercompréhension (entre langues proches ou distantes), avec les variantes particulières du projet concernant les compétences réceptives en romanche, ouvre des perspectives plurilingues aux apprenants, qui tout en étant amenés à établir des liens entre les langues proposées, se questionnent sur les différentes cultures et améliorent leur niveau linguistique de la/des langue(s) cible(s).

Les dispositifs développés et testés décrits dans ce chapitre ont tous en commun l'objectif d'amener les apprenants à communiquer dans une société multilingue. Excepté les leçons bilingues de la HAFL, les méthodes présentées sont basées sur le principe de l'asymétrie dans l'apprentissage des langues : les compétences réceptives (l'écrit pour commencer le plus souvent, puis l'oral) sont travaillées et les apprenants, lors des interactions (également le plus

souvent par écrit lors de sessions de clavardage) s'expriment dans leur langue première¹⁶⁴. Les leçons bilingues de la HAFL offrent la particularité de solliciter les compétences inverses chez les étudiants : ils s'expriment dans la langue cible, mais écoutent dans leur langue première. On pourrait d'une certaine façon qualifier ce procédé d'intercompréhension inversée, par comparaison avec les méthodes connues comme EuRom4 ou Galanet. Cependant, il s'agit dans ces situations d'échanges de communication bi/plurilingue, durant lesquels les locuteurs puisent dans leur répertoire plurilingue pour pouvoir assurer la compréhension. Il s'agit dans ce sens clairement d'intercompréhension.

La configuration des situations de communication des leçons bilingues soulève néanmoins certaines questions concernant les contraintes didactiques et les composantes des interactions entre les étudiants.

¹⁶⁴ Les apprenants peuvent aussi s'exprimer dans la langue la mieux maîtrisée dans le panel des langues proposées par le dispositif, si leur langue première n'y est pas représentée : cette langue fait office de langue pont.

Chapitre 8 : l'élaboration d'un cours de langue bilingue (FrAllemand)

Le cours FrAllemand (condensé de Français et Allemand) est un cours à option proposé aux étudiants de la HAFL. Il s'agit d'un cours de langues que l'on peut qualifier de bilingue, puisque les deux langues officielles de l'école y sont pratiquées simultanément. Bilingue, ce cours l'est également par l'origine linguistique des participants, enseignants et étudiants, qui viennent des deux principales régions linguistiques de Suisse¹⁶⁵.

Ce dispositif présente des particularités tant au niveau de son organisation qu'au niveau de son contenu. Comme il s'agit d'un nouveau cours dans l'offre du groupe langues de la HAFL, sa mise en place et sa conduite ont été appuyées par différents outils permettant d'évaluer le plus précisément possible l'impact de ce cours. En ce qui concerne les enseignants, ils ont complété un formulaire d'autoévaluation (Annexe 6, p. 432-433) à l'issue de la première session de FrAllemand (semestre d'automne 2013-2014) ; ils ont de plus mis à disposition les plans de cours et les documents qu'ils ont élaborés à destination des étudiants pour les trois premières sessions (de 2013 à 2016).

Quant aux étudiants, ils ont chaque année répondu à un questionnaire d'évaluation de l'enseignement (Annexe 7, p. 434-435) et rédigé des textes réflexifs sur leur expérience de FrAllemand. Les extraits de commentaires des autoévaluations des enseignants et des questionnaires complétés par les étudiants sont cités de manière anonyme ; l'auteur est indiqué par un chiffre suivi de la lettre « e » pour enseignant et « é » pour étudiant, puis de la lettre « A » s'il est germanophone et « F » s'il est francophone.

Dans ce chapitre, j'aborderai le cours FrAllemand dans son concept et sa réalisation. Je décrirai dans un premier temps les aspects organisationnels du cours, et je proposerai dans un second temps une analyse du cours et de son déroulement à partir du matériel didactique et des retours des participants.

¹⁶⁵ Et même au-delà : des étudiants de France ou du Tessin ont aussi pris part à FrAllemand durant les trois premières sessions de ce cours.

8.1 L'organisation du cours FrAllemand

L'idée du cours FrAllemand a germé durant l'année académique 2012-2013 au sein de l'équipe du groupe langues de l'école, alors que les premières leçons bilingues avaient été accueillies favorablement tant par les apprenants que par les enseignants. La responsabilité de l'élaboration pédagogique et de la coordination de ce nouveau cours m'a été confiée. Les consignes de départ étaient relativement simples : il s'agissait de monter un cours semestriel sur les principes des leçons bilingues, sans pour autant s'en rapprocher pour ne pas faire « doublon ». En effet, les leçons bilingues qui sont obligatoires pour tous les étudiants de première année continuent d'être inscrites au programme, alors que le nouveau cours FrAllemand concerne entre 15 et 18 étudiants, qui font le choix de suivre ce cours à option.

8.1.1 Les objectifs pédagogiques

L'enseignement dans la Haute école bernoise s'adresse à un public adulte. Il s'agit donc d'un public non captif (Courty, 2003), dans le sens où les apprenants ont choisi librement de s'inscrire dans cette institution et de se plier au règlement. Néanmoins, cela n'empêche pas un sentiment de captivité, dans la mesure où les cours de langues (langue partenaire et langue anglaise) sont obligatoires durant la première année de bachelor. Rappelons que les trois filières de l'école sont l'agronomie, les sciences alimentaires et la foresterie et que l'allemand, le français et l'anglais ne sont pas nécessairement une priorité pour les étudiants, ni des branches appréciées bien qu'en général, ils reconnaissent leur utilité sur le marché du travail. De plus, dans ce contexte de libre choix, le cours FrAllemand est un cours à option, offert aux étudiants de toute l'école, ce qui renforce l'idée d'enseignement non captif. Les apprenants suivent cet enseignement de façon volontaire, mais sous cette volonté peuvent se cacher deux motivations distinctes : celle, louable, d'améliorer les compétences de production orale dans la langue cible et celle, moins louable aux yeux de l'enseignant mais faisant partie des motivations intéressées d'une grande partie des étudiants, la possibilité de valider des crédits. Ce regard objectif sur la motivation est primordial, car l'élaboration du cours, en commençant par la définition des objectifs, doit tenir compte de ces paramètres qui constituent le contexte de l'enseignement/apprentissage au sens large.

Dans quelle catégorie placer le cours FrAllemand ? Il s'agit certes d'un cours de langue(s), mais il s'adresse à un public qui d'un côté est homogène (des étudiants d'une même école) et d'un autre offre des singularités : les étudiants viennent des trois filières de l'école et des études de Master, ils peuvent présenter une hétérogénéité de niveau en langue cible et ils ne sont pas tous de la même année d'études, ce qui signifie qu'ils n'ont pas tous bénéficié du cours de langue obligatoire durant la première année de bachelor (certains participants suivent en effet FrAllemand en parallèle du cours de langue obligatoire). Le contenu des leçons ne peut pas être en lien avec les filières d'études, présentant trop de disparités entre elles. On ne peut dans ce sens pas considérer ce cours comme un cours de langues sur objectifs spécifiques. Par contre, l'objectif premier est la communication dans une interaction bilingue, ce qui présente des particularités bien spécifiques.

La première étape dans l'élaboration d'un cours consiste normalement dans l'analyse des besoins. Or, dans le cas de FrAllemand, l'idée du cours ne part pas d'une demande spécifique et formulée des étudiants, mais davantage de la volonté des enseignants d'étoffer une offre de cours de langues dans un contexte académique, un peu à la façon des centres de langues universitaires, ce que Mangiante et Parpette qualifient d'« offres sans demande précise » (2004 : 12). De plus, lors des premières étapes de la mise en place du cours (au printemps 2013, donc six mois avant le début de celui-ci), les inscriptions n'étaient pas ouvertes, ce qui signifie que le nom des étudiants et leur nombre étaient encore inconnus. Il a ainsi fallu se baser sur une idée, peu précise, de ce qu'attendent les étudiants d'un cours de conversation, sur la base des feed-back faits oralement à l'issue des leçons bilingues de l'année précédente et des conversations informelles avec les étudiants. Si aucune donnée précise n'était donc à disposition à ce moment-là, cependant les traits principaux qui ressortaient de ces éléments étaient « parler en langue cible » et « rencontrer des camarades romands/alémaniques ».

Sans savoir précisément ce que devait être ce cours à option, je savais ce qu'il ne devait pas être. Comme dit plus haut, il ne devait pas être une réplique sur un semestre des leçons bilingues. Son contenu au niveau des thèmes ne devait pas être non plus trop proche de celui des cours obligatoires annuels. Sur cette base, les objectifs du cours FrAllemand se sont dessinés en fonction de trois aspects principaux :

- la production orale en interaction ;
- le bilinguisme et sa pratique ;
- la communication interculturelle.

En ce qui concerne l'interaction, pour les auteurs du CECR, « dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération » (CECR, 2005 : 60). Une liste est établie en fonction du type d'activités pouvant prendre la forme d'une interaction :

- « - les échanges courants
- la conversation courante
- les discussions informelles
- les discussions formelles
- le débat
- l'interview
- la négociation
- la planification conjointe
- la coopération en vue d'un objectif
- etc. » (CECR, 2005 : 60).

Or, comme le souligne Beacco (2007), le CECR définit l'interaction orale et les stratégies de production de façon vague et finalement peu éclairante pour l'utilisateur. Par contre, des précisions sont apportées dans les échelles qui illustrent l'interaction orale générale. Ces échelles de niveau, de A1 ou A2 à C2, définissent des activités langagières que les apprenants doivent être capables de mener. On y trouve deux grandes catégories : les interactions orales et les interactions écrites. Comme FrAllemand est axé uniquement sur les compétences linguistiques orales, la seconde catégorie ne sera pas abordée. La première catégorie apporte des précisions sur l'interaction orale générale, la compréhension d'un locuteur natif, la conversation, la discussion informelle (entre amis), les discussions et réunions formelles, la coopération à visée fonctionnelle, l'obtention de biens et services, l'échange d'information et l'entretien.

Concrètement, il a fallu faire une sélection des types d'activités susceptibles d'être exercées durant le cours FrAllemand, tout en gardant à l'esprit les contraintes de non répétition qu'imposaient les leçons bilingues et les autres cours de langues. Par conséquent, seules les activités relevant de l'aspect formel des échanges (discussions et réunions formelles) ont été écartées.

Par ailleurs, la distinction a été faite entre les compétences linguistiques d'un côté et les compétences sociopragmatiques de l'autre. Comme le niveau prérequis pour participer au

cours est le niveau B1, les objectifs du cours sont basés sur les descripteurs du CECR relatif à ce niveau.

Figure 34 : les objectifs du cours FrAllemand

<p>A la fin du module, l'étudiant-e est en mesure de :</p> <p>compétences spécialisées :</p> <ul style="list-style-type: none">- S'exprimer oralement en L2 avec spontanéité- Prendre part à une conversation bilingue dans diverses situations de la vie quotidienne- Exprimer son opinion en L2 dans un contexte connu du monde du travail ou des études- Comprendre des situations, des intentions de communication d'interlocuteurs natifs et/ou non natifs et les différents niveaux de langue utilisés, lorsqu'un langage clair et standard est utilisé <p>sociales, personnelles et méthodologiques :</p> <ul style="list-style-type: none">- Demander des explications- Faire preuve de coopération lors d'interactions bilingues- Utiliser des stratégies de compensation (périphrases ou paraphrases)- Gérer les différences interculturelles de base- Utiliser des techniques de travail en autonomie

La figure 34 indique les objectifs tels qu'ils ont été communiqués aux futurs participants de FrAllemand. Outre les aspects linguistiques propres à l'interaction orale, l'attention portée au bilinguisme se retrouve au deuxième objectif avec la précision « conversation bilingue », ainsi qu'à la mention des « interlocuteurs natifs et/ou non natifs » et de la précision apportée au type d' « interactions bilingues ».

La référence à la communication interculturelle peut être considérée comme implicite dans le sens où le contexte bilingue du cours implique forcément des différences de culture et les savoir-être qui s'imposent dans ce type d'échange. Toutefois, j'ai ajouté un objectif (« gérer les différences interculturelles de base ») destiné à rendre claire cette dimension du cours.

Qu'en est-il du contenu du cours ? Correspond-il aux objectifs annoncés dans le descriptif ? Comme nous le verrons plus loin, les enseignants préparent leurs leçons individuellement, à partir des objectifs. En répondant au questionnaire d'autoévaluation, les cinq enseignants ont

sélectionné les compétences qu'ils avaient sollicitées durant les leçons de FrAllemand (Annexe 6, p. 432-433, question 10).

Tableau 43 : les compétences sollicitées pas les enseignants dans leurs leçons

Organisation du cours / objectifs	non	plutôt non	plutôt oui	oui	sans avis
10. Quelles compétences faites-vous travailler?					
Compréhension orale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1	4	<input type="checkbox"/>
Compréhension écrite	1	1	1	2	<input type="checkbox"/>
Expression orale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5	<input type="checkbox"/>
Expression écrite	<input type="checkbox"/>	4	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parler en interaction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5	<input type="checkbox"/>
Médiation	1	2	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>
Communication interculturelle	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>
Stratégies de communication	1	1	3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Les compétences de production orale et d'interaction sont abordées par tous les enseignants, et sont par ailleurs les seules à faire l'unanimité. Assez logiquement, dans le sens où cette compétence est une composante de l'interaction, la compréhension orale est aussi présente dans la partie affirmative du tableau.

En ce qui concerne l'aspect interculturel, deux compétences apparaissent dans le questionnaire : la médiation et la communication interculturelle. Alors que cette dernière est expressément mentionnée comme objectif de FrAllemand, les réponses qui lui sont accordées apparaissent dans le tableau de manière un peu mitigée : 3 enseignants affirment proposer des activités comprenant un aspect interculturel alors que 2 d'entre eux optent pour une réponse négative. Quant à la médiation, la tendance est inversée (3 non pour 2 oui). En réunissant ces deux compétences, on constate que l'aspect culturel ne semble pas être clairement formulé en classe. Comme les étudiants des deux communautés linguistiques se rencontrent et travaillent ensemble, la question de l'interculturel est inévitable ; elle représente le cœur même de la rencontre. Elle n'est cependant pas discutée, comme si elle se vivait sans qu'il soit nécessaire de la verbaliser pour certains enseignants.

La place de l'écrit dans le cours est également intéressante. Les compétences liées à l'écrit sont absentes des objectifs annoncés : FrAllemand est un cours de conversation. Or 3 enseignants recourent à des activités sollicitant la compétence de compréhension écrite et une personne propose une/des activité(s) d'expression écrite. On peut comprendre la présence de l'écrit par le fait qu'il est difficile de dissocier les compétences dans les situations de communication de la vie quotidienne.

Le dernier point concerne les stratégies de communication. Rappelons que dans le descriptif de cours, trois objectifs peuvent être regroupés dans cette catégorie (« demander des explications », « faire preuve de coopération lors d'interactions bilingues » et « utiliser des stratégies de compensation (périphrases ou paraphrases) »). Toutefois, aucun enseignant n'affirme clairement amener les étudiants à développer des compétences de stratégie et 2 déclarent même ne pas le faire. Tout comme pour l'aspect interculturel, on peut imaginer que le fait que les étudiants pratiquent l'interaction suffise en quelque sorte à développer cette compétence.

8.1.1.1 La compétence de production orale

Si les étudiants travaillent en interaction, cela signifie plus précisément que, durant les leçons de FrAllemand, ils s'expriment dans la langue cible et que leurs partenaires répondent dans leur langue première. Dans le cas d'une activité à réaliser par deux, le schéma idéal correspond pour chaque paire d'étudiants à produire du discours en langue cible. Ainsi le schéma habituel, dessinant les activités de production orale d'étudiants en classe de langue ne peut s'appliquer à FrAllemand. Dans une classe ordinaire, lors d'activités de production libre¹⁶⁶, la parole en langue cible est produite par et pour les autres étudiants (ou dans certains cas l'enseignant) et reste dès lors un discours interalloglotte¹⁶⁷. Ce discours est la plupart du temps guidé par les activités planifiées par l'enseignant et s'insère donc dans un cadre fortement didactisé, puisque l'apprenant est amené à « développer de véritables conduites langagières : décrire, raconter, justifier, convaincre, argumenter, exposer, etc. (...) » (Cuq et Gruca, 2005 : 183). Ceci donne lieu à une planification suivant un découpage progressif, en fonction du niveau des apprenants et des objectifs à atteindre. Dans le cas de FrAllemand, les activités orales ne suivent pas une progression grammaticale ou thématique¹⁶⁸, mais représentent l'activité centrale, répondant aux objectifs annoncés dans le descriptif du cours. Comparables à des leçons de conversation, les leçons de FrAllemand ont pour objectif de faire parler les étudiants dans un contexte authentique. Les classes de langues traditionnelles,

¹⁶⁶ Pour comparer ce qui est comparable, les dispositifs didactiques favorisant l'expression orale tels que les jeux de rôle ou les simulations globales (Cuq et Gruca, 2005) ne sont pas abordés ici.

¹⁶⁷ La communication interalloglotte est « une interaction en situation de contact entre interlocuteurs dont la langue de communication n'est pas la langue primaire, mais la langue cible commune » (Behrent, 2007 : 10).

¹⁶⁸ Les manuels de langues commencent naturellement par le thème de la présentation, puis de l'environnement proche de l'apprenant (école, famille, quartier), pour s'ouvrir ensuite au thème de l'alimentation et à d'autres thèmes.

composées d'apprenants présentant des profils homogènes (tous alloglottes, de langues premières semblables ou variées), « reste un lieu privilégié d'un usage particulier de la langue et d'actualisation de discours divers propres à la langue et à l'apprentissage » (*ibid.* : 184), contrairement au contexte des cours de FrAllemand où étudiants francophones et germanophones sont réunis pour pratiquer la langue partenaire. Bien qu'il s'agisse évidemment d'apprentissage de la langue, les échanges sont authentiques, dans le sens où les interlocuteurs des apprenants sont natifs.

Par contre, si le groupe est composé de plus de deux étudiants, la donne change quelque peu dans le sens où l'équilibre entre locuteurs et langue n'est plus respecté. Cette configuration (qui arrive suivant la répartition des étudiants ou si l'activité est menée en plus grand groupe) se rapproche alors d'une configuration de classe de conversation, mais ne peut pas y être totalement apparentée tant que le groupe est composé de locuteurs natifs.

8.1.1.2 La compétence de réception orale : langue maternelle

Les étudiants participant au cours FrAllemand se retrouvent donc dans une situation particulière en termes de compétences à activer lors de l'interaction. Comme pour toute interaction, la compétence qui demande le plus d'effort est la production orale. Cette compétence est d'autant plus exigeante qu'elle se réalise dans la langue partenaire. En contrepartie, la réception représente un effort doublement moindre : la compétence d'écoute se fait en langue maternelle. Ainsi la situation de communication durant FrAllemand est bilingue. Elle est pour chaque étudiant une communication en langue étrangère au moment de la production et une communication exolingue au moment de la réception. Cette asymétrie durant FrAllemand pourrait être vue comme une forme de confort pour les étudiants, qui n'auront pas à faire preuve de concentration accrue en tant que récepteur. Cependant, le rôle des étudiants n'est pas anodin, puisqu'ils sont experts dans leur langue première et s'engagent durant le cours à servir de référence pour leurs collègues de la langue partenaire.

Plus encore que lors d'une communication exolingue « classique » (c'est-à-dire telle qu'elle est décrite plus haut, cf. *supra* p. 186-187), le contrat didactique entre les interlocuteurs est accepté, qui plus est imposé par le cadre du cours.

Dans le cas de FrAllemand, la langue de production et la langue de réception sont donc différentes. Ce constat n'est pas sans soulever des questions en ce qui concerne l'acquisition

de la langue cible et plus précisément de son efficacité. En effet, comme le soulignent Cuq et Gruca (2005), il peut sembler artificiel de différencier les deux types de compétences, puisqu'« il y a gros à parier que l'apprentissage de l'une sert au développement de l'autre : mieux lire, c'est mieux écrire et mieux entendre et écouter, c'est mieux parler ». Il est clair que durant les leçons de FrAllemand, les étudiants pratiquent la langue cible sans pour autant exercer leur oreille. Les compétences de réception en langue cible ne sont donc pas sollicitées. Par contre, il serait restrictif de dire que FrAllemand ne vise à développer que les compétences de production (et en plus, sans répétition de modèle en langue cible), dans le sens où les étudiants ont l'occasion d'interagir et donc d'améliorer leurs compétences à communiquer en contexte bilingue.

8.1.2 La planification du cours

Le cours FrAllemand est un cours à option hebdomadaire¹⁶⁹ sur un semestre, offrant aux étudiants qui le désirent de pratiquer la langue cible en plus des cours de langues obligatoires. Ce statut optionnel signifie que l'école ne va pas déployer de grands moyens pour ce cours, ce qui concrètement implique qu'il n'était pas envisageable, dès l'élaboration du cours, de prévoir deux enseignants (un de chaque langue) à chaque leçon. Toutefois, l'option économique d'un enseignant en charge de toutes les leçons a également été écartée pour des raisons de maîtrise de la langue partenaire. En effet, bien que certains des enseignants de langues aient une très bonne maîtrise de l'autre langue, ils ne se sentent pas capables pour autant de l'enseigner à un public de jeunes adultes.

Par conséquent, la planification des leçons s'est faite en se basant sur les pratiques de l'enseignement bilingue. Lors de la planification d'un enseignement bilingue, la façon dont les deux langues sont réparties durant l'année ou le semestre est une des premières questions à traiter. Duverger (2009) distingue trois sortes d'alternance des langues dans le cadre d'un enseignement bilingue :

- « - une macroalternance, d'ordre structurelle, qui concerne la programmation générale des cours ;
- une mésoalternance, sorte d'alternance séquentielle, la plus délicate sans doute à maîtriser, qui se met en place tout au long de l'unité didactique ;

¹⁶⁹ Un cours hebdomadaire correspond à deux périodes de 45 minutes. Pour le cours FrAllemand, les deux périodes sont consécutives ; nous avons donc 1h30 à disposition.

- une microalternance, qui se réfère aux courts passages d'une langue à l'autre, non programmable, d'ordre très conjoncturelle par conséquent » (Duverger, 2009 : 95).

La microalternance se rapporte ainsi à de courts changements de langues, ou même à ce qu'on pourrait qualifier d'interférences, durant une leçon. Ces « intrusions » de la langue partenaire ne sont pas planifiées et sont donc spontanées. Ce cas de figure peut bien sûr se produire durant le cours, mais les enseignants s'en tiennent en général à leur langue dans les cours de langues obligatoires de l'école et la configuration de FrAllemand, avec des participants des deux langues, permet pour sa part d'éviter des traductions ou des explications dans la langue cible, comme nous le verrons au chapitre 9.

L'utilisation des langues par l'enseignant durant le cours FrAllemand peut correspondre à la définition de la macroalternance mais également à celle de la mésoalternance, puisque la solution adoptée est celle d'un enseignant par semaine, avec une alternance hebdomadaire des langues des enseignants : le cours est donné une semaine par un enseignant francophone et la semaine suivante par un collègue germanophone. Les consignes, explications ou documents de cours fournis sont dans la langue du professeur. En revanche, par contre les étudiants s'expriment toujours dans la langue cible. Cette organisation peut se rapprocher de la macroalternance dans le sens où elle est programmée, mais elle concerne aussi la séquence didactique que représente une leçon hebdomadaire. Cependant, la consigne de cette répartition des langues selon la langue de l'enseignant n'a pas été toujours respectée, comme l'indique le résultat de l'autoévaluation des enseignants : tous les enseignants fournissent des documents dans leur langue première, par contre les documents de travail sont fournis également dans la langue partenaire pour deux d'entre eux. Deux enseignants ont répondu catégoriquement non, alors qu'un enseignant a répondu plutôt non, ce qui signifie qu'il n'exclut pas de recourir à la langue partenaire dans les documents distribués en cours. Ainsi, s'en tenir à une langue alors que les étudiants s'expriment dans les deux et que le contexte dans son ensemble est bilingue peut être considéré ici comme un effort.

En ce qui concerne les thèmes prévus au fil du semestre, la difficulté résidait une fois de plus dans le fait de ne pas empiéter sur les thèmes souvent au programme des cours de langues obligatoires, tels que les thèmes relatifs à l'agriculture, à l'alimentation ou à l'environnement. Finalement, l'équipe enseignante a retenu comme fil rouge les médias, au sens large. Comme nous le verrons plus loin (cf. *infra* p. 327), ce thème englobe aussi bien la presse écrite que la bande dessinée ou la télévision. Un calendrier, avec le nom de l'enseignant et le sujet de la

leçon a été communiqué aux participants du cours (enseignants et étudiants) en début de semestre.

Pour coordonner au mieux le cours, un espace a été ouvert sur la plateforme internet de l'école¹⁷⁰. Les enseignants y déposent les documents du cours (avant ou après les leçons, suivant les besoins), afin que les étudiants puissent y avoir accès en tout temps. Un accès réservé aux enseignants leur permet de décrire les étapes principales de la leçon qu'ils ont donnée, afin que les enseignants des semaines suivantes puissent prendre connaissance de façon précise des activités proposées aux étudiants. Ce système de communication via une plateforme peut sembler un peu froid au premier abord. Il est toutefois indispensable pour que des enseignants qui n'ont pas nécessairement l'occasion de se rencontrer durant la semaine pour des raisons d'horaire puissent se passer le relais du cours. À la lumière des questionnaires d'autoévaluation remplis par les enseignants, cette organisation n'est pas apparue comme optimale pour deux enseignants :

« Peut-être que je ne tenais pas suffisamment compte des cours donnés la semaine d'avant ? Je consultais les documents déposés sur Moodle, mais je ne suis pas certaine que cela s'avérait suffisant. Il faudrait « assurer » une certaine logique et de l'harmonie dans les cours » (1eF)

« Organisation / Kommunikation : Da der Kurs das erste Mal durchgeführt wurde, waren nicht alle Details klar, was Termine und Aufträge anbelangt (und Bewertung) / *Organisation /communication : comme le cours était donné pour la première fois, tous les détails n'étaient pas clairs, au niveau des délais et des tâches (et de l'évaluation) »* (3eA)

Du point de vue des étudiants, on peut se baser sur des commentaires tirés du questionnaire d'évaluation du cours. L'organisation a également été ressentie durant cette première session comme présentant des faiblesses (chez 3 étudiants sur 13), comme l'indique l'extrait suivant :

« da die Lehrpersonen immer wechseln, kann man nicht Fragen zur Organisation stellen, da nur Frau Ayer Bescheid weiss / *comme les enseignants changent toujours, on ne peut pas poser des questions sur l'organsiation, puisque seulement Madame Ayer peut décider »* (1éA)

Par contre, le questionnaire destiné aux étudiants comporte une question sur la gêne que pourrait procurer le changement d'enseignants. La majorité des étudiants ont répondu ce

¹⁷⁰ Il s'agit de la plateforme Moodle.

changement n'était pour eux pas problématique (8 ont répondu *non*, 2 *plutôt non* et 3 *plutôt oui*). Un étudiant a même ajouté comme point fort :

« la diversité des enseignants et des activités » (7éF)

En ce qui concerne l'approche didactique, aucune consigne spécifique n'a été donnée aux enseignants. Chacun est libre dans sa manière de planifier les leçons qui lui sont attribuées. Cependant, les enseignants ont porté une attention particulière au fait de ne pas proposer des activités trop proches de celles réalisées dans le cadre des cours de langues obligatoires. De ce fait, un autre conseil a été donné : celui de profiter de ce cours de conversation et du temps à disposition pour imaginer des activités généralement trop chronophages pour les cours obligatoires, ou qui sortent des sentiers battus.

La bonne coordination est primordiale pour le bon déroulement d'un cours faisant intervenir plusieurs enseignants. D'un point de vue formel, une des préoccupations était de conférer une certaine homogénéité aux documents distribués en cours, afin de rassurer les étudiants sur l'homogénéité de l'enseignement dispensé ; l'aspect formel peut en effet créer un sentiment de cohérence quant au contenu et surtout à la direction didactique. De ce fait, un document (de type « pense-bête ») a été transmis aux enseignants en début de semestre. Ce document rappelle la démarche : centrée sur l'apprenant et l'oralité, le bilinguisme, le rôle en retrait de l'enseignant, la place de l'enseignement du lexique et de la grammaire, etc.

8.1.3 Les étudiants : profil linguistique

Le nombre d'inscriptions pour ce cours est limité à 18 étudiants, ce qui assure à chacun un espace suffisant pour s'exprimer, tout en laissant le temps à l'enseignant d'intervenir de façon plus individualisée auprès des apprenants. Cependant, une des conditions pour que le cours puisse avoir lieu est celle de la langue première des étudiants, qui doit être idéalement pour moitié le français et pour l'autre moitié l'allemand. Sachant que la répartition parfaite de 9 germanophones pour 9 francophones pouvait ne pas être atteinte, les enseignants ont fixé une proportion d'un étudiant francophone ou germanophone pour deux étudiants de la langue partenaire. Cette configuration est la moins acceptable, mais acceptable en dernier recours si les inscriptions présentent une forte disproportion.

Jusqu'à ce jour, il y a eu trois sessions du cours FrAllemand : semestre d'automne/hiver 2013-2014, semestre d'automne/hiver 2014-2015 et semestre d'automne/hiver 2015-2016.

Chaque année le nombre d'inscriptions a été suffisant pour que le cours puisse avoir lieu. Les cours des deux dernières années ont même commencé avec le nombre maximum de participants (18), mais respectivement un et deux étudiants ont quitté l'école après quelques semaines.

Tableau 44 : le nombre des participants aux cours FrAllemand

Année	Nombre d'étudiants	Nombre de francophones	Nombre de germanophones
2013-2014	13	5	8
2014-2015	17	11	6
2015-2016	16	9 (dont 2 italophones)	7

La taille des groupes a chaque année offert des conditions d'enseignement/apprentissage agréables. L'équilibre entre les langues représentées par contre n'a pas été idéal ; néanmoins la règle fixée par les enseignants, à savoir un rapport d'un étudiant d'une langue pour deux de la langue partenaire a pu être respectée.

La dernière session de FrAllemand a présenté une particularité à laquelle les enseignants n'avaient pas songé : deux étudiants tessinois, donc italophones, se sont joints au groupe. Comme leur langue d'étude est le français, ils ont été considérés comme des francophones. Toutefois, les activités se sont avérées plus délicates à organiser, puisque ces deux participants, malgré une bonne maîtrise du français (estimée entre C1 et C2), rencontraient des limites lors des moments d'explications ou de corrections du partenaire linguistique. Une attention particulière leur a donc été prêtée : les enseignants du cours ont fait en sorte que ces deux étudiants travaillent dans des groupes constitués de trois personnes, de façon à ce qu'ils forment un duo avec un collègue francophone.

8.1.4 L'approche pédagogique : les tâches

FrAllemand est envisagé comme un cours d'expression orale. Toutefois, comme nous l'avons vu plus haut (cf. *infra* p. 300), l'interaction est au cœur du concept de ce cours. D'un point de vue linguistique, dans un cours de conversation classique, il ne s'agit pas de développer les aptitudes en expression orale seulement, mais également en compréhension orale. Or durant les leçons de FrAllemand, les étudiants s'expriment dans la langue cible mais écoutent dans

leur langue première. On attend également d'eux qu'ils aident leur(s) partenaire(s) lorsque l'un d'eux cherche un mot ou fait une erreur grammaticale. Cet aspect acquisitionnel, qui prend place du côté de l'étudiant qui a besoin d'aide (lexicale, grammaticale, etc.), peut être rapproché de l'aspect acquisitionnel de la communication exolingue. Il rejoint dans ces situations de communication entre étudiants de langues premières différentes les aspects sociopragmatiques que tout enseignement/apprentissage des langues cherche à faire acquérir aux étudiants, à savoir être capable d'interagir en fonction du contexte de la communication, du message à transmettre, de l'interlocuteur, etc.

Les années 2000 ont connu un tournant dans l'évolution des approches pédagogiques dans le domaine des langues. L'approche communicative a peu à peu cédé la place à la perspective actionnelle, prônée par le CECR, qui met en avant l'acteur social qu'est l'apprenant. La perspective actionnelle ne remet pas en cause l'approche communicative, mais la reprecise (Spaëth, 2007), en apportant un nouveau paramètre à l'enseignement/apprentissage des langues. Dans une approche actionnelle en effet, l'enseignant propose aux apprenants la réalisation de tâches leur permettant d'évoluer dans leur apprentissage de la langue dans des situations (proches) de la vie réelle. Le rapport, le plus ténu possible, entre la tâche à réaliser et son authenticité marque une évolution de l'approche communicative à la perspective actionnelle. Cependant,

« il ne suffit pas qu'une tâche contienne des éléments qui la rendent plausible pour qu'elle soit actionnelle : tenter de reproduire ou de modéliser en classe le monde réel faute de pratique in situ n'apporte rien si la tâche n'engage pas l'apprenant au-delà d'un simple exercice de forme » (Riba, 2009 : 126).

Le terme « perspective », s'il est nouveau dans le champ de l'épistémologie de la didactique des langues et s'applique en général à l'approche décrite dans le CECR, soulève une question d'ordre temporel. Comme le fait remarquer Ollivier (2010), il est intéressant de se demander si ce terme ne porte pas sur l'objectif final de l'enseignement/apprentissage d'une langue, dans le sens où « l'idée de perspective repousse les tâches de la vie réelle dans l'avenir » (Ollivier, 2010 : 263). L'apprenant est préparé durant les cours de langues à interagir avec des personnes parlant une langue étrangère, donc à effectuer des tâches qui relèvent de compétences linguistiques et non-linguistiques.

Donc en réalité, la classe de langue peut se rapprocher un peu de la vie réelle en contexte de langue étrangère (langue cible traitée en cours), mais n'en est finalement que le reflet. Il faudrait, pour appliquer consciencieusement l'idéologie de la perspective actionnelle, sortir du

cadre physique de la classe. Cela impliquerait de la part des enseignants d'imaginer des tâches qui mettraient les apprenants dans des situations réelles de communication. Pour certaines compétences, les nouvelles technologies permettent ce déplacement hors de la salle de classe, en intervenant par exemple sur un vrai forum d'un média en langue cible : les apprenants utilisent la langue cible pour transmettre une idée, un avis, un commentaire, etc. qui sera lu par des utilisateurs en dehors de la classe.

Une autre position consiste à considérer par contre la salle de classe comme un lieu d'interaction réelle. Les apprenants communiquent et interagissent ; ils sont des acteurs sociaux, s'exprimant tous dans la langue cible, qui devient l'outil privilégié pour une communication entre enseignant et apprenants et entre apprenants (Puren, 2009). Dès lors, la salle de classe peut être comprise comme un lieu de la vie réelle, bien qu'elle reste le lieu du « méta » (Spaëth, 2007 : 41).

En l'espèce, en dépit de la grande liberté quant à l'organisation de chaque leçon laissée aux enseignants, l'approche privilégiée a été de proposer aux étudiants de travailler dans le but de réaliser une tâche (j'aborderai ce point plus en détail aux p. 326-330). Le programme de FrAllemand contient un bon nombre de tâches, qui constituent la trame pédagogique de ce cours de langue basé sur l'interaction entre apprenants. Dans ce sens, les activités proposées aux étudiants s'approchent de la définition de tâches telles qu'elles apparaissent dans la perspective actionnelle proposée par le CECR.

Selon Rosen (2009), il existe trois catégories de tâches :

« les tâches de pré-communication pédagogique constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes, les tâches « pédagogiques communicatives » (que l'on connaît bien depuis l'approche communicative) dans lesquelles les apprenants s'engagent dans un « faire-semblant » accepté volontairement pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue-cible, se préparant ainsi à mener à bien des tâches « proches de la vie réelle » choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte d'apprentissage (...) » (Rosen, 2009 : 7).

Dans le cas des tâches de la dernière catégorie, la salle de classe devient le lieu de l'interaction. Les tâches qui s'y déroulent ne sont pas à proprement parler identiques, mais comme l'explique Bérard (2009 : 40), « leur réalisation peut donner lieu à des interactions et des échanges comparables aux échanges réels ». J'ajouterai pourtant une réserve à cet énoncé : si les étudiants échangent entre eux dans un cours de langue traditionnel, il s'agit de communication interalloglotte et non de communication exolingue, puisque la langue utilisée

n'est la langue première d'aucun participant. Si les échanges ont lieu entre l'enseignant et les apprenants, on est loin de la vie réelle également, puisqu'il est rare pour un locuteur alloglotte de pouvoir converser avec un enseignant dans des situations de la vie courante. Même si l'on considère la communication exolingue comme étant potentiellement acquisitionnelle, il arrive ainsi qu'elle ne le soit pas. Cette précision me permet de souligner le fait que FrAllemand présente une configuration nouvelle dans le sens où les apprenants sont dans des situations de communication bilingue et donc proches de celles dans lesquelles ils pourraient se retrouver dans le cadre de leurs études ou de leur vie professionnelle à venir.

Le principe directeur de la dernière catégorie de tâches, on l'a vu, est de préparer les apprenants à évoluer et communiquer dans le monde réel avec une dimension nouvelle par rapport à l'approche communicative appliquée souvent dans les cours de langues des années 1980 à 2000 : celle de l'implication. Jusqu'alors, en effet, les cours de langues étaient pensés pour permettre aux apprenants de voyager dans un pays, mais pas nécessairement de s'y établir (Puren, 2009). La différence n'est peut-être pas significative dans le contenu des points linguistiques à enseigner (au niveau lexical, grammatical ou phonologique) ; par contre, l'attitude de l'apprenant, devenu dans la société d'accueil un acteur social à part entière et non plus un étranger de passage, est profondément différente. En effet, l'apprenant doit avoir en plus des compétences linguistiques habituelles, des savoir-faire et des savoir-être qui lui permettent de communiquer et de s'intégrer dans ce nouveau contexte.

Dans le cas de FrAllemand, la salle de classe est réellement le lieu principal des échanges entre les apprenants. Cet endroit (et par extension la plateforme électronique sur laquelle tous les étudiants et les enseignants sont inscrits) comporte cette double définition de lieu d'enseignement/apprentissage et de lieu d'échanges authentiques entre apprenants francophones et germanophones. Cependant, il est nécessaire de poser une limite à la seconde partie de la définition de ce cadre : les apprenants certes communiquent entre eux, en mode bilingue, mais ils suivent les consignes du cours (celles proposées par le descriptif de cours de FrAllemand et celles plus ponctuelles de la leçon en cours). Si les échanges peuvent être spontanés, ils sont donc la plupart du temps provoqués par une série d'activités élaborées par l'enseignant.

Ainsi, le bilinguisme du public apprenant donne une légitimité à considérer la salle de classe de FrAllemand comme un contexte réel de la vie quotidienne. Ce contexte est clairement situé, puisqu'il s'agit d'un cours donné dans une haute école. Dès lors, il est difficilement concevable par exemple d'apprendre aux étudiants comment communiquer à un guichet à la

poste. Les échanges mis en place consistent avant tout à émettre des opinions, réfuter un argument, proposer une idée à développer, etc. Ce contenu de cours correspond aux compétences requises pour étudier dans un établissement supérieur bilingue.

En ce qui concerne l'aspect culturel, dans le cas de la Suisse et du cours FrAllemand, la situation diffère de cours de langues étrangères classiques sur un point fondamental : non seulement les apprenants ne changent pas de pays, mais ils sont déjà en contact avec la langue et la culture partenaire. Les étudiants de 2^{ème} ou 3^{ème} année, ainsi que certains étudiants de 1^{ère} année suivent déjà des cours dans l'autre langue (allemand pour les francophones et français pour les Suisses alémaniques). De plus, depuis leur inscription quelques mois avant le début de leurs études, tous les étudiants sont familiarisés à ce contexte bilingue par le biais des informations qu'ils reçoivent dans l'une ou l'autre langue, et parfois dans les deux. Rappelons également que les Suisses partagent une culture commune (cf. *supra* p. 49) et que le fossé entre les cultures n'est pas aussi important que peut l'être celui de deux cultures géographiquement plus distantes, dont les langues seraient sans contact.

Un autre aspect de l'enseignement/apprentissage par les tâches touche à la question de la place des compétences formelles, c'est-à-dire du lexique et de la grammaire. Si les compétences visées sont essentiellement orales, l'enseignement des compétences formelles n'est pourtant pas à exclure, mais il intervient dans un second temps, comme le soulignent Pluskwa *et al.* (2010) :

« L'apprentissage par les tâches (...) est explicitement conçu pour permettre la communication dans le monde extérieur. Cela met la priorité sur la fluidité et la confiance et laisse à la grammaire (...) un rôle important mais subsidiaire ». (Pluskwa *et al.*, 2010 : 208)

En ce qui concerne plus précisément ces compétences, le lexique a fait l'objet d'une activité didactique à chaque cours de FrAllemand ; l'enseignement de la grammaire, quant à lui, n'a pas été abordé de façon systématique. Cela s'explique par l'orientation même du cours, qui est clairement communicative. De plus, l'enseignement de la grammaire requiert des enseignants compétents à la fois en allemand et en français, ce qui n'était pas le cas dans le concept d'alternance des enseignants.

Le choix de faire travailler les étudiants autour d'une tâche implique un changement dans le découpage de la leçon. Les exercices structuraux (grammaticaux, lexicaux et phonétiques) ne sont plus à considérer comme le cœur de la leçon, puisque l'objectif est la réalisation de la

tâche. Dès lors, la place qui leur est accordée se situe avant la réalisation de la tâche (rôle préparatoire) ou après la réalisation de celle-ci (rôle réparateur).

Loin d'envisager les exercices structuraux comme désormais inutiles, ils restent toutefois indispensables :

« Il faut en effet qu'une unité didactique installe la maîtrise des ressources nécessaires à la réalisation de la tâche ET accoutume peu à peu à leur intégration contextualisée, dans une séquence didactique préalable à la réalisation de cette tâche » (Denyer, 2010 : 151).

Cette question est par ailleurs soulevée dans un questionnaire par un enseignant qui propose de définir les objectifs liés aux compétences formelles :

« Erweiterung des Wortschatzes/welcher Wortschatz ? (...) Auch Festigung grammatischer Strukturen im mündl. Ausdruck ? Aussprache-Training ? / *enrichissement du vocabulaire / quel vocabulaire ? (...) Aussi consolidation des structures grammaticales dans l'expression orale ? Entraînement à la prononciation ? » (3éA)*

8.1.4.1 Une tâche par semaine

En observant le programme de FrAllemand, on peut voir le nombre de tâches proposées aux apprenants. Celles-ci peuvent être considérées comme actionnelles, dans la mesure où les participants communiquent pour élaborer un produit fini, qu'ils devront (la plupart du temps) présenter aux autres étudiants. Il y a donc un enjeu (la présentation) qui inscrit l'activité dans un contexte réel. Toutefois, chaque semaine l'enseignant propose une activité différente et, bien que chaque tâche corresponde au thème du cours (les médias), il n'y a pas de continuité entre les tâches. Cet aspect décousu de l'ensemble peut donner une impression de patchwork aux apprenants, qui viennent au cours pour un moment de discussion avec des collègues de la langue partenaire, sans qu'il y ait nécessairement une construction plus durable des activités initiées la semaine précédente. D'un autre point de vue, les étudiants ne sont pas dupes de la situation d'enseignement/apprentissage : le contrat didactique tacite implique leur participation à un cours de langue, axé sur la conversation. Le principe de la situation d'enseignement/apprentissage fait qu'on attend d'eux de prendre part à des conversations bilingues. Une attitude plus ou moins engagée ou plus ou moins consumériste fait que les étudiants n'exigent pas nécessairement un suivi dans les activités. Le but est de parler durant une heure et demie par semaine. Au vu des évaluations complétées par les étudiants en fin de

semestre par ailleurs, le changement d'activités chaque semaine est plutôt ressenti comme un avantage. Sous la question « points forts de l'enseignement », on peut ainsi lire :

« la diversité des enseignants et des activités » (7éF)
« die Aufgaben sind witzig / *les devoirs sont amusants* » (1éA).

On trouve également un commentaire qui exprime clairement le besoin de varier les activités :

« Aktivitäten dauerten etwas zu lange so dass es manchmal fast langweilig wurde / *les activités duraient un peu trop longtemps donc parfois ça devenait presque ennuyeux* » (2éA).

8.1.5 L'évaluation des compétences

Le cours FrAllemand, s'il est validé, donne droit à deux crédits ECTS, ce qui correspond aux pratiques habituelles de l'école pour un cours de langue optionnel. Comme il s'agit d'un cours axé sur l'oral, les enseignants ont décidé d'exiger des étudiants d'être présents à 80 % des leçons¹⁷¹. En ce qui concerne l'évaluation des compétences acquises, elle porte selon le système traditionnel sur deux travaux. La question de l'évaluation est délicate. Comme l'approche adoptée par les enseignants va dans le sens de la réalisation des tâches, l'évaluation des compétences des étudiants mesure leur habileté à communiquer en mode bilingue, c'est-à-dire leur performance dans l'utilisation de la langue partenaire en interaction. Dans ce cas, comme le précise Veltchef (2009 : 138), « les évaluations pourront prendre des formes diverses : certaines, davantage axées sur la communication et les aspects pragmatiques, les autres davantage axées sur la langue ». Le choix et l'élaboration de l'activité qui sera notée représentent une prise de décision difficile pour les enseignants. Néanmoins, la continuité et la compatibilité des tâches effectuées en classe avec celles proposées en examen reste primordiales. Dans cette logique, les tâches évaluées « will be taken to refer to assessment that utilizes holistic tasks involving either real-world behaviour (or as close as it is possible to get to this) or the kinds of language processing found in real-world activities » (Ellis, 2003 : 285).

Ainsi, pour le cours FrAllemand, le choix s'est porté sur un film à réaliser en dehors du cours et un test en interaction prévu la dernière semaine du semestre. Si la réalisation d'un film ne

¹⁷¹ Les étudiants de l'école bénéficient en général, sauf consignes contraires, de la liberté académique. L'information concernant le taux de présence a été communiquée avec une certaine insistance.

correspond pas effectivement à une activité que les étudiants pourraient se voir proposer dans d'autres cours, il se trouve qu'ils sont fréquemment amenés à travailler en groupes en dehors de ceux-ci en vue de réaliser un projet (qu'ils présentent ensuite en classe). Cette forme de travail (en groupes, en dehors des cours, de type socioconstructiviste) est courante dans l'établissement. Dans ce sens, la tâche d'un film à réaliser se calque sur des pratiques réelles et déjà familières des apprenants. Quant au test en interaction, il se rapproche davantage de la forme des tests de langue traditionnels : il s'agit pour le candidat de s'exprimer dans la langue cible devant des enseignants-experts. Toutefois, la particularité du test proposé pour FrAllemand tient à la forme de l'expression : chaque étudiant parle en interaction avec un autre candidat. Il s'agit d'une interaction sur un sujet de conversation du quotidien, telle que les étudiants peuvent avoir dans le contexte de l'école (discussion dans les couloirs, à la cafétéria, à l'internat, etc.).

Chaque production (film et interaction) a été évaluée par un enseignant d'allemand et un enseignant de français, en suivant une répartition selon les langues : l'enseignant de français note les productions des étudiants germanophones et inversement.

Comme les objectifs du cours ont été choisis en fonction des descripteurs du CECR, c'est vers un système compatible avec ces préceptes qu'il faut se tourner pour élaborer une grille de critères d'évaluation. Plusieurs outils de référence sont à disposition (Noijons *et al.*, 2011 ; Rosen, 2007 ; Tagliante, 2005).

Le CECR propose une typologie de treize pratiques évaluatives courantes :

Tableau 45 : la typologie de treize pratiques évaluatives courantes selon le CECR (2001 : 139)

1	Évaluation du savoir	Évaluation de la capacité
2	Évaluation normative	Évaluation critériée
3	Maitrise	Continuum suivi
4	Évaluation continue	Évaluation ponctuelle
5	Évaluation formative	Évaluation sommative
6	Évaluation directe	Évaluation indirecte
7	Évaluation de la performance	Évaluation des connaissances
8	Évaluation subjective	Évaluation objective
9	Évaluation sur une échelle	Évaluation sur une liste de contrôle
10	Jugement fondé sur l'impression	Jugement guidé
11	Évaluation holistique ou globale	Évaluation analytique
12	Évaluation par série	Évaluation par catégorie
13	Évaluation mutuelle	Auto-évaluation

La mise en opposition dans la présentation de ces pratiques n'est pas toujours perçue comme pertinente (Tagliante, 2005). En réalité, il est nécessaire d'envisager cette apparente

opposition comme un continuum plutôt qu'une simple dichotomie. Il peut en effet arriver que deux types d'évaluation se complètent et fassent partie d'un continuum dans l'évaluation d'une tâche, comme par exemple l'évaluation de la performance et des connaissances.

Cependant, se baser sur les descriptifs du CECR revient à mettre l'accent sur les compétences communicatives et plus particulièrement linguistiques. Or, comme le soulignent Candelier et Castellotti (2013), il est nécessaire de compléter ce type d'évaluation par un autre de façon à satisfaire une certaine cohérence entre compétences linguistiques et compétences plurilingues et pluriculturelles :

« Cette conception implique le recours à des instances diversifiées d'évaluation, en particulier :

- le regard des individus eux-mêmes (auto-évaluation) sur l'évolution de leur parcours et les transformations de leur répertoire linguistico-culturel, au moyen d'activités réflexives susceptibles de favoriser la conscience de ces reconfigurations ;
- une instance mutuelle / réciproque de reconnaissance, permettant de valider la dimension actionnelle et interactive de la compétence plurilingue et pluriculturelle, au moyen de tâches collaboratives réalisées entre pairs ;
- une (des) instance(s) institutionnelle(s) « externe(s) » validant et certifiant le degré d'atteinte d'objectifs fixés en fonction d'enjeux sociaux explicités.

Le croisement et l'articulation de ces différents points de vue permettent de densifier le processus de reconnaissance de la compétence, et surtout de le rendre cohérent, en le contextualisant, avec la conception de l'acteur social plurilingue, agissant, se construisant et se socialisant dans le contact. » (Candelier et Castellotti, 2013 : 210)

Donc, si l'on reprend dans l'ordre les éléments cités, le premier concerne l'introspection et l'auto-évaluation par les étudiants de leur travail. Dans le cas concret, il leur a été demandé de rédiger en fin de semestre un texte réflexif sur leur apprentissage et son processus, mais également sur leurs perceptions du contact interculturel (cf. *infra* p. 376). Le deuxième élément est au centre de l'approche didactique du cours, puisqu'il concerne l'interaction elle-même, par des tâches à réaliser entre pairs. Cette forme d'activité, menée au fil des semaines, a été privilégiée pour l'évaluation formative. Elle permet en effet de valider en temps réel la réussite de l'interaction, et s'inscrit par ce biais dans une approche actionnelle. Le dernier point se retrouve dans l'évaluation des interactions par les enseignants chargés de noter les performances des étudiants, si l'on comprend l'adjectif « externe(s) » comme étant externes au groupe d'étudiants engagés dans l'interaction.

L'évaluation des tâches met les enseignants dans une posture relativement nouvelle et soulève des questions. Ellis (2003) relève cinq caractéristiques pouvant poser problème dans le processus d'évaluation de tâches. Tout d'abord, la représentativité (*representativeness*) fait

que la tâche devrait ressembler le plus possible à une situation normale d'utilisation de la langue dans un contexte réel. L'authenticité (*authenticity*) pose la question du rapport entre l'utilisation de la langue durant la tâche sommative et celle qui a lieu durant une interaction réelle. Ensuite vient la possibilité de généraliser (*generalizability*), c'est-à-dire la possibilité de prédire, à partir de la performance d'un étudiant durant le test, la capacité qu'il aura à se débrouiller dans une situation semblable dans le monde réel. L'inséparabilité (*inseparability*) concerne l'obligation pour les enseignants de faire un lien entre le test et son contenu. Le sujet du test doit être familier aux étudiants. Finalement, Ellis aborde la question de la fiabilité (*reliability*). Le test doit pouvoir permettre aux enseignants d'évaluer le vrai niveau atteint par leurs apprenants, sans que d'éventuels biais interfèrent ou influencent d'une manière ou d'une autre l'évaluation.

Comme nous le verrons plus bas, les points relevés par Ellis constituent également des questionnements lors de l'analyse des évaluations proposées pour FrAllemand.

8.1.5.1 L'évaluation du film

L'évaluation des films (cf. *supra* p. 316-317) du cours FrAllemand comporte des problèmes inhérents à l'évaluation de la tâche. En effet, les films réalisés par les étudiants sont le résultat d'un travail collaboratif, qui a donné lieu à des négociations, des prises de décisions, peut-être des abandons, etc. Tout ce processus échappe aux évaluateurs, qui ne vont juger que le produit fini.

Cependant, l'évaluation de la tâche comporte aussi des avantages. Comme elle s'inscrit dans un cours organisé autour de la tâche, il existe une continuité logique entre ce qui a été fait durant les leçons et la tâche à réaliser ; de plus, celle-ci « renvoie souvent à des critères faciles à comprendre par l'apprenant (la tâche est réalisée ou non) » (Veltchef, 2009 : 135). Néanmoins, la difficulté de l'évaluation de la tâche réside dans l'objet évalué. Les compétences linguistiques ne sont plus les seules qui comptent, puisque les compétences générales ont également servi à la construction du produit fini. Toutefois, comme le souligne Springer (2009), le CECR ne fournit pas de descripteurs d'évaluation des compétences générales et sociales. Ainsi, Veltchef (2009) rappelle l'importance de la cohérence entre les objectifs fixés par l'enseignant en fonction du niveau initial des apprenants et le choix de la tâche à évaluer. De même l'auteure rassure :

« Les évaluations pourront prendre des formes diverses : certaines, davantage axées sur la communication et les aspects pragmatiques, les autres davantage axées sur la langue. Les deux approches ne s'excluent pas, mais il faut songer à ne jamais surcharger une évaluation, faute de quoi on ne sait plus vraiment ce qu'on évalue » (Veltchef, 2009 : 138).

En l'espèce, le film consiste en une saynète de quelques minutes à composer et à réaliser en groupe bilingue. Les produits finis sont évalués sur la base d'une grille critériée, élaborée par mes soins et revue par un enseignant d'allemand, tenant compte de trois catégories de critères : la communication en interaction, les aspects formels et les qualités/moyens linguistiques.

Tableau 46 : la grille d'évaluation critériée du film¹⁷²

Critères d'évaluation film	
Communication en interaction	
Rythme	1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6
Répartition du temps de parole entre étudiants	1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6
Aisance et spontanéité / fluidité	1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6
Aspects formels	
Longueur /soin	1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6
Originalité	1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6
Bilinguisme (bon équilibre entre les deux langues)	1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6
Qualités / moyens linguistiques	
Etendue du lexique	1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6
Correction grammaticale	1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6
Prononciation	1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6

Techniquement, l'évaluation des films se fait en deux temps. Un premier enseignant visionne et évalue les travaux des étudiants. Il note les travaux des étudiants concernés par sa langue, ainsi que les critères qui touchent à l'ensemble du travail, c'est-à-dire les aspects formels. L'enseignant partenaire fait le même travail de son côté. Quand les deux évaluations sont terminées, les enseignants comparent les résultats et, au besoin, procèdent à des ajustements.

¹⁷² La notation se fait sur 6, la meilleure note. La note 4 représente le seuil de suffisance.

En l'occurrence, cette dernière phase n'a posé aucun problème dans les trois cours de FrAllemand : les écarts de points n'ont jamais été significatifs.

Si l'on reprend les points énumérés par Ellis (2003), il est intéressant de noter que certains problèmes subsistent. Si la tâche ressemble aux tâches habituelles exigées dans le cadre de formation (réaliser en groupe un projet concret), la réalisation d'un film n'appartient pas au type de canal habituellement utilisé dans l'école (qui privilégie en l'occurrence la forme écrite du rapport de type scientifique ou l'exposé oral). Pour ce qui est de l'authenticité de la tâche, le critère est dans le cas de la réalisation d'un film complètement rempli : l'utilisation des langues correspond réellement à celle d'une tâche de même type à accomplir dans un cadre scolaire ou professionnel. Par contre, pour ce qui est de la possibilité de généraliser les compétences de l'étudiant, le seul visionnement du film ne permet pas de prédire s'il est capable de refaire l'exercice en situation réelle. En effet, comme mentionné plus haut, l'ensemble du processus de réalisation, à savoir la planification, les discussions sur le sujet, l'écriture du scénario, etc., échappe totalement aux enseignants qui jugent un résultat fini potentiellement artificiel¹⁷³. En ce qui concerne l'inséparabilité entre contenu et sujet, les étudiants ont été préparés à s'exprimer sur des sujets divers ; qui plus est, ils ont le choix du thème à traiter. Toutefois, l'aspect formel de la tâche (un film) rappelle celui du jeu de rôle : les étudiants ne s'expriment pas librement sur un sujet ou ne donnent pas une explication (principales formes d'expression exercées en classe), mais jouent un rôle. Il y donc là une rupture entre le contenu travaillé en classe et la tâche finale exigée. Finalement, la fiabilité de ce type d'évaluation est discutable, dans le sens où les étudiants peuvent artificiellement améliorer leur expression en langue cible, en apprenant un texte par cœur.

8.1.5.2 L'évaluation de l'interaction

En ce qui concerne FrAllemand, l'évaluation de l'interaction diffère de celle du film. L'interaction relève en effet du champ traditionnel de l'évaluation des compétences langagières dans l'enseignement/apprentissage des langues. Bien que l'interaction finale menée par les étudiants pour une évaluation sommative puisse correspondre aux critères de la tâche d'après Ellis (2003), son évaluation peut se réaliser en se basant sur les critères du

¹⁷³ Certains étudiants ont fait le choix de s'exprimer spontanément devant la caméra et, bien que le fil rouge de leur saynète ait été écrit, des erreurs ou des hésitations persistaient. En revanche, certains groupes ont écrit entièrement le texte, l'ont appris par cœur et l'ont récité devant la caméra. Aucune consigne n'avait été donnée à ce propos, mais la grille critériée (distribuée au préalable aux étudiants) mentionne la spontanéité.

CECR, avec la particularité cependant de la pratique de langues différentes, ce qui implique la présence de deux experts de langues différentes. Les deux experts donnent chacun leur avis sur les aspects linguistiques de la production dans la langue évaluée, mais également sur les aspects communicatifs de tous les étudiants. L'un ou l'autre peut parfois aussi donner son impression sur le niveau de la langue cible¹⁷⁴. L'évaluation de l'interaction demande en effet une attention soutenue, et un second avis, même s'il émane d'une personne non-experte dans la langue cible, peut être bienvenu.

Si l'on se réfère au tableau des typologies du CECR (tableau 45, p. 317), les types d'évaluation pour le test en interaction correspondent aux points suivants :

- 1 Évaluation de la capacité : il s'agit dans cette activité de la capacité à interagir.
- 2 Évaluation critériée avec l'utilisation d'une grille
- 4 Évaluation ponctuelle : le test est effectué à une date précise.
- 5 Évaluation sommative : l'activité donne lieu à une note comptant pour moitié dans la moyenne finale.
- 6 Évaluation directe : les experts observent et écoutent l'interaction devant eux et la note est attribuée dans les minutes qui suivent, après réflexion et concertation entre les experts.
- 7 Évaluations subjective et objective : les deux aspects sont réunis ici. L'impression générale de la bonne conduite de la communication est forcément en partie subjective, malgré le recours à une grille détaillée de critères.
- 10 Jugement guidé grâce à des critères préalablement définis
- 11 Évaluation analytique : ce point ressemble au n°7 ; cependant l'évaluation holistique ou globale est écartée dans le cas présent puisque les aspects de l'interaction sont considérés séparément.

Pour ce qui est des critères d'évaluation de l'interaction, le CECR fournit des échelles de compétences langagières permettant d'établir une liste de critères clairs qui correspondent aux objectifs du cours communiqués en début de semestre aux étudiants. Les critères sont répartis en trois catégories portant sur la communication en interaction (quatre critères), l'utilisation des stratégies (deux critères) et les qualités et moyens linguistiques (trois critères) :

¹⁷⁴ Les deux experts assignés au contrôle de la compétence en interaction ont des niveaux différents dans la langue partenaire : C2 en français pour l'expert germanophone et B2 pour l'expert francophone.

Figure 35 : la grille critériée pour l'évaluation de l'interaction

Critères d'évaluation	
Communication en interaction	
Capacité à défendre son opinion	1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6
Capacité à relier/enchaîner	1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6
Capacité à donner la parole/interroger	1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6
Aisance et spontanéité / fluidité	1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6
Utilisation des stratégies	
Demande d'explication/de clarification / répétition du mot/de l'expression	1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6
Utilisation de périphrases / synonymes / d'expressions toutes faites	1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6
Qualités/moyens linguistiques	
Étendue du lexique	1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6
Correction grammaticale	1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6
Prononciation	1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6

Le thème de la conversation est imposé aux étudiants. Il est en relation avec les sujets abordés durant le cours et est inscrit sur une feuille en deux langues. La consigne comprend également des suggestions (sous forme de questions) pour aider les étudiants s'ils venaient à se retrouver à court d'idées ; le but est que les étudiants puissent discuter pendant le temps imparti et qu'ils ne soient pas sanctionnés en raison d'un manque d'inspiration.

Figure 36 : un exemple de consigne pour le test oral

Test oral, 15 janvier 2015

Thème : télé-réalité

- Quelle émission de télé-réalité connaissez-vous ?
- Les concepts de télé-réalité sont-ils trop extrêmes ?
- Pourriez-vous participer à une télé-réalité ?

Thema : Reality-Sendungen im Fernsehen

- Welche Reality-Sendungen kennen Sie ?
- Sind die Konzepte der Reality-Sendungen zu extrem ?
- Könnten Sie sich vorstellen, an so einer Reality-Sendung teilzunehmen ?

Une fois leur sujet connu, les deux candidats francophone et germanophone ont 5 minutes à disposition pour se poser mutuellement des questions si un point leur échappe, pour se donner des idées ou organiser le déroulement de leur interaction. Une fois ce temps écoulé, ils prennent place devant le jury (composé d'un enseignant de chaque langue) et interagissent durant 10 minutes. S'ils sont « bloqués » ou ne trouvent plus d'idées à échanger, les enseignants relancent la discussion avec une question.

Pour des raisons d'équilibre, les groupes sont formés par les enseignants. Ainsi, les participants plus à l'aise dans la langue cible sont placés ensemble. L'aisance est définie sur la base des compétences linguistiques dans la langue cible, mais également de la compétence générale à communiquer. Pour évaluer cette dernière compétence les enseignants se fondent sur les observations faites durant le cours¹⁷⁵. La formation des groupes comporte une grande part de subjectivité de la part des enseignants ; pourtant des solutions plus objectives, comme par exemple le fait de tirer au sort les binômes, ont été écartées, pour éviter au maximum des paires présentant un fort degré d'asymétrie. Cette asymétrie pourrait certes mettre en valeur des compétences intéressantes à observer chez le candidat le plus compétent mais comporte aussi le risque d'« étouffer » la prestation du candidat plus faible ; l'asymétrie entrainerait également une difficulté supplémentaire dans la notation des étudiants (May, 2009).

¹⁷⁵ Et en dehors du cours : il se peut en effet que les étudiants suivent ou aient suivi d'autres cours dispensés par les enseignants de FrAllemand.

Il est important de noter que les compétences communicatives sont les principales notées (six critères sur neuf, figure 35) et que, contrairement à un cours de langue classique, les compétences purement linguistiques sont évaluées en fonction du niveau de l'étudiant. Comme le niveau minimal pour participer à FrAllemand est de B1 et qu'il n'y a pas de seuil maximal, les étudiants ont des niveaux allant de B1 à C1. Compte tenu de ce système d'évaluation, un étudiant de niveau B1 qui a montré de bonnes aptitudes communicatives peut obtenir une aussi bonne note qu'un étudiant avancé moins impliqué dans l'interaction, même si ce dernier commet moins d'erreurs linguistiques.

Les compétences communicatives sont par contre plus difficiles à noter. En effet, dans une évaluation d'interaction, le produit de l'interaction est co-construit. Il est le résultat d'un jeu de questions-réponses, d'enchaînements, de tours de parole respectés ou non, etc. Il est dès lors important que les évaluateurs différencient bien la participation de chacun et les conséquences de cette participation.

Contrairement à l'évaluation du film, l'évaluation de l'interaction met en scène des étudiants dans une situation proche de la réalité quotidienne. Le sujet de la discussion, quoiqu'un peu artificiel, est un thème courant. L'artificialité par ailleurs tient davantage au fait que les étudiants doivent parler. Ils ne choisissent ni le thème, ni le moment, ni l'endroit de leur interaction. Cette interaction n'est pas le fruit du hasard d'une rencontre, mais est imposée par les enseignants et le contexte éducationnel dans lequel s'inscrit cette activité. Les étudiants peuvent s'exprimer librement, mais ils sont attentivement écoutés et observés, leur performance est annotée pour être ensuite commentée et notée. Donc sans pouvoir être assimilé à un jeu de rôle, ce type de test en comprend certains traits : l'étudiant peut en effet être amené à jouer un rôle en adoptant un point de vue qui n'est pas le sien mais qui lui permet de produire du discours. Toutefois, les performances des étudiants sont en général représentatives de leur niveau de compétences, tant linguistique que communicatif¹⁷⁶.

8.2 Le matériel pour l'analyse du cours FrAllemand

Le matériel à disposition est avant tout didactique. En coordonnant le cours, j'ai créé sur la page de la plateforme dédiée au cours un espace accessible seulement aux enseignants, afin qu'ils y déposent leurs documents de cours (utilisés durant les leçons) et leurs planifications.

¹⁷⁶ Dans une situation de test, on doit toutefois tenir compte du facteur stress qui peut diminuer le niveau de la prestation.

Ces données sont précieuses, puisqu'elles servent de base à la réflexion de la portée pédagogique du dispositif de FrAllemand. Elles ont été complétées par des formulaires d'évaluation. Du côté des apprenants, les données récoltées durant les cours permettent d'analyser les pratiques en classe. Les étudiants ont en outre rédigé un texte réflexif, ce qui nous donne des informations quant à l'impact socio-culturel d'un tel cours sur leurs représentations et attitudes face à la langue partenaire et aux communautés linguistiques. Cet impact sera traité au chapitre 9.

8.2.1 Les plans de cours (analyse)

Les planifications de cours nous offrent la possibilité de comprendre comment les enseignants ont envisagé leurs leçons, selon quelle progression et surtout en fonction de quel(s) objectif(s). Sans me pencher sur les détails des activités, j'ai tout d'abord observé celles-ci et le but vers lequel elles tendaient, que j'ai qualifié d'« activité finale » dans le sens où les activités proposées aux étudiants pendant le cours les préparent à réaliser la dernière activité. Cette activité finale fait en général appel à la quasi-totalité des compétences linguistiques exercées au préalable durant la leçon.

Ainsi, le tableau suivant représente une version simplifiée des leçons des trois sessions du cours FrAllemand, du semestre d'automne 2013 à celui de 2015. L'alternance entre les langues se fait sur le même modèle chaque année. Les enseignants sont indiqués par un code pour respecter leur anonymat : F signifie que l'enseignant est francophone et A qu'il enseigne l'allemand. Le tableau sera ensuite commenté là où des changements significatifs apparaissent d'une année à l'autre. Il se peut que des enseignants s'échangent des leçons pour des questions d'organisation ou que d'autres enseignants interviennent lors de remplacements.

Tableau 47 : le plan des leçons de FrAllemand en fonction des thèmes et des activités finales

2013-2014			
Cours	Enseignant*	Thème de la leçon	Activité finale
1	F1	Intro / présentation ; les langues	Etablir sa biographie langagière
2	A1	Tageschau	Faire une présentation de journal télévisé
3	F2	Publicité	Créer une affiche publicitaire
4	A2	Röstigraben	Discussion sur le thème
5	F1	Cinéma	Réalisation d'un petit film « critique de cinéma »
6	A3	Comix	Créer une planche de bande dessinée
7	F2	Jeux et sports	Présentation d'un jeu régional
8	A3	Interview	Ecrire et filmer un interview
9	F1	Forums	Poster une contribution sur un forum d'information
10	A3	Medieninnovationen	Créer et présenter une innovation (média)
11	F1	Radio trottoir	Réaliser des micros-trottoirs
12	A3	Quizshow	Réaliser et utiliser des questions pour un jeu
13	F2	Humour dans les médias	Cours annulé

2014-2015			
Cours	Enseignant	Thème de la leçon	Activité finale
1	F1	Intro / présentation ; les langues	Etablir sa biographie langagière
2	A1	Tageschau	Faire une présentation de journal télévisé
3	F2	Publicité	Créer une affiche publicitaire
4	A4	Erpresserbrieife	Ecriture d'une lettre de chantage
5	F1	Cinéma	Réalisation d'un petit film « critique de cinéma »
6	A3	Comix	Créer une planche de bande dessinée
7	F3	Télévision	Inventer et présenter un nouveau concept de programme
8	A3	Interview	Ecrire et filmer un interview
9	F1	Forums	Poster une contribution sur un forum d'information
10	A4	Medieninnovationen	Créer et présenter une innovation (média)
11	F1	Radio trottoir	Réaliser des micros-trottoirs
12	A3	Quizshow	Réaliser et utiliser des questions pour un jeu
13	F3	Dessin humoristique dans la presse	Réaliser un dessin de presse/montage en lien avec l'actualité

2015-2016			
Cours	Enseignant	Thème de la leçon	Activité finale
1	F1	Intro / présentation ; les langues	Etablir sa biographie langagière
2	A1	Tageschau	Faire une présentation de journal télévisé
3	F2	Publicité	Créer une affiche publicitaire
4	A3	Erpresserbrieife	Ecriture d'une lettre de chantage
5	F1	Cinéma	Réalisation d'un petit film « critique de cinéma »
6	A3	Comix	Créer une planche de bande dessinée
7	F4	Télévision	Inventer et présenter un nouveau concept de programme
8	A3	Interview	Ecrire et filmer un interview
9	F1	Téléréalité	Créer un programme de téléréalité
10	A1	Medieninnovationen	Créer et présenter une innovation (média)
11	F1	Radio trottoir	Réaliser des micros-trottoirs
12	A3	Quizshow	Réaliser et utiliser des questions pour un jeu
13	F4	Dessin humoristique dans la presse	Réaliser un dessin de presse/montage en lien avec l'actualité

* F : enseignant de français ; A : enseignant d'allemand

Les changements effectués d'une année à l'autre sont indiqués en couleur.

Le premier cours est une introduction au concept de leçons bilingues. Il permet aussi à l'enseignant de consacrer un peu de temps aux aspects administratifs. En début de semestre, le corps enseignant de l'école doit gérer les mouvements d'inscriptions, qui se font en fonction des horaires et de la motivation des étudiants. Pour éviter une désinscription qui pourrait déséquilibrer le groupe, il est important de bien informer les étudiants. Une attention particulière est également portée à la dynamique du groupe, qui est travaillée durant cette première leçon. Ce point est primordial dans la mesure où les apprenants seront amenés tout au long du semestre à travailler en groupe. La réussite de ce type de cours, basé sur la pratique de la communication, est en effet souvent due aux liens qui se créent entre les étudiants. En l'espèce, comme la barrière entre les communautés linguistiques n'est pas anodine en Suisse, il est nécessaire d'aller au-delà d'un simple tour de table pour se présenter et de proposer des activités en tandems et en petits groupes, sur le thème des présentations puis des langues, pour terminer sur une présentation individuelle par le biais de la biographie langagière des apprenants.

Pour la quatrième leçon, un changement s'est opéré au niveau des enseignants après la première année. En effet, l'enseignant A2 n'a pas désiré réitérer l'expérience de ce cours l'année suivante. C'est donc un collègue qui a pris la relève et qui en a profité pour proposer un autre thème.

Ainsi, cette leçon qui commençait par des lectures et des commentaires d'articles de presse soigneusement sélectionnés dans la presse tant romande qu'alémanique pour aboutir à une discussion plus générale sur le thème de la barrière linguistique et culturelle en Suisse, a été complètement modifiée. Le thème de la lettre de chantage qui l'a remplacée fait dans un premier temps songer à la compétence de production écrite. Cependant, les apprenants ont dû élaborer cette lettre en découpant des mots, des lettres ou des images dans de vieux journaux, le tout au sein d'un groupe bilingue. L'activité principale consistait à négocier les composantes de la lettre (le destinataire, l'objet du chantage, etc.) avant même l'étape de l'écriture, qui pouvait être réduite à quelques phrases. La mise en commun constituait aussi une activité orale, car les apprenants présentaient aux autres groupes leur travail.

Tout comme pour la leçon 4, l'enseignant F2 a participé uniquement au cours FrAllemand de la première année. Pour la leçon 7, l'enseignant F3 a pour sa part désiré changer de thème, pour se rapprocher du fil rouge suivi tout au long du semestre. L'activité finale a également changé de nature, puisque d'une présentation d'un jeu/sport régional, les étudiants sont passés

à l'élaboration en petits groupes d'un concept de programme de télévision et de ses caractéristiques.

Dans le cas du cours 9, l'enseignant de français est resté le même. Il a en revanche changé de thème suite au manque d'intérêt observé auprès des étudiants au cours de la deuxième année de FrAllemand. Les apprenants ont en effet montré peu d'enthousiasme lors des activités autour du forum, qui d'après eux n'était pas un canal d'expression de leur génération. Aucun d'entre eux n'avait effectivement d'expérience de communication sur un forum. Comme il s'agit d'étudiants en agronomie et sciences alimentaires, le choix s'est tourné pour la dernière année vers des émissions de télé-réalité qui s'approchent de leur domaine d'études (concours de cuisine entre autres).

Le dernier cours du programme a été l'objet d'une modification pour la raison déjà évoquée pour les cours 4 et 7, à savoir un remplacement d'enseignants. Lors de la première saison de FrAllemand, le cours annoncé n'avait pas été dispensé. Les enseignants suivants ont par ailleurs précisé le thème de la leçon en mentionnant le support principal étudié : le dessin de presse.

Ce premier aperçu des activités principales de ce cours axé sur l'interaction nous donne des indices sur l'approche adoptée par les enseignants. Les quelques changements effectués entre la première et la troisième année sont parfois dus à des questions d'organisation (comme les enseignants engagés dans ce programme), mais ils correspondent aussi à mon avis à une évolution. Si l'on fait le point, les cours modifiés sont les cours 4, 7 et 9. Le cours 13 ne peut en effet pas être considéré comme modifié dans la mesure où il avait été annulé en 2013 ; le cours 9 a quant à lui suivi les envies des participants qui n'appréciaient pas spécialement le thème prévu. Par contre modifications opérées dans les cours 4 et 7 présentent un certain intérêt si l'on observe la nature de l'activité finale. En 2013, les deux activités planifiées ciblaient les compétences de production orale. Le cours 4 proposait une discussion, donc une forme d'interaction, activité relativement courante dans un cours de langue classique. L'activité du cours 7 sollicitait en revanche davantage les compétences de production en continu.

À partir de l'année 2014, le cours FrAllemand dans son ensemble donne l'impression d'avoir atteint sa vitesse de croisière, avec des activités qu'il serait plus judicieux de qualifier de

tâches, au vu de la description qui en a été faite plus haut. En effet, les étudiants sont réunis autour d'un but à atteindre. L'objectif annoncé n'est pas l'amélioration de leurs compétences linguistiques, mais la réalisation d'une tâche : se filmer, créer une affiche ou une lettre, enregistrer des interviews ou des micros-trottoirs. La langue, pourtant objet principal de l'apprentissage de la part des apprenants, devient ici un outil qui offre la possibilité d'atteindre l'objectif final.

Ces réalisations demandées aux participants correspondent à ce que Nissen appelle des mono-tâches, car elles « sont des tâches uniques mais toujours complexes, c'est-à-dire nécessitant des étapes ou sous-tâches » (2011¹⁷⁷). Comme mentionné précédemment, les enseignants du cours de FrAllemand balisent le travail, en proposant différentes activités qui amènent l'apprenant vers la tâche finale. La création d'une affiche publicitaire par exemple nécessite dans un premier temps l'observation de ce type de support de communication, puis l'appropriation du lexique pour enfin être capable d'interagir avec d'autres étudiants et de rendre un produit fini, conforme aux consignes mais également aux décisions prises et préalablement négociées en groupe.

8.2.2 La place des exercices structuraux dans FrAllemand

Déjà abordée plus haut, la question des exercices structuraux dans un cours de conversation tel que FrAllemand est intéressante. Il s'agit d'un cours où l'interaction est privilégiée. De plus, deux langues sont simultanément abordées. Il est dès lors difficile d'imaginer la manière d'intégrer des exercices de ce type aux cours ainsi que le moment opportun dans le déroulement de la leçon.

Dans une perspective actionnelle, nous l'avons vu, la grammaire, le lexique et la phonétique ne sont plus le centre de l'enseignement, mais occupent la fonction d'outil linguistique à développer pour accomplir la tâche demandée : « l'exercice peut donc être considéré comme une activité qui vise l'acquisition, l'installation, l'automatisation d'une ressource, condition indispensable à leur mobilisation ultérieure (...) » (Denyer, 2010 : 151).

De fait, la grammaire est pour ainsi dire absente du cours FrAllemand : il est délicat d'introduire des exercices de grammaire sur un point précis qui puissent correspondre à la fois

¹⁷⁷ <https://alsic.revues.org/2344?lang=en>, page consultée le 08.03.2016.

à la langue française et à la langue allemande. Toutefois, des questions spontanées des étudiants ont permis de faire le point durant le cours sur certains aspects¹⁷⁸. Dans ces cas-là, l'enseignant donne les explications pour sa langue d'enseignement et demande aux étudiants de la langue partenaire de compléter celles-ci pour leur langue. Il s'agit de moments particuliers : d'une part, ils ne sont pas prévus dans la planification du cours et, d'autre part, l'enseignant est amené sur un terrain qui sort de son champ de compétence (l'enseignement de la langue partenaire). Ces moments (relativement rares) mettent en évidence l'asymétrie dans les compétences des enseignants et des étudiants : ces derniers sont experts dans leur langue, et donc « plus » experts que l'enseignant de la langue partenaire. Ces moments de mise au point grammaticale permettent aussi de rappeler le contrat didactique qui lie les étudiants entre eux.

Au contraire, la place accordée au lexique est systématique durant chaque leçon de FrAllemand. Chaque enseignant prépare une liste de mots dans sa langue première en fonction du thème de la leçon. Un moment est prévu durant le cours pour compléter cette liste, avant la réalisation de la tâche finale, de façon à ce que chaque étudiant puisse accéder aux ressources lexicales nécessaires. Les quelques minutes consacrées au lexique sont en général l'occasion pour les étudiants d'échanger : en groupe mixte, ils complètent la liste, traduisent, se posent des questions et, si nécessaire, sollicitent l'aide de l'enseignant.

8.2.3 La position des enseignants

Lors de la première session de FrAllemand, l'ensemble des enseignants de langues ont été impliqués dans l'enseignement/apprentissage de ce nouveau cours, c'est-à-dire deux enseignants de français et trois enseignants d'allemand. La raison de cet engagement est double. Tout d'abord, comme il s'agissait d'un nouveau cours, le fait que toute l'équipe puisse tester le dispositif permettait un retour d'expérience plus complet. Ensuite, comme le cours était d'une part optionnel et d'autre part en quelque sorte à l'essai, les heures de travail des enseignants ont été réparties sur les heures encore disponibles de plusieurs personnes. La répartition des cours ne s'est pas faite de façon proportionnelle, mais selon la disponibilité de chacun.

¹⁷⁸ Au cours 1 par exemple, la question de l'expression de la durée a été abordée lors de l'élaboration de la biographie langagière.

Des changements dans l'équipe sont intervenus au fil de ces trois sessions de FrAllemand. Les raisons principales relèvent de l'organisation de l'équipe et de la répartition des heures d'enseignement. Le fait que le cours ait lieu le soir (comme souvent pour les cours à option) peut en effet susciter des réticences et expliquer pourquoi deux enseignants ont préféré ne pas renouveler l'expérience après la première année.

Cependant, FrAllemand offre aussi un cadre particulier pour la posture et le rôle de l'enseignant. Le statut de l'enseignant est défini par l'institution et celui-ci bénéficie d'une reconnaissance partagée par ses pairs et les apprenants, en tant que spécialiste ou détenteur du savoir académique. Dans un cours normal, l'enseignant « est investi du droit à la correction et à l'évaluation » (Cambra Giné, 2003 : 45). Il y a donc une asymétrie évidente entre enseignant et apprenants, qui est acceptée¹⁷⁹ par les participants. Dans un cours de langue, le professeur est le « locuteur compétent en cette langue objet et véhicule d'apprentissage » (*ibid.* : 45). À cet égard, FrAllemand change la donne et cela à plusieurs points de vue :

- L'enseignant n'est pas nécessairement le locuteur compétent : en effet, bien que tous les enseignants impliqués dans le cours aient des compétences dans la langue partenaire, ils n'ont pas tous les compétences natives ou quasi-natives attendues d'un enseignant de langue dans la langue partenaire. Les niveaux des enseignants sont estimés entre B1/B2 et C2.
- L'enseignant n'est pas reconnu par l'institution comme compétent dans l'enseignement de la langue partenaire : chaque enseignant n'enseigne dans l'école qu'une seule langue (l'allemand langue première et langue seconde ou le français langue première et langue seconde).
- L'enseignant n'est pas la (seule) personne ressource : les étudiants de chacune des deux langues peuvent remplir ce rôle. L'enseignant n'est ainsi plus la seule référence pour la langue qu'il enseigne et encore moins pour la langue partenaire.
- La position de l'enseignant n'est pas centrale : en travaillant, comme cela est le cas dans la plupart des cours de FrAllemand, sur des tâches, l'enseignant est en retrait et laisse les étudiants travailler entre eux. Il intervient lors de problèmes que les étudiants ne peuvent résoudre seuls, et lors des étapes dans la conduite de l'activité (introduction/explication de l'activité, mise en commun, etc.).

¹⁷⁹ Ce qui n'empêche pas des remises en question par les étudiants, si l'enseignement n'est pas à la hauteur de leurs attentes.

Conclusion du chapitre 8

Il ressort de ce qui précède que FrAllemand offre des particularités et soulève des questions finalement plus profondes que celles limitées à l'organisation, à sa mise en place et à son enseignement. Un tel cours permet aux enseignants de tenter de nouvelles approches, comme celle de faire travailler les étudiants sur des activités ou des tâches.

Profitant du bilinguisme de l'école, FrAllemand met en scène des étudiants en interaction, sur un mode bilingue. Si le cadre de cet enseignement/apprentissage semble libérer les participants des contraintes habituelles des cours de langues traditionnels, qui traitent par exemple les quatre compétences principales habituelles en parallèle, FrAllemand n'en reste pas moins un cours. Les questions de la bonne compréhension des objectifs par les enseignants, le respect de la ligne directrice, mais aussi de l'évaluation ne peuvent pas être éludées. De même, des points restent ouverts et peuvent être améliorés, comme l'aspect culture. La question qui se pose ici est celle de savoir s'il est nécessaire d'insister sur ce point ou si les enseignants peuvent considérer les échanges durant le cours comme suffisants.

Chapitre 9 : l'interaction bilingue de FrAllemand

Le cours FrAllemand est construit sur le principe de l'apprentissage de la langue par la pratique, dans un contexte de communication avec des locuteurs natifs. Cet enseignement s'inscrit également dans un contexte bilingue. Les interactions engagées durant le cours peuvent être analysées sous plusieurs angles. En effet, les discussions entre étudiants, selon le principe du cours, relèvent de la communication exolingue : un locuteur expert échange avec un locuteur natif, mais également de la communication bilingue : deux langues sont utilisées tour à tour durant la conversation. D'un point de vue didactique, ce cours soulève la question de la place et du rôle de l'enseignant qui, on l'a dit, n'est plus nécessairement la personne ressource la plus solide, et de la place et du rôle de l'étudiant, également redéfinis. Néanmoins, l'interaction reste au centre du dispositif. Elle va me servir de fil rouge pour développer ce chapitre qui traite de l'acquisition de la langue partenaire durant FrAllemand et des stratégies nécessaires au développement du répertoire langagier, qui s'étend ici à des compétences plus larges que les seules compétences linguistiques. Il s'agit plus précisément de répertoire communicationnel, dans la mesure où tous les outils permettant une communication réussie sont sollicités.

9.1 L'appropriation de la langue étrangère

L'appropriation est une dénomination générique qui englobe l'acquisition et l'apprentissage. Ces deux derniers termes sont à prendre en considération dans l'enseignement/apprentissage des langues, et sont d'une certaine manière indissociables (Matthey, 2003) bien qu'on puisse également les opposer. Dans ce domaine, il est souvent fait référence à Krashen (1981), qui est à l'origine de la théorie, au début des années 1980, consistant à distinguer l'acquisition de l'apprentissage.

L'acquisition peut être considérée comme un phénomène naturel. La langue première par exemple est acquise de façon naturelle par l'enfant. Idéalement, l'apprenant en langue étrangère devrait acquérir la maîtrise de celle-ci par l'interaction avec des locuteurs natifs. En classe de langue, les recommandations de Krashen et Terrell (1983) s'orientent ainsi vers l'approche naturelle (*The natural approach*) et donnent lieu à des activités d'abord centrées

sur l'écoute : les apprenants devraient durant les premières heures de cours ne faire qu'écouter pour ensuite commencer à produire des réponses simples (des noms, des phrases courtes). En outre, les situations de communication devraient être porteuses de sens et contextualisées (Hilton, 2014).

Dans une perspective plus large de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, l'acquisition se trouverait activée dans les situations d'immersion, lors de séjours linguistiques ou dans un contexte d'immigration par exemple.

L'apprentissage, au contraire, est un processus qui peut être qualifié d'artificiel et qui consiste d'après Krashen et Terrell à « connaître les règles » et à avoir une « connaissance consciente de la grammaire » (1983 : 18). L'apprentissage en classe de langue nécessite une préparation de la matière de la part de l'enseignant et un découpage de la langue et de ses composantes (lexicale, grammaticale, phonétique, mais également pragmatique, interculturelle, etc.), selon une progression adaptée aux apprenants, qui apprennent les règles formelles d'une langue de façon consciente. L'apprentissage permet de faire une place à la réflexion chez l'apprenant et d'établir des connexions entre sa langue première et les langues appartenant à son répertoire linguistique, démarche qui est actuellement acquise dans les perspectives du plurilinguisme. Pourtant, pour Krashen et Terrell, la langue première doit être en quelque sorte oubliée par les apprenants. Les interférences sont le signe d'un manque dans l'acquisition et montrent que la production est arrivée trop tôt (*ibid.*). Le fait d'utiliser la langue maternelle comme base de transfert en langue cible peut être bénéfique à court terme si les règles sont identiques dans les deux langues ; dans le cas contraire, cela peut apporter aussi des inconvénients durables.

Tableau 48 : la distinction entre acquisition et apprentissage d'après Krashen et Terrell (1983 : 27)

The Acquisition-Learning Distinction	
Acquisition	Learning
similar to child first language acquisition	formal knowledge of language
« picking up » a language	« knowing about » a language
subconscious	conscious
implicit knowledge	explicit knowledge
formal teaching does not help	formal teaching helps

Les théories et hypothèses pédagogiques proposées par Krashen et Terrell s'inscrivent dans une méthodologie communicative en vogue à cette époque, ce qui explique qu'elles aient reçu un accueil favorable (Hilton, 2014). Les propositions de Krashen et Terrell se démarquaient aussi des méthodes audiovisuelles, inspirées du behaviorisme et des théories

comportementalistes. Si les hypothèses pédagogiques de Krashen et Terrell ont fait l'objet de critiques ou du moins de réévaluations depuis quelques années, elles sont encore présentes dans les approches de certains didacticiens outre Atlantique (Germain et Netten, 2005)¹⁸⁰.

9.1.1 L'acquisition de la production orale

Avant d'examiner plus en détail les approches de l'enseignement/apprentissage de la production orale en classe de langue, une mise au point concernant la notion de compétence telle qu'elle est définie dans le domaine de la didactique des langues me semble nécessaire. En effet, comme le démontre Rosen (2005), cette notion correspond en anglais au terme *skill*, qui devrait être traduit en français par *aptitude*. Néanmoins, le substantif *compétence* a été davantage utilisé, ce qui peut être source de confusion quand on se penche sur les prescriptions du CECR. Dans cet ouvrage de référence pour l'enseignement/apprentissage des langues, les compétences se situent à un niveau plus élevé : il s'agit des compétences communicatives langagières, qui se subdivisent en compétences linguistique, pragmatique et sociolinguistique (Rosen, 2007). Pour prendre part à une situation de communication, un locuteur doit maîtriser des savoir-faire, qui concernent la réception (orale et écrite) et la production (orale et écrite), que l'on désigne couramment par les quatre compétences. Or dans le CECR, on retrouve ces quatre compétences sous la désignation d'« activités langagières [qui] impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche » (CECR, 2005 : 15). Pour décrire plus précisément ces activités langagières, les descripteurs pour chaque niveau donnent des exemples d'habiletés. Par ailleurs, les activités langagières ne sont pas au nombre de quatre, puisque les activités de production orale (« parler ») sont réparties en deux catégories : *parler en continu* et *parler en interaction*.

La production orale est la compétence centrale des cours de langues bilingues. C'est pourquoi l'accent est mis prioritairement sur cette compétence. Néanmoins, dissocier la production de la réception orales est artificiel compte tenu du fait que l'une influence l'autre (cf. *supra* p. 306 ; Cuq et Gruca, 2005). Du reste, la majorité des séquences d'enseignement des

¹⁸⁰ Ainsi peut-on lire dans un numéro de *Babylonia* en 2005 : « (...) contrairement à ce que l'on croit habituellement, un apprenant de L2 « n'applique » pas consciemment des règles apprises antérieurement, mais utilise, de façon automatique ou non consciente, des énoncés dans lesquels il y a des règles sous-jacentes » (Germain et Netten, 2005 : 9).

méthodes de langues actuelles comportent une activité d'écoute (pour introduire le thème avec le lexique, un point de grammaire ou une compétence socio-pragmatique) et qui sert en quelque sorte de modèle aux futures productions des apprenants.

L'acquisition de la production orale a ceci de particulier qu'elle passe par la pratique. Elle est considérée comme une « habileté » et, de ce fait, « ne peut s'acquérir que par son utilisation » (Germain et Netten, 2005 : 8). L'acquisition de la structure de la langue ou du lexique peut se faire durant une période en classe, selon l'approche méthodologique adoptée ; néanmoins, l'acquisition de la production orale se fait dans la pratique. Dans un cadre d'enseignement/apprentissage, dans un premier temps, il s'agira pour les apprenants de travailler la mise en place de brèves structures ou d'actes de langage simple (se présenter, parler de ses loisirs, demander un service, etc.) pour se diriger dans un second temps vers des structures plus complexes. Ainsi, la durée des exercices de pratique augmente en même temps que la complexité de la production attendue.

Au niveau des théories de l'acquisition du langage, de nombreux travaux ont été menés, tant sur l'acquisition du langage chez l'enfant que sur l'acquisition de la production orale chez l'apprenant d'une langue étrangère. L'acquisition de la langue première comporte en elle-même plusieurs composants. L'enfant entre dans le langage, en même temps que sont élaborés les concepts véhiculés par la langue. Ce développement cognitif est indispensable à la production du langage (Klein, 1989). À ce développement cognitif s'ajoute le développement social. L'enfant construit son identité et son rapport au monde dans le contact avec d'autres membres de la société à laquelle il appartient en utilisant le langage.

De plus, comme le rappelle Bresson (1970), le langage acquis par l'enfant est représenté par un ensemble de règles, auxquelles ne s'additionne pas simplement une nouvelle règle apprise : « (...) l'acquisition de nouvelles règles transforme le système précédent, ou, si l'on veut, à chaque étape le système est complet puisqu'il peut en un sens fonctionner » (Bresson, 1970 : 26). L'acquisition de la langue seconde peut également être perçue comme un système qui se construit au fil des leçons et qui fonctionne à chaque niveau de maîtrise dans un contexte scolaire : un enseignant proposera par exemple à des apprenants débutants des activités de production orale à leur portée (se présenter, parler de ses goûts, etc.).

Pour en revenir à ce qui a été écrit plus haut, il semble évident que les cours de langues bilingues correspondent bien à la catégorie de la compétence *parler en interaction*, définie par le CECR.

9.1.2 L'acquisition par l'interaction

Le CECR fait la part belle à l'interaction dans la mesure où les auteurs mentionnent quatre domaines dans lesquels s'exercent les activités langagières : la réception, la production, l'interaction et la médiation. L'interaction et la médiation apparaissent comme des notions nouvelles dans la description des aptitudes à communiquer dans une langue étrangère ; jusque-là en effet, l'habitude était de se baser sur les quatre compétences traditionnelles (écouter, parler, lire et écrire). Or les apprenants, futurs utilisateurs de la langue cible dans des situations de communication réelle, doivent être capables d'interagir en activant leurs compétences linguistiques acquises en cours de langue, mais également les compétences sociolinguistiques et pragmatiques, pour reprendre la terminologie du CECR (2005). Ces aptitudes sont activées durant l'interaction, qui requiert de la part du locuteur des activités langagières d'écoute et d'expression orale, mais aussi d'interprétation (interculturelle, sociale, etc.) de la situation dans laquelle il est engagé.

Nous retiendrons ici la notion d'interaction comme lieu de l'interaction, puisque ce chapitre est consacré à l'acquisition de la langue cible par la pratique de conversations en dyades ou en petits groupes bilingues. Dans ce champ de recherche, les travaux de Vygotsky servent souvent de référence. Pour comprendre comment l'enfant développe concepts et compétences langagières, Vygotsky (1934/1985) se fonde sur la collaboration entre l'adulte (le pédagogue) et l'enfant. L'adulte, au cours des échanges avec l'enfant, participe au développement des fonctions psychiques de celui-ci (Vygotsky, 1985). Pour l'auteur, qui donne l'exemple de l'aspect de la pensée causale, la maturation de cette pensée prend un caractère relationnel. C'est donc dans l'interaction que l'enfant, ou l'apprenant, a l'occasion de développer sa pensée et son langage. Toutefois, le problème à résoudre doit se situer dans ce que l'auteur appelle la *zone proximale de développement* ; l'adulte ne peut en effet aider un enfant à comprendre et assimiler un concept dont la complexité est trop éloignée du stade de développement de l'enfant. Le rôle de la collaboration est donc de permettre à l'enfant de « s'élever (...) à un niveau intellectuel supérieur » (*ibid.* : 272). Dans cette même optique,

Berthoud et Py (1993 : 67) soulignent par ailleurs que l'interaction entre l'enfant (ou l'apprenant) et l'adulte (ou le locuteur expert) ne stimule le processus d'acquisition que si elle est « déterminée en fonction des besoins spécifiques de l'enfant ou de l'apprenant ». En d'autres termes, il est nécessaire que le locuteur expert s'adapte au locuteur moins expert.

Dans un contexte didactique, l'acquisition par l'interaction est concrétisée par la pratique d'échanges langagiers entre étudiants (et plus particulièrement les jeux de rôles de l'approche communicative des années 1980). Le rôle de l'expert (l'interlocuteur plus expérimenté) est tenu en général par l'enseignant. Celui-ci contribue au processus de l'étayage, décrit plus haut dans la perspective de Vygostky. Dans ce sens, comme le rappelle Matthey (2000), l'enseignant remplit un rôle d'assistance au développement (et non pas d'enseignement) :

« [l'enseignant] devient un spécialiste de la communication exolingue, qui doit savoir où, quand et comment intervenir d'une manière efficace dans les échanges, pour soutenir le processus de segmentation, d'extraction, de stockage ou de rappel des données. (...) Le rôle de l'enseignant est avant tout de soutenir activement le développement de l'interlangue et non d'enseigner des contenus linguistiques nouveaux, plus ou moins détachés des expériences linguistiques réelles des apprenants. » (Matthey, 2000 : 130)

Ce rôle est particulièrement délicat, comme le relèvent Berthoud et Py (1993). Dans une optique cognitive et interactive de l'acquisition, l'enseignant doit élaborer le cours de façon à permettre à l'apprenant d'évoluer à partir de ses propres représentations tout en acceptant les références théoriques de l'enseignant. Les auteurs en concluent que « cette démarche implique de toute évidence de [la] part [de l'enseignant] une excellente connaissance explicite de la structure et du fonctionnement de la langue qu'il enseigne, une faculté remarquable d'adaptation et une aptitude réelle à jongler avec les concepts » (Berthoud et Py, 1993 : 78).

Dans le contexte de FrAllemand, ce rôle n'est plus tenu par l'enseignant, mais par les étudiants eux-mêmes. La question qui se pose dans le cas de ce cours est donc : les étudiants réunissent-ils ces compétences ? En tant que natifs, ils servent de référence lors des échanges bilingues. Le contrat didactique n'est plus tacite, comme cela arrive en général lors d'une situation d'échange exolingue. Les enseignants de FrAllemand informent les étudiants du rôle qu'ils doivent tenir lors des discussions bilingues.

9.1.3 L'acquisition de l'interaction

L'interaction est donc un lieu où l'acquisition peut se mettre en place, entre apprenants et locuteurs experts. Toutefois, l'interaction peut également être considérée comme un objet d'apprentissage (Berthoud et Py, 1993).

Lors d'un échange communicatif, les interlocuteurs doivent maîtriser des savoir-faire et des savoir-être indispensables à la bonne réalisation de leur entreprise. Il s'agit de compétences communicatives langagières, comme la maîtrise des formes lexicales et grammaticales propres au sujet de l'échange, mais également de compétences sociopragmatiques, qui incluent les dimensions interculturelles, sociales et pragmatiques. Ainsi, l'interaction en classe de langue est le lieu de catégories d'acquisition. Les compétences sociopragmatiques revêtent une grande importance dans la réussite de l'échange et peuvent faire l'objet d'études à part entière. Néanmoins, dans l'enseignement/apprentissage des langues, elles sont intégrées à l'acquisition des autres compétences, tout comme dans la réalité d'une situation de communication ; elles font partie intégrante de la communication.

En se basant sur Kramsch (1984), Berthoud et Py (1993) découpent la maîtrise de la langue en quatre types de compétences :

- la compétence linguistique, qui peut se résumer par le bon usage des règles de grammaire/syntaxe, du lexique, de la prononciation ;
- la compétence discursive, qui comprend les « contraintes co-textuelles des énoncés » ;
- la compétence interactionnelle, « qui comprend les principes qui régissent le jeu de l'échange verbal » ;
- la compétence encyclopédique, « qui se présente comme un vaste réservoir d'informations extra-linguistiques portant sur le contexte » et qui permet à l'interlocuteur de décoder l'implicite du message.

Ainsi, la notion d'interaction comprise comme l'objet de l'acquisition permet de considérer les échanges durant les cours de langues comme une façon, d'une part, d'acquérir la maîtrise de la langue et, d'autre part, d'acquérir la mise en place de la communication. C'est ce qui fait écrire à Berthoud et Py (1993 : 79) que l'apprenant « [apprend] à communiquer en communiquant ».

9.2 Les démarches didactiques pour l'acquisition par l'interaction

L'enseignement/apprentissage des langues a connu ces dernières décennies plusieurs changements d'approches didactiques, faisant écho aux divers courants linguistiques (Berthoud et Py, 1993). Dans le domaine plus restreint de l'acquisition par l'interaction, divers paramètres et différentes approches participent au questionnement didactique, qui a pour but d'amener les étudiants à savoir interagir dans une langue étrangère. Les éléments constitutifs de ce questionnement sont à la fois concrets (parce que portant sur l'environnement de la situation d'enseignement/apprentissage), linguistiques et didactiques.

9.2.1 La salle de classe

Comme le rappelle Gajo (2001 : 138), « l'opposition de Krashen entre *acquisition* et *apprentissage* repose tout entière sur le contraste entre ce que beaucoup appellent milieu naturel et milieu scolaire ou institutionnel ». La salle de classe est souvent perçue comme le lieu du faire semblant, si ce n'est comme un lieu coupé de la réalité. La question de la réalité des activités menées en classe a déjà été discutée plus haut (cf. *supra* p. 312), lors de la présentation de l'approche pédagogique de FrAllemand. Néanmoins, si l'on considère l'interaction comme une micro-séquence de la tâche, les paramètres du contexte dans lequel elle se réalise sont identiques à la tâche elle-même.

Depuis les années 1980 et le développement des approches communicatives, la salle de classe est de plus en plus appréhendée par les didacticiens et les chercheurs comme le contexte social dans lequel prend forme une communication. Cette communication est souvent réduite au dialogue asymétrique entre l'enseignant et les apprenants ; cette vision s'élargit toutefois avec la prise en considérant également des interactions entre étudiants (lors d'un jeu de rôle par exemple) et, plus récemment, par le prisme de l'approche actionnelle, lors de l'accomplissement d'une tâche.

Dans un article de 1984, Coste commençait la description de la salle de classe par la caractéristique de lieu de l'interaction sociale :

« Tout lieu social comporte ses normes, toute pratique institutionnalisée fait appel à des routines, toute communication sociale obéit à des rituels. Prise dans l'institution éducative, la classe de langue n'échappe évidemment pas à la portée de telles observations. Des acteurs sociaux, avec leurs statuts et leurs rôles (...), y

interagissent et y communiquent de façon réglée. De ce point de vue, la classe n'a rien d'un lieu à part (...). » (Coste, 1984 : 17)

9.2.2 L'interaction didactique

La classe de langue met ainsi en scène des interactions, qui sont souvent le fait d'un enseignant face à des apprenants, dans une perception relativement traditionnelle de l'enseignement/apprentissage. Cette situation d'enseignement/apprentissage doit être régie par un contrat didactique : il est clair pour les participants qu'il y a transmission de savoir d'un côté et réception de l'autre dans le but d'améliorer les compétences. Or, comme le souligne Cicurel, dans toute situation d'enseignement/apprentissage, la répartition des rôles ne se fait pas nécessairement entre un enseignant et des élèves, mais il doit y avoir « un rôle enseignant », un « rôle apprenant », une intention de tenir un discours donnant la possibilité d'apprendre » (Cicurel, 2011 : 23). Les participants à une telle interaction d'une part sont conscients des aspects de ce contrat didactique et d'autre part acceptent de transmettre et de recevoir le savoir.

Ces rôles d'enseignant et d'apprenant obéissent, comme dans toute interaction, à des règles. Celles qui organisent une situation d'enseignement/apprentissage distinguent clairement le rôle de l'enseignant de celui de l'apprenant. Comme le rappelle Cicurel (2011), l'enseignant est physiquement reconnaissable dans une salle de classe : de par son positionnement en face des apprenants et ses prises de paroles (avec injonctions, conseils, etc.). Quant à l'apprenant, il tente de conformer ses énoncés aux attentes de l'enseignant.

Pourtant, dans le cadre d'un cours de langue, le rôle de l'enseignant est plus complexe en ce sens que la langue sert à la communication mais est également l'objet de l'enseignement/apprentissage. L'interaction en classe de langue confère ainsi à l'enseignant un double rôle (Bange, 1996) : en tant que natif (ou quasi-natif) il est l'expert d'une communication exolingue face aux apprenants non-natifs d'une part, et il a la responsabilité de mener au mieux l'apprentissage de la langue cible dans un cadre bien défini (en termes de temps à disposition, de nombre d'apprenants, de matériel en classe, etc.) d'autre part.

Le cadre institutionnel et peut-être la différence d'âge ou de statut entre l'enseignant et les apprenants induisent généralement une certaine distance. Cependant, lors des cours de langues bilingues (leçons bilingues ou FrAllemand), les rôles d'enseignant et d'apprenant sont

tenus par des étudiants. La distance est alors estompée, si ce n'est abolie, dans le sens où les étudiants se trouvent habituellement tous sur un pied d'égalité¹⁸¹.

9.2.3 La communication exolingue et l'acquisition des langues

Comme mentionnée précédemment (cf. *supra* p. 186), la communication exolingue est une forme de communication qui se rapproche des situations dans lesquelles se trouvent les étudiants de FrAllemand et offre des pistes de réflexions pour l'approche de l'acquisition par l'interaction. En effet, dans ce genre de situation, où un locuteur natif échange avec un locuteur non-natif, le potentiel acquisitionnel est très fort. C'est ce que de Pietro *et al.* (1989) ont appelé *les séquences potentiellement acquisitionnelles*, en étudiant des exemples de communication exolingue. Il est en outre bon de noter que ces auteurs font référence à des situations hors salle de classe, ce qui rend leurs hypothèses d'autant plus intéressantes pour les échanges entre étudiants de langues différentes.

Dès les premiers écrits concernant la communication exolingue, la question de l'aspect acquisitionnel que comporte cette forme de communication s'est posée. Pourquoi part du principe que la communication exolingue n'est pas *a priori* un lieu d'apprentissage, dans le sens où s'il y a apprentissage, celui-ci n'est pas « guidé » (Porquier, 1984 : 44). Néanmoins, les situations de communication exolingue offrent une dimension acquisitionnelle. En effet, en ce qui concerne l'aspect purement linguistique, le locuteur non-natif a l'occasion d'améliorer ses compétences langagières (réception et production) lors des conversations qu'il a avec un locuteur natif. Cependant, il serait réducteur de limiter le cadre d'un tel mode de communication à l'amélioration de la maîtrise de la langue. Les interactions représentent le lieu qui rend possible le développement langagier parce qu'il est fortement lié à des pratiques sociales (Pekarek Doehler, 2000).

Si l'on considère la communication exolingue comme une séquence potentiellement acquisitionnelle, l'acquisition de la langue peut se faire de deux façons : par la réception et par la production (Griggs, 1994).

La communication exolingue présente ainsi la possibilité pour le locuteur non-natif d'acquérir (ou d'améliorer) des compétences dans la langue partenaire. Ces échanges, on l'a dit, sont qualifiés par de Pietro *et al.* (1989) de *séquences potentiellement acquisitionnelles* (SPA).

¹⁸¹ Il peut y avoir cependant une asymétrie dans les compétences de chacun dans la langue partenaire.

L'adverbe potentiellement n'est pas anodin, puisque les auteurs fournissent des exemples mais aussi des contre-exemples dans la collaboration entre les interlocuteurs.

Lors d'une interaction bilingue, le locuteur non-natif produit des énoncés en suivant trois « mouvements » : l'autostructuration (le locuteur se sert des moyens à disposition dans son interlangue), l'hétérostructuration (le locuteur natif vient à l'aide de son partenaire) et l'interprétation (le locuteur non-natif interprète l'énoncé hétérostructurant du locuteur natif au cours d'un échange) (*ibid.*). Lors des analyses d'interactions bilingues, ces mouvements sont des indices d'acquisition. Toutefois, le caractère exolingue de la communication met en relief une dimension particulière, celle de la bifocalisation (Bange, 1992a). En effet, les interlocuteurs doivent porter leur attention non seulement sur le contenu de l'échange, comme dans toute communication, mais aussi sur la façon dont le message a été produit : « focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication » (*ibid.* : 56). Cette seconde dimension est présente également lors des interactions en classe de langue. La différence est toutefois que, dans des situations de communication exolingue, les rôles des interactants ne sont pas définis par la situation même, comme c'est le cas durant une leçon. Les participants ont bien sûr un statut normalement défini (selon leur activité professionnelle ou le contexte dans lequel a lieu l'interaction), cependant pour que le locuteur natif prenne le rôle d'enseignant et le locuteur non-natif celui d'apprenant, un contrat didactique est nécessaire (de Pietro *et al.*, 1989). Les auteurs expliquent que chacun des participants accepte la possibilité de l'amélioration de la langue cible par le locuteur non-natif. Ce contrat est perceptible à travers des indices, tels que l'hétérostructuration ou le « putsch énonciatif » (le locuteur intervient et corrige un énoncé erroné du locuteur non-natif, sans qu'il y ait de demande explicite) (*ibid.*). Les conditions requises pour qu'une interaction exolingue puisse favoriser l'acquisition sont ainsi tout d'abord le contrat didactique. Matthey (2003) explique à cet égard que le contrat didactique intervient entre un locuteur natif et son interlocuteur alloglotte, il s'agit pour l'expert de valider son rôle pédagogique dans l'échange :

« Si la situation est régie par un contrat didactique, explicite ou non, le natif peut, et même doit, transmettre ses connaissances linguistiques, l'alloglotte quant à lui se doit de manifester qu'il prend en compte les connaissances que le natif lui transmet. » (Matthey, 2003 : 63)

Le terme *contrat* est judicieusement choisi puisque chaque participant doit indiquer à l'autre le rôle qu'il est d'accord d'endosser lors de l'échange. Dans le cas d'un cours de langue tel que FrAllemand, le contrat didactique entre les germanophones et les francophones découle des objectifs mêmes du cours, qui sont rappelés en début de semestre par les enseignants. La particularité réside ici dans le fait que l'enseignant ne participe pas en principe au contrat, mais garde un statut de personne-ressource ou, d'une certaine manière, d'animateur de séance. Le contexte institutionnalisé de la salle de classe apporte une évidence à l'idée de contrat, mais celui-ci se joue entre deux étudiants.

Le contrat didactique signifie que « l'asymétrie est acceptée et la complémentarité des rôles reconnue : le natif peut et doit enseigner sa langue, l'alloglotte doit donner des quittances du savoir qu'il reçoit, sous la forme généralement d'une répétition de la proposition du natif » (de Pietro et *al.*, 1989 : 110). L'existence d'un tel contrat permet, d'après ces auteurs, d'éviter une atteinte à la face du locuteur natif. Ces derniers recommandent ainsi une demande explicite du contrat didactique par et pour les participants à une communication exolingue.

9.2.4 Input - interaction - output

Dans le monde anglophone, un grand nombre de travaux ont été consacrés au rôle et à la place de l'interaction dans l'acquisition d'une langue seconde. Depuis les années 1980, les études de chercheurs comme Long (1981 ; 1982 ; 1983) se sont penchés sur les différentes étapes de l'interaction et leur potentiel acquisitionnel. Dans ses travaux, Long a montré dans un premier temps que les structures des échanges entre locuteurs natifs et locuteurs non-natifs présentaient des particularités, comme des demandes de clarifications, des demandes de confirmation du sens du message et des contrôles de compréhension (Gass *et al.*, 1998).

Les études dans cette lignée se sont tournées vers le rôle de l'interaction en observant les différents moments d'un échange entre un locuteur natif et un locuteur non-natif. Le premier élément étudié est *l'input*, que l'on peut traduire en français par les termes *apport* ou *stimulation*. Ce premier élément a été considéré au début de ce courant de recherche sur l'acquisition de langue seconde comme comportant une importante charge acquisitionnelle (*ibid.*). *L'input*¹⁸² représente l'exposition de l'apprenant à la langue cible ; il peut s'agir d'un texte, d'un document oral, d'un film, etc. Ces documents (écrits ou oraux) peuvent être

¹⁸² Dans la mesure où il n'existe pas un mot qui transcrive de façon concise le sens de ce terme en français, j'ai décidé de conserver le mot anglais.

authentiques ou simplifiés, comme c'est le cas pour le matériel didactique. La question de la modification de l'*input* a donné lieu à des études (Pica, 1996), dont il ressort que les *inputs* modifiés dans le but de faciliter la compréhension remplissent évidemment ce rôle dans un premier temps, mais aident finalement moins dans l'apprentissage de la langue cible que les *inputs* non-modifiés. *A contrario*, « learners who participate in negotiation in the context of interaction may have more learning opportunities » (Mackey, 1999 : 560). Dans ces dernières situations, les apprenants doivent en effet faire un effort supplémentaire, qui passe par la compréhension du sens qui se traduit par sa négociation¹⁸³. De ce fait, ils s'impliquent davantage dans l'interaction. Le terme anglais de *negotiation* peut être perçu comme ambigu. Or d'après l'utilisation qui en est faite alors, il signifie une recherche de compréhension du sens. Cette démarche, qui peut être entamée aussi bien par le locuteur non-natif que par le locuteur natif, consiste en un échange durant l'interaction, servant à définir plus précisément le sens d'un énoncé : « This term has been used to characterize the modification and restructuring of interaction that occurs when learners and their interlocutors anticipate, perceive, or experience difficulties in message comprehensibility » (Pica, 1994 : 494). L'auteure précise par ailleurs que la négociation peut intervenir sur le sens du message comme sur la forme de l'énoncé formulé dans la langue cible de l'interlocuteur non-natif.

Ce qu'il est intéressant de relever et qui ressort de plusieurs études de cette période (entre 1980 et 2000 : Pica, 1994 et 1996 ; Ellis *et al.*, 1994), c'est que si la participation à une négociation lors d'une interaction apporte un réel bénéfice acquisitionnel, le simple fait d'observer et d'écouter les échanges comportant des phases de négociation est tout aussi positif.

On peut observer les phases de négociation grâce à certains énoncés que Pica appelle des *signes* (*signals* en anglais). Un locuteur y a recours lorsqu'une meilleure compréhension par son interlocuteur est requise (Pica, 1994). Ces signes se traduisent souvent par une question portée sur un aspect de l'énoncé, qu'il s'agisse d'une réponse ou d'une question d'un des deux locuteurs.

Pour Pica (1994), ces signes servent de feedback à l'apprenant. La notion de feedback négatif avancée par Long (1996) désigne le retour du locuteur natif à un énoncé erroné du locuteur non-natif. Le feedback négatif met ainsi en évidence une incorrection, il se manifeste généralement sous la forme d'une reformulation. Le feedback est donc un élément indéniable dans l'acquisition de la langue cible lors d'une interaction. Toutefois, le recours au feedback

¹⁸³ Le terme original en anglais est *negotiation*.

représente un frein dans la conversation. En effet, s'il est trop présent hors de la classe, c'est-à-dire dans des situations quotidiennes impliquant des locuteurs natifs et non-natifs, sans que ces derniers soient reconnus comme apprenants, le feedback systématique n'est pas acceptable d'un point de vue social. Il entrave la conversation et peut mettre le locuteur non-natif dans une position diminuée.

Parallèlement à la question concernant l'entrée dans l'interaction, les études se sont portées sur l'*output*, c'est-à-dire sur la production de l'apprenant. L'*output* est naturellement intimement lié à l'*input*. L'exposition des apprenants à des *inputs*, ainsi que la possibilité qu'ils ont de pratiquer la langue cible durant l'interaction influencent la qualité de leur production (Mackey, 1999). Cependant, il serait réducteur de s'en tenir à la conclusion que seule la participation active à une interaction est source de bénéfice. Mackey (1999) ajoute qu'une observation est également profitable, bien que dans une mesure moindre.

9.2.5 L'interaction entre pairs

L'interaction issue du travail entre pairs ou *peer-peer interaction* (Watanabe, 2008) a donné lieu à différentes études dans le monde anglo-saxon en particulier. Elle est basée sur le concept vygotksyien du travail entre deux personnes de niveau de compétence différent, avec un locuteur plus avancé que son partenaire. Toutefois, on pourrait penser que le travail en dyade dans les cours de langues ne présente pas d'office des configurations favorisant la progression des apprenants. En effet, les cours de langues sont souvent composés en fonction du niveau homogène (correspondant aux échelles de niveaux du CECR par exemple) des apprenants. Pourtant, comme le souligne Nussbaum (1999), les compétences des étudiants ne peuvent pas être identiques en tout point et il existe toujours une compétence plus élevée chez l'un ou l'autre apprenant. De ce fait, chaque participant peut à son tour être la personne qui aide dans la situation de communication, si tant est qu'elle soit disposée à endosser ce rôle.

La notion de rôle et de statut intervient aussi dans l'organisation des relations interpersonnelles en classe. Habituellement, le statut de l'enseignant lui confère le rôle de maître de séance : il planifie, organise le travail, veille au bon déroulement de la leçon et sert de référence en matière de contenu. Les apprenants, quant à eux, se laissent guider et suivent les consignes de l'enseignant. Durant une activité de travail entre pairs, les rôles ne sont plus attribués en fonction des statuts : les apprenants plus experts prennent le rôle de l'enseignant. L'expertise de chaque apprenant est une notion fluctuante : un étudiant peut être expert au

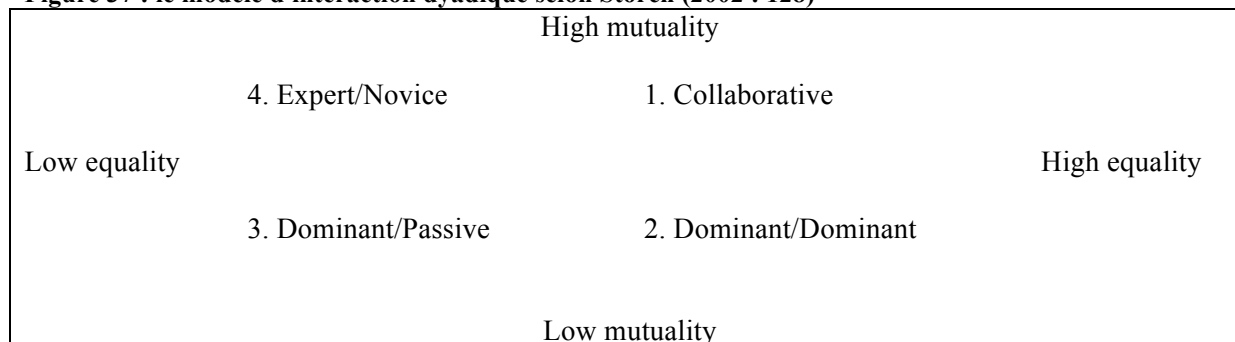
niveau linguistique (compétences plus élevées en grammaire, lexicale, etc.) mais avoir plus de peine dans l'organisation du discours. Son collègue plus à l'aise dans ce type de compétence prendra ainsi le rôle d'expert au moment de planifier une présentation orale, par exemple. Cependant, ces changements de rôles ne peuvent se réaliser que si les participants l'acceptent (Arditty et Vasseur, 2002). Dans un contexte d'enseignement/apprentissage, le contrat didactique se place dans la relation enseignant-apprenant, lors d'un travail entre pairs, il y a donc un glissement de cette première relation vers celle qui lie deux étudiants (cf. *supra* p. 342).

La question des niveaux et celle du rôle de l'affect dans le travail entre pairs font également l'objet d'études (Storch, 2002 ; Watanabe, 2008). En comparant les interactions au sein de dyades composées de locuteurs de niveaux différents avec des groupes où les niveaux entre participants présentaient un écart plus important, Storch (2002) a noté une plus nette collaboration dans les paires aux niveaux présentant un écart plus grand.

En plus du niveau de compétence, la personnalité des participants est un paramètre fondamental dans la réussite d'une tâche en général. Cet élément est d'autant plus important lorsque la séquence est acquisitionnelle. Storch (2002 : 127) a dressé quatre différents types d'interaction dans un cours de langue étrangère : « collaborative, dominant/dominant, dominant/passive and expert/novice ». Ces schémas définissent le type de relation mise en place durant l'interaction. Dans cette étude, l'auteure prend en considération des paramètres autres que purement linguistiques, comme le niveau des locuteurs impliqués, leur personnalité, leur vécu ou leurs compétences interculturelles. Ces quatre types d'interaction sont définis en fonction de deux axes :

- l'égalité (*equality*), qui se rapporte à une juste distribution du contrôle et de la maîtrise de la tâche à accomplir, ainsi qu'à une répartition égale entre les directions données par les participants ;
- la mutualité (*mutuality*), qui implique le niveau d'engagement de chaque participant envers les contributions du partenaire (Storch, 2002 : 127).

Figure 37 : le modèle d'interaction dyadique selon Storch (2002 : 128)



Le premier cadrant représente les interactions durant lesquelles l'égalité et la mutualité sont de modérées à hautes. Cela signifie que les participants arrivent à négocier et à partager leurs idées de façon à travailler ensemble sur toutes les étapes de l'activité.

Dans le deuxième cadrant, les deux participants s'impliquent de façon égale dans la tâche à accomplir, mais ne prennent pas ou que peu en compte les contributions du partenaire. Ce type d'interaction peut être néanmoins efficace s'il y a partage des tâches. Ainsi, chacun fait sa part de son côté.

Le troisième cadrant indique un faible engagement de la part d'un des participants face à un partenaire plutôt autoritaire, qui prend en main la direction de l'activité. Il y a donc peu d'interaction, puisque les propositions viennent le plus souvent de la personne dominante et peu de la personne passive.

Le quatrième cadrant ressemble au cadrant précédent en ce qui concerne l'égalité. Cependant, le participant expert, bien que plus compétent, encourage et aide le participant novice, qui est ainsi impliqué dans la tâche et y contribue selon ses compétences (Storch, 2002).

Dans le cas de l'enseignement/apprentissage des langues, et plus particulièrement dans le contexte de FrAllemand, le dernier type (« expert/novice ») semble correspondre le mieux aux interactions observées, dans le sens où l'interaction a lieu entre un locuteur de référence pour la langue cible de son partenaire et vice versa.

Pour qu'un travail entre pairs contienne une part acquisitionnelle, il est nécessaire que se mette en place l'étayage. Dans la lignée de Vygotsky, Bruner (1983) a ainsi observé le rôle prépondérant de l'expert (qu'il appelle *tutrice* dans le cadre de ses expériences) auprès de l'enfant. Bruner parle de construction de « formats qui encadrent les actions des enfants et rendent possible la transformation de leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel » (*ibid.* : 288). Cependant, l'étayage apparaît dans une interaction sous certaines conditions dont la principale concerne l'expert et l'aide que ce dernier apporte au novice. L'aide doit être

adaptée au niveau de compétence de l'apprenant, c'est-à-dire se situer dans la zone qui permet l'acquisition (ce que Vygotsky appelle la zone proximale de développement). D'après Bruner, les tâches proposées à l'enfant doivent ainsi être « légèrement au-delà des capacités immédiates pour provoquer un voyage dans la zone proximale de développement » (*ibid.* : 289). Pour Bange (1996), une autre condition importante réside dans le but visé par l'aide. L'étayage de l'expert doit en effet diriger l'apprenant vers l'autonomie. L'expert guide le novice, mais ce dernier doit arriver seul à la résolution du problème. Bange met bien en évidence le fait que le but de l'étayage est un travail cognitif (le fait de guider l'apprenant dans l'accomplissement de la tâche) et que l'apprentissage ne se mesure pas à la correction d'un énoncé par rapport à la norme (Bange, 1996). Il distingue deux niveaux d'étayage : le premier est local et porte par exemple sur la correction de la forme ; le second, plus global, concerne les conditions favorables pour amener l'apprenant à l'autonomie. Dans cette optique, le rôle de l'expert est conséquent. Lors de ses recherches, Bruner (1983) a souligné le fait que le comportement du tuteur pouvait modifier les résultats des enfants, ce qu'on imagine volontiers. L'attitude, mais aussi les mots choisis pour s'adresser aux enfants, le ton, etc. sont autant de paramètres influençant l'attitude des personnes novices dans l'accomplissement de la tâche. Dans le cas du travail entre pairs dans les cours de langue étrangère, l'étudiant aux compétences plus avancées, on l'a vu, prend le rôle de l'expert. Or, dans le concept de l'étayage, l'expert doit guider le novice dans son cheminement cognitif, ce qui représente un savoir-faire considérable. Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage, cette responsabilité est normalement celle de l'enseignant, qui prépare les activités de classe de façon à permettre aux apprenants de progresser en fonction de leurs acquis. Lors du dialogue pédagogique également, l'enseignant, dans son rôle d'expert, ne livre normalement pas les solutions aux étudiants, mais donne des directions ou suggère des pistes de réflexion. Il s'agit d'un véritable savoir-faire, qui n'est pas nécessairement du ressort de tous les étudiants, quel que soit par ailleurs leur niveau de compétence dans la langue cible.

Muller (2012), pour sa part, à la suite de l'analyse de son corpus composé de séquences de commentaires de photographies par un public d'apprenants adultes en français langue étrangère, relève trois cas de figure dans l'étayage (qui se situent tous au niveau local, d'après la distinction de Bange) : « Les apprenants peuvent soutenir leurs pairs dans la compréhension lexicale, jouer le rôle de médiateur auprès de l'enseignant pour assurer une intercompréhension, ou bien encore aider à la production en fournissant un mot manquant » (Muller, 2012 : 329).

9.2.6 La pratique du tandem

Les leçons bilingues et le cours FrAllemand ne sont pas à proprement parler des tandems linguistiques, puisqu'ils en diffèrent à plusieurs points de vue. Une des particularités du principe du tandem est l'autonomie, qui peut être plus ou moins guidée, selon les institutions¹⁸⁴. Concrètement, cela signifie un suivi de la part d'un tuteur ou animateur, selon un processus mis en place par l'institution (cours d'introduction et/ou entretiens), et la mise à disposition des apprenants des outils (modèle de journal d'apprentissage, ressources d'auto-apprentissage dans des médiathèques, etc.). Cependant, la pratique même du tandem requiert de la part des participants qu'« ils prennent pleinement conscience des stratégies et des techniques d'apprentissage qu'ils utilisent » (Brammerts *et al.*, 2005 : 15). L'autonomie, bien que soutenue par ces divers outils d'encadrement des tandems, reste ainsi finalement un des principes de base du tandem linguistique.

Le second principe est l'alternance des langues lors des rencontres des deux participants. L'organisation du tandem, comme le choix du lieu ou de la fréquence des rencontres, leur revient en général, de même que la répartition du temps accordé à chaque langue.

Dans le contexte universitaire, Müller *et al.* reconnaissent trois types de tandem :

- « - le tandem **intégré au cours** : le travail en tandem est une composante planifiée du cours de langue que suivent les deux partenaires ; les objectifs du tandem sont prédéterminés par ceux du cours ;
- le tandem **accompagnant le cours** : l'apprentissage en tandem complète l'enseignement dispensé dans un cours de langue ; les objectifs du tandem ne dépendent pas de ceux du cours ;
- le tandem **libre** : il fait certes partie de l'éventail des possibilités offertes par une institution, mais les partenaires fixent librement à la fois les objectifs et les méthodes d'apprentissage ; l'appariement des partenaires et l'identification des besoins jouent ici un rôle important » (Müller *et al.*, 1988 : 67).

En ce qui concerne le concept de FrAllemand, le rapprochement avec les types de tandems définis ci-dessus se limite aux deux premiers cas de figure. Le cours FrAllemand est un cours à part entière ; cela signifie que les objectifs sont définis en début de semestre et annoncés aux

¹⁸⁴ Certains centres de langues universitaires ont fait l'expérience de proposer aux étudiants de valider leur tandem comme un cours de langue traditionnel : l'Université de Sheffield (Lewis, 2005), les Universités de Bochum et Oviedo (Blanco Hölscher *et al.*, 2005) ou l'Université de Lausanne, pour n'en citer que quelques-unes.

étudiants avant le début du cours. Par contre, les activités de FrAllemand visent principalement l'interaction orale et, dans ce sens, FrAllemand ne représente pas simplement une activité parmi toutes celles qui peuvent être planifiées au cours d'une leçon de langue, mais le corps même du cours. Pour ce qui est du deuxième type, FrAllemand pourrait être considéré d'un point de vue plus global comme un renforcement des cours de langues, respectivement d'allemand et de français, dispensés dans l'école. Rappelons que ces cours sont des modules obligatoires inscrits au programme de première année de bachelor. Toutefois, cette vision de la place de FrAllemand dans le contexte institutionnel de l'école reviendrait à négliger toute la réflexion pédagogique et didactique qui sous-tend l'élaboration d'un tel cours, ainsi que le travail effectué par les étudiants.

Ce travail est relativement différent de celui de deux partenaires se rencontrant lors d'un tandem traditionnel. En effet, le principe de l'autonomie, par rapport à un apprentissage en tandem, est restreint et se limite aux quelques rencontres en dehors du cours que les étudiants doivent planifier en vue de la réalisation de leur travail final. Cette limitation dans l'autonomie se remarque aussi au niveau des objectifs : lors d'une rencontre de type tandem, les participants fixent eux-mêmes les objectifs en fonction de leurs besoins. Ces objectifs peuvent prendre des formes diverses, comme la lecture d'articles de journaux, des activités extra-universitaires (cuisiner, aller au cinéma, etc.), la révision de présentations orales, la relecture de travaux écrits académiques ou tout simplement des conversations spontanées (Müller *et al.*, 1988 : 72). Pour FrAllemand, les objectifs sont en revanche donnés par l'équipe enseignante et n'évoluent pas durant le semestre.

En ce qui concerne les échanges bilingues, ils se font principalement en classe et avec l'aide d'un enseignant. Cependant, le principe de réciprocité du tandem (Brammerts, 2005 ; Little, 2005) reste au centre des échanges, dans la mesure où l'enseignant passe d'un groupe à l'autre durant les leçons et n'est pas toujours immédiatement disponible. Les étudiants prennent alors un rôle semblable à celui que Müller *et al.* qualifient de « partenaire-enseignant » (1988 : 71), face à leur(s) partenaire(s) et doivent s'entre-corriger et s'entraider. Le terme *enseignant* est à mon avis trop fort pour le cas de FrAllemand. En effet, si l'expérience de Müller et de son équipe menée à Fribourg concernait en grande partie des étudiants se destinant au métier de professeur de langue, et donc certainement sensibilisés à la thématique de l'enseignement/apprentissage des langues, ce n'est pas le cas des étudiants de la HAFL. La maîtrise de la langue première des apprenants est acquise, mais cela ne signifie pas qu'il existe une réflexion sur le fonctionnement de cette langue.

Du reste, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, la position de l'enseignant est souvent en retrait, ce qui se rapproche d'une certaine façon des tandems organisés dans le cadre d'institutions. En effet, les centres de langues qui organisent des tandems offrent un soutien de la part d'enseignants de langues, qui consiste à donner des conseils d'ordre organisationnel mais aussi pédagogique aux étudiants. Ce qui fait que, durant les cours de FrAllemand, malgré la direction des conversations donnée par l'enseignant, la dimension métacognitive de l'activité des apprenants (Little, 2005) est similaire à celle du travail en tandem. Par dimension métacognitive, Little (2005) entend le fait que les étudiants, tour à tour experts pour leur langue maternelle, aident ou corrigent leur partenaire en analysant, inévitablement leur langue maternelle (et son fonctionnement), ainsi que les différences entre leur langue maternelle et la langue cible par les erreurs commises (telles que les calques ou les emprunts¹⁸⁵) par le locuteur de la langue partenaire.

De plus, l'alternance des langues est théoriquement inexistante, puisque les étudiants s'expriment toujours en langue seconde (allemand ou français), bien que ce principe ne soit pas toujours appliqué par les participants.

9.3 L'interaction durant FrAllemand

L'interaction entre étudiants est le point central de notre attention, puisque dans ce cours de langue bilingue les enseignants considèrent la communication comme étant (potentiellement) acquisitionnelle. Rappelons que le principe du cours est de mettre en contact des apprenants francophones et des apprenants germanophones, qui communiquent durant le cours dans leur langue cible. Selon le concept de communication en situation exolingue, le locuteur non-natif peut devenir apprenant s'il a le désir de profiter de l'échange avec un locuteur natif pour améliorer ses compétences dans la langue utilisée. Le locuteur natif peut, si ce rôle lui convient, accepter de revêtir le rôle d'enseignant. Cependant, comme le souligne Bange (1992), dans la vie quotidienne (donc hors salle de classe), la frontière entre la fonction purement communicationnelle de l'échange et celle de l'apprentissage n'est pas facilement discernable. Dans la situation qui m'intéresse ici, le contexte de la salle de classe et de la définition même du cours me permet de placer les échanges entre étudiants dans un cadre clairement acquisitionnel.

¹⁸⁵ Si l'on considère les interférences comme des erreurs.

Dans ce contexte, les étudiants sont des locuteurs non-natifs qui ont pour objectif d'améliorer leurs compétences communicatives (principalement langagières, mais également sociopragmatiques). L'accès à la culture de l'autre communauté linguistique est également une source d'intérêt pour les étudiants inscrits à FrAllemand.

Ces locuteurs apprenants ont le rôle d'« acteur initiateur » et le locuteur natif celui de « co-acteur » (*ibid.*). Ces rôles ont été brièvement expliqués et rappelés aux étudiants au cours des leçons de FrAllemand. Les termes utilisés, moins techniques et donc plus accessibles dans les deux langues étaient simplement *étudiant* et *expert*. Ces rôles respectifs s'ajoutent à ceux que tout locuteur a lors d'interactions en situation exolingue, c'est-à-dire ceux de locuteurs natif et non-natif. Or, dans la situation de FrAllemand, l'asymétrie habituellement observée lors de communications exolingues n'a pas *a priori* cours, dans la mesure où chaque étudiant est à la fois apprenant-locuteur non-natif et expert-locuteur natif.

Tableau 49 : les rôles des étudiants durant le cours FrAllemand

Situation de communication	Rôle 1	Rôle 2	Rôle 3	Rôle 4
Communication exolingue (selon Bange, 1992)	locuteur natif	co-acteur	-	-
	locuteur non-natif	candidat-apprenant	-	-
FrAllemand	locuteur natif	expert	locuteur non-natif	apprenant
	locuteur non-natif	apprenant	locuteur natif	expert

Dans cette configuration, on peut observer une double asymétrie, entre les rôles des locuteurs natifs et non-natifs. Néanmoins, cette asymétrie s'équilibre par le fait que tous les étudiants sont à la fois experts et apprenants.

De par cette symétrie dans le rôle de chacun lors des épisodes acquisitionnels, les étudiants se sentent davantage à égalité et il y a fort à penser que cette équité dans les positions de chacun permet aux apprenants de diminuer ou même d'abolir la crainte ou la réticence de parler dans la langue cible. Toutefois, une certaine retenue dans cette hypothèse est de mise : certains apprenants, de nature plus réservée, ont en effet montré une gêne dans leur expression. De plus, cet aspect de l'attitude des étudiants n'a pas fait l'objet d'observations systématiques de la part des enseignants. Cependant, le fait que deux langues bénéficient du même statut dans leur emploi va dans le sens de la préservation de la face (selon la définition qu'en donne Goffman, 1974). Le maintien d'une face positive, c'est-à-dire d'une image positive du

locuteur lors d'une interaction, est un élément indispensable au succès de la communication. Ainsi, le contexte d'enseignement/apprentissage dans lequel s'inscrit ce cours de langues bilingue offre des conditions d'apprentissage particulièrement favorables. Les deux langues du cours sont placées au même niveau en étant toutes deux langues cibles. Les étudiants sont donc à la fois apprenants et experts.

Et l'enseignant dans ce système ? Comme expliqué précédemment (cf. *supra* p. 331), l'enseignant adopte une posture en retrait. La salle de classe peut être perçue comme un théâtre, où chacun joue un rôle. Les relations entre ces différents acteurs sont nécessairement interdépendantes. Ainsi, si un participant se voit attribuer un rôle différent de celui auquel il est habitué, le rôle des autres participants engagés dans l'interaction est également modifié. Le rôle habituel de l'enseignant en classe de langue étrangère en tant qu'unique locuteur natif (ou quasi-natif), représentant la seule ressource humaine du cours en matière de correction et de justesse, est ainsi remis en cause durant les cours FrAllemand. L'enseignant intervient à des moments prévisibles : en début de leçon pour accueillir les étudiants et expliquer le programme du cours, à chaque changement d'activité et pour orchestrer les éventuelles mises en commun, mais aussi lors des activités des apprenants, en tant que personne ressource. Il se peut en effet qu'un étudiant natif cherche un mot ou une expression et se tourne alors vers l'enseignant.

L'attitude discrète de l'enseignant, qui n'est plus seul devant la classe mais passe de groupe en groupe, participe aussi aux bonnes conditions d'apprentissage, dans le sens où l'enseignant perd l'exclusivité du statut d'unique référence.

Le travail de l'enseignant est ainsi repris en bonne partie par les étudiants dans leur rôle d'experts. Bange (1992) distingue deux aspects de ce rôle : celui d'étayage (le locuteur expert apporte des éléments qui permettent à l'apprenant de construire son interlangue) et celui de maximisation (l'enseignant propose à l'apprenant des conditions qui lui permettent de développer ses compétences).

9.3.1 Les stratégies en interaction

Les stratégies utilisées pour parvenir à un échange satisfaisant ne sont pas propres à la communication en classe dans un but acquisitionnel. Elles sont déployées également lors d'une communication en langue première et souvent de façon inconsciente (cf. *supra* p. 229). Par ailleurs, d'après Rampton (1997), les recherches portant sur les stratégies de

communication ont mené dans les années 1980 à des conclusions parfois opposées. En effet, certains auteurs, comme Kellerman (1991), rejettent l'importance donnée à la distinction faite entre langue première et langue étrangère et considèrent que le locuteur de langue première possède simplement un répertoire linguistique plus vaste.

Dans les années 1980, Faerch et Kasper (1983) ont mené une réflexion sur les stratégies de communication et en ont dressé une typologie. Ils distinguent deux orientations principales dans la typologie des stratégies de communication : les comportements d'évitement et ceux d'achèvement (*avoidance behaviour* et *achievement behaviour*). Il en découle des stratégies de réduction (formelle ou fonctionnelle), qui consistent à changer d'objectif de communication, et des stratégies d'achèvement, qui développent des alternatives dans le but de maintenir l'objectif.

S'il recourt à une stratégie de réduction formelle, le locuteur peut éviter d'utiliser des expressions ou des règles (phonologiques, lexicales ou syntaxiques) pourtant à disposition. Cette stratégie s'explique par le souhait d'éviter les erreurs ou d'améliorer la fluidité de la parole (*ibid.*). En revanche, si les ressources linguistiques sont insuffisantes, le locuteur peut réduire ses objectifs de communication afin d'éviter le problème (*ibid.*).

Dans ces stratégies d'achèvement, le locuteur adopte une tout autre attitude et tend à trouver des solutions, en utilisant ses compétences dans la langue cible. À cet égard, Faerch et Kasper ont observé des stratégies de compensation, dont l'alternance codique, le transfert interlinguistique, le transfert intralinguistique, les stratégies basées sur l'interlangue (généralisation, paraphrase, restructuration, *word coinage*¹⁸⁶) et les stratégies de coopération (*ibid.*).

Dans la littérature spécialisée (William *et al.*, 1997), on trouve des analyses d'interactions (particulièrement dans un contexte acquisitionnel en langue seconde) basées sur des catégories de stratégies élaborées par divers chercheurs (Gass et Varonis, 1994 ; Pica, 1994 et 1996 ; Long, 1981, 1982 et 1983). Les stratégies sont généralement regroupées sous les catégories de *confirmation checks*, de *clarification requests*, de *comprehension checks* et finalement de *other-/self-repetitions/reformulations* (William *et al.*, 1997). Ces différentes stratégies appartiennent toutes au groupe des stratégies d'achèvement.

¹⁸⁶ C'est-à-dire la formation d'un néologisme à partir d'un mot existant dans une autre langue par effet d'emprunt ou de calque.

Plus récemment, Mariani (2010) a proposé une typologie des stratégies dans le but clairement annoncé de servir d'outil de référence aux enseignants et aux apprenants de langue étrangère. Sa typologie est composée de cinq groupes :

1. *meaning-expression strategies*, qui sont normalement initiées par le locuteur mais peuvent aussi venir de l'interlocuteur. Ces stratégies sont utilisées lorsqu'un manque lexical ou grammatical se fait sentir.
2. *meaning-negotiation strategies*, qui émanent des deux participants lorsque la nécessité de se mettre d'accord sur le sens du contenu se fait sentir.
3. *conversation-management strategies*, qui incluent les différentes techniques de communication comme le maintien de la conversation, la prise de parole ou l'ouverture et la fermeture d'un échange.
4. *para- and extra-linguistic strategies*, qui concernent les éléments non-verbaux d'une conversation.
5. *(intercultural) interaction-monitoring strategies*, qui regroupent les stratégies métalinguistiques que le locuteur en langue étrangère effectue sur sa compréhension et sa production, en demandant des corrections ou en observant les énoncés des autres participants (Mariani, 2010 : 32-33).

Tout comme les stratégies observées par William *et al.* (1997), celles présentées par Mariani sont des stratégies d'achèvement. Ce constat est finalement assez évident, compte tenu du fait que les stratégies d'évitement sont plus difficilement décelables dans une interaction : un changement de sujet peut être imputé à d'autres motivations que celle due à un manque de compétence de communication.

Quoi qu'il en soit, l'interaction bilingue met en relief les stratégies de communication. En effet, le fait que la langue cible soit celle qui porte le message rend les apprenants plus conscients des techniques auxquelles ils recourent lorsque l'échange s'avère difficile.

9.3.1.1 Les stratégies en interaction selon le CECR

Le CECR (2005) dresse de façon détaillée la liste des différentes stratégies habituellement observées en classe de langue étrangère. Celles-ci sont classées selon les compétences (production orale et écrite, réception orale et écrite et interaction orale et écrite). Les stratégies

qui concernent les étudiants de FrAllemand se rapportent essentiellement à l'interaction qui, en l'occurrence, peut être considérée comme une compétence hyperonyme, puisque l'interaction sollicite des compétences de production et de réception orales.

L'interaction signifie que les interlocuteurs construisent ensemble le sens de leur communication. Cela implique aussi que des prérequis, comme le fait pour les participants d'être sur la même longueur d'ondes, c'est-à-dire d'avoir établi (ou d'établir durant l'interaction) un champ commun à l'intérieur duquel l'interaction peut prendre place.

Le CECR distingue quatre catégories de stratégies, définies en fonction de leur place durant l'interaction : la planification, l'exécution, l'évaluation et la remédiation, qui contiennent chacune plusieurs types de stratégies :

« **Planification**

- Cadrer (sélectionner un mode d'action)
- Estimer ce qui peut être considéré comme acquis
- Planifier les échanges

Exécution

- Prendre son tour de parole
- Coopération (interpersonnelle)
- Coopération (de pensée)
- Gestion de l'aléatoire
- Demander de l'aide

Evaluation

- Contrôler (le schéma et l'action)
- Contrôler (l'effet et le succès)

Remédiation

- Faire clarifier
- Clarifier
- Remédier à la communication » (CECR, 2005 : 70).

Le CECR ne propose pas d'échelle pour chacune de ces stratégies, mais se concentre sur les tours de parole, la coopération et la demande de clarification. Comme les étudiants de FrAllemand ont un niveau en langue cible estimé entre B1 et C1 (le niveau B1 est le minimum requis pour participer au cours), le tableau ci-dessous retranscrit le contenu des échelles du CECR pour les niveaux B1 et B2.

Tableau 50 : les échelles des stratégies dans l'interaction orale (CECR, 2005 : 70-71)

Tours de parole	
B2	Peut intervenir de manière adéquate dans une discussion, en utilisant des moyens d'expression appropriés. Peut commencer, soutenir et terminer une conversation avec naturel et avec des tours de parole efficaces. Peut commencer un discours, prendre la parole au bon moment et terminer la conversation quand il/elle le souhaite, bien que parfois sans élégance. Peut utiliser des expressions toutes faites (par exemple, « C'est une question difficile ») pour gagner du temps pour formuler son propos et garder la parole.
B1	Peut intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant une expression adéquate pour prendre la parole. Peut commencer, poursuivre et terminer une simple conversation en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel.

Coopérer	
B2	Peut faciliter le développement de la discussion en donnant suite à des déclarations et inférences faites par d'autres interlocuteurs, et en faisant des remarques à propos de celles-ci. Peut soutenir la conversation sur un terrain connu en confirmant sa compréhension, en invitant les autres à participer, etc.
B1	Peut exploiter un répertoire élémentaire de langue et de stratégies pour faciliter la suite de la conversation ou de la discussion. Peut résumer et faire le point dans une conversation et faciliter ainsi la focalisation sur le sujet. Peut reformuler en partie les dires de l'interlocuteur pour confirmer une compréhension mutuelle et faciliter le développement des idées en cours. Peut inviter quelqu'un à se joindre à la discussion.

Faire clarifier	
B2	Peut poser des questions pour vérifier qu'il/elle a compris ce que le locuteur voulait dire et faire clarifier les points équivoques.
B1	Peut demander à quelqu'un de clarifier ou de développer ce qui vient d'être dit.

9.3.1.2 Le CARAP

Le Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP) se veut un complément au CECR. Tout comme ce dernier, il contient en effet des descripteurs de compétences en terme de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Ces outils permettent aux enseignants de mettre en place des processus d'enseignement/apprentissage dans la perspective de développer chez les étudiants des compétences pour évoluer dans un contexte bi/plurilingue et pluriculturel (Candelier et Schröder-Sura, 2015). Le CARAP est donc orienté vers les approches plurielles, annoncées par le CECR, mais dont les descripteurs ne prennent pourtant pas en compte les spécificités des compétences sollicitées dans ce type de communication. Les descripteurs du CARAP définissent des compétences se référant « à des situations, à des tâches complexes,

socialement pertinentes »¹⁸⁷. Les descripteurs qui nous intéressent pour l'analyse des productions des étudiants de FrAllemand sont ceux qui se rapportent au savoir-faire et plus précisément au savoir-interagir.

Figure 38 : les descripteurs des savoir-agir (CARAP, 2012 : 55-56)

6	Savoir interagir en situation de contacts °de langues / cultures°	
6.1	Savoir communiquer dans des groupes bi/plurilingues en tenant compte du répertoire de ses interlocuteurs	
6.1.1	Savoir reformuler (/en simplifiant la structure de l'énoncé / en variant le lexique / en veillant à prononcer plus distinctement /)	
6.1.2	Savoir discuter des stratégies d'interaction	
6.2	Savoir demander de l'aide pour communiquer dans des groupes bi/plurilingues	
6.2.1	Savoir solliciter de l'interlocuteur une reformulation	
6.2.2	Savoir solliciter de l'interlocuteur une simplification	
6.2.3	Savoir solliciter de l'interlocuteur un changement de langue	
6.3	Savoir communiquer en prenant en compte les différences °sociolinguistiques / socioculturelles	
6.3.1	Savoir utiliser à bon escient les formules de politesse	
6.3.2	Savoir utiliser à bon escient les marques d'adresse	
6.3.3	Savoir varier les registres selon les situations	
6.3.4	Savoir utiliser les °expressions / formules° °imagées / idiomatiques° en fonction des appartenances culturelles des interlocuteurs	
6.4	Savoir communiquer « entre les langues »	
6.4.1	Savoir rendre compte dans une langue d'informations traitées dans une ou plusieurs autres	
6.4.1.1	Savoir présenter dans une langue un °commentaire / exposé° à partir d'un ensemble plurilingue de documents	
6.5	Savoir mobiliser le parler bi/plurilingue lorsque la situation de communication s'y prête	
6.5.1	Savoir °varier / alterner° °les langues / les codes / les modes de communication°	
6.5.2	Savoir produire un texte en alternant les registres / variétés / langues de façon fonctionnelle (lorsque la situation s'y prête)	

Les savoir-interagir proposés par le CARAP correspondent en partie aux stratégies du CECR. Bien que nous ne nous situions pas sur le même plan (liste de savoir-faire pour le CARAP et stratégies pour le CECR), les savoir-interagir décrits par le CARAP illustrent en quelque sorte la mise en pratique de certaines stratégies en interaction du CECR.

En effet, les stratégies de planification du CECR sont comprises au point 6.1.2 du CARAP (*savoir discuter des stratégies d'interaction*) et les stratégies de remédiation (*faire clarifier et clarifier*) et d'exécution (*demander de l'aide*) se retrouvent dans la partie (6.2) consacrée à *savoir demander de l'aide pour communiquer dans des groupes bi/plurilingues*.

Toutefois, le CARAP offre une approche clairement plurilingue en mentionnant explicitement les paramètres de la communication en contexte bi/plurilingue dans ses aspects sociolinguistiques et socioculturels.

¹⁸⁷ <http://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/tabid/2654/language/fr-FR/Default.aspx>, page consultée le 15.10.16.

9.3.2 Les productions des étudiants (enregistrements et textes réflexifs)

Comme nous l'avons vu plus haut (cf. *supra* p. 315), les étudiants ont souvent participé à l'élaboration de tâches. Les produits finis de ces tâches sont intéressants comme témoignages du travail en petits groupes, mais ne livrent aucun indice sur le procédé de réalisation, avec ses difficultés et ses succès. Les stratégies de communication, élément de la communication qui m'intéresse ici, n'y sont pas non plus décelables.

Pour ne pas entraver le déroulement des cours et éviter que la classe ne soit perçue comme un laboratoire par les étudiants, j'ai pris la décision de ne pas poser systématiquement de microphones dans la salle de cours¹⁸⁸. Je me suis donc basée sur certaines productions d'étudiants, puisqu'ils ont réalisé entre autres tâches des productions d'enregistrement dont le contenu constitue un matériel d'analyse intéressant.

Le corpus audio FrAllemand est composé de critiques de films et de micros-trottoirs. Ces deux types de documents audio¹⁸⁹ ont été réalisés durant les leçons et comme devoirs¹⁹⁰. Ils ont comme intérêt d'être des documents spontanés et de refléter les échanges entre étudiants du cours FrAllemand, bien que pour certaines activités les étudiants aient eu la possibilité de se concerter et de dessiner ensemble les grandes lignes de leur production, comme je l'ai observé par exemple lors de l'activité menant à la critique de film.

Les films qui ont servi d'évaluation notée ne font pas partie du corpus (à l'exception d'un travail, qui présente les caractéristiques de l'expression spontanée¹⁹¹). En effet, comme il s'agissait d'une note comptant pour la validation du module, certains groupes d'étudiants ont travaillé la mise en scène et le scénario, ils ont écrit le texte, l'ont appris par cœur ou d'une façon semi-improvisée. Ce mode de travail est bien entendu accepté. Les enseignants attendent un produit fini et soigné, et le plus important dans la réalisation de ce type de tâche est la collaboration entre les étudiants, qui passe par la prise de rendez-vous pour le travail de groupe, la négociation du thème, l'écriture du texte, le choix du lieu de tournage, etc. Par

¹⁸⁸ Il aurait été également délicat d'impliquer d'autres enseignants dans la collecte des données.

¹⁸⁹ Les critiques de films sont à l'origine des documents vidéo. Cependant, pour respecter l'anonymat des étudiants, seule la bande audio a été conservée pour constituer le corpus.

¹⁹⁰ Les travaux donnés comme devoir revêtent un caractère optionnel, ce qui explique que tous les étudiants n'ont pas réalisé ces tâches.

¹⁹¹ Il s'agit d'un film réalisé pour l'évaluation par trois étudiants de la première session de FrAllemand (2013-2014). Ils se sont filmés sans autre préparation que la planification des rôles (qui tient la caméra en premier, qui pose les questions, etc.). Le sujet de leur film est l'endroit que chaque étudiant du groupe préfère dans l'école. Ils ont donc planifié une visite commentée de certains endroits.

conséquent, les films réalisés par les étudiants ne peuvent pas être considérés comme des productions spontanées. Ils n'offrent en général pas d'exemples de stratégies. Les étudiants ont certainement recouru à des stratégies, en amont, lors de la préparation et de la réalisation de la tâche, mais elles n'apparaissent pas dans le produit fini.

Tableau 51 : les éléments du corpus audio de FrAllemand

Micros-trottoirs (MT)		
Nombre d'enregistrements	Année	Durée totale
4	2013-2014	5'30''
5	2014-2015	7'42''
6	2015-2016	7'36''

Critiques de film (CF)		
Nombre d'enregistrements	Année	Durée totale
4	2013-2014	7'10''
2	2014-2015	4'55''
2	2015-2016	5'37''

Film (F)		
Nombre d'enregistrements	Année	Durée totale
1	2013-2014	6'18''

Afin de comprendre les stratégies mises en place par les étudiants, je me suis également appuyée sur les textes réflexifs.

Le thème de la réflexion sur l'apprentissage a été mis en avant récemment par l'usage du Portfolio européen des langues (PEL). Dans cet outil, l'auto-évaluation et la réflexion sont les points centraux de la section *biographie langagière*¹⁹². Cependant, cette démarche n'est pas évidente pour les apprenants, qui peuvent la considérer comme du temps perdu ou qui manquent de méthode (et/ou d'outils linguistiques) pour la mener à bien. Le but de ce type de texte n'est pas toujours bien saisi : il ne s'agit pas d'écrire pour être lu par des pairs ou dans la perspective d'une mise en commun en classe. C'est au contraire un outil totalement personnel, lu par l'enseignant (qui ne fait que vérifier si le travail a été fait, mais comme on le verra plus loin, ne l'évalue pas).

La réflexion sur l'apprentissage est une activité complexe en elle-même. En ce qui concerne la réflexion sur l'apprentissage des langues, Little et Perclová soulignent :

« We can reflect on facts about the target language, the processes by which we seek to learn it, and the processes involved in using it. What is more, we can reflect *before* we

¹⁹² Dans le cadre du cours FrAllemand, il n'a pas été demandé aux étudiants de rédiger une biographie langagière, bien qu'ils fussent libres de fonder leur réflexion sur des éléments biographiques.

engage in a learning activity or communicative task (PLANNING), *while* we are performing the activity or task (MONITORING), and *after* we have completed it (EVALUATION). » (Little et Perclová, 2001 : 45)

L'exercice, pour être mené à bien, nécessite une expérience à la fois de réflexion et d'écriture. Il est de plus en plus demandé lors de la formation professionnelle dans l'enseignement, et particulièrement celui des langues (par exemple Cadet, 2006 ; Perregaux, 2002 ; Tardiff *et al.*, 2012), et permet aux futurs enseignants une meilleure prise de conscience de l'enseignement/apprentissage des langues par la verbalisation de leur propre vécu.

Au niveau de la formation des étudiants en situation de mobilité, l'écriture d'un texte réflexif sur leur apprentissage leur permet une analyse de leurs pratiques dans un milieu qui met en évidence leur propre identité. Se retrouver dans un pays et une culture étrangers fait ressortir par contraste la culture d'origine et les valeurs qui s'y rattachent. Ce constat fait écrire à Molinié (2006 : 90) qu'« en contexte exolingue, le sujet conscientise son apprentissage ».

Dans le cas des étudiants de FrAllemand, la situation est quelque peu différente, bien que les étudiants soient confrontés à une culture autre. L'école ne se situe pas dans un pays étranger, mais dans une région linguistique différente pour les Suisses romands. Pour les Suisses alémaniques, l'écart culturel est certes moins grand, mais ils entrent en contact avec des apprenants ayant un bagage culturel différent du leur. Ce mélange entre le connu (même pays) et le nouveau (une autre langue pratiquée) n'est finalement pas si simple à gérer. En effet, cet entre-deux « pas vraiment identique et pas vraiment différent » amène les étudiants et les enseignants à mettre de côté cette réflexion sur l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture qui l'accompagne. De plus, bien que prônées par les outils qui accompagnent le CECR (et particulièrement le PEL), les activités réflexives sur la langue et son apprentissage sont souvent considérées comme une perte de temps par les acteurs (tant enseignants qu'apprenants) de la salle de classe.

Or, s'il est vrai que les étudiants de FrAllemand évoluent dans un contexte bilingue, ils n'ont pas forcément les dispositions nécessaires à une analyse fine sur les processus d'apprentissage. Rappelons qu'il s'agit d'un public de futurs ingénieurs en agronomie, en sciences alimentaires ou en foresterie. C'est pourquoi le travail de réflexion qui débouche sur le texte réflexif a été pensé davantage comme un espace permettant aux apprenants de compléter les réponses données dans le formulaire d'évaluation du cours (cf. *supra* p. 325-326) plutôt que comme une profonde introspection. Par ailleurs, les étudiants avaient la

possibilité de rédiger ce texte en petit groupe. Cette option a été prévue dans le but d'accorder aux étudiants un échange supplémentaire hors cadre du cours, puisqu'il s'agit d'un travail obligatoire (mais non noté) à rendre en fin de semestre pour valider le module.

Ainsi, l'activité demandée répond à deux souhaits : celui, pour l'enseignant, de se rendre compte des résultats de son enseignement et celui, pour l'apprenant, de prendre conscience de ou d'aiguiser sa conscience relative à son apprentissage.

Ce travail réflexif n'a pas fait l'objet d'une évaluation. En effet, comme ce type d'activité réflexive n'a pas été systématiquement proposé en classe, les conditions de la validité et de la fiabilité de l'évaluation ne sont pas remplies. Par ailleurs, partant de l'esprit de l'autoévaluation et des travaux proposés dans le PEL pour l'enseignement supérieur dans la partie *Biographie langagière*, il m'a semblé contradictoire de demander d'un côté aux étudiants une démarche réflexive sur leur expérience durant le cours FrAllemand et d'un autre côté de juger celle-ci. Margonis-Pasinetti (2008 : 42) souligne à cet égard qu'il faut : « éviter à tout prix que l'accompagnement exercé par l'enseignant devienne une forme d'ingérence : dans la gestion du PEL, l'enseignant aura le rôle de coach et non de juge (...) ».

Les étudiants ont eu la possibilité d'écrire le texte à plusieurs selon la composition des groupes pour la réalisation du film. Cette proposition entendait favoriser la co-construction du sens et l'échange des idées. Partant du fait que ces étudiants n'ont pas une grande habitude de ce type d'écrit, cette forme de travail en groupe est apparue comme facilitatrice, mis à part le fait que les étudiants devaient s'organiser pour réaliser ce travail de groupe en dehors des heures de classe.

L'option du texte à plusieurs n'a toutefois pas toujours été choisie ; certains étudiants ont préféré rendre un travail individuel.

La question de la langue dans laquelle doit être rédigé un texte réflexif peut faire débat. Little et Perclová (2001) suggèrent de laisser les débutants s'exprimer dans leur langue maternelle mais d'encourager les apprenants à le faire dans la langue cible. Dans le cas de FrAllemand, le choix a été laissé aux étudiants. Le fait de leur demander un texte rédigé en langue-cible alors que le cours est axé sur l'oral me semblait en effet risqué : les étudiants auraient pu être tentés de ne pas soigner la réflexion et d'éviter d'exprimer certaines opinions qui sollicitent des compétences non encore acquises. De plus, ce type d'activité n'est pas commun dans les cours de langues de l'école, et les apprenants n'ont pas nécessairement les outils pour le faire, même dans leur langue première. Les seules occasions données aux étudiants de réfléchir sur le cours (et donc en partie sur leur apprentissage) se situent dans les évaluations du cours que

proposent les enseignants en fin de semestre. Toutefois, les textes ont été écrits soit en allemand, soit en français, si ce n'est dans un mélange des deux.

Tableau 52 : les langues des textes réflexifs

Textes réflexifs FrAllemand : langues		
Allemand	Français	Bilingue
2013-2014 : 3	2013-2014 : -	2013-2014 : 3
2014-2015 : -	2014-2015 : 3	2014-2015 : 1
2015-2016 : 1	2015-2016 : 1	2015-2016 : 1

Les étudiants, on l'a vu, pouvaient travailler en groupe ou individuellement. Dans les textes individuels (5 en tout), les étudiants se sont exprimés dans la langue première, à l'exception d'une personne. Les textes des étudiants travaillant en groupe révèlent des configurations intéressantes : la majorité des apprenants (5 textes) ont opté pour le bilinguisme (avec une alternance des langues organisée par paragraphe), un texte est écrit en allemand (langue de la majorité) et un texte est écrit en français alors que le groupe était composé d'un nombre égal de francophones et de germanophones.

Pour aider les étudiants dans leur réflexion et leur rédaction, une liste de questions a été ajoutée à la consigne :

1. Quelles ont été les difficultés rencontrées durant le cours ?
2. Comment avez-vous fait (quelles stratégies avez-vous utilisées) pour surmonter les difficultés ?
3. Pensez-vous avoir fait des progrès au niveau interculturel ?
4. Utilisez-vous davantage la langue partenaire à l'école ou en dehors ?

Ces questions, si elles paraissent anodines, ont pour but d'informer les enseignants sur l'attitude de l'apprenant ainsi que sur la portée du cours, durant le cours lui-même et en dehors de la classe. Les deux premières questions permettent à l'apprenant de compléter les observations faites par les enseignants durant le cours, qui auraient pu leur échapper en raison de l'impossibilité de contrôler tous les groupes en même temps ou parce que l'apprenant n'aurait pas manifesté ses difficultés. Les stratégies analysées dans cette recherche (cf. *supra* p. 361) sont celles qui apparaissent sur les bandes sons des enregistrements, ce qui ôte une part de spontanéité dans l'interaction. Ces questions 1 et 2 sont également prévues pour amener l'apprenant à réfléchir sur ses difficultés de communication et valoriser ses compétences à trouver des solutions pour y remédier. L'importance de la troisième question

est indéniable puisque la communication interculturelle est un des objectifs annoncés sur le descriptif du cours en début de semestre. Il est par ailleurs difficile d'évaluer ce type de compétence durant les interactions entre étudiants. Quant à la quatrième question, elle permet aux enseignants et à l'institution d'évaluer la portée d'un cours de langues optionnel et, si le bilan est positif, de le justifier.

Malgré les questions ajoutées à la consigne, les étudiants n'ont pas tous mené une véritable réflexion sur leur apprentissage dans le cadre du cours de FrAllemand. De la lecture des textes, il ressort un nombre important de remarques sur l'organisation du cours, en particulier pour les années 1 et 3. Un texte de l'année 2013-2014 ne comporte d'ailleurs que ce type de remarques (positives et négatives). La liste de ces remarques, toutes années confondues, n'est néanmoins pas très longue :

- L'horaire tardif du cours (5 textes)
- La présence obligatoire (2 textes)
- Le changement de professeurs chaque semaine (2 textes)
- Le déséquilibre entre germanophones et francophones (2 textes)
- Certains thèmes ou exercices peu pertinents pour parler (3 textes)
- Peu de grammaire et beaucoup d'expression orale (2 textes)
- Activités ludiques (2 textes)

Passé ce stade descriptif et relatif au contexte de l'enseignement/apprentissage, les étudiants ont abordé la question de leur apprentissage. À cet égard, il convient de distinguer plusieurs niveaux dans la réflexion, partant de la description pour atteindre une réflexion décentrée. Situé entre le descriptif et le réflexif, le niveau suivant qui apparaît dans les textes est le constat. Dans notre situation, il concerne pour deux textes, le faible niveau dans la langue partenaire en général avant le cours avec le besoin de rafraichir les compétences.

« (...) daher war ich interessiert daran meine Kenntnisse mit dem FrAllemand-Cours aufzupolieren. Meine Schwierigkeiten waren vor allem, dass ich ausser Übung war. »
« *ainsi j'étais intéressé à rafraichir mes connaissances avec le cours FrAllemand. Mes difficultés étaient avant tout dues au fait que je manquais de pratique.* » (1.4)¹⁹³

¹⁹³ J'ai attribué un numéro à chaque texte, le premier chiffre indique l'année, le deuxième le numéro du texte et le troisième est attribué pour les textes collectifs quand chaque paragraphe correspond à un étudiant. Dans ce cas-là, j'ai considéré qu'il s'agissait d'expressions individuelles bien qu'elles soient rassemblées dans le même document.

« Mir waren meine Schwächen in der französischen Sprache bereits bekannt, es handelt sich vor allem um die Grammatik. » (*« Je connaissais déjà mes points faibles en français, il s'agissait avant tout de la grammaire. »*) (1.5)

Le second constat porte sur la question du vocabulaire qui revient dans tous les textes (à l'exception d'un seul). Les étudiants relatent leur manque de vocabulaire qui les freine dans l'interaction. Ce manque, ressenti ou réel, est l'élément décrit comme central dans leur perception de la communication en classe :

« Il me manquait beaucoup de mots pour faire valoir mon opinion et expliquer mes idées clairement. » (2.2)

« La première difficulté était que lorsque nous parlions avec nos collègues de l'autre langue, il nous manquait parfois des mots essentiels à la discussion. » (3.2)

Les constats concernant le vocabulaire sont suivis dans la plupart des textes par une explication sur les stratégies mises en place pour assurer la communication. Dans un premier temps, les étudiants disent avoir recouru à des synonymes ou des paraphrases. Ces stratégies relèvent de la catégorie des stratégies d'exécution (cf. *supra* p. 369-370) :

« Es ist immer möglich mit anderen Wörter oder sogar einer anderen Sprache zu kommunizieren. » (2.3) (*« C'est toujours possible de communiquer avec d'autres mots ou une autre langue. »*)

« Nous avons essayé d'expliquer ces mots avec le vocabulaire que nous connaissons déjà. » (3.1)

« Mais nous avons appris à nous faire comprendre un mot avec multiples explications. » (3.2)

« Diese Schwierigkeit konnte jedoch durch eine kurze Diskussion mit den Mitstudierenden behoben werden. » (3.3) (*« Donc cette difficulté pouvait être éliminée par une courte discussion avec les collègues. »*)

Les extraits sont reproduits dans leur version originale, les éventuelles erreurs (orthographe et syntaxe) n'ont pas été corrigées.

Les extraits en allemand sont suivis par ma traduction.

C'est intéressant de noter que les étudiants ont d'abord tenté de se débrouiller individuellement avec leurs propres moyens avant de se tourner vers un étudiant du groupe parlant la langue partenaire. En dernier recours, les étudiants ont consulté un dictionnaire (généralement un dictionnaire en ligne).

Ces stratégies entrent dans la catégorie des stratégies de compensation. Cependant, un groupe a mentionné une stratégie d'évitement en expliquant que, si un sujet leur semblait trop difficile et nécessitait du lexique qu'ils ne partageaient pas, ils essayaient de trouver une autre idée :

« Manchmal hatten wir eine gute Idee in der Muttersprache und wollten diese den anderen in deren Sprache erklären. Während dem Erklären bemerkten wir dann, dass wir das Vokabular zu dieser Idee gar nicht kannten, und es schlicht zu kompliziert wäre dieses Thema zu nehmen. Wir lernten daraus, mehr Ideen im alltäglichen Leben zu suchen. » (*« Parfois nous avons une bonne idée dans la langue maternelle et nous voulions l'expliquer aux autres dans leur langue. Au moment d'expliquer, nous remarquons que nous ne connaissons pas du tout le vocabulaire relatif à cette idée, et que ce serait simplement trop compliqué de prendre ce sujet. Nous avons appris à chercher plus d'idées dans la vie quotidienne. »*) (3.2)

9.3.2.1 Les stratégies de planification

Les stratégies de planification ne concernent pas l'utilisation immédiate de la langue, mais permettent aux apprenants d'organiser cette utilisation pour l'accomplissement d'une tâche à venir (« les tâches non immédiates », d'après Little (1996)):

« Dans le domaine de la communication réciproque, la planification intentionnelle peut amener à définir les exigences linguistiques de la tâche, à rassembler des ressources linguistiques supplémentaires (par exemple, des éléments de vocabulaire spécialisé), à répéter mentalement l'interaction à laquelle on se prépare, et à essayer d'anticiper les difficultés. » (Little, 1996 : 28)

Toutefois, l'auteur précise que les stratégies de planification sont des activités non réciproques : on peut imaginer un apprenant préparant sa participation dans un jeu de rôle ou un locuteur non-natif cherchant du vocabulaire spécifique à une situation de communication à venir (par exemple, du vocabulaire relatif à la banque avant un passage au guichet). Dans le cas de FrAllemand, l'activité de planification est double : il s'agit pour les étudiants de se préparer à l'accomplissement de la tâche demandée mais également d'activer des stratégies de communication pour mener à bien cette planification. Comme les apprenants travaillent en

groupe bilingue, les stratégies pour la communication en interaction sont sollicitées durant cette phase de préparation.

Toutefois, comme je l'ai déjà mentionné plus haut (cf. *supra* p. 321), ces échanges échappent à l'observation des enseignants.

9.3.2.2 Les stratégies d'exécution

Les stratégies d'exécution sont les plus présentes dans le corpus. Elles sont à la fois spontanées (elles ne font pas l'objet d'une longue réflexion préalable) et immédiates. Elles surviennent dans l'échange lorsqu'apparaît une difficulté.

Le premier exemple est tiré du film (évaluation) qu'un groupe d'étudiants a réalisé en fin de semestre. À ce moment-là, le groupe visite la résidence des étudiants :

Extrait 24

[R] F (2013-2014)	
1Aa	y a combien de chambres ici/
2Bf	euh* ein hundert fünfzig* ich denke euh* cent cinquante* je crois
3Aa	cent cinquante
4Bf	ja oui
5Aa	cent cinquante étudiantes/
Bf	ja oui

La stratégie utilisée par l'apprenant Aa peut entrer dans la catégorie des stratégies d'exécution ; il s'agit plus précisément de coopération, dans le sens où l'étudiant reformule en français, sa langue partenaire, le nombre donné par son interlocutrice. L'usage du français est ici conforme aux consignes générales du cours, mais il permet également de s'assurer de la justesse de certains propos. L'apprenant Aa est une personne à l'aise avec les langues étrangères (niveau B2 en français et C1 en anglais), mais sait d'expérience la difficulté que représente la formulation des nombres dans une langue étrangère et, par la répétition dans la langue première de Bf, montre une certaine coopération dans l'interaction. Toutefois, dans cet exemple, nous ne pouvons pas exclure le simple étonnement de l'apprenant Aa en entendant le nombre de chambres, qu'il trouve peut-être élevé.

Lors d'une interaction en mode bilingue, le problème se situe souvent au niveau du lexique. Le locuteur non-natif peut alors demander de l'aide à son interlocuteur, qui valide le choix lexical ou comble une lacune. L'exemple suivant est tiré d'une critique de film :

Extrait 25

[R] CF2 2014-2015 (<i>Bienvenue chez les Ch'tis</i>)	
1Aa	et pour lui c'est* au début c'est une punition/
2Bf	ja <i>oui</i>
3Aa	et puis après en X pour lui* il se sent euh * euh confortable là/
4Bf	ja <i>oui</i>
5Aa	confortable/
6Cf	ja <i>oui</i>
7Bf	ja confortable sehr <i>oui</i> confortable <i>très</i>

L'étudiant Aa tient la caméra et pose les questions ; il joue le rôle du journaliste qui mène l'interview et fait parler ses collègues. C'est au tour de Bf de parler, alors que deux autres étudiants se sont déjà exprimés. Ce locuteur attend avec une certaine impatience son tour (il a beaucoup aimé le film et montre son désir d'en parler). Seulement au tour 5, Aa n'est pas sûr de l'adjectif qu'il emploie en 3 (« confortable ») et demande la confirmation de cet emploi. Un autre étudiant, Cf, intervient et confirme l'adjectif en 6. Au tour suivant, l'étudiant Bf confirme également. En réalité, l'étudiant Bf est concentré sur le message qu'il veut délivrer ; il ne se soucie pas vraiment de la requête de son collègue, et cela d'autant plus que la communication est bonne (l'adjectif en question est utilisé également en français parlé en Suisse romande pour signifier *à l'aise*). Il y a dans ce court exemple un décalage entre le contenu et la forme. Bf ne comprend pas tout de suite la requête de Aa, parce que le sens de l'adjectif correspond au contenu du message, auquel il adhère.

Extrait 26

[R] CF4 2013-2014 (<i>Intouchables</i>)	
1Aa	et euh quelle scène tu euh aimes* aimes euh* le
2Bf	le mieux/
3Aa	le mieux
4Bf	euh mein Lieblings* Teil ist* wenn*** <i>euh ma partie préférée* est* quand***</i>
5Aa	il est rasé/
6Ca	((rires))
7Aa	ou pas/

Cet extrait contient deux éléments qui se rapportent à des stratégies d'exécution. Au tour 2, l'étudiant Bf complète le propos de son collègue Aa, qui cherche l'expression adéquate. Bien que la question puisse être comprise d'après le contexte, Bf apporte une aide qui se situe dans la sphère de l'acquisition. En terminant la phrase de son collègue, Bf joue son rôle d'expert natif dans une perspective d'apprentissage de la langue.

Au tour 5, Aa intervient à son tour, suite aux hésitations de son collègue Bf, qui peine à trouver ses mots ou ses idées (il est difficile ici de différencier les deux, dans le sens où les étudiants doivent faire un effort pour se remémorer un film qu'ils ont vu parfois longtemps auparavant). Cependant, la proposition de Aa porte clairement sur le contenu du message : il s'adresse en français à son collègue. Il ne s'agit donc pas de l'aider à formuler une réponse en allemand. De plus, la proposition se rapporte à un passage du film.

9.3.2.3 Les stratégies d'évaluation

Les stratégies d'évaluation consistent, pour les participants à une interaction, à s'assurer du bon déroulement de l'échange. Il s'agit de stratégies peu observables dans un corpus audio. En effet, les étudiants évaluent la situation sans nécessairement communiquer sur cette évaluation, qui est parfois d'ordre intuitif.

L'exemple suivant est produit durant l'exercice de critique de cinéma. Deux étudiants francophones donnent leur opinion devant un étudiant germanophone, qui pose les questions et relance la discussion.

Extrait 27

[R] CF3 2014-2015 (<i>Intouchables</i>)	
1Aa	et comment vous trouvez que les acteurs * font leur travail/
2Bf	eu ::h
3Aa	ils jouent bien ou * pas trop/
4Bf	ich finde dass Omar hat viel Spass gehabt <i>je trouve que Omar a pris beaucoup de plaisir</i>

L'étudiant Aa marque une pause après le sujet « acteurs ». Il cherche le verbe adéquat, mais ne trouve pas tout de suite dans son répertoire lexical. Les deux étudiants ne l'aident pas, il est probable que le début de la phrase suffise à leur faire comprendre l'entier de la question. Ils réfléchissent peut-être à leur réponse et Aa ne leur laisse pas vraiment le temps d'intervenir, puisqu'il compense cette lacune par une paraphrase : « font leur travail ». En 3, le verbe manquant est revenu à l'esprit de Aa, qui l'utilise pour être sûr que ses interlocuteurs ont bien compris que la question porte sur le jeu des acteurs.

9.3.2.4 Les stratégies de remédiation

Les stratégies de remédiation sont activées durant l'interaction, lorsque le locuteur qui clarifie ou fait clarifier un énoncé n'est pas sûr du contenu du message qui lui est adressé. Cette catégorie comporte deux postures : la première (et certainement la plus courante) est celle de l'interlocuteur qui n'a pas compris ; la seconde concerne le locuteur qui désire s'assurer que le message est bien compris. Elle demande une certaine habileté de la part du locuteur : un sens de l'observation d'une part, et une empathie d'autre part.

L'exemple suivant provient également d'un document vidéo réalisé en classe par un groupe de trois apprenants, lors de l'activité de critique de film.

Extrait 28

[R] CF1 2013-2014 (<i>Titanic</i>)	
1Af	und was denkst du über die Bild/ <i>et qu'est-ce que tu penses des images/</i>
2Ba	eah...
3Af	die Bilden <i>les images</i>
4Ba	c'est très impressionnante oui
5Ca	eah* oui, la la mélodie dans le film* c'est super.
6Ba	sie meint die Bilder seid ihr hohl <i>elle veut dire les images, ça ne veut rien dire (traduction littérale : vous êtes creux!)</i>

La stratégie d'interaction se situe dans cet exemple sur la dernière réplique. En effet, l'apprenant Ca répond en parlant de la musique du film alors que la question portait sur les images. L'apprenant Ba vient à la rescousse, mais en allemand, qui n'est pas sa langue cible. Il s'agit donc d'une stratégie de remédiation, par laquelle l'apprenant Ba donne une explication à son collègue Ca concernant le sens de la question initiale et ajoute un commentaire sur le début de l'échange entre Af et Ca. En effet, l'étudiant Ba utilise le pronom « ihr » (2^{ème} personne du pluriel) et de ce fait s'adresse à ses deux partenaires à la fois. Il peut dans cette optique s'amuser du manque de réaction de l'étudiant Af qui, expert dans sa langue première (le français), aurait dû signaler à l'étudiant Ca sa méprise quant à la signification du mot « Bilden ». L'utilisation de l'adjectif « hohl » (creux) indique que ce court échange de répliques entre les étudiants Af et Ca est vide de sens. La remédiation ne se joue pas entre les deux premiers locuteurs Af et Ba, mais dans l'interaction entre les trois étudiants, par l'intervention de Ca, jusqu'alors simple observateur.

L'exemple suivant est extrait d'un travail que les étudiants ont effectué en dehors du cours. Il s'agit d'un enregistrement de type « micro-trottoir », sur le thème de la dernière fête étudiante organisée dans l'école.

Extrait 29

[R] MT 1.2	
1Af	und euh* was hast du euh bevorzeugt/ <i>et euh* qu'est-ce que tu as euh préféré/</i>
2Ba	bevorzeugt/ was heisst bevorzeugt/ ((rires)) bevorzugen* ah ja <i>préféré/ qu'est-ce que signifie préféré/ préférer* ah oui</i> euh alors euh j'ai bien aimé le bar aux X* j'ai trouvé que c'était extra et pis euh j'ai bien aimé euh faire une p'tite pause ping pong entre deux trois bières
3Af	danke vielmal <i>merci beaucoup</i>
4Ba	bitte schön <i>de rien</i>

Tout comme dans l'exemple précédent, la stratégie que nous pouvons observer ici porte sur la remédiation. En effet, la communication semble compromise dans un premier temps par la mauvaise prononciation du verbe « bevorzugen » (à savoir « bevorzeugt » ou lieu de « bevorzugt »), conjugué ici au passé par l'étudiant Af. L'étudiant Ba repose la question en insistant sur le terme mal prononcé et en en demandant le sens. À ce niveau de l'interaction, on pourrait penser que l'étudiant Ba ne comprend pas le sens de la question, ce qui paraît en

soi peu plausible : le contexte de l'échange est clair et l'erreur de prononciation trop légère pour que l'étudiant Ba ne saisisse pas le sens de la question. Les rires qui suivent confirment d'ailleurs que la demande de clarification de l'étudiant Ba relève davantage d'une volonté d'aider l'étudiant Af à améliorer son allemand que de celle d'éclaircir une formulation ambiguë.

L'échange entre les étudiants de ce dernier exemple est d'un point de vue de la qualité linguistique plus précis que l'exemple de l'extrait 28 (CF1 2013-2014), puisqu'une erreur de prononciation est relevée par l'étudiant natif alors que dans l'exemple de l'extrait 28, l'étudiant francophone utilise à deux reprises des formes erronées du pluriel du mot « image » (die Bilder) sans qu'une correction soit proposée par les participants germanophones, avant que finalement l'étudiant natif formule une intervention de clarification.

9.3.3 Les compétences sociopragmatiques (productions)

La communication dans un contexte bilingue contient dans sa définition un paramètre de droit à l'erreur. Puisque chaque locuteur active des compétences de réception et de production dans la langue partenaire, une certaine égalité face aux imprécisions de la langue (fautes de grammaire, lexique parfois lacunaire, prononciation avec un accent marqué, etc.) est admise entre interlocuteurs. Ce constat peut expliquer le peu de corrections apportées durant les interactions. En effet, un locuteur peut s'exprimer dans la langue partenaire en se trompant systématiquement d'article ou en hésitant sur une forme verbale sans que pour autant son interlocuteur n'intervienne en tant qu'expert natif.

Extrait 30

[R] MT 3.1	
1Af	und du/ was hast du für Weihnachten bekommen/ <i>et toi/ qu'est-ce que tu as reçu pour Noël/</i>
2Ba	euh :: j'ai eu du chocolat * et une livrE avec des Rezept de *
3Af	mm/
4Ba	de gâteaux au chocolat comme ça et* le chocolat et *oui j'ai pa:s reconnaître des autres cadeaux ((rires))
5Af	danke <i>merci</i>

Dans cet extrait, nous pouvons relever plusieurs erreurs de français commises par le locuteur Ba, qui portent sur le genre de l'article indéfini « une » pour le mot « livre », puis sur une

lacune au niveau du vocabulaire : le locuteur Ba utilise le terme allemand « Rezept » (pour *recettes* en français). Son interlocuteur, au tour suivant (3), l'encourage à poursuivre (« mm »), mais ne profite pas de sa prise de parole pour signaler les erreurs à son partenaire. En 4, le locuteur germanophone utilise le verbe « reconnaître » à la place certainement du verbe « se souvenir ». Ces deux verbes sont relativement éloignés tant au niveau du sens que de la prononciation, cependant le contexte du sujet abordé et les hésitations qui marquent le tour 4 (deux courtes pauses et un allongement de syllabe¹⁹⁴) indiquent à Af que Ba cherche dans sa mémoire des éléments de réponse. Ba clôt l'échange en remerciant son interlocuteur, sans lui mentionner son erreur lexicale.

Les locuteurs non-natifs, pour leur part, indiquent parfois leurs lacunes par des hésitations ou des énoncés erronés, mais ne sollicitent pas pour autant les interlocuteurs experts. Le peu de demandes de corrections au niveau linguistique a aussi été observé dans une étude menée en Finlande (Dervin, 2009) mettant en contact des étudiants finnois et français. L'objectif de cette rencontre était la réalisation d'une tâche en français (un exposé à faire en groupe mixte) sur les différences culturelles entre les deux pays (Finlande et France). L'analyse des interactions est focalisée sur l'aspect culturel des échanges ; cependant, l'auteur relève le peu de sollicitation des experts francophones de la part des étudiants finnois¹⁹⁵.

Comme FrAllemand est un cours de langue, les stratégies de communication activées par les étudiants ont été abordées d'un point de vue didactique. Cependant, si l'on considère la salle de classe à l'intérieur de laquelle les interactions ont lieu et, dans une perspective plus large, le contexte de cet enseignement/apprentissage (avec des tâches exigées en dehors des leçons, comme la réalisation d'un film) comme une situation réelle (cf. *supra* p. 311 et p. 341), l'aspect didactique s'estompe et cède la place à un point de vue communicationnel. Plus précisément, les interactions bilingues de FrAllemand, bien que potentiellement acquisitionnelles, se rapprochent des situations de communication exolingue. En effet, Bange (1992a : 63) fait la distinction entre ces deux approches : « Les buts et les effets des activités de résolution des problèmes de communication et de ceux de l'apprentissage sont différents et que, par conséquent, on ne peut identifier ces deux types d'activités l'un à l'autre. » Pour Bange, les stratégies de communication utilisées par des interlocuteurs dans un contexte exolingue visent prioritairement des buts d'intercompréhension. Il s'agit pour le locuteur non-

¹⁹⁴ Il est probable que d'autres signes non-verbaux aient été envoyés, comme les yeux vers le haut.

¹⁹⁵ « Enfin, on notera que les francophones sont peu interpellés pour effectuer des corrections langagières » (Dervin, 2009 : 115).

natif de franchir des difficultés ponctuelles, qui représentent des étapes nécessaires pour la « réalisation d'un but final substantiel ». Par contre, les stratégies de communication en situation d'apprentissage sont à la fois l'objet de cet apprentissage et des outils pour la communication. Ces outils sont appris (et si possible automatisés) en vue de communications réelles avec des natifs, but que tout enseignement/apprentissage tend à atteindre.

Où se situe FrAllemand ? L'aspect réel des échanges entre les étudiants incite à lui attribuer une forte caractéristique exolingue ou bilingue¹⁹⁶. Son statut de cours accorde aux participants un rôle reconnu et reconnaissable : les étudiants sont là pour apprendre, l'enseignant pour enseigner et évaluer. Pourtant, lors des leçons de FrAllemand, les rôles ne sont plus exactement les mêmes (cf. *supra* p. 353). Il reste évidemment la reconnaissance, par l'ensemble des participants, du contrat didactique, qui à mon avis prime sur les autres aspects : les étudiants ne seraient pas présents sans l'existence et la reconnaissance de ce contrat didactique, qui leur assure, dans une optique optimiste, une occasion d'améliorer leurs compétences dans la maîtrise de la langue partenaire ou, du moins, la possibilité de valider des crédits.

9.3.4 Les compétences interculturelles

L'aspect interculturel de l'enseignement/apprentissage des langues a également évolué depuis les leçons de civilisation, durant lesquelles les étudiants découvraient la culture associée à la langue cible à travers des textes. Ces connaissances, bien qu'ayant leur utilité, ne sont pas suffisantes pour préparer les étudiants à communiquer avec un interlocuteur non-natif. Puren (2002) met en parallèle l'émergence de la notion d'interaction dans le champ de la didactique des langues avec la place des compétences interculturelles pour mener à bien un échange. L'agir social comprend nécessairement un aspect interculturel. Par le contact avec le locuteur non-natif, les différences qui apparaissent au cours de la communication renvoient chaque interlocuteur à ses propres représentations. Les représentations au sujet de l'interlocuteur forgées avant ce contact sont également modifiées par ce celui-ci. La communication bilingue implique aussi nécessairement une relation au locuteur de la langue partenaire. Cette relation est considérée comme délicate, si ce n'est impossible à enseigner (Spaëth, 2014).

¹⁹⁶ La communication entre collègues selon le principe de l'intercompréhension peut être considérée comme une alternance de communications exolingues : chaque participant est le locuteur natif au moment de la production. Les interactions entre étudiants de FrAllemand peuvent également être vue comme une alternance de communications exolingues : chaque étudiant est le locuteur natif au moment de la réception.

Au niveau de la didactique, l'enseignant doit accompagner l'étudiant dans son processus d'apprentissage de la langue, qui ne se limite pas à ses composantes linguistiques mais implique une remise en cause d'un des traits définitoires de l'identité que représente la langue première :

« En effet, changer de langue est un processus long, courageux, délicat, qui déstabilise beaucoup la personne même qui apprend, puisque cela touche jusqu'à son identité individuelle. La langue, qui est l'un des éléments clés de notre relation au monde et aux autres, n'est pas qu'un outil : cela concerne l'ensemble de ce qu'est une personne humaine. Changer de langue, c'est changer de « version du monde », c'est donner une autre image de soi, c'est donc perdre momentanément ses repères (pour en construire d'autres). » (Blanchet, 2007 : 25)

Ce changement de repères peut donc être déstabilisant pour l'apprenant. La réussite de son apprentissage dépend en grande partie de l'attitude qu'il adopte face à celui-ci, au contact avec la langue cible et aux changements qui vont s'opérer. Par le biais des textes réflexifs, certains étudiants ont fait part de leur attitude face à la pratique de la langue partenaire :

« On peut constater que bien que nous ne parlons pas la même langue, il est possible de communiquer avec les bases et les connaissances que chacun de nous possédons. » (2.4)

« Ich habe auch bemerkt, dass man eine Sprache nicht perfekt sprechen muss, damit uns die anderen verstehen. » (2.3) (*« J'ai aussi remarqué qu'on ne doit pas parler parfaitement une langue pour que les autres puissent nous comprendre. »*)

Ces deux remarques indiquent qu'une ouverture face à la langue partenaire s'est réalisée au contact de locuteurs natifs. Les éventuels blocages, courants dans le processus d'apprentissage, ont été levés par la pratique de la communication. La peur de l'erreur ou de ne pas être capable d'exprimer son idée en est amoindrie.

En ce qui concerne les résultats de leur apprentissage des langues, les textes apportent quelques éclairages. Les étudiants ont fait part de leurs difficultés et parfois des stratégies qu'ils ont jugées utiles pour mener à bien la communication et certains d'entre eux sont parvenus à formuler les bénéfices qu'ils ont pu en tirer. Le premier point concerne l'attitude face à la pratique de la langue partenaire :

« J'ose plus m'exprimer en allemand même si je fais toujours des fautes. » (1.2.2)

« Ich getraue mich mehr, französischsprachige Studierende anzusprechen und ein wenig Smalltalk zu führen (...). Ich habe keine Angst. » (1.1) (« *J'ose plus parler avec des étudiants francophones et discuter de tout et de rien. (...) Je n'ai pas peur.* »)

« (...) on est plus zen en sachant de pouvoir affronter une simple conversation en français. » (2.1)

Au vu de ces deux exemples, il semblerait que le cours ait permis à ces étudiants d'amoinrir la barrière entre les langues. Les étudiants ont certainement progressé au niveau de la langue en améliorant leurs connaissances lexicales et syntaxiques, mais ils ont surtout appris à pratiquer dans des situations obligées :

« Das liegt vor allem daran, dass ich mit den Romands sprechen musste und nicht irgendetwas auf Deutsch sprechen konnte. » (1.2.3) (« *Cela tient surtout au fait que j'ai dû parler avec des Romands et que je ne pouvais rien dire en allemand.* »)

« (...) die Konfrontation mit der Sprache auf diese Weise find ich etwas sehr gutes. » (1.4) (« *J'ai trouvé très bien cette façon de se confronter avec la langue.* »)

Un dernier niveau, certainement le plus poussé dans la réflexion des étudiants, peut s'observer au plan métalinguistique. On retrouve dans les textes deux exemples d'étudiants qui ont réfléchi aux apports des activités avec leurs collègues de la langue partenaire. Ces réflexions sont précieuses, car elles informent sur le rôle d'experts que ces étudiants ont tenu durant le cours FrAllemand :

« Si les francophones ont expliqué en français j'ai bien compris le sens des mots ou de l'expression mais j'avais du mal à trouver le mot en allemand. Comment expliquer à quel moment on utilise chaque un de ces mots à quelqu'un qui n'a aucune idée ? » (2.1)

« In diesem Modul habe Ich gelernt wie ich des anderen helfen kann » (2.3) (« *Dans ce module, j'ai appris comment je peux aider l'autre.* »)

Ces deux étudiants ont conscience de leur rôle de locuteur natif face à des locuteurs non-natifs. Le fait qu'ils ont également été des locuteurs non-natifs, de façon simultanée, les a peut-être aidés à se poser des questions quant à la meilleure façon de participer à la communication en tant qu'expert, dans la mesure où ils se sont certainement aussi trouvés dans des situations où eux-mêmes avaient besoin d'explications.

L'aspect interculturel n'a pas été traité dans tous les textes (6 sur 12). Cela n'est pas surprenant, puisque la question de l'interculturel n'est généralement pas abordée dans les cours de langues de l'école. Pour certains étudiants du cours FrAllemand, les différences culturelles entre Suisses romands et Suisses alémaniques ne sont pas nouvelles :

« Interkulturelle Fortschritte sehe ich persönlich keine, da ich bereits im Wallis war und daher an die Westschweizer Kultur gewöhnt bin. » (1.5) (« *Je ne vois personnellement pas de progrès interculturel, dans la mesure où j'ai déjà été en Valais, ce qui m'a habitué à la culture suisse romande* »)

« Avant de commencer l'école, j'avais déjà travaillé une année en suisse-alémanique où j'ai été confronté de plein fouet par les différences interculturelles auxquelles je m'y suis faite. » (2.2)

Dans d'autres cas, quand l'adjectif *interculturel* a été utilisé, il ne renvoie pas nécessairement à un concept précis ou du moins qui réponde aux critères d'une rencontre entre deux (ou davantage de) cultures. Dans le premier exemple, l'étudiant semble utiliser ce terme comme synonyme de contact :

« Ich habe bestimmt Fortschritte gemacht auf interkulturellem Niveau – war ja auch nicht schwierig mit den guten Kolleginnen und Kollegen im Kurs. (...) Ich getraue mich mehr, französischsprachige Studierende anzusprechen und ein wenig Smalltalk zu führen » (1.1) (« *J'ai certainement fait des progrès au niveau interculturel, ce n'était non plus pas difficile avec les bons collègues du cours (...) J'ose plus parler avec des étudiants francophones et discuter de tout et de rien.* »)

Cette interprétation se confirme quelques lignes plus bas, quand l'étudiant aborde la question de la pratique de la langue cible en dehors du cours de FrAllemand :

« Der Interkulturelle Austausch ausserhalb des Modules mit den Studierenden vom Kurs fand in meinem Fall nur bedingt statt : Ich bin kein Schüler des Internats und die meisten französisch sprechenden SuS sind auf dem 1. Studienjahr, währen ich das zweite besuche. Somit hatten wir auch sonst keine Kurs zusammen. » (1.1) (« *L'échange interculturel en dehors du module avec les étudiants du cours n'avait lieu que partiellement dans mon cas : je ne suis pas un étudiant de l'internat et la majorité des étudiants francophones sont en première année, alors que je suis les cours de deuxième année. Nous n'avions donc ainsi aucun autre cours ensemble.* »)

Ce second extrait révèle deux points intéressants : d'une part, la conception de l'échange interculturel n'est pas considérée dans toute sa dimension, avec ce qu'elle implique de la

connaissance de la culture partenaire et des difficultés engendrées par les différences de conception : elle se résume ici à des occasions de rencontre. D'autre part, l'étudiant n'a pas pensé à des rencontres qui auraient pu survenir avec d'autres personnes du cours, dans un contexte autre que l'école.

Le fait que ce point n'a été abordé qu'en surface par l'étudiant¹⁹⁷ indique que la question de l'interculturalité n'a pas été traitée en classe et qu'il y a dans ce domaine une belle marge de progression. D'un autre côté, on peut également être tenté de penser que les étudiants ne perçoivent pas les différences, non pas qu'elles existent et qu'ils ne les voient pas, mais plutôt qu'elles sont anodines pour eux. Les étudiants de FrAllemand sont dans ce contexte de classe avant tout des étudiants. Le métier d'étudiant dans cette école est leur première identité durant le cours et germanophones comme francophones partagent ce même statut et cette même culture d'étudiants. À cela s'ajoute, comme je l'ai déjà mentionné, le sentiment d'appartenance à un pays.

D'autres étudiants ont remarqué des différences entre les deux cultures, mais n'estiment pas nécessairement avoir appris à mieux gérer ces différences. Toutefois, le fait de noter celles-ci reflète déjà la perception :

« Je trouve ça difficile à juger si j'avais fait des progrès au niveau interculturel. C'est sûr qu'on a vu qu'il existe deux différents points de vue entre les germanophones et les francophones mais on n'a pas largement discuté pourquoi c'est comme ça. » (2.1)

« Von der deutschweizer Kultur habe ich nicht sehr viel neues entdeckt weil ich sie schon kenne. Trotzdem mag ich die verschiedene Kulturen die man in dieser Schule beobachten kann. » (2.3) (*« Je n'ai pas découvert grand chose de la culture suisse alémanique parce que je la connaissais déjà. Mais j'aime les différentes cultures qu'on peut observer dans cette école. »*)

Le fait de se trouver dans un contexte bilingue et d'être en contact direct et fréquent avec des locuteurs de la langue partenaire diminue le sentiment d'altérité. En effet, les deux cultures se côtoient et s'influencent :

« Le concept d'interculturalité met en effet l'accent non seulement sur le processus de contact culturel mais également sur l'interpénétration, le métissage, des cultures, et

¹⁹⁷ On peut être tenté d'imputer ce constat à la personnalité de l'étudiant. Or il s'agit d'un étudiant impliqué dans la vie associative de sa région et ouvert, qui aime discuter.

donc des langues. Cette approche est donc directement liée à la notion de compétence plurilingue (...). » (Blanchet, 2007 : 22)

À la lumière des propos de Blanchet, on peut noter que le dispositif de FrAllemand sollicite les compétences plurilingues des étudiants et, par là, participe à l'interculturalité présente dans le contexte de l'école. L'interpénétration dont parle Blanchet peut expliquer également le peu de conscience, de la part des étudiants, des différences culturelles entre francophones et germanophones.

Cependant, pour les autres étudiants, les cours n'ont semble-t-il pas apporté un éclairage nouveau. Il ressort des textes que si la notion n'est pas claire, elle est aussi délicate à cerner dans la pratique, comme en témoigne un étudiant :

« Mais ces cours m'ont tout de même permis d'apprendre à connaître certains étudiants germanophones et ils ont renforcé mon envie de pouvoir papoter et échanger avec les étudiants alémaniques » (2.2)

Ce dernier extrait me permet de déduire que l'objectif du cours concernant la communication interculturelle a été atteint.

Cependant, il ressort des écrits des étudiants une faible connaissance et peut-être même un manque de compréhension de la notion de compétence interculturelle. Le simple fait de mettre en contact des étudiants des deux communautés linguistiques, sans inciter à réfléchir à la question en classe, ne semble pas suffisant pour provoquer une réflexion. En fin de compte, du point de vue didactique, on pourrait même considérer comme un gâchis de ne pas exploiter davantage la rencontre interculturelle.

Conclusion du chapitre 9

L'interaction durant le cours FrAllemand a pour caractéristique cette double appartenance à la communication exolingue et au contexte de l'enseignement/apprentissage des langues. Ces deux approches se rejoignent inévitablement dans l'analyse des interactions. Toutefois, comme FrAllemand est avant tout un cours, l'optique didactique (et plus spécifiquement didactique des langues/cultures) a été adoptée.

L'alternance des langues durant les échanges induit un paramètre spécial dans le croisement des compétences communicatives sollicitées. L'étudiant doit s'exprimer dans la langue cible,

mais écouter dans sa langue première. Ainsi, les stratégies qu'il utilise appartiennent à celles d'une communication en langue première tout comme celles d'une communication en langue cible. Il s'agit clairement d'interaction bilingue dans un cadre plus large de communication bilingue. Les stratégies activées par les étudiants pour mener à bien les tâches proposées aux étudiants ne sont pas spécifiques à FrAllemand ; elles peuvent s'analyser en tant que stratégies en langue cible. Cependant, ce serait réduire le type des échanges durant FrAllemand à une communication interalloglotte, comme lors de leçons de langues traditionnelles. Il se trouve que, si peu de stratégies répertoriées dans le CECR ont pu être observées dans le corpus de FrAllemand, c'est parce que le fonctionnement bilingue des interactions entre étudiants est satisfaisant : comme le soulignent certains étudiants, le recours à la langue première est une solution. Les étudiants communiquent en puisant dans leur répertoire langagier. Cela va bien sûr à l'encontre de la règle de base de FrAllemand (chacun dans sa langue cible), à la déception des enseignants de FrAllemand, qui n'ont de cesse de répéter cette règle durant le cours.

Conclusion

La situation géopolitique de la Suisse, située au cœur de l'Europe, donne un exemple complexe de plurilinguisme et de contact de langues. Sa pluralité linguistique et culturelle en fait un terrain d'observation de choix. Les lois et règlements, les langues en contact ou les clivages politiques et religieux par exemple, sont autant d'éléments définissant le contexte large dans lequel s'est inscrit mon travail de recherche. Je me suis penchée plus spécifiquement sur la HAFL, un établissement de l'enseignement supérieur, officiellement bilingue, comportant dans son fonctionnement des caractéristiques qui, si elles ne sont pas généralisables à l'ensemble du monde professionnel suisse, sont représentatives sur certains aspects du bi/plurilinguisme helvétique. L'école a effectivement un mode de fonctionnement se rapprochant de celui d'une entreprise à plusieurs points de vue (objectifs à atteindre, recherche de fonds, travail en réunion, élaboration de projets, etc.). De plus, le rôle et le but de cet établissement tiennent dans la formation d'ingénieurs, aptes à évoluer sur le marché du travail dans les différentes régions linguistiques du pays. La question de l'enseignement des langues dans les *curricula* est donc justifiée.

Mes questions de départ comportaient deux volets. Le premier concerne la pratique de l'intercompréhension dans le contexte bien défini de la HAFL et plus précisément l'articulation des deux langues officielles lors des réunions formelles de l'école. Le but était d'observer, puis d'analyser les alternances de l'allemand et du français en fonction de paramètres propres au contexte, comme le rôle du président de séance et le nombre de locuteurs participant à chaque réunion. La communication en deux langues peut être perçue comme un mode de communication artificiel, nécessitant un processus d'adaptation de la part des interlocuteurs. Les membres de l'école, autant les employés (enseignants, assistants ou collaborateurs) que les étudiants, activent des stratégies pour transmettre et recevoir les messages, assurant ainsi la communication au sein de l'établissement. Le second volet de ma recherche concerne plus spécifiquement l'apport didactique de cours de langues ayant comme objectif le développement de compétences communicationnelles dans un contexte bilingue. Le but de ce second volet était de déceler les stratégies de communication, tant langagières que sociopragmatiques, sollicitées par les étudiants.

Au premier abord, la pratique de l'intercompréhension n'apparaît pas comme naturelle. Les échanges, durant les réunions, se déroulent parfois sans le respect de l'alternance des langues

en fonction des langues premières des participants. Les raisons que j'ai évoquées au cours de ce travail reposent sur le fait que tout récepteur, lors d'une interaction, se positionne comme émetteur potentiel : il prépare son intervention (que celle-ci se réalise ou non) alors que le locuteur écouté s'exprime encore. Le choix de la langue dans laquelle s'est exprimé ce dernier paraît alors naturel et, en quelque sorte, de l'ordre du réflexe.

Toutefois, le poids du nombre de locuteurs de l'une ou l'autre langue peut aussi influencer le choix de la langue d'expression d'un employé. Si la majorité des auditeurs est germanophone, un locuteur utilisera ainsi plus volontiers la langue allemande. Trois raisons sont possibles : il considère la langue de la majorité comme un choix démocratique, il souhaite s'assurer la compréhension du plus grand nombre ou n'ose pas affirmer, ni imposer, son origine minoritaire.

Comme nous l'avons vu à plusieurs étapes de ce travail, les différents textes légaux définissent le cadre de l'utilisation des langues dans un contexte bi/plurilingue. Si ces textes sont officiels, leur application n'est pas toujours acquise pour autant, que ce soit au sein de l'administration fédérale ou des rencontres, même informelles, à la HAFL. Toutefois, ils donnent, par leur statut légal, le droit à chaque employé de s'exprimer dans sa langue première, si tant est qu'il s'agisse d'une langue officielle. Cette légitimité doit être reconnue par l'ensemble des membres d'un établissement, afin que le recours à la langue première lors d'une interaction bilingue soit un mode de communication soutenu par l'instance supérieure.

Cependant, les lois ne suffisent pas, et de loin, à la réussite d'une communication bilingue lorsque les deux langues sont distantes. L'intercompréhension est dans ce cas possible si les participants ont atteint un niveau leur permettant de comprendre le discours de leur(s) interlocuteur(s). Cela signifie concrètement qu'émetteurs et récepteurs ont acquis non seulement des compétences linguistiques dans la langue partenaire, mais aussi des compétences sociopragmatiques et culturelles. L'acquisition de ces compétences se fait généralement en Suisse dans un cadre scolaire, même si les familles bi/plurilingues, favorisant l'apprentissage de la langue partenaire, sont nombreuses.

Le fait que les compétences linguistiques dans la langue partenaire sont acquises dans un contexte scolaire marque une différence entre la pratique de l'intercompréhension et la communication exolingue. En effet, lors de cette dernière, le locuteur natif ne possède pas nécessairement de connaissances sur la langue-culture de son interlocuteur non-natif quand il s'adresse à lui. Cette lacune dans les compétences du locuteur natif peut représenter un frein dans le processus d'adaptation au locuteur non-natif. Alors que, lors d'une communication en

intercompréhension, le locuteur natif peut puiser dans son propre répertoire langagier bi/plurilingue des éléments susceptibles de l'aider dans le décodage du message de son interlocuteur. Les interférences, telles que les emprunts, comportent des sonorités familières aux oreilles du locuteur natif. En réalité, ces interférences peuvent être tellement naturelles que, si la communication est plus fluide (le locuteur natif n'a pas besoin d'interrompre le discours de son partenaire), elle n'est pas potentiellement acquisitionnelle pour le locuteur non-natif. Son discours est effectivement compris par son interlocuteur qui n'apporte pas les corrections permettant l'amélioration des compétences du locuteur non-natif.

Les emprunts entre les deux langues utilisées deviennent alors constitutifs du code commun des interlocuteurs, et illustrent ce code partagé propre au contexte de l'établissement dans son sens large (membres de l'école et culture rattachée à leur origine linguistique, culture d'entreprise, etc.). Ce code commun représente le résultat audible et visible du contact des langues.

L'attitude des locuteurs joue dès lors un rôle primordial. En effet, chacun doit faire preuve d'ouverture face à la langue-culture partenaire ainsi qu'à ses locuteurs, ce qui permet au locuteur de comprendre et/ou d'anticiper les difficultés que peut rencontrer son interlocuteur. L'adaptation est ainsi une condition nécessaire à une communication satisfaisante, comme l'ont mentionné les membres de l'école interrogés. Le choix du lexique, le débit de la parole ou le recours à la langue partenaire si nécessaire, par exemple, sont autant d'éléments favorisant la transmission du message.

Dans le cas de la HAFL, la langue allemande domine la communication interne, alors que le français, plus rare, y est légitime. Les francophones en situation de minorité s'adaptent en général à leur interlocuteur. Les germanophones, s'ils se retrouvent en situation minoritaire, sont capables du même effort. Cependant, des disparités existent au niveau des compétences des uns et des autres ; ainsi, la responsabilité de la direction de l'école lors de l'embauche de nouveaux collaborateurs est centrale. Il lui appartient de veiller à ce que chacun puisse communiquer en comprenant la langue de l'autre.

Pour ce qui est des langues d'enseignement, les deux langues officielles ne sont pas utilisées de manière égale. Si les étudiants peuvent s'exprimer (par oral et par écrit) dans la langue de leur choix, de grandes disparités existent dans la réalité des salles de cours. La place de l'anglais, par rapport au français, est inquiétante. L'établissement n'échappe pas aux questionnements portant sur le tiraillement entre les avantages d'une langue scientifique

internationale et les risques que présente une telle hégémonie. Toutefois, nous avons vu que l'anglais n'est pas la seule langue utilisée durant les cours pourtant annoncés dans cette langue, puisque étudiants comme enseignants recourent à d'autres langues pour communiquer (principalement l'allemand et le français).

La formation proposée aux étudiants de cette école dans le cadre du cours FrAllemand met justement l'accent sur la pratique de la communication bilingue. Les étudiants sont amenés à s'exprimer dans la langue partenaire tout en étant disposés à aider d'une part, et à être aidés d'autre part. Les stratégies de communication sollicitées par les étudiants durant ce type d'interactions dédramatisent en quelque sorte la communication dans la langue partenaire, qui est souvent considérée comme une langue étrangère (à savoir une langue difficile, opaque, impliquant un effort considérable). La peur de se tromper ou de ne pas pouvoir y arriver est également minimisée par la pratique et la mise en situation authentique d'utilisation de la langue. Les étudiants comprennent que l'on peut communiquer malgré des lacunes lexicales ou grammaticales et que l'alternance codique est une solution acceptable, contrairement à ce qu'ils ont appris dans le cours de langue traditionnel¹⁹⁸ : l'expression en langue première y est effectivement souvent perçue comme un échec, si ce n'est une faute¹⁹⁹.

Le cours FrAllemand met aussi en évidence le potentiel souvent ignoré de l'établissement. Les deux communautés linguistiques s'y côtoient en général sans heurt mais il n'existe pas réellement d'espace pour la réflexion sur les pratiques de chacun. Ainsi, la rencontre entre les étudiants francophones et germanophones proposée durant FrAllemand et la tâche de rédaction d'un texte réflexif ouvrent une brèche dans le domaine de la réflexion relative au contact avec les locuteurs de la langue partenaire et à l'usage des langues.

Au terme de cette recherche, plusieurs pistes de réflexion s'ouvrent. En ce qui concerne la pratique de l'intercompréhension, l'analyse des interactions durant les réunions de travail et les entretiens semi-directifs ont montré que l'efficacité de la communication primait, que celle-ci se fasse en allemand, en français ou en anglais. L'alternance des langues est une ressource à disposition des locuteurs. Néanmoins, se baser uniquement sur l'organisation des tours de parole et sur l'utilisation de chaque langue durant les réunions ne permet pas de

¹⁹⁸ La méthode directe, en banissant l'usage de la langue première des apprenants en classe de langue, a renforcé la crainte des mélanges de langues, si celles-ci sont en contact (Spaëth, 2010).

¹⁹⁹ Par ailleurs, la question du recours à la langue première en classe de langue fait toujours débat (par exemple Giroux, 2016).

conclure que chaque membre de l'école se sent à l'aise avec cette pratique. En effet, cette démarche ne prend en compte que les locuteurs qui se sont exprimés (lors des réunions et/ou à l'occasion d'un entretien) et tient à l'écart les personnes moins compétentes dans la compréhension orale de la langue partenaire. Pour dessiner plus précisément le degré de satisfaction du personnel de l'école et des étudiants, il serait ainsi nécessaire d'entreprendre une étude plus complète, au niveau quantitatif.

De même, l'enseignement des disciplines non-linguistiques dans le cadre précis de la HAFL ne fait pour l'instant l'objet d'aucune étude particulière. Les cours donnés par les enseignants dans leur langue le sont indifféremment à des étudiants romands et alémaniques. Bien que des dispositifs soient proposés aux enseignants, l'organisation de leurs cours se fait de façon autonome, sans concertation ni demande de soutien pédagogique aux enseignants du groupe langue.

En ce qui concerne le cours FrAllemand, il peut s'intégrer dans la définition d'une approche plurielle de l'enseignement/apprentissage des langues. Cependant, le concept de ce cours n'est pas unanimement transférable : il nécessite la proximité de deux communautés linguistiques désirant pratiquer la langue partenaire. Dans l'optique de développer l'intercompréhension entre langues distantes, il faudrait ainsi envisager de modifier les priorités dans l'approche de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en mettant l'accent sur le travail des compétences réceptives dans un premier temps. Les apprenants devraient se contenter de comprendre, comme l'enfant exposé aux sons de sa langue première, avant d'apprendre à s'exprimer. Ce changement de paradigme dans le champ de la didactique des langues nécessite un profond changement d'attitude et de pratique.

Ainsi, le cadre de la HAFL offre des possibilités de pratiques du bi/plurilinguisme, dans un contexte culturellement riche et varié. La situation géographique de l'établissement, dans un canton bilingue et au centre de la Suisse, en fait une école où la pratique de l'intercompréhension est justifiée mais où, comme nous l'avons vu, l'équilibre entre les langues est fragile. Le français, en tant que langue doublement minoritaire (au niveau fédéral et cantonal), doit être revendiqué par ses locuteurs, tant enseignants qu'étudiants. Au niveau de l'enseignement bilingue, le potentiel de ce lieu reste encore à développer.

En ce qui concerne la pratique de l'intercompréhension entre langues distantes, il me paraît nécessaire de communiquer davantage sur les expériences de ce mode de communication. D'autres établissements situés à la frontière linguistique fonctionnent sur le même principe,

Conclusion

sans que l'on puisse en tirer un quelconque enseignement. Pourtant les gains, en temps d'enseignement/apprentissage de la langue partenaire, en termes de respect des communautés linguistiques ou en interculturalité, sont considérables.

Espérons qu'à l'avenir, ce mode de communication bilingue, souvent pratiqué mais peu mis en valeur, sera rendu plus visible et intéressera davantage chercheurs et praticiens, de sorte à développer des approches didactiques favorisant la pratique de l'intercompréhension.

Bibliographie

Ouvrages et articles

Alarcão I., Andrade A. I., Araújo E Sá M. H., Melo-Pfeifer S. et Santos L. (2009), « Intercompréhension et plurilinguisme : (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues ? », in *Ela. Études de linguistique appliquée*, n°153, p. 11-24.

Alber J.-L. et Py B. (1986), « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation », in *Ela. Études de linguistique appliquée*, n°61 p. 78-90.

Amossy R. et Herschberg Pierrot A. (2011, 3^{ème} éd.), *Stéréotypes et clichés : langue, discours, société*, Paris, Armand Colin.

Anderson A. et Lynch T. (1988), *Listening*, Oxford, Oxford University Press.

Anderson J. R. (2005, 6^{ème} édition), *Cognitive psychology and its implication*, New York, Worth Publishers.

Andrey G. (1995), « La paix des langues en Suisse : fondements, évolution, destin », in *L'identité culturelle, laboratoire de la conscience européenne*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, p. 213-218.

Anzieu D. et Martin J.-Y. (1968/2013), *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF.

Arditty J. et Vasseur M.-T. (2002), « Contextes, variabilité et activités d'appropriation des langues », in F. Cicurel et D. Véronique (coord.), *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, p. 250-264.

Auer P. (1984), *Bilingual conversation*, Amsterdam, Benjamin.

Auer P. (1996), « Bilingual conversation, dix ans après », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°7, p. 9-34.

Aurstad B. (2004), « Des langues semblables, simplement différentes. Enseigner le norvégien en Suède », in *Etudes de linguistique appliquée*, 4, n°136, p. 477-485.

Babylonia (2001), *Interviews (14 – 16), Quand les élèves parlent de l'apprentissage des langues*, 1/01, p. 39-40.

Backus A. M., Marác L. K. et Ten Thije J. D. (2011), « A toolkit for multilingual communication in Europe », in *Copenhagen Studies in Bilingualism*, vol. 64, p. 5-25.

Baetens Beardsmore H. (1986, 2^{ème} édition), *Bilingualism : basic principles*, Clevedon, Multilingual Matters.

- Baggioni D. et Py B. (1987), « Conversation exolingue et normes », in H. Blanc, M. Le Douaron et D. Véronique (éds.), *S'approprier une langue étrangère*, Paris, Didier Erudition, p. 72-81.
- Bahtina D., Ten Thije J. D. et Wijnen F. (2013), « Combining cognitive and interactive approaches to lingua receptiva », in *International Journal of Multilingualism*, 10/2, p. 159-180.
- Baker C. (2006, 4^{ème} édition), *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Bange P. (1990), « À propos de la structure de l'interaction : la réciprocité des motivations », in *Réseaux, Hors série 8*, n°1, p. 51-68.
- Bange P. (1992a), « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, p. 53-85.
- Bange P. (1992b), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Didier.
- Bange P. (1996), « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère », in *Les Carnets du Cediscor*, p. 189-202.
- Bargiela-Chiappini F. et Harris J. S. (1997), *Managing language. The discourse of corporate meetings*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins Publishing.
- Beacco J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- Beebe L. M. et Giles H. (1984), « Speech-accommodation theories : a discussion in terms of second-language acquisition », in *International journal of sociology of language*, 46, p. 5-32.
- Beerkens R. (2010), *Receptive multilingualism as a language mode in the Dutch-German border area*, Münster, Waxmann Verlag.
- Béliard J. et Gravé-Rousseau G. (2009), « Le « I » d'EMILE », in *Langues modernes*, n°4, p. 66-75.
- Berger C. R. (1986), « Social cognition and intergroup communication », in W. B. Gudykunst (éd.) *Intergroup communication*, Londres, Edward Arnold, p. 51-61.
- Behrent S. (2007), *La communication interalloglotte. Communiquer dans la langue cible commune*, Paris, L'Harmattan.
- Bernicot J. (2010), « Évaluation des capacités langagières pragmatiques et interactions », in J. Bernicot, E. Venezario, M. Musiol et A. Bert-Erboul (éds), *Interactions verbales et acquisition du langage*, Paris, L'Harmattan.
- Berthele R. et Wittlin G. (2013), « Receptive multilingualism in the Swiss Army », in *International Journal of Multilingualism*, 10 (2), p. 181-195.
- Berthoud A.-C. et Py B. (1993), *Des linguistes et des enseignants*, Berne, Peter Lang.

- Bertrant R., Ader M., Blache P., Ferré G., Espesser R. et Rauzy S. (2009), « Représentation, édition et exploitation de données multimodales : le cas des backchannels du corpus CID », in *Cahiers de linguistique*, 33 (2), p.183-212.
- Billiez J. et Millet A. (2001), « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques », in D. Moore (coord.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, p. 31-49
- Blanche-Benveniste C. et Valli A. (1997), « L'expérience EuRom4, comment négocier les difficultés », in *Le français dans le monde*, p. 110-115.
- Blanchet P. (2007), « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique », in O. Maria Diaz et P. Blanchet (dir.), *Pluralité linguistique et approches interculturelles, revue Synergies Chili*, n° 3, p. 21-27.
- Blanchet A. et Gotman A. (2007, 2011), *L'entretien*, Paris, Armand Colin.
- Blanco Hölscher M., Kleppin K. et Santiso Saco, L. (2002), « Intégration du tandem dans des curricula de langues étrangères : les universités de Bochum et d'Oviedo », in B. Helming (coord.), *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Paris, Didier, p. 129-133.
- Boden D. (1994), *The business of talk, organization in action*, Cambridge, Polity Press.
- Bolly C. T., Crible L., Degand L. et Uygur-Distexhe D. (2015), « MDMA. Un modèle pour l'identification et l'annotation des marqueurs discursifs « potentiels » en contexte », in *Discours*, 16, <file:///Users/bronchiayer/Downloads/discours-9009-16-mdma-un-modele-pour-l-identification-et-l-annotation-des-marqueurs-discursifs-potentiels-en-contexte.pdf>, page consultée le 25.06.2016.
- Boula de Mareuil P., Adda G., Adda-Decker M., Barras C., Habert B. et Paroubek P. (2013), « Une étude quantitative des marqueurs discursifs, disfluences et chevauchements de parole dans des interviews politiques », in *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, [en ligne], n°29.
- Bouquiaux L. (1974), « Langues et cultures en République Centrafricaine », in *Cahiers du Centre protestant pour la jeunesse*, n°15, p. 1-9.
- Bourguignon C. et Candelier M. (1988/2014), « La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère », in C. Troncy (dir.), *Didactique du plurilinguisme*, PUR, p. 89-107.
- Boutet J. (2001), « La part langagière du travail : bilan et évolution », in *Langage et société*, 4, n° 98, p. 17-42.
- Boutet J., Gardin B. et Lacoste M. (1995), « Discours en situation de travail », in *Langages*, n°117, p. 12-31.
- Brammerts H. (2005), « Principes et objectifs », in Helming (coord.), *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Paris, Didier, p. 19-24.

- Brammerts H., Little D., Calvert M., Otto E. et Woodin J. (2005), « Introduction », in Helming (coord.) *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Paris, Didier, p. 15-16.
- Brassac C. (2000), « Intercompréhension et Communication® », in A.-C. Berthoud et L. Mondada (éds.), *Modèles du discours en confrontation*, Berne, Peter Lang, p. 219-228.
- Brassac C. (2001), « L'interaction communicative, entre intersubjectivité et interagentivité », in *Langages*, n°144, p.39-57.
- Braunmüller K. (2002), « Semicommunication and accommodation : Observations from the linguistic situation in Scandinavia », in *International Journal of Applied Linguistics*, 12 (1), p. 1-23.
- Braunmüller K. (2007), « Receptive multilingualism in Northern Europe in the Middle Ages : A description of a scenario », in J. D. Ten Thije et L. Zeevaert (éds.), *Receptive multilingualism*, Amsterdam, John Benjamins, p. 25-47
- Braunmüller K. (2013), « Communication based on receptive multilingualism : advantages and disadvantages », in *International Journal of Multilingualism*, 10/2, p. 214-223.
- Bresson F. (1970), « Acquisition et apprentissage des langues vivantes », in *Langue française*, n°1, p. 24-30.
- Brohy C. (2013), « Plurilinguisme, diglossie et minorités : le cas de la Suisse », in *Lengas* (en ligne), n°73, <<http://lengas.revues.org/163>>, page consultée le 15.02.2015.
- Bruner J.-S. (1983), *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*, Paris, PUF.
- Büchi C. (2015), *Mariage de raison, Romands et Alémaniques, une histoire suisse*, Genève, Zoé.
- Byram M. (2006), *Langues et identités*, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Byram M., Gribkova B. et Starkey H. (2002), *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Caddeo S. et Jamet M.-C. (2013), *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- Cadet L. (2006), « Écrire sur soi en contexte de formation professionnelle : quels objectifs, quels enjeux, quelles contraintes, quelles pratiques ? », in *Recherches*, n°45, *Écritures de soi*, 2006-2, p. 165-185.
- Cain A. (1995), « Présupposés théoriques », in M. Baruch, N. Muller Mirza, J.-F. de Pietro et J.-F. Perret (éds.), *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Paris, Commission française pour l'Unesco, p. 5-8.
- Calvet L.-J. (1993), *La sociolinguistique*, PUF.
- Calvet L.-J. (1999a), *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.

- Calvet L.-J. (1999b), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette Littératures.
- Camartin I. (1985), « Les relations entre les quatre régions linguistiques », in R. Schläpfer (éd.), *La Suisse aux quatre langues*, Genève, éd. Zoé, p.252-292.
- Cambra Giné M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier.
- Camilleri C. (1989), « La communication dans la perspective interculturelle », in C. Camilleri et M. Cohen-Émerique (dir.), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, p. 363-398.
- Canagarajah S. (2011), « Codemeshing in academic writing : identifying teachable strategies of translanguaging », in *The Modern Language Journal*, vol. 95, n°3, p. 401-417.
- Candelier M. (2008), « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », in *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1, p. 65-90.
- Candelier M. (coord.), Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lőrincz I., Meißner F.-J., Nogueroles A. et Schröder-Sura A. (2012), *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP)* (2012), Graz, Éditions du Conseil de l'Europe.
- Candelier M. et Castellotti V. (2013), « Didactique(s) du/des plurilinguisme(s) », in J. Simonin et S. Wharton (dirs.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Éditions, p. 179-221.
- Candelier M. et Schröder-Sura A. (2015), « Les approches plurielles et le CARAP : origines, évolutions, perspectives », in *Babylonia*, n°2, p. 12-19.
- Capucho F. (2008), « L'intercompréhension est-elle une mode ? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue », in *Pratiques* n°139/140, p. 238-250.
- Carrasco Perea E., Chavagne J.-P. et Le Besnerais M. (2010), « Programmation et conception de formations à l'intercompréhension : principes, critères et conditions fondés sur l'analyse croisée d'actions formatives universitaires en France et en Espagne », in *Synergies Europe*, n° 5, p. 33-52.
- Castagne É. (2013a), « Intercompréhension fonctionnelle entre langues », in É. Castagne (coord.) *Compétences linguistiques et intercommunication*, Reims, Épure, p. 7-8.
- Castagne É. (2013b), « Le programme InterCompréhension Européenne (ICE) », in E. Castagne (coord.), *Compétences linguistiques et intercommunication*, Reims, Éditions et Presses universitaires de Reims, p. 11-14.
- Castellotti V. (2010), « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre, Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité », in *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 7, n°1, p.181-207.
- Castellotti V. et Moore D. (1999), « Alternance de langues et construction des savoirs », in V. Castellotti et D. Moore (coord.), *Alternance des langues et construction de savoirs*, Lyon, ENS Éditions, p. 9-23.

Castellotti V. et Moore D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Cathomas R. et Carigiet W. (2008), *Le plurilinguisme, une chance unique*, Office cantonal du matériel scolaire, Fribourg.

Causa M. (1996), « Les malentendus communicatifs dans les conversations exolingues », in *Journal of French language studies*, vol. 6, n°1, p. 23-44.

Chanet C. (2004), « Fréquence des marqueurs discursifs en français parlé : quelques problèmes de méthodologie », in *Recherches sur le français parlé*, n°18, p. 83-106.

Chanquoy L., Tricot A. et Sweller J. (2007), *La charge cognitive*, Paris, Armand Colin.

Chaplier C. (2013), « Des cours de sciences en anglais à l'EMILE : état des lieux, réflexion et recommandations, cas de l'Université Paul Sabatier », in *Cahiers de l'Apliu*, vol. 32, n°3, p. 57-79.

Charaudeau P. (1995), « Rôles sociaux et rôles langagiers », in D. Véronique et R. Vion (éds.), *Modèles de l'interaction verbale*, Aix-en-Provence, Publication de l'Université de Provence, p. 79-96.

Chesney M. (2009), « Enjeux et conséquences de l'utilisation de l'anglais pour les études d'économie et de gestion à l'université », in *Publications de l'OEP*, <http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Education/Enseignement_superieur/article%20%20utilisation%20de%20l%27anglais%20%E0%20%27universit%E9chesney.pdf>, page consultée le 22.04.2016.

Christen H., Glaser E. et Friedli M. (2012), *Kleiner Sprachatlas der deutschen Schweiz*, Stuttgart/Vienne, Huber Frauenfeld.

Christopher Guerra S. et Zurbriggen S. (2013), *Cours de langues pour les collaboratrices et les collaborateurs de l'Administration fédérale. Evaluation et analyse de l'offre et de son utilisation*. Notes de synthèse, Fribourg, Institut de plurilinguisme.

Cicurel F. (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.

Clément R. et Noels K. A. (1999), « Langage et communication intergroupe », in R. Y. Bourhis et J.-P. Leyens (éds.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Sprimont, Mardaga, p. 233-259.

Cognigni E. et Vitrone F. (2008), « Langues « maternelle », « seconde » et nationale » : des concepts en mouvement dans la narration de soi », in G. Zarate, D. Lévy et C. Kramersch (éds.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, p. 87-91.

Colletta J.-M. (1991), « La conversation « exolingue » : quel objet ? quelles spécificités ? quelles compétences en jeu ? », in C. Russier, H. Stoffle et D. Véronique (éds.), *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 95-106.

Bibliographie

- Cooren F. (éd.) (2007), *Interacting and organizing, Analyses of a management meeting*, Mahwah, Erlbaum.
- Corbeil J.-C. (2007), *L'embarras des langues. Origine, conception et évolution de la politique linguistique québécoise*, Montréal, Québec Amérique.
- Cornaire C. (1998), *La compréhension orale*, Paris, CLE International.
- Coste D. (1984), « Les discours naturels de la classe », in *Le français dans le monde*, 183, p. 16-25.
- Coste D. (2014), « « Approches plurielles » et/ou « approche plurielle » ? Entre diversité du singulier et singularité du pluriel », in C. Troncy (dir.) *Didactique du plurilinguisme, approches plurielles des langues et des cultures, autour de Michel Candelier*, Rennes, PUR, p. 251-261.
- Coste D., Moore D. et Zarate G. (1997/2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Coté P. et Clément R. (1994), « Language attitudes : an interactive situated approach », in *Language and communication*, vol. 14, n°3, p. 237-251.
- Coulon A. (1987/2002, 5^{ème} édition), *L'ethnométhodologie*, Paris, PUF.
- Courtillon J. (2003), *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.
- Cuche D. (2010, 4^{ème} édition), *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte.
- Cuq J.-P. (dir.) (2010), *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- Cuq J.-P. et Gruca I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- D'Hondt A.-S. (2001), « Multilingual communication between employees of the European Union in Brussels », in S. Cigada, S. Gilardoni et M. Matthey (éds.), *Communicare in ambiente professionale plurilingue. Atti del convegno tenuto a Lugano dal 14 al 16 settembre 2000*, Lugano, USI Lugano, p. 135-152.
- Dabène L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- Dabène L. (1997), « L'image des langues et leur apprentissage », in M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRPD, p. 19-23.
- Dakhlija J. (2008a), *Lingua franca, histoire d'une langue métisse en Méditerranée*, Arles, Actes Sud.
- Dakhlija J. (2008b), « La langue franque méditerranéenne, asymétrie de la frontière et illusion du creuset », in *Les Cahiers du centre de Recherches Historiques*, n°42, Circulations et frontières, p. 133-147, <<http://ccrh.revues.org/3439>>, page consultée le 30.03.2015.

- Dausendschön-Gay U. (2003), « Communication exolingue et interlangue », in *Linx*, n°49, p. 41-50.
- De Carlo M. (coord.), Anquetil M., Andrade A. I., Carasco Perea E., Gilles F., Hidalgo Downing R., Jamet M.-C., Martin É., Pishva Y. et Vecchi S. (sans date d'édition), *REFIC* (Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension), <<https://www.miriadi.net/refic>>, page consultée le 03.07.16.
- De Nuchèze V. et Colletta J.-M. (éds.) (2002), *Guide terminologique pour l'analyse des discours*, Berne, Peter Lang.
- De Pietro J.-F. (1988), « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », in *Langue et société*, n°43, p. 65-89.
- De Pietro J.-F. (1995), L'enseignement des langues en Suisse francophone, in M. Baruch, N. Muller Mirza, J.-F. de Pietro et J.-F. Perret (éds.), *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Paris, Commission française pour l'Unesco, p. 37-42.
- De Pietro J.-F., Matthey M. et Lüdi G. (1989), « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in D. Weil et H. Fugier (éds.), *Actes du troisième Colloque de Linguistique*, Strasbourg, p. 99-124.
- De Swaan A. (1993), « The Evolving European Language System : A Theory of Communication Potential and Language Competition », in *Revue internationale de science politique*, vol. 14, n°3, p. 241-255.
- De Weck R. (2006), « Propre en ordre et d'une absolue radicalité », in J. Altwegg et R. de Weck (éd.), *L'Allemagne vue par les Suisses allemands*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, p. 107-116.
- Delsing L. O. (2007), « Scandinavian intercomprehension today », in J.D. Ten Thije et L. Zeevaert (éds.), *Receptive Multilingualism*, Amsterdam, John Benjamins, p. 231-248.
- Denyer M. (2010), « La perspective actionnelle du CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues », in M.-L. Lions-Olivieri et P. Liria (coord.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, Maison des langues, p. 141-155.
- Dervin F. (2009), « Apprendre à co-construire par la rencontre : approche actionnelle de l'interculturel à l'université », in *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n°45, p. 111-121.
- Desoutter C. (2009), « Jeu de face et jeu de places dans les interactions exolingues en entreprise », in *Synergies Italie*, n°5, p. 29-38.
- Dornic S. et Dornic V. (1981), « Perceived effort as a measure of mental load in nonbalanced bilinguals », in *Le Travail Humain*, 44, n°2, p. 251-259.
- Dostie G. et Pusch C. D. (2007), « Présentation. Les marqueurs discursifs. Sens et variation », in *Langue française*, n°154, p. 3-12.

- Doyé P. (2005), *Intercomprehension, Guide for the development of languages education policies in Europe : from linguistic diversity to plurilingual education*, Strasbourg, Council of Europe.
- Doyé P. (2013), « Intercomprehension », in M. Byram et A. Hu (éds.), *Routledge Encyclopedia of language teaching and learning (seconde édition)*, Londres et New York, Routledge, p. 339-343.
- Duchêne A. (2009), « Formé-e pour servir ! La part langagière de la formation professionnelle dans la nouvelle économie », in *Bulletin suisse de linguistique appliquée vasl-asla*, n°90, p. 125-147.
- Duchêne A. (2011), « Néolibéralisme, inégalités sociales et plurilinguisme : l'exploitation des ressources langagières et des locuteurs », in *Langage et société*, 2, n°136, p. 81-108.
- Duchêne A., Singy P., Coray R., Flubacher M.-C., Zurbriggen S., Pante I. (2015), *Placement public et compétences linguistiques*, Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme, Fribourg, Institut de plurilinguisme.
- Dubouloz C. (2014), *Au travail, l'anglais n'a de loin pas détrôné l'allemand*, Le Temps, 05.09.2014, <https://www.letemps.ch/suisse/2014/09/05/travail-anglais-loin-detrone-allemand>, page consultée le 02.02.2016.
- Duncan S. (1975), « Interaction units during speaking turns in dyadic, face-to-face conversations », in A. Kendon, R. M. Harris et M. R. Key (éds.), *Organization of behavior in face-to-face interaction*, La Hague, Mouton Publishers.
- Durham M. (2007), *English in Switzerland : Inherent variation in a non-native speech community*, thèse de doctorat, Fribourg, Université de Fribourg.
- Duverger J. (2009), *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette.
- Edwards J. (1994), *Multilingualism*, London et New York, Routledge.
- Ellis R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis R., Tanaka Y. et Yamazaki A. (1994), « Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings », in *Language learning*, 44/3, p. 449-491.
- Escudé P. et Janin P. (2010), *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, CLE International.
- Extramania C. (2012), *Apprendre la langue du pays d'accueil à des fins professionnelles. Eléments de problématique et démarches didactiques*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Faerch C. et Kasper G. (1983), « Plans and strategies in foreign language communication », in C. Faerch et G. Kasper (éds.), *Strategies in interlanguage communication*, New York, Longman, p. 20-60.

Fehlen F., Heinz A., Peltier F. et Thill G. (2013), « La langue principale, celle que l'on maîtrise le mieux », in *Recensement de la population*, STATEC (Institut national de la statistique et des études économiques), Université du Luxembourg.

Ferguson C. (1959), « Diglossia », in *Word*, vol. 15, p.325-340.

Firth A. (1996), « The discursive accomplishment of normality : On 'lingua franca' English and conversation analysis », in *Journal of Pragmatics*, 26, p.237-259.

Fishman J. (1967), « Bilingualism with and without diglossia ; diglossia with and without bilingualism », in *Journal of social issues*, vol. 23, n°2, p.29-38.

Franceschini R. et Matthey M. (1989), « Migration interne en Suisse : premiers constats et hypothèses », in B. Py et R. Jeanneret (éds.) *Minorisation linguistique et interaction*, Genève, Droz, p. 97-108.

Frey A. (2010), *La traduction dans le contexte de l'entreprise : les possibilités et les limites L'exemple des Chemins de fer fédéraux suisses*, mémoire de Maitrise, Université de Genève, <<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:14849>>, page consultée le 05.07.2016.

Froidevaux D. (1997), « Construction de la nation et pluralisme suisses: idéologie et pratiques », in *Swiss Political Science Review*, 3 (4), p. 1-58.

Gadet F. et Varro G. (2006), « Le « scandale » du bilinguisme », in *Langage et société*, n°116, p. 9-28.

Gajo L. (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier.

Gajo L. (2004), « Le français langue seconde d'enseignement : choix de modèles, de langues et de disciplines », in F. Lallement, P. Martinez et V. Spaëth (coord.), *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative, Le français dans le monde, Recherches et applications*, p.47-57.

Gajo L. (2009), « De la DNL à la DdNL : principe de classe et formation des enseignants », in *Langues modernes*, n°4, p. 15-24.

Gallois C. et Giles H. (2015), « Communication accommodation theory », in K. Tracy (éd.), *The international encyclopedia of language and social interaction*, Malden, Wiley Blackwell, p. 159-176.

Gallois C., Ogay T. et Giles H. (2005), « Communication accommodation theory », in W. B. Gudykunst (éd.), *Theorizing about intercultural communication*, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 121-148.

Gaonac'h D. (2003), « Comprendre en langue étrangère », in D. Gaonac'h et M. Fayol (coord.), *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, Paris, Hachette, p. 137-154.

Garcia O. (2009), *Bilingual education in the 21st Century : a global perspective*, Malden, Wiley-Blackwell.

Garcia O. et Wei L. (2014), *Translanguaging : language, bilingualism and education*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

- Gardner-Chloros P. (2009), *Code-switching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gass S. et Varonis E. (1994), « Input, interaction and second language production », in *Studies in second language acquisition*, vol. 16, n°3, p. 283-302.
- Gass S. M., Mackey A. et Pica T. (1998), « The role of input and interaction in second language acquisition : introduction to the special issue », in *Moderne Language Journal*, n°82, p. 299-307.
- Gautheron-Boutchatsky C. et Kok-Escalé M.-C. (2004), « Du passeport linguistique à la carte d'identité du passeur », in G. Zarate et A. Gohard-Radenkovic (coord.), *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, Paris, Didier, p. 70-92.
- Germain C. et Netten J. (2005), « Place et rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une L2 », in *Babylonia*, 2/05, p. 7-10.
- Giles H., Taylor D. M. et Bourhis R. (1973), « Towards a theory of interpersonal accommodation through language : some Canadian data », in *Language in Society*, n°2, p. 177-192.
- Giroux L. (2016), « La place et le(s) rôle(s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère », in *Synergie France*, n°10, p. 55-68.
- Glaser E., Guilherme M., Mendez Garcia M. C. et Mughan T. (2007), *ICOPROMO – Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Goffman E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Édition de Minuit.
- Goffman E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Édition de Minuit.
- Goffman E. (1974/1991), *Les cadres de l'expérience*, Paris, Édition de Minuit.
- Goffman E. (1987), *Façons de parler*, Paris, Édition de Minuit.
- Gohard-Radenkovic A. (2007), « Situation de la langue française d'une Suisse aux quatre langues : paradoxes entre son statut, ses représentations et son enseignement », in Y. Herry et C. Mougeot (éds.), *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*, Ottawa, Actexpress, Presses de l'Université d'Ottawa, p.74-84.
- Gohard-Radenkovic A. et Banon-Schirman P. (2000), « Radiographie d'une enquête sur les pratiques « effectives » du français menée auprès d'étudiants fribourgeois en contexte bilingue », in *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ASLA*, n°71, p. 35-46.
- Gooskens C. (2006), « Linguistic and extra-linguistic predictors of inter-Scandinavian intelligibility », in *Linguistics in the Netherlands*, p. 101-113.
- Gosselin P. A. et Gagné J.-P. (2010), « Use of a dual-task paradigm to measure listening effort », in *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, vol. 34, n°1, p.43-51.
- Gremmo M.-J. et Holec H. (1990), « La compréhension orale : un processus et un comportement », in *Le français dans le monde, recherches et application*, p.30-40

- Grice P. (1975/1979), « Logique et conversation », in *Communications*, 30, p. 57-72.
- Griggs P. (1994), « Le problème de *face* dans des conversations exolingues spontanées », in *Les Carnets du Cediscor*, 2, p. 61-70.
- Grin F. (1999), *Compétences linguistiques en Suisse : bénéfiques privés, bénéfiques sociaux et dépenses : rapport de valorisation*, Berne, Institut de pédagogie.
- Grin F. (2008), « Pourquoi l'intercompréhension ? », V. Conti et F. Grin (éds.) in *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève, Georg, p. 17-30.
- Grin F. (2010), « L'aménagement linguistique en Suisse », in *Télescope*, vol. 16, n° 3, p. 55-74.
- Grin F. (2014), « Dépasser les idées reçues », in *Le Débat*, n°178, p. 127-135.
- Grin F., Amos J., Faniko K., Fürst G., Lurin J. et Schwob I. (2015), *Suisse – Schweiz – Svizzera, Société multiculturelle, Ce qu'en font les jeunes aujourd'hui, Aus der Sicht der heutigen Jugend, Dal punto di vista dei giovani di oggi*, Glarus/Chur, Rüegger.
- Grin F., Sfreddo C. et Vaillancourt F. (2009), *Langues étrangères dans l'activité professionnelle (« LEAP »)*, Rapport final de recherche, <http://www.unige.ch/traduction-interpretation/recherches/groupe/elf/files/7414/5865/9202/LEAP-RF-7logos.pdf>.
- Grosjean F. (1982), *Life with two languages*, Cambridge et Londres, Harvard University Press.
- Grosjean F. (1984), « Le bilinguisme : vivre avec deux langues », in *Tranel*, n° 7, p. 15-39.
- Grosjean F. (1993), « Le bilinguisme et le biculturalisme », in *Revue Tranel*, 19, p. 13-41.
- Grosjean F. (2015), *Parler plusieurs langues : le monde des bilingues*, Paris, Albin Michel.
- Grosjean S. (2011), « Actualisation et « mise en scène » de connaissances organisationnelles : ethnographie des réunions de travail », in *Recherche qualitative*, vol. 30, n°1, p. 33-60.
- Grüter B. (2014), *Sprachen im Gesetzgebungsprozess : Eine Bestandesaufnahme der Vernehmlassungs- und Anhörungsvorlagen der Schweizerischen Eidgenossenschaft in den Jahren 2010–2012, mémoire de master*, Fribourg, Université de Fribourg.
- Gumperz J. (1982), *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Haas W. (1985), « La Suisse alémanique », in *La Suisse aux quatre langues*, Genève, Zoé, p. 63-124.
- Hagège C. (2012), *Contre la pensée unique*, Paris, Odile Jacob.
- Haugen E. (1966), « Semicommunication : The language gap in Scandinavia », in *Sociological inquiry*, 36/2, p. 280-297.

Hilton H. (2014), « Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie acquisition/apprentissage en didactique des langues », in *Cahier de l'Apliu*, vol. XXXIII n°2, p. 34-50.

Hohl J. et Cohen-Émerique M. (1999), « La menace identitaire chez les professionnels en situation interculturelle : le déséquilibre entre scénario attendu et scénario reçu », in *Canadian Ethnic Studies / Études ethniques au Canada*, XXXI, n°1, p. 106-123.

Holmes J. et Stubbe M. (2015), *Power and politeness in the workplace*, Londres et New York, Routledge.

House J. (2003), « English as lingua franca : a threat to multilingualism ? », in *Journal of Sociolinguistics*, 7/4, p. 556-578.

Hülmbauer C. (2014), « A matter of reception : ELF and LaRa compared », in *Applied Linguistics Review*, 5(1), p. 273-295.

Hymes H. D. (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier.

Jamet M.-C. (2010), « L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? », in *Autour de la définition*, Publifarum, n°11, <http://publifarum.farum.it/ezine_articles.php?id=144>, page consultée le 06.02.2014.

Jeanneret T. (1999), *La coénonciation en français*, Berne, Peter Lang.

Jodelet D. (1989), « Représentations sociales : un domaine en expansion », in *Les représentations sociales* (D. Jodelet dir.), Paris, PUF.

Katz D. et Braly K. (1933), « Racial stereotypes of 100 college students », in *Journal of Abnormal and Social Psychology*, n°28, p. 280-290.

Kellerman E. (1991), « Compensatory strategies in second language research : a critique, a revision, and some (non-) implications for the classroom », in R. Phillipson et coll. (éds) *Foreign / second language pedagogy research*, Clevedon / Philadelphia, Multilingual Matters, p. 142-161.

Kerbrat-Orecchioni C. (2002, 2^{ème} édition), *L'énonciation*, Paris, Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni C. (1990/1998, 3^{ème} édition), *Les interactions verbales*, Tome I, Paris, Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni C. (1995), « Variations culturelles et universaux dans les systèmes conversationnels », in D. Véronique et R. Vion (éds.), *Modèles de l'interaction verbale*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 97-111.

Kerbrat-Orecchioni C. (1996), *La conversation*, Paris, Seuil.

Kerbrat-Orecchioni C. (2002), *L'énonciation*, Paris, Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni C. (2005), *Le discours en interactions*, Paris, Armand Colin.

Bibliographie

Kerbrat-Orecchioni C. et Traverso V. (2004), « Types d'interactions et genres de l'oral », in *Langages*, n°153, p. 41-51.

Kilani-Schoch M. (1997), « La communication interculturelle : malentendus linguistiques et malentendus théoriques », in *Bulletin VALS-ASLA*, n°65, p. 81-103.

Klein W. (1989), *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin.

Kramsch C. (1984), *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier.

Krashen S. D. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon.

Krashen S. D. et Terrell T. D. (1983), *The Natural Approach, Language Acquisition in the Classroom*, Oxford/San Francisco, Pergamon/Alemany.

Kübler D., Papadopoulos I. et Mazzoleni O. (2009), Le plurilinguisme de la Confédération, Représentation et pratiques linguistiques dans l'administration fédérale, Rapport final, <http://www.nfp56.ch/f_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=26&kati=3>, page consultée le 29.01.15.

Labov W. et Fanshel D. (1977), *Therapeutic Discourse*, New York, Academic Press.

Lacoste M., Mouchon J. et Perin P. (1985), « La communication dans les réunions de travail médiatées », in *Réseaux*, vol. 3, n°10.

Ladmiral J.-R. et Lipiansky E. M. (1989), *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin.

Lasquety-Reyes J. et Alvarez A. (2015), « Ethics and collective identity building : Scandinavian semicommunication and the possibilities of Philippine ethics », in *Etikk i praksis-Nordic Journal of Applied Ethics*, 9 (2), p.71-87.

Lerat P. (1988), « Les internationalismes dans les langues romanes », in *Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, vol. 7, p. 483-491.

Lévi-Strauss C. (1962), *La pensée sauvage*, Paris, Plon.

Lewis T. (2005), « Intégration de l'apprentissage autonome dans le curriculum à l'université de Sheffield », in Helming (coord.), *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Paris, Didier, p. 123-128.

Lhote E. (1995), *Enseigner l'oral en interaction*, Paris, Hachette.

Linton R. (1945/1977), *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod.

Little D. (1996), « La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues », in H. Holec, D. Little et R. Richterich, *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 9-40.

Little D. (2005), « Autonomie de l'apprenant », in B. Helming (coord.), *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Paris, Didier, p. 25-29.

Little D. et Perclová R. (2001), *European language portfolio guide for teachers and teacher trainers*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Long M. H. (1981), « Input, interaction, and second-language acquisition », in *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 379, p. 259-278.

Long M. H. (1982), « Adaption an den Lerner. Die Aushandlung verstehbarer Eingabe in Gesprächen zwischen muttersprachlichen Sprechern und Lernern », in *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, vol.12, n°45, p. 100-119.

Long M. H. (1983), « Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input », in *Applied linguistics*, vol. 4, n°2, p. 126-141.

Long M. H. (1996), « The role of the linguistic environment in second language acquisition », in W. C. Ritchie et T. K. Bhatia (éds.), *Handbook of second language acquisition*, New York, Academic Press, p. 413-468.

Loubier C. (2008), *Langues au pouvoir, politique et symbolique*, Paris, L'Harmattan.

Louis V. (2009, 2^{ème} éd.), *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*, Bruxelles, E.M.E. et InterCommunications.

Lüdi G. (2004), « Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue », in *Revue française de linguistique appliquée*, 2004/2, vol. IX, p. 125-135.

Lüdi G. (2007), « Sprachen lernen in der Schweiz », in *Babylonia*, 1/07, p. 50-55.

Lüdi G. (2010), « Introduction », in G. Lüdi (éd.), *Le plurilinguisme au travail entre la philosophie de l'entreprise, les représentations des acteurs et les pratiques quotidiennes*, ARBA 22 Acta romanica basiliensia, p. 7-27.

Lüdi G. (2012), « Introduction : représentations. Gestion et pratiques de la diversité linguistique dans des entreprises européennes », in *Bulletin suisse de linguistique appliquée vasl-asla*, n°95, p.1-13.

Lüdi G. (2013), « Receptive multilingualism as a strategy for sharing mutual linguistic resources in the workplace in a Swiss context », in *International Journal of Multilingualism*, vol. 10, n°2, p.140-158.

Lüdi G. et Py B. (2003, 3^{ème} édition), *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang.

Lüdi G. et Werlen I. (2005), *Le paysage linguistique en Suisse*, Recensement fédéral de la population 2000, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.

Luscher J.-M. (2007), « Apprentissage de la langue et acquisition de l'indépendance : passer de la situation exolingue à l'expérience bilingue. Réflexions sur le passage B1-B2 du CECR », in L. Gajo (éd.) *Langues en contexte et en contacts, Cahiers de l'ILSL*, n°23, p. 137-146.

Machonis P. (2008), « Aperçu de la situation linguistique en Belgique et en Suisse », in *The French Review*, vol. 81, n°6, p. 1135-1152.

Mackey A. (1999), « Input, interaction, and second language development : an empirical study of question formation in ESL », in *Studies in Second Language Acquisition*, n°21, p. 557-587.

Mackey W. F. (1976), *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Klincksieck.

Mackey W. F. (1996), « Langue première et langue seconde », in H. Goebel, P. H. Nelde, Z. Starý et W. Wölck (éds.), *Kontaktlinguistik/Contact Linguistics/Linguistique de contact*, vol.1, Berlin et New York, de Gruyter, p. 271-283.

Maisonneuve J. (1989), *Introduction à la psychosociologie*, Paris, PUF.

Mangiante J.-M. et Parpette C. (2004), *Le français sur Objectifs Spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette.

Manno G. (2004), « L'anglais précoce en Suisse alémanique », in B. Hufeisen et G. Neuner (éds.), *Le concept de plurilinguisme : l'apprentissage d'une langue tertiaire – l'allemand après l'anglais*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Manno G. (2009), « Contact de langues dans une région francophone doublement minoritaire : les attitudes envers les emprunts en Suisse romande », in B. Pöll et E. Schafroth (éds.), *Normes et hybridation linguistiques en francophonie*, Actes de la section 6 du Congrès de l'Association des francoromanistes allemands, Augsburg, 24-26 septembre 2008, Paris, L'Harmattan, p. 99-121.

Mannoni P. (2006), *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

Margonis-Pasinetti R. (2008), « Le PEL: outil privilégié pour le développement d'une didactique intégrée des langues ? », in *Babylonia*, 1/2008, p. 40-42.

Martineau S. (2005), « L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites », in *Recherches qualitatives* (Hors Série), n° 2, p.5-17.

Matras Y. (2009), *Language contact*, Cambridge, Cambridge University Press.

Matthey M. (1996/2003, 2^{ème} édition), *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Berne, Peter Lang.

Matthey M. (2000), « Processus d'acquisition et construction des connaissances : un point de vue interactionniste », in P. Martinez et S. Pekarek Doehler (coord.), *La notion de contacts de langues en didactique*, Fontenay / St Cloud, ENS Éditions, p. 127-135.

Matthey M. (2008), « Comment communiquer sans parler la langue de l'autre ? », in V. Conti et F. Grin (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève, Georg, p. 113-129.

Matthey M. (2010), « Interaction : lieu, moyen ou objet d'acquisition ? », in C. Vargas, L.-J. Calvet, M. Gasquet-Cyrus, D. Véronique et R. Vion (dir.) *Langues et sociétés. Approches*

sociolinguistiques et didactiques. Etudes offertes à Alain Giacomi, Paris, L'Harmattan, p. 31-42.

Matthey M. et Véronique D. (2004), « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°21, p. 203-223.

Maurud Ø. (1976), « Reciprocal Comprehension of Neighbour Languages in Scandinavia », in *Scandinavian journal of educational research*, vol. 20, p. 49-72.

May L. (2009), « Co-constructed interaction in a paired speaking text : the rater's perspective », in *Language testing*, n°26 (3), p. 397-421.

Meissner F.-J. (2011), « Intercomprehension between distant languages : language policy, learning and teaching, learner autonomy », in *REDINTER-Intercompreensão*, 2, Chamusca, Cosmos/REDINTER, p. 157-186.

Meissner F.-J., Meissner C., Klein H. G. et Stegmann T. D. (2004), *EuroComRom – les 7 tamis : lire les langues romanes dès le départ*, Aachen, Shaker Verlag.

Meune M. (2010), « La mosaïque suisse : les représentations de la territorialité et du plurilinguisme dans les cantons bilingues », in *Politique et Sociétés*, vol. 29, n°1, p.115-143.

Meyer S., Gekeler P., Manger S. et Urank D. (2012), « Plurilingualism, multilingualism and internationalisation in the European higher education area : challenges and perspectives at a Swiss university », in *CercleS 2012*, 2(2), De Gruyter Mouton, p. 405-425.

Meyer S., Gekeler P. et Urank D. (2013), « Internationalisation, mobility and integration at higher education institutions », in *Babylonia*, 2013/02, p. 87-91.

Miecznikowski J. et Mondada L. (2001), « Comment construit-on des objets de savoir dans des réunions de recherche plurilingues ? », in S. Cigada, S. Gilardoni et M. Matthey (éds.), *Communicare in ambiente professionale plurilingue. Atti del convegno tenuto a Lugano dal 14 al 16 settembre 2000*, Lugano, USI Lugano, p. 217-240.

Miecznikowski-Fünfschilling J., Mondada L., Müller K. et Pieth C. (1999), « Gestion des asymétries et effets de minorisation dans des discussions scientifiques plurilingues », in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n°69, p. 167-187.

Molinié M. (2006), « Aspect de la réflexivité de l'étudiant plurilingue dans le cadre européen », in M. Molinié et M.-F. Bishop (éds.), *Autobiographie et réflexivité*, Cergy-Pontoise, CRTF Université de Cergy-Pontoise, p. 83-101.

Mondada L. (1999), « L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration collective des descriptions », in *Langage et société*, n°89, p. 9-36.

Mondada L. (2006), « Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques », in *Revue française de linguistique appliquée*, 2006/2, vol. 11, p. 5-16.

- Mondada L. (2006), « Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques », in *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 11, p. 5-16.
- Mondada L. (2007), « Bilingualism and the analysis of talk at work : code-switching as a resource for the organization of action and interaction », in M. Heller (éd.), *Bilingualism. A Social Approach*, Basingstoke, Macmillan, p. 299-318.
- Mondada L. (2009), « La production de l'intelligibilité de l'action : une approche multimodale des procédés de sélection des locuteurs dans les interactions en classe », in *Ela, Études de linguistique appliquée*, n° 153, p. 25-40.
- Mondada L. (2012), « Organisation multimodale de la parole-en-interaction : pratiques incarnées d'introduction des référents », in *Langue française*, 2012/3, n°175, p. 129-147.
- Mondada L. et Oloff F. (2011), « Gestion de la participation et choix de la langue en ouverture de réunions plurilingues », in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n°94, p. 49-67.
- Mondada L. et Traverso V. (2005), « (Dés)alignements en clôture, une étude interactionnelle de corpus de français parlé en interaction », in *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, n°31, p. 35-59.
- Muller C. (2012), « Compétence d'interaction orale et stratégies des apprenants : comment favoriser la progression à travers une tâche communicative », in F. Valetopoulos et J. Zajac (éds.), *Les compétences en progression*, Université de Varsovie, Varsovie, p. 323-337.
- Müller M. (2012), « Das Lernprogramm Chunsch druus ? », in *Education permanente*, p. 42-43.
- Müller M., Schneider G. et Wertenschlag L. (1988), « Apprentissage autodirigé en tandem à l'université », in H. Holec (éd.), *Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'application actuels*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 65-76.
- Müller M., Wertenschlag L., Gerhartl S., Halilbasic A., Kaiser I., Peyer E., Shafer N. et Berthele R. (2009), *Chunsch druus?*, Berne, Schulverlag.
- Muller N. (1997), « Représentations, identités et apprentissage de l'allemand : une étude de cas en contexte plurilingue », in M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images* Neuchâtel, IRPD, p. 211-217.
- Muller N. et de Pietro J.-F. (2001), « Que faire de la notion de représentation ? », in D. Moore (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier, p. 51-64.
- Nagle S. J. et Sanders S. L. (1986), « Comprehension theory and second language pedagogy », in *TESOL Quarterly*, vol. 20, n°1, p. 9-26.
- Nissen E. (2011), « Variations autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui », in *Alsic* (en ligne), vol. 14, <<https://alsic.revues.org/2344?lang=en>>, page consultée le 08.03.2016.

- Noijons J., Béresová J., Breton G. et Szabó G. (2011), *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) : les points essentiels du manuel*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Nussbaum L. (1999), « Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère », in *Langages*, n°134, p. 35-50.
- Oesch-Serra C. et Py B. (1997), « Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute », in *Revue Tranel*, n°27, p. 29-49.
- Ollivier C. (2010), « Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le Web 2.0 », in M.-L. Lions-Olivieri et P. Liria (coord.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, Maison des langues, p. 261-283.
- Oursel E. (2013), *Des interactions de service entre francophones natifs et non natifs, analyse de la gestion de l'intercompréhension et perspectives didactiques*, thèse de doctorat, Paris, Université Sorbonne Nouvelle.
- Palmer D. K., Martinez R. A., Mateus S. G. et Henderson K. (2014), « Reframing the debate on language separation : toward a vision for translanguaging pedagogies in the dual language classroom », in *The Modern Language Journal*, vol. 98, n°3, p. 757-772.
- Pandolfi E. M., Christopher S. et Somenzi B. (2014), *Capito ?*, Bellinzona, OLSI-Osservatorio linguistico della Svizzera italiana.
- Pekarek S. (1999), *Leçons de conversation, dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg, Editions universitaires Fribourg Suisse.
- Pekarek Doehler S. (2000), « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°12.
- Perrefort M. (1997), « Et si on hachait un peu de paille » – aspects historiques des représentations langagières », in M. Matthey (éd.), *Contacts de langues et représentations*, *Revue Tranel*, n°27, p. 51-62.
- Perregaux C. (2002), « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », in *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ALSA*, n°76, p. 81-94.
- Philips S. U. (2009, 4^{ème} édition), « Language and social inequality », in A. Duranti (éd.), *A companion to linguistic anthropology*, p. 474-495.
- Pica T. (1994), « Research on negotiation : what does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes ? », in *Language learning*, vo. 44, n°3, p. 493-527.
- Pica T. (1996), « The essential role of negotiation in the communicative classroom », in *JALT Journal*, vol. 18, n°2, p. 241-267.

Ploquin F. (1997), « L'intercompréhension, une innovation redoutée », in *Le français dans le monde*, p. 46-52.

Pluskwa D., Willis D. et Willis J. (2010, 2^{ème} édition), « L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite ! », in M.-L. Lions-Olivieri et P. Liria (coord.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris, Maison des langues.

Poplack S. (1988), « Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste », in *Langage et société*, n°43, p. 23-48.

Porcher L. (2013), *Didactique en blog*, Paris, CLE international.

Porquier R. (1984), « Communication exolingue et apprentissage des langues », in *Acquisition d'une langue étrangère III, Actes du colloque organisé les 16-18 septembre 1982 à l'Université de Neuchâtel*, Vincennes, Presses de l'Université Paris VIII et Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, p. 17-47.

Porquier R. (2003), « Deux repères de recherche sur l'interaction exolingue », in *Linx*, n°49, p. 51-62.

Puren C. (2002), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », in *Langues modernes*, n°3, p. 55-71.

Puren C. (2009), « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures », in *APLV en ligne* < <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>>, page consultée le 10.10.2015.

Py B. (2000), « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation », in *AILE*, n°12, p. 77-97.

Py B. et Gajo L. (2013), « Bilinguisme et plurilinguisme », in J. Simonin et S. Wharton (dirs.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Éditions, p. 71-93.

Rampton B. (1997), « A sociolinguistic perspective on L2 communication strategies », in G. Kasper et E. Kellerman (éds.), *Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, New York, Longman, p. 279-303.

Rebhein J., Ten Thije J. D. et Verschik A. (2011), « Lingua Receptiva (LaRa) – remarks on the quintessence of receptive multilingualism », in *International Journal of Bilingualism*, vol. 15, n°3, p. 248-264.

Riba P. (2009), « Conception et validité de tâches évaluatives dans une perspective actionnelle », in E. Rosen (coord.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°45, p. 124-132.

Ribbert A. et Ten Thije J. D. (2007), « Receptive multilingualism in Dutch-German intercultural team cooperation », in J. D. Ten Thije et L. Zeevaert (éds.), *Receptive multilingualism*, Amsterdam, John Benjamins, p. 73-101.

- Robert J.-M. (2004), « Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles », in *Ela. Études de linguistique appliquée*, 4/04, n° 136, p. 499-511.
- Rosen E. (2007), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE International.
- Rosen E. (2009), « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches », in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 45, p. 6-14.
- Rosen E. et Reinhardt C. (2003), « Les risques (limités) du métier... La dimension de l'expertise dans le continuum exolingue/endolingue », in *Linx*, n°49, p. 91-108.
- Rost M. (1990), *Listening in language learning*, Londres/New York, Longman.
- Rost M. (1994), *Introducing listening*, Londres, Penguin English.
- Roulet E. (1999a), « Une approche modulaire de l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive », in *Actas do 4o Encontro Nacional do Ensino das Linguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*, Faculdade de letras da Universidade do Porto, Porto, p. 19-27.
- Roulet E. (1999b), *La description de l'organisation du discours*, Paris, Didier.
- Roulet E. (2001), « Un modèle et un instrument d'analyse », in E. Roulet, L. Filliettaz et A. Grobet (éds.), *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*, Berne, Peter Lang, p. 27-52.
- Roulet E., Filliettaz L., Grobet A. et Burger M. (2001), *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*, Berne, Peter Lang.
- Roussel S. (2014), « À la recherche du sens perdu : comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde », in *La Clé des langues* (Lyon : ENS Lyon/DGESCO), <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/a-la-recherche-du-sens-perdu-comprendre-la-comprehension-de-l-oral-en-langue-seconde-242650.kjsp>, page consultée le 15.06.2016.
- Sacks H., Schegloff E. et Jefferson G. (1974), « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation », in *Language*, vol. 50, n°4, p. 696-735.
- Sacks H., Schegloff E. et Jefferson G. (1978), « A simplest systematics for the organization of turn taking in conversation », in J. Schenkein (éd.), *Studies in the organization of conversational interaction*, New York, Academic Press, p. 7-55.
- Schank R. C. et Abelson R. P. (1977), *Scripts, plans, goals and understanding*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Schegloff E. A. (1968), « Sequencing in conversational openings », in *American Anthropologist*, 70, p. 1075-1095.
- Schegloff E. A. et Sacks H. (1973), « Opening up closings », in *Semiotica*, 8, p. 289-327.
- Selinker L. (1972), « Interlanguage », in *International Review of Applied Linguistics* 10, p. 219-231.

Sherif M. et Sherif C. W. (1979), « Research on intergroup relations », in W. G. Austin et S. Worchel (éds.), *The social psychology of intergroup relations*, Monterey, Brooks/Cole publishing company, p. 7-18.

Shiffrin R. M. (1970), « Forgetting : trace erosion or retrieval failure ? », in *Science*, n°168, p. 1601-1603.

Siguán M. et Mackey W.F. (1986), *Education et bilinguisme*, Lausanne, Unesco – Delachaux & Niestlé.

Simonin J. (2013), « Interaction », in J. Simonin et S. Wharton (dir.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Éditions, p. 317-347.

Skutnabb-Kangas T. (1981), *Tvåspråkighet*, Lund, Liber Lärmedel.

Skutnabb-Kangas T. (1984), *Bilingualism or not : the education of minorities*, Clevedon, Multilingual Matter.

Skutnabb-Kangas T. et Phillipson R. (1989), « Mother tongue », in A. Ulrich (éd.), *Status and Function of Languages and Language Varieties*, Berlin, Walter de Gruyter, p. 450-477.

Slodzian M. (1997), « Quels outils pour l'apprentissage de la compréhension multilingue? », in *Le Français dans le monde*, p. 14-24.

Spaëth V. (2005), « Frontières : langues, discours et histoire », in S. Galligani, V. Spaëth et F. Yaiche (coord.), *Contacts des langues et des espaces, frontières et plurilinguisme, Synergie France*, n°4, p. 16-30.

Spaëth V. (2007), « Identifier et articuler les compétences dans l'enseignement/apprentissage du FLE », *Revue japonaise de didactique du français*, col. 2, n°1, p. 37-52.

Spaëth V. (2010), « Le français au contact des langues : présentation », in *Langue française*, n° 167, p. 3-12.

Spaëth V. (2014), « La question de l'Autre en didactique des langues », in C. Goï, E. Huver et E. Razafimandimbimananana (dir.), *Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation*, Glottopol, n°23.

Späti C. (2011), « La Suisse au cœur de l'Europe et du monde. Langues autochtones et allochtones : quelles politiques officielles ? », in *Revue transatlantique d'études suisses*, n°1, p. 35-46.

Springer C. (2009), « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 45, p. 25-34.

Stalder P. (2010), *Pratiques imaginées et images des pratiques plurilingues, stratégies de communication dans les réunions en milieu professionnel international*, Berne, Peter Lang.

Steffen G. (2013), *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*, Francfort-sur-le-Main, Peter Lang.

Storch N. (2002), « Patterns of interaction in ESL Pair Work », in *Language Learning*, 52/1, p. 119-158.

Tabouret-Keller A. (2006), « A propos de la notion de diglossie. La malencontreuse opposition entre « haute » et « basse » : ses sources et ses effets », in *Langage et société*, n°118, p. 109-128.

Tagliante C. (2005), *La classe de langue*, Paris, CLE International.

Tajfel H. et Turner J. (1979), « An integrative theory of intergroup conflict », in W. G. Austin et S. Worchel (éds.), *The social psychology of intergroup relations*, Monterey, Brooks/Cole Publishing Company, p. 33-47.

Tardiff M., Borges C. et Malo A. (2012) (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, Bruxelles, De Boeck.

Taylor J. R. et Robichaud D. (2007), « Management as metaconversation : the search for closure », in F. Cooren (éd.), *Interacting and organizing, Analyses of a management meeting*, Mahwah, Erlbaum, p. 5-30.

Ten Thije J. D. et Zeevaert L. (éds.) (2007), *Receptive multilingualism*, Amsterdam, John Benjamins.

Traverso V. (1999), *L'analyse des conversations*, Paris, Nathan.

Traverso V. (2012), « Analyses interactionnelles : repères, questions saillantes et évolution », in V. Traverso (coord.), *Analyses de l'interaction et linguistique : état actuel des recherches en français, Langue française*, n°175, p. 3-17.

Truchot C. (2010), « L'enseignement supérieur en anglais véhiculaire : la qualité en question », in *diploweb.com*, <<http://www.diploweb.com/L-enseignement-superieur-en.html>>, page consultée le 22.04.2016.

Van de Craen P. (1996), « Pédagogie et linguistique de contact », in H. Goebel, P. Nelde, Z. Stary et W. Wölck (éds.), *Kontaktlinguistik : ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Manuel international des recherches contemporaines*, Berlin, de Gruyter, p. 81-89.

Van Parijs P. (2011), *Linguistic justice for Europe and for the World*, Oxford, Oxford University Press.

Vandergrift L. (1997), « The comprehension strategies of second language (French) listeners : a descriptive study », in *Foreign language annals*, vol. 30, n°3, p. 387-409.

Vandergrift L. (2003), « Orchestrating strategy use : toward a model of the skilled second language listener », in *Language Learning*, n°53, p. 463-496.

Veillette J. (2014), *Imaginaires identitaires et dynamiques relationnelles entre les divers acteurs de deux communes rurales du Canton de Fribourg au prisme du « bilinguisme » et de la « migration »*, thèse de doctorat, Université de Fribourg, <<https://doc.rero.ch/record/235839/files/VeilletteJ.pdf>>, page consultée le 24.11.2015.

- Veltchef C. (2009), « Évaluer par les tâches : une évaluation formative accessible aux enseignants et aux apprenants », in É. Rosen (coord.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°45, p. 133-141.
- Vigner G. (2008), « L'Europe et ses langues ou comment vaincre la malédiction de Babel », in *Études de linguistique appliquée*, n°149, p. 107-118.
- Vion R. (1992), *La communication verbale, analyse des interactions*, Paris, Hachette.
- Vion R. (1996), « L'analyse des interactions verbales », in *Les Carnets du Cediscor*, n°4, p. 19-32.
- Vygotsky L. S. (1934/1985), *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.
- Walliser-Klunge M.-P. (2005), *Allegras linguas ! Du meilleur usage des langues en milieu plurilingue*, Nouvelle Société helvétique, Zurich et Coire, Verlag Rüegger.
- Watanabe Y. (2008), « Peer-peer interaction between L2 learners of different proficiency levels : their interactions and reflections », in *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 64, n°4, p. 605-635.
- Wei L. (2011), « Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain », in *Journal of Pragmatics*, n° 43, p. 1222-1235.
- Weinreich U. (1953), *Languages in contact, findings and problems*, The Hague, Paris, Mouton.
- Werlen I. (2007), « Receptive Multilingualism in Switzerland and the Case of Biel/Bienne », in J. D. Ten Thije et L. Zeevaert (éds.), *Receptive multilingualism*, Amsterdam, John Benjamins, p. 137-158.
- Widmer J. (2004), *Langues nationales et identités collectives. L'exemple de la Suisse*, Paris, L'Harmattan.
- William C. (1994), *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyddestun Addysg Uwchradd Ddwyieithog (Une évaluation de méthodes d'enseignement/apprentissage dans le contexte bilingue de l'enseignement secondaire)*, thèse de doctorat (non publiée), Bangor, Université de Galles.
- William J., Insoe R. et Tasker T. (1997), « Communication strategies in an interactional context : the mutual achievement of comprehension », in G. Kasper et E. Kellerman (éds.) *Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, New York, Longman, p. 304-322.
- Witko A. (2001), *Le Conseil municipal, une analyse du discours en interaction dans un polylogue institutionnel*, thèse de doctorat, Université Lumière-Lyon 2, http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2001/witko_a, page consultée le 22.01.2016.
- Wittlin G. (2011), *Et si l'armée Suisse était plurilingue?*, mémoire de master, Université de Fribourg (Suisse).

Bibliographie

Wittorski R. (2012), « La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités », in *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* (en ligne), 28/1, <<http://ripes.revues.org/580>>, page consultée le 18.04.2016.

Wolf H. (1959), « Intelligibility and inter-ethnic attitudes », in *Anthropological Linguistics*, vol. 1, n°3, p. 34-41.

Wüest J. (1993), « La Suisse alémanique : un cas type de diglossie ? », in *Bulletin CILA*, n°58, p. 169-178.

Wyser O. (2015), « De petits Welches à l'assaut de l'allemand », in *La Liberté*, 08.09.2015.

Yngve V. (1970), « On getting a word in edgewise », in *Papers from the Sixth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, p. 567-578.

Zarate G. (2003), « Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles », in M. Byram (coord.), *La compétence interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p. 89-123.

Zinck J. (1997), « L'Union européenne et le multilinguisme », in *Le français dans le monde*, p. 10-13.

Textes officiels, référentiels et rapports

Assemblée fédérale de la Confédération suisse (2007, 2010), *Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques (Loi sur les langues, LLC)*, <<http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20062545/index.html>>, page consultée le 20.01.2015.

CDIP Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2015), *Feuille d'information : enseignement des langues étrangères à l'école obligatoire*, <http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sprach_unterr/fktbl_sprachen_f.pdf>, page consultée le 30.03.2015.

CFF (Chemins de fer fédéraux) (2015), Conventions collectives de travail, <http://www.kvoev.ch/xp_wysiwyg_media/reglemente/GAV_SBB_F_web-14442.pdf>, page consultée le 05.07.2016.

CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) (2003), *L'allemand et les dialectes alémaniques en Suisse*, annexe documentaire 27, <http://www.irdp.ch/activites_eole/annexes_doc/annexe_doc_27.pdf>, page consultée le 04.01.2016.

Conseil de l'Europe, division des politiques linguistiques (2007), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp>, page consultée le 26.04.2016.

Conseil fédéral suisse (2010, 2014b), *Ordonnance sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques (OLang)*,

Bibliographie

<<http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20101351/index.html>>, page consultée le 19.01.2015.

Conseil fédéral suisse (2014a), *Instructions du Conseil fédéral concernant la promotion du plurilinguisme dans l'administration fédérale*, <<http://www.admin.ch/opc/fr/federal-gazette/2014/6407.pdf>>, page consultée le 19.01.15.

Constitution fédérale de la Confédération suisse (1999, 2000), <<https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html>>, page consultée le 01.03.2015.

DFF (Département fédéral des finances) (2014), Communiqué de presse du 24.08.14, <<http://www.efd.admin.ch/dokumentation/medieninformationen/00467/index.html?lang=fr&msg-id=54213>>, page consultée le 30.01.2015.

DGLFLF (Délégation générale à la langue française et aux langues de France) (2009), *Des compétences clés pour le français : un atout professionnel*, <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Maitrise-de-la-langue/Preserver-l-usage-du-francais-comme-competence-professionnelle/Rencontres-2010-des-competences-cles-pour-le-francais-un-atout-professionnel>, page consultée le 05.07.2016.

DGLFLF (Délégation générale à la langue française et aux langues de France) (2015), *L'intercompréhension, Références 2015*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication.

Forum du bilinguisme (sans date d'édition), *Recueil des bonnes pratiques*, <<http://www.bilinguisme.ch/Label-du-bilinguisme/Recueil-des-bonnes-pratiques>>, page consultée le 06.06.2016.

Grand Conseil du canton de Berne (2003), Loi sur la Haute école spécialisée (LHESB), <<https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/668?locale=fr>>, page consultée le 19.04.2016.

Haute école spécialisée bernoise (HESB) (2011/2013), *Statuts de la Haute école spécialisée bernoise*, <https://www.bfh.ch/fileadmin/docs/recht/bfh/BFH-Statut_franz.pdf>, page consultée le 19.04.2016.

OFPER (Office fédéral du personnel) (2009), Plurilinguisme, Confédération suisse, <http://www.epa.admin.ch/dms_files/03081_fr.pdf>, page consultée le 26.01.2015.

OFPER (Office fédéral du personnel) (2012), Promotion du plurilinguisme dans l'administration fédérale de 2008 à 2011. Rapport d'évaluation au Conseil fédéral, <<http://www.news.admin.ch/NSBSubscriber/message/attachments/28905.pdf>>, page consultée le 29.01.2015.

OFS (Office fédéral de la statistique), *Migration et intégration*, <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/07/blank/key/01/01.html>, page consultée le 17.11.2015.

Bibliographie

OFS (Office fédéral de la statistique), *Langues*, <<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/05/blank/key/sprachen.html>>, page consultée le 09.09.2015.

REFIC (Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension) (sans date d'édition), <<https://www.miriadi.net/printpdf/book/export/html/414>>, page consultée le 21.05.2016.

Sitographie

Association des hautes écoles universitaires, spécialisées et pédagogiques de Suisse
<http://www.swissuniversities.ch>

Forum du bilinguisme
<http://www.bilinguisme.ch>

Haute école des sciences agronomiques, forestières et alimentaires (HAFL)
<https://www.hafl.bfh.ch/fr/accueil.html>

Projet Miriadi
<https://www.miriadi.net/guide-pour-l-utilisation-refic>

Projet DYLAN
www.dylan.project.org

SwissHoldings
<http://www.swissholdings.ch>

Liste des figures

Figure 1: les langues principales en Suisse en 2014 (OFS, 2016).....	3
Figure 2: les langues nationales dominantes dans les communes en 2000 (OFS)	14
Figure 3: les langues parlées au travail en 2012-2014 (OFS, 2016)	29
Figure 4 : la carte de l'enseignement des langues en Suisse par canton (CDIP, 2015)	31
Figure 5 : le schéma de la compétence discursive d'après Capucho (2008 : 241)	54
Figure 6 : le continuum des langues selon leur proximité.....	61
Figure 7 : l'utilisation des langues au travail (Grin <i>et al.</i> , 2009 : 35)	84
Figure 8 : les exigences linguistiques lors de l'embauche (Grin <i>et al.</i> , 2009 : 35)	85
Figure 9 : le canton de Berne.....	124
Figure 10: la situation de la HAFL à Zollikofen	125
Figure 11 : le récapitulatif des bases légales	129
Figure 12 : le choix du cours en fonction de la langue.....	151
Figure 13 : les langues utilisées entre étudiants pendant les cours.....	152
Figure 14 : les langues utilisées entre étudiants en dehors des cours.....	153
Figure 15 : le modèle révisé de l'adaptation communicative en théorie générale de la communication intergroupe (Gallois <i>et al.</i> , 2005 : 135).....	175
Figure 16 : linear and spiral or cyclical patterns (Holmes et Stubbe, 2015 : 68)	199
Figure 17 : les langues de la R1	208
Figure 18 : les langues de la R1 selon les locuteurs	208
Figure 19 : les langues de la R2.....	209
Figure 20 : les langues de la R2 selon les locuteurs	209
Figure 21 : les langues de la R3.....	210
Figure 22 : les langues de la R4 en plenum.....	212
Figure 23 : les langues de la R4 selon les locuteurs	212
Figure 24 : les langues de la R5.....	213
Figure 25 : les langues de la R5 selon les locuteurs	213
Figure 26 : les langues de la R6.....	213
Figure 27 : les langues de la R6 selon les locuteurs	213
Figure 28 : le volume total des langues.....	215
Figure 29 : trois vues de la relation des compétences en langue première et en langue étrangère (Anderson et Lynch, 1988 : 21).....	224
Figure 30 : l'alternance codique versus les emprunts (Poplack, 1988 : 44)	249
Figure 31 : l'exemple n°1 de posters (leçon bilingue 2, 2014-2015).....	294
Figure 32 : l'exemple n°2 de posters (leçon bilingue 2, 2014-2015).....	294
Figure 33 : l'exemple n°3 de posters (leçon bilingue 2, 2014-2015).....	295
Figure 34 : les objectifs du cours FrAllemand	302
Figure 35 : la grille critériée pour l'évaluation de l'interaction.....	323
Figure 36 : un exemple de consigne pour le test oral	324
Figure 37 : le modèle d'interaction dyadique selon Storch (2002 : 128).....	349
Figure 38 : les descripteurs des savoir-agir (CARAP, 2012 : 55-56).....	360

Liste des tableaux

Tableau 1: les langues dans le programme de 1 ^{ère} année à la HAFL.....	7
Tableau 2: bilinguisme et diglossie, Fishman (1967: 29).....	22
Tableau 3 : les attributs (sondage sur les représentations)	43
Tableau 4 : les résultats du sondage (francophones > germanophones et germanophones > francophones)	44
Tableau 5 : les résultats du sondage (francophones > germanophones et germanophones > germanophones).....	45
Tableau 6 : les langues au travail (OFS, 2016)	83
Tableau 7 : les valeurs- cibles de la représentation des communautés linguistiques dans les unités de l'administration fédérale (OLang, 2010).....	99
Tableau 8 : les compétences linguistiques exigées pour les employés de l'administration fédérale (Olang, 2010, art. 8, al. 1).....	101
Tableau 9 : les composant du pôle communicationnel (Extramania, 2012 : 17, d'après la Carte des compétences inter-métiers, Fonction publique territoriale (DGLFLF, 2009)).....	104
Tableau 10 : les recommandations pour les profis linguistiques selon l'OFPER (20009b)	110
Tableau 11 : les descriptifs pour la compréhension orale (Conseil de l'Europe, 2010 : 7)	111
Tableau 12 : les descriptifs pour la compréhension écrite (Conseil de l'Europe, 2010 : 7)	111
Tableau 13 : les descriptifs pour prendre part à une conversation (Conseil de l'Europe, 2010 : 7)	112
Tableau 14 : le comparatif des niveaux pour les compétences à participer à une interaction plurilingue et en interproduction (REFIC, sans date d'édition : 14-16)	113
Tableau 15 : le récapitulatif des enquêtes.....	119
Tableau 16 : les langues d'enseignement dans l'offre de cours de la HAFL (périodes 2013-2016).....	134
Tableau 17 : les trois générations d'enseignement bilingue (Gajo, 2001 : 10).....	138
Tableau 18 : l'alternance des langues et les mesures proposées	142
Tableau 19 : le récapitulatif de l'étude de l'interaction (De Nuchèze et Colletta, 2002 : 88).....	162
Tableau 20 : le choix de la langue (d'après Van Parijs, 2011)	184
Tableau 21 : la liste des thématiques pour le découpage des documents audio du corpus	204
Tableau 22 : la liste des enregistrements.....	207
Tableau 23 : les compétences de réception et de production orales en fonction du type de communication	218
Tableau 24 : les conventions de transcription	220
Tableau 25 : l'interaction en intercompréhension.....	221
Tableau 26 : une projection de communications exolingues.....	221
Tableau 27 : les emprunts de la R1	234
Tableau 28 : les emprunts de la R2	235
Tableau 29 : les passages en allemand de la R3	236
Tableau 30 : les emprunts lexicaux de la R3	236
Tableau 31 : les emprunts de la R4	237
Tableau 32 : les emprunts de la R5	237
Tableau 33 : les emprunts de la R6	238
Tableau 34 : le récapitulatif des emprunts dans le corpus (toutes réunions confondues)	240
Tableau 35 : les marques transcodiques d'après Lüdi et Py (2003 : 143-144)	242
Tableau 36 : les marqueurs discursifs en allemand (toutes réunions confondues).....	254
Tableau 37 : les marqueurs discursifs en français (toutes réunions confondues).....	254
Tableau 38 : les combinaisons des langues (langue du discours principal et langue des marqueurs discursifs).....	255
Tableau 39 : le schéma de l'extrait 17	263
Tableau 40 : un récapitulatif des méthodes d'intercompréhension entre langues proches	278
Tableau 41 : un récapitulatif des méthodes d'intercompréhension entre langues distantes	282
Tableau 42 : le récapitulatif des leçons bilingues.....	292
Tableau 43 : les compétences sollicitées pas les enseignants dans leurs leçons	303
Tableau 44 : le nombre des participants aux cours FrAllemand	310

Liste des figures, tableaux et extraits

Tableau 45 : la typologie de treize pratiques évaluatives courantes selon le CECR (2001 : 139).....	317
Tableau 46 : la grille d'évaluation critériée du film.....	320
Tableau 47 : le plan des leçons de FrAllemand en fonction des thèmes et des activités finales.....	327
Tableau 48 : la distinction entre acquisition et apprentissage d'après Krashen et Terrell (1983 : 27) .	335
Tableau 49 : les rôles des étudiants durant le cours FrAllemand	354
Tableau 50 : les échelles des stratégies dans l'interaction orale (CECR, 2005 : 70-71)	359
Tableau 51 : les éléments du corpus audio de FrAllemand.....	362
Tableau 52 : les langues des textes réflexifs	365

Liste des extraits

Extrait 1	234
Extrait 2	235
Extrait 3	238
Extrait 4	239
Extrait 5	244
Extrait 6	245
Extrait 7	246
Extrait 8	247
Extrait 9	248
Extrait 10	248
Extrait 11	256
Extrait 12	259
Extrait 13	259
Extrait 14	260
Extrait 15	261
Extrait 16	261
Extrait 17	262
Extrait 18	264
Extrait 19	264
Extrait 20	265
Extrait 21	267
Extrait 22	268
Extrait 23	269
Extrait 24	369
Extrait 25	370
Extrait 26	371
Extrait 27	372
Extrait 28	372
Extrait 29	373
Extrait 30	374

Index des auteurs

A

Abelson R. P. · 199, 409
Adda G. · 252
Adda-Decker M. · 252
Ader M. · 252
Alarcão I. · 67, 389
Alber J.-L. · 389
Alvarez A. · 71, 402
Amos J. · 42, 46, 48, 49, 416
Amossy R. · 389
Anderson A. · 222, 224, 265, 266,
Anderson J. R. · 222, 223, 389
Andrade A. I. · 67
Andrey G. · 16, 389
Anzieu D. · 192, 389
Araújo E Sá M. H., · 67
Arditty J. · 348, 389
Auer P. · 221, 389
Aurstad B. · 280, 389

B

Backus A. M. · 80, 389
Baetens Beardsmore H. · 18, 19, 71, 72, 73, 389
Baggioni D. · 189, 390
Bahtina D. · 80, 390
Baker C. · 230, 390
Bange P. · 55, 56, 169, 170, 251, 342, 344, 350, 353,
354, 355, 375, 390
Bargiela-Chiappini F. · 198, 200, 203, 390
Barras C. · 252
Beacco J.-C. · 301, 390
Beebe L. M. · 174, 390
Beerkens R. · 72, 73, 390
Behrent S. · 304, 390
Béliard J. · 144, 390
Berger C. R. · 198, 390
Bernicot J. · 162, 164, 390
Berthele R. · 37, 87, 88, 390, 406
Berthoud A.-C. · 339, 340, 341, 390, 392
Bertrand R. · 252, 391
Billiez J. · 40, 391
Blache P. · 252
Blanche-Benveniste C. · 1, 276, 277, 278, 391
Blanchet A. · 121
Blanchet P. · 121, 377, 381, 391
Blanco Hölscher M., · 351, 391
Boden D. · 191, 193, 194, 391
Bolly C. T. · 251
Borges C. · 363
Boula de Mareuil P. · 252
Bouquiaux L. · 56, 391
Bourguignon C. · 391

Bourhis R. · 172, 173
Boutet J. · 103, 104, 201, 391
Braly K. · 42, 401
Brassac C. · 55, 56, 392
Braunmüller K. · 1, 71, 72, 73, 392
Bresson F. · 337, 392
Brohy C. · 23, 25, 27, 42, 51, 392
Bruner J.-S. · 349, 392
Büchi C. · 23, 26, 42, 50, 51, 392
Burger M. · 53, 256
Byram M. · 392

C

Caddeo S. · 278, 392
Cadet L. · 363, 392
Cain A. · 39, 51, 392
Calvet L.-J. · 15, 33, 148, 231, 233, 392, 393, 404
Camartin I. · 41, 42, 43, 44, 393
Cambra Giné M. · 332, 393
Camilleri C. · 168, 393
Canagarajah S. · 230, 393
Candelier M. · 231, 273, 274, 275, 281, 318, 359,
391, 393, 395
Capucho F. · 54, 61, 62, 63, 282, 393, 416
Carigiet W. · 17, 394
Carrasco Perea E. · 62, 393
Castagne É. · 65, 276, 393
Castellotti V. · 20, 38, 231, 273, 275, 318, 393, 394
Cathomas R. · 17, 394
Causa M. · 88, 231, 242, 394
Chanet C. · 252, 394
Chanquoy L. · 226, 394
Chaplier C. · 143, 144, 394
Charaudeau P. · 165, 166, 394
Chavagne J.-P. · 62
Chesney M. · 32, 155, 394
Christen H. · 23, 25, 394
Christopher Guerra S. · 16, 98, 101, 108, 394
Cicurel F. · 342, 389, 394
Clément R. · 176, 266, 394, 395
Cognigni E. · 15, 394
Cohen-Émerique M. · 77, 393, 401
Colletta J.-M. · 162, 191, 394, 396, 417
Cooren F. · 191, 395, 411
Coray R. · 83, 84, 89
Corbeil J.-C. · 56, 395
Cornaire C. · 222, 225, 395
Coste D. · 74, 75, 273, 275, 341, 342, 395
Coté P. · 266, 395
Coulon A. · 203, 395
Courtillon J. · 299, 395
Crible L. · 251
Cuhe D. · 49, 395
Cuq J.-P. · 15, 39, 40, 304, 306, 336, 395

Index

D

Dabène L. · 15, 47, 231, 278, 281, 395
Dausendschön-Gay U. · 88, 396
De Nuchèze V. · 162, 396, 417
De Pietro J.-F. · 396
De Swaan A. · 396
De Weck R. · 396
Degand L. · 251
Delsing L. O. · 70, 71, 396
Denyer M. · 315, 330, 396
Dervin F. · 375, 396
Desoutter C. · 189, 191, 396
Dornic S. · 96, 396
Dornic V. · 96, 396
Dostie G. · 251, 252, 396
Doyé P. · 34, 57, 58, 59, 67, 397
Dubouloz C. · 397
Duchêne A. · 82, 83, 84, 89, 110, 397
Durham M. · 33, 397
Duverger J. · 137, 140, 141, 306, 307, 397

E

Edwards J. · 19, 397
Ellis R. · 316, 318, 319, 321, 346, 397
Escudé P. · 59, 276, 278, 279, 282, 397
Espesser R. · 252
Extramania C. · 102, 103, 104, 397, 417

F

Faerch C. · 229, 356, 397
Faniko K. · 42, 46, 48, 49, 87, 416
Fanshel D. · 164, 402
Fehlen F. · 14
Ferguson C. · 21, 24, 272, 273, 398
Ferré G. · 252
Fillietaz L. · 53, 256
Firth A. · 33, 398
Fishman J. · 22, 24, 398, 417
Flubacher M.-C. · 83, 84, 89
Franceschini R. · 25, 47, 398
Frey A. · 86, 398
Friedli M. · 23, 25
Froidevaux D. · 27, 35, 50, 398
Fürst G. · 42, 46, 48, 49, 87, 416

G

Gadet F. · 18, 50, 51, 398
Gajo L. · 4, 11, 18, 138, 139, 144, 186, 274, 275, 341, 398, 403, 408, 417
Gallois C. · 171, 174, 175, 176, 180, 398
Garcia O. · 230, 398, 399
Gardin B. · 104, 201
Gardner-Chloros P. · 243, 399
Gass S. · 345, 356, 399
Gautheron-Boutchatsky C. · 76, 399
Gekeler P. · 288, 289

Germain C. · 336, 337, 399
Giles H. · 171, 172, 173, 174, 175, 176, 180, 390, 398, 399
Giroux L. · 386, 399
Glaser E. · 23, 25, 78, 79, 394, 399
Goffman E. · 77, 162, 163, 165, 195, 258, 354, 399
Gohard-Radenkovic A. · 4, 122, 399
Gooskens C. · 71, 399
Gotman A. · 121, 391
Gravé-Rousseau G. · 144, 390
Gremmo M.-J. · 223, 226, 399
Gribkova B. · 75
Grice P. · 7, 169, 170, 183, 400
Griggs P. · 88, 343, 400
Grin F. · 2, 5, 32, 34, 35, 42, 46, 48, 50, 51, 58, 64, 67, 84, 85, 87, 89, 92, 273, 285, 400, 404, 416
Grobet A. · 53, 256
Grosjean F. · 18, 19, 50, 69, 193, 242, 244, 247, 400
Gruca I. · 15, 304, 306, 336, 395
Grüter B. · 216, 400
Guilherme M. · 78, 79
Gumperz J. · 162, 244, 400

H

Haas W. · 4, 23, 24, 25, 400
Habert B. · 252
Hagège C. · 34, 400
Harris J. S. · 198, 200, 203, 390, 397
Haugen E. · 69, 70, 71, 72, 179, 180, 182, 400
Heinz A. · 14
Henderson K. · 230
Herschberg Pierrot A. · 39, 41, 389
Hilton H. · 335, 401
Hohl J. · 77, 401
Holec H. · 223, 226, 399, 402, 406
Holmes J. · 199, 401, 416
House J. · 33, 34, 401
Hülmbauer C. · 34, 74, 80, 401
Hymes H. D. · 53, 162, 401

I

Inscoe R. · 356, 357

J

Jamet M.-C. · 58, 60, 276, 277, 278, 282, 392, 396, 401
Janin P. · 59, 276, 278, 279, 282, 397
Jeanneret T. · 252, 258, 398, 401
Jefferson G. · 205, 257
Jodelet D. · 39, 401

K

Kasper G. · 229, 356, 397, 408, 412
Katz D. · 42, 401
Kellerman E. · 356, 401, 408, 412
Kerbarth-Orecchioni C. · 163, 169, 401

Index

Kilani-Schoch M. · 168, 170, 402
Klein H. G. · 62, 63
Klein W. · 337, 402, 405
Kleppin K. · 351
Kok-Escalante M.-C. · 76, 399
Kramsch C. · 340, 394, 402
Krashen S. D. · 334, 335, 341, 402, 418
Kübler D. · 402

L

Labov W. · 162, 164, 402
Lacoste M. · 104, 192, 193, 201, 391, 402
Ladmiral J.-R. · 40, 47, 402
Lasquety-Reyes J. · 71, 402
Le Besnerais M. · 62
Lerat P. · 281, 402
Lévi-Strauss C. · 402
Lewis T. · 351, 402
Lhote E. · 96, 402
Linton R. · 165, 195, 402
Lipiansky E. M. · 40, 47, 402
Little D. · 352, 353, 362, 363, 364, 368, 392, 402, 403
Long M. H. · 345, 346, 356, 403
Loubier C. · 22, 403
Louis V. · 1, 170, 403
Lüdi G. · 6, 8, 6, 13, 17, 18, 28, 82, 93, 94, 95, 96, 241, 242, 243, 244, 247, 396, 403, 417
Lurin J. · 42, 46, 48, 49, 87, 416
Luscher J.-M. · 186, 403
Lynch T. · 224, 265, 389, 416

M

Machonis P. · 25, 404
Mackey A. · 345, 347
Mackey W. F. · 14, 15, 16, 18, 20, 346, 347, 399, 404, 410
Maisonneuve J. · 39, 404
Malo A. · 363
Manger S. · 288, 289
Mangiante J.-M. · 300, 404
Manno G. · 47, 233, 404
Mannoni P. · 39, 40, 404
Margonis-Pasinetti R. · 364, 404
Martin J.-Y. · 192, 278, 389, 396
Martineau S. · 201, 404
Martinez R. A., · 230
Mateus S. G. · 230
Matras Y. · 232, 404
Matthey M. · 4, 25, 47, 176, 177, 186, 190, 334, 339, 344, 395, 396, 398, 404, 405, 406, 407
Maurud Ø. · 70, 405
May L. · 324, 405
Meissner C. · 62, 63
Meissner F.-J. · 62, 63, 281, 405
Melo-Pfeifer S. · 67
Mendez Garcia M. C. · 78, 79
Meune M. · 25, 405
Meyer S. · 288, 289, 405
Miecznikowski J. · 65, 66, 250, 405

Millet A. · 40, 391
Molinié M. · 363, 405
Mondada L. · 65, 66, 88, 192, 193, 202, 250, 270, 392, 405, 406
Moore D. · 38, 74, 75, 231, 391, 393, 394, 395, 406
Mouchon J. · 192, 193
Mughan T. · 78, 79
Muller C. · 47, 350, 392, 396, 406
Müller K. · 250
Müller M. · 284, 351, 352, 405, 406

N

Nagle S. J. · 225, 406
Netten J. · 336, 337, 399
Nissen E. · 330, 406
Noels K. A. · 177, 394
Nussbaum L. · 347, 407

O

Oesch-Serra C. · 39, 407
Ogay T. · 171, 174, 175
Ollivier C. · 278, 282, 311, 407
Oloff F. · 250, 406
Oursel E. · 53, 407

P

Palmer D. K. · 230
Pandolfi E. M. · 407
Pante I. · 83, 84, 89
Paroubek P. · 252
Parpette C. · 300, 404
Pekarek S. · 343, 404, 407
Peltier F. · 14
Perclová R. · 362, 363, 364, 403
Perin P. · 402
Perrefort M. · 47, 407
Perregaux C. · 363, 407
Philips S. U. · 97, 407
Pica T. · 345, 346, 356, 399, 407
Pieth C. · 250
Ploquin F. · 277, 408
Pluskwa D. · 314, 408
Poplack S. · 233, 244, 247, 248, 249, 408, 416
Porcher L. · 40, 408
Porquier R. · 6, 186, 187, 188, 190, 343, 408
Puren C. · 312, 313, 376, 408
Pusch C. D. · 251, 252, 396
Py B. · 389, 390, 403, 407, 408

R

Rampton B. · 355, 408
Rauzy S. · 252
Rebhein J. · 408
Riba P. · 311, 408
Ribbert A. · 72, 408
Robert J.-M. · 59, 60, 61, 280, 282, 409

Index

Robichaud D. · 192, 411
Rosen E. · 88, 312, 317, 336, 408, 409, 412
Rost M. · 223, 224, 409
Roulet E. · 53, 256, 280, 409
Roussel S. · 222, 225, 409

S

Sacks H. · 162, 192, 205, 257, 258, 409
Sanders S. L. · 225, 406
Santiso Saco L. · 351
Santos L. · 67
Schank R. C. · 199, 409
Schegloff E. · 162, 192, 205, 257, 258, 260, 409
Schneider G. · 351, 352
Schröder-Sura A. · 359, 393
Schwob I. · 42, 46, 48, 49, 87, 416
Selinker L. · 231, 242, 409
Sfreddo C. · 84, 85, 89, 92, 416
Sherif C. W. · 172, 173, 410
Sherif M. · 172, 173, 410
Shiffrin R. M. · 225, 410
Siguán M. · 14, 18, 410
Simonin J. · 161, 163, 200, 203, 393, 408, 410
Singy P. · 83, 84, 89
Skutnabb-Kangas T. · 15, 17, 410
Slodzian M. · 60, 274, 410
Späth V. · 1, 4, 50, 311, 312, 376, 386, 398, 410
Späti C. · 25, 26, 410
Stalder P. · 159, 195, 410
Starkey H. · 75
Steffen G. · 11, 20, 137, 274, 275, 410
Stegmann T. D. · 62, 63
Storch N. · 348, 349, 411, 416
Stubbe M. · 199, 401, 416
Sweller J. · 226

T

Tabouret-Keller A. · 16, 24, 411
Tajfel H. et · 172, 411
Tanaka Y. · 346
Tardiff M. · 363, 411
Tasker T. · 356, 357
Taylor D. M. · 172, 173
Taylor J. R. · 192, 399, 411
Ten Thije J. D. · 71, 72, 73, 80, 389, 390, 392, 396, 408, 411, 412
Terrell T. D. · 334, 335, 402, 418
Thill G. · 14
Traverso V. · 162, 166, 167, 168, 192, 215, 402, 406, 411
Tricot A. · 226
Truchot C. · 155, 411
Turner J. · 172, 411

U

Urank D. · 288, 289
Uygur-Distexhe D. · 251

V

Vaillancourt F. · 84, 85, 89, 92, 416
Valli A. · 277, 391
Van de Craen P. · 411
Van Parijs P. · 184, 185, 411, 417
Vandergrift L. · 228, 411
Varonis E. · 356, 399
Varro G. · 18, 50, 51, 398
Vasseur M.-T. · 348, 389
Veillette J. · 51, 411
Veltchef C. · 316, 319, 320, 412
Véronique D. · 389, 390, 394, 401, 404, 405
Vigner G. · 34, 412
Vion R. · 162, 163, 164, 167, 394, 401, 404, 412
Vitronne F. · 15, 394

W

Walliser-Klunge M.-P. · 86, 89, 90, 412
Watanabe Y. · 347, 348, 412
Wei L. · 230, 249, 398, 412
Weinreich U. · 21, 412
Werlen I. · 13, 18, 28, 83, 403, 412
Wertenschlag L. · 351, 352
Wijnen F. · 80
William C. · 230
William J. · 230, 356, 357, 412
Willis D. · 314
Willis J. · 314
Witko A. · 192, 412
Wittlin G. · 87, 88, 390, 412
Wittorski R. · 126, 413
Wolf H. · 413
Wüest J. · 24, 25, 27, 413
Wyser O. · 37, 413

Y

Yamazaki A. · 346
Yngve V. · 413

Z

Zarate G. · 78, 394, 395, 399, 413
Zeevaert L. · 71, 80, 392, 396, 408, 411, 412
Zinck J. · 67, 413
Zurbruggen S. · 16, 83, 84, 89, 98, 101, 109, 394, 397

Index des notions

A

acquisition
 acquisition des langues · 343
 acteur social · 65, 311, 313, 318
adaptation · 40, 62, 67, 80, 151, 167, 171-180, 182-183, 190-191, 212, 215, 261, 266, 339, 383, 384, 385
alternance codique · 8, 221, 238, 242, - 244, 247-249, 270, 356, 386
alternance des langues · 120, 137-143, 201, 207, 213, 216, 221, 229, 236, 243, 248, 250, 259, 270, 288, 295, 306, 351-353, 365, 381, 383, 386
approches plurielles · 273-275, 283, 289, 296, 359
asymétrie · 73, 75, 186-187, 191, 239, 274, 296, 305, 324, 331-332, 343-345, 354

B

bifocalisation · 344
bilinguisme
 bilinguisme dans l'enseignement · 137, 139
 bilinguisme individuel · 17
 bilinguisme officiel · 5, 19, 20, 235
 bilinguisme passif · 5, 57, 68, 267

C

choix de la langue · 36, 43, 121, 158, 172, 176-177, 184, 185, 188, 190, 206, 216, 221, 250, 251, 263, 266, 270, 293, 384
code-switching · 243, 270
communauté linguistique · 19, 25-26, 36, 38, 41, 43-45, 48, 55-56, 60, 77-78, 83, 106, 167, 172-174, 189, 198, 354
communication exolingue · 89, 94, 186-191, 218-221, 227, 230, 253, 270, 305, 311-312, 334, 339, 342-345, 375, 381, 384
communication interalloglotte · 304, 312, 382, 390
compétence
 compétence de communication · 169, 357, 401
 compétence interculturelle · 74-77, 381, 413
 compétence plurilingue · 75, 318, 381
contact de langues · 18-19, 24, 32, 57-59, 60, 80, 117, 123, 233, 383
contrat didactique · 191, 305, 315, 331, 339, 342, 344-345, 348, 376

D

didactique
 didactique des langues · 40, 53, 56, 62-63, 109-110, 185, 218, 233, 273-275, 311, 336, 376, 381, 387
 didactique du plurilinguisme · 80, 273-275, 279, 296

diglossie · 16, 21-22, 26, 34, 59, 120, 392, 411, 413, 417

E

emprunt · 131, 232-239, 248, 249, 356
enseignement bilingue · 117, 132-144, 163, 230, 272, 275, 306, 387, 410, 417
étayage · 339, 349, 350, 355
ethnométhodologie · 395
éveil aux langues · 275

I

identités · 50, 75, 108, 174, 392, 406, 412
input/output hypothesis · 222, 225, 230, 345-347, 399, 403
interaction
 acquisition de l'interaction · 340
 acquisition par l'interaction · 163, 338-339, 341, 343
 évaluation de l'interaction · 8, 321, 322, 325
intercompréhension entre langues distantes · 60, 62, 64, 77, 92, 281-86, 387
intercompréhension entre langues voisines · 58, 63, 67, 109, 285, 287
interférence · 224, 231, 233

L

langue
 langue d'enseignement · 16, 31, 133-136, 146-156, 185, 287, 331
 langue nationale · 21, 30-32, 35, 52, 69, 86, 153, 156, 250, 285
 langue officielle · 21, 31, 36, 50, 100, 102, 106-108, 124, 147, 154, 161, 211, 241, 384
 langue première · 22-23, 34, 51, 65, 68, 76, 83, 90, 94-96, 133, 137, 143, 145-146, 149, 151, 153, 177-178, 184-189, 191, 196, 218-222, 227, 232, 236, 241, 246, 254-255, 260, 261, 265-267, 269, 280, 285, 292, 297, 304-305, 331-332, 334-335, 337, 352, 355, 364-365, 369, 373, 377, 382, 384, 386-387
 langue seconde · 44, 89-90, 98, 103, 112, 122, 142, 222, 241, 281, 332, 337, 345, 353, 356
 lingua franca · 32-34, 57, 73, 79, 83, 94, 159, 177, 210, 241, 270
 lingua receptiva · 73-74, 80, 94, 390
locuteur natif · 79, 111, 186-189, 191, 218, 226, 230, 253, 296, 301, 334, 343-346, 353-355, 376, 378, 384
locuteur non-natif · 41, 96, 186-191, 225-227, 230, 266, 343-346, 353-354, 368, 370, 375-376, 384

M

macro-alternance · 140, 142

Index

micro-alternance · 140, 141, 144

N

négociation · 74, 202, 221, 251, 301, 346, 361

P

perspective actionnelle · 288, 311, 312, 330, 396, 408-409, 412
plurilinguisme · 13, 17, 20-21, 27, 35, 37, 38, 44, 57, 67, 71-75, 80, 82-83, 86, 89, 93-94, 98-100, 102, 107-109, 127, 129-130, 132, 144, 160, 197, 273-276, 283, 285-289

R

recours à la langue première · 68, 197, 382, 384, 386
reformulation · 346, 360
répertoire langagier · 152, 154, 190, 191, 217, 231, 233-234, 247, 249, 270, 273, 275, 289, 334, 382, 385
répertoire plurilingue · 83, 274, 297
répétition · 141, 227, 260, 262, 295, 306, 345, 369
représentations
 représentations entre communautés linguistiques · 41
 représentations face aux langues · 47-49
 représentations sociales · 38-40,

réunion · 93, 95, 105-106, 118, 148, 161, 163-164, 166, 168, 176, 178, 188, 191-199, 201, 203-217, 217, 220, 229, 246-247, 250-251, 254-256, 259, 261-262, 264, 267, 269-270, 383

S

semi-communication · 57, 69-72
séquences potentiellement acquisitionnelles · 190, 343
stratégies
 stratégies d'écoute · 226-228
 stratégies de communication · 229-230, 304, 355-357, 361, 368, 375, 383, 386
 stratégies en interaction · 355, 357, 360

T

tâches · 112, 145, 195, 246-247, 277, 288, 308, 310-316, 318, 321, 330, 332-333, 349-350, 359-361, 368, 375, 382
théorie du *maxi-min* · 184-185, 206
translanguaging · 230-231, 249-250

Z

zone proximale de développement · 338, 350

Annexes

Liste des annexes

Annexe 1 : *Le bilinguisme « façon HAFL »*

Annexe 2 : *Droits et devoirs dans le domaine linguistique*

Annexe 3 : *Nos valeurs*

Annexe 4 : *Concept Plurilinguisme HAFL*

Annexe 5 : *Plan des entretiens*

Annexe 6 : *Autoévaluation du cours FrAllemand (document enseignant)*

Annexe 7 : *Évaluation du cours (document étudiant)*

Plurilinguisme

Le bilinguisme « façon HAFL »

La HAFL a une longue tradition de bilinguisme, puisqu'elle accueille depuis sa création des étudiant-e-s en provenance de toutes les régions du pays. Même intégrée dans une HES cantonale, elle continue d'avoir une vocation nationale. De même que la représentation des langues n'est pas équilibrée en Suisse, le bilinguisme HAFL n'est pas réalisé de manière systématique. L'école se veut néanmoins bilingue (allemand-français), et à plusieurs titres :

La HAFL est bilingue (allemand-français) en tant qu'établissement.

Elle correspond avec ses interlocuteurs externes dans les deux langues. Son site Internet est disponible dans les deux langues. A l'interne les employé-e-s et les étudiant-e-s ont la possibilité de parler dans leur langue avec les instances dirigeantes. Les principaux règlements sont publiés aussi bien en français qu'en allemand.

La HAFL est bilingue (allemand-français) dans son enseignement.

Tout au long de leur formation de bachelor, les étudiant-e-s ont le droit intangible d'effectuer leurs contrôles de compétence écrits et oraux dans leur langue d'études, qui est aussi la langue d'enseignement en 1^e année ; en 2^e et 3^e années, les professeur-e-s enseignent dans leur langue, mais sont en règle générale en mesure d'entrer dans un dialogue en allemand et en français.

La HAFL est bilingue (allemand-français) de par les compétences des étudiant-e-s.

Ils sont capables au minimum de comprendre l'autre langue, parlée ou écrite (bilinguisme passif), au mieux de l'utiliser couramment (bilinguisme actif).

Le bilinguisme façon HAFL ne peut pas être compris comme un absolu : il se situe à l'intersection de ces trois composantes.

Plurilinguisme

Le bilinguisme « façon HAFL »

Droits et devoirs dans le domaine linguistique

Selon la conception du plurilinguisme pratiquée à la HAFL, les personnels doivent être en mesure de communiquer dans les deux langues allemand et français (en anglais dans le contexte de l'orientation Agriculture internationale et du master). Les compétences requises dépendent des fonctions exercées.

Pour ce qui concerne la communication (écrite et orale) entre employé-e-s, la règle générale veut que chacun-e, en particulier lors des séances de travail, s'exprime dans sa langue. Les documents du quotidien (communiqués, convocations, e-mails, etc.) ne sont pas traduits, mais les principaux règlements et documents officiels existent dans les deux langues. L'Intranet destiné aux personnels est en principe en allemand. Les unités d'organisation peuvent décider d'y communiquer aussi en français, systématiquement ou partiellement.

Dans la mesure du possible, la communication administrative avec les étudiant-e-s s'effectue dans leur langue d'études. Le site Intranet qui leur est destiné est en principe disponible dans les deux langues. Des règles spécifiques s'appliquent à l'enseignement.

Depuis 2012, la HAFL dispose d'un délégué au multilinguisme, auquel étudiant-e-s et employé-e-s peuvent faire appel pour une médiation, un conseil ou un aiguillage.

Tous les employé-e-s de la BFH peuvent obtenir auprès de la plateforme Transit un support linguistique gratuit dans les domaines de la traduction, de l'aide rédactionnelle, de la formation continue et du coaching.



Nos valeurs

Prendre nos responsabilités

- Nous nous engageons vis-à-vis de la société et de la nature.
- Nous sommes fiables et consciencieux.
- Nous veillons à une gestion respectueuse des ressources.

Oser l'originalité

- Nous misons sur la créativité, l'esprit d'initiative et la curiosité scientifique.
- Nous apprenons de nos échecs comme de nos succès.
- Nous savons saisir les opportunités et mesurer les risques.

Séduire par la qualité

- Nous travaillons avec enthousiasme.
- Nous appliquons les normes scientifiques en vigueur.
- Nous convainquons par notre compétence et notre orientation pratique.

Cultiver l'ouverture d'esprit

- Nous collaborons par-delà les frontières nationales, culturelles et sociales.
- Nous encourageons l'expression des opinions individuelles dans un climat de respect mutuel.
- Nous vivons le bilinguisme.

Œuvrer en partenariat

- Nous établissons la confiance par le dialogue.
- Nous prenons au sérieux les besoins de tous.
- Nous faisons preuve d'équité.

Version allemande adoptée par la direction de département le 25 septembre 2013.

Traduction française adoptée par la direction de département le 8 janvier 2014.

Concept Plurilinguisme HAFL

1. Définition du bilinguisme « façon HAFL »

1.1 Composante historique

La HAFL a une longue tradition de bilinguisme, puisqu'elle accueille depuis sa création des étudiant-e-s en provenance de toutes les régions du pays. Même intégrée dans une HES cantonale, la HAFL continue, au niveau du bachelors, d'avoir une vocation nationale, qui plus est au sein de la BFH, elle-même seule HES bilingue, véritable trait d'union entre la Romandie et la Suisse alémanique.

1.2 Élément du Profil

Le bilinguisme et le plurilinguisme sont inscrits dans le profil de la HAFL : *« La HAFL est une école bilingue (allemand-français). Une partie de l'enseignement a lieu en anglais. D'une manière générale, nous nous attachons à promouvoir les compétences linguistiques des étudiant-e-s, ainsi que, dans l'optique de leur activité future, la capacité de surmonter les barrières culturelles. Nous collaborons de manière soutenue avec les partenaires les plus divers, tant sur le plan national qu'international, et nous disposons des compétences nécessaires pour un dialogue et une coopération dépassant les frontières culturelles et sociales. »* (Profil de la HAFL, point 2.6).

Le plurilinguisme constitue ainsi un enrichissement aussi bien pour les professeur-e-s que pour les étudiant-e-s. En outre, il représente incontestablement un atout pour les diplômé-e-s sur le marché du travail. La langue est également porteuse d'idées : vivre le bilinguisme, c'est aussi envisager les concepts, les approches et les méthodes de manière différenciée. En bref, le bilinguisme fait partie des « Valeurs cultivées à la HAFL » : *Nous respectons la différence. Nous privilégions le dialogue.*

1.3 Bachelors : un bilinguisme pragmatique

De même que la représentation des langues n'est pas équilibrée en Suisse, le bilinguisme au niveau du bachelors n'est pas réalisé de manière systématique. C'est un idéal : jamais atteint mais sans cesse à l'esprit et toujours perfectible. L'école se veut néanmoins bilingue, et à plusieurs titres :

- La HAFL est bilingue (allemand-français) en tant qu'établissement ; ses principaux règlements sont publiés dans les deux langues. Dans leurs rapports avec les instances dirigeantes, les employé-e-s et les étudiant-e-s ont la possibilité de parler en allemand ou en français. En particulier, tout au long de leur formation de bachelors, les étudiant-e-s ont le droit intangible d'effectuer leurs contrôles de compétence écrits et oraux dans leur langue d'études.
- La HAFL est bilingue (allemand-français) dans son enseignement : En 1^e année, les étudiant-e-s ont droit à un enseignement dans leur langue d'études ; en 2^e et 3^e années, les professeur-e-s enseignant dans des groupes mixtes du point de vue linguistique sont en règle générale en mesure d'entrer dans un dialogue en allemand et en français. Afin de concrétiser les principes inscrits dans son Profil, la HAFL s'efforce de recruter des professeur-e-s francophones pour l'enseignement dans les filières.
- La HAFL est bilingue (allemand-français) de par les compétences des étudiant-e-s, qui sont capables au minimum de comprendre l'autre langue, parlée ou écrite (bilinguisme passif), au mieux de l'utiliser couramment (bilinguisme actif).

Notre bilinguisme ne peut pas être compris comme un absolu : il se situe à l'intersection de ces trois composantes.

2. Fonctionnement du bilinguisme à la HAFL

Même s'il est admis que la HAFL ne peut viser qu'un compromis en matière de bilinguisme, elle fixe, notamment sur le plan de l'enseignement, quelques principes, qui doivent être appliqués avec rigueur, et se donne les moyens financiers pour les réaliser.

1^{ère} année

Philosophie : la HAFL, qui dans sa communication se présente comme un établissement bilingue, le démontre à ses nouveaux étudiant-e-s, qui ne sont pas encore habitués à suivre des cours dans une autre langue.

Fonctionnement : L'enseignement a lieu dans la langue d'études des étudiant-e-s (y compris les divers documents de travail). Quelques modules peuvent être enseignés dans l'autre langue (au maximum 15 % du volume total d'une année), à titre de préparation des années suivantes. Cependant, cette dérogation fait l'objet d'une concertation et d'une planification. Les responsables de division ou les professeur-e-s enseignant un module dans l'autre langue prennent contact à l'avance avec le délégué au plurilinguisme en vue d'une coordination avec la formation linguistique. En outre, un module enseigné en 1^{er} année dans l'autre langue fait l'objet d'une attention particulière en matière de bilinguisme.

2^e année

Philosophie : la HAFL encourage le bilinguisme des professeur-e-s et des étudiant-e-s. Dans leur majorité, les étudiant-e-s sont désormais capables de suivre des cours aussi bien en allemand qu'en français (ou en anglais pour certains modules spécifiques), pour autant que le corps enseignant leur fournisse le soutien nécessaire, en particulier pour qu'ils se familiarisent à la terminologie de leur filière.

Fonctionnement : L'enseignement est donné dans la langue du corps enseignant. Les professeur-e-s veillent au bilinguisme par des mesures adéquates, qu'ils choisissent dans le catalogue (non exhaustif) suivant :

- mise à disposition d'une traduction complète du script ;
- discours dans une langue, Powerpoint, documents de travail, etc. dans l'autre langue ;
- distribution avant chaque unité d'enseignement d'un lexique spécifique, si possible mis à disposition à l'avance ;
- distribution d'un lexique au début du module en vue surtout du travail en autonomie ;
- discours et moyens auxiliaires alternant allemand et français.

3^e année

Philosophie : la HAFL vit pleinement sa forme de bilinguisme et les étudiant-e-s sont désormais capables de suivre les cours de leur filière aussi bien en allemand qu'en français, pour autant que la matière ne soit pas extrêmement pointue.

Fonctionnement : Les professeur-e-s donnent leurs cours dans leur langue (allemand ou français) ou en anglais dans quelques modules spécifiques. Cependant, ils tiennent compte de la pluralité linguistique et culturelle et gardent à l'esprit que cette pluralité se manifeste également dans les concepts, les approches et les méthodes. Si la matière est très spécialisée ou pointue, ils fournissent un soutien adéquat (lexique, moyens auxiliaires, éventuellement traduction).

Plan entretien

Interviewé(é) :

Date :

I. Données socio-démographiques

Langue(s) maternelle(s) :

Autres langues (+ niv.):

.....

.....

A la HAFL depuis :

II. Langues des réunions

Langue maternelle ou langue partenaire ?

Quelle proportion ?

III. Relations au bureau/ en petit groupe ?

Langue maternelle ou langue partenaire ?

Quelle proportion ?

IV. Interactions informelles entre collègues

Langue maternelle ou langue partenaire ?

Quelle proportion ?

V. Communication avec les étudiants

En cours :

Quelles langues avec les germanophones ?

Quelles langues avec les francophones ?

En dehors des cours :

Quelles langues avec les germanophones ?

Quelles langues avec les francophones ?

VI. Expérience de communication

Difficultés de communication : en tant que producteur ?

en tant que récepteur ?

au début /maintenant ?

Expériences de non-compréhension ou de mauvaise compréhension ?

Adaptation du langage ? (vitesse, choix des mots, mélange de mots, prononciation, langue partenaire, autre(s) langue(s))

VII. Ressenti

Quels sentiments par rapport à l'utilisation des langues dans l'école? (artificiel, pratique, normal en Suisse)

Rapports de force ?

Conscient des langues utilisées ?

Envies/besoin de revendication en tant que minorité ?

Quelles impressions face à la direction ?

Impression de changement/évolutions ?

Annexe 6

Autoévaluation de l'enseignement

Je suis enseignant-e d'allemand de français

Attitude de l'enseignant	non	plutôt non	plutôt oui	oui	sans avis
1. Avant le début du semestre, vous étiez confiant-e quant au déroulement du	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vous faites preuve d'humour durant le cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Vous utilisez différents supports pédagogiques. Lesquels :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Vous suggérez des implications pratiques (type approche actionnelle). Lesquelles :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Vous montrez de l'intérêt et de l'enthousiasme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organisation du cours / objectifs					
Organisation du cours / objectifs	non	plutôt non	plutôt oui	oui	sans avis
6. Vous donnez les objectifs de votre cours en début de leçon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Vous présentez le cours de manière organisée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Vous fournissez des documents de travail dans votre L1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Vous fournissez des documents de travail dans votre L2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Quelles compétences faites-vous travailler?					
Compréhension orale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compréhension écrite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expression orale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expression écrite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parler en interaction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Médiation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Communication interculturelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stratégies de communication	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incitation à la participation					
Incitation à la participation	non	plutôt non	plutôt oui	oui	sans avis
11. Vous encouragez les questions et les commentaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Vous questionnez individuellement les apprenants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Vous posez des questions à la classe entière.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Vous incitez les apprenants à interagir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 6

Explications	non	plutôt non	plutôt oui	oui	sans avis
15. Vous utilisez des exemples dans votre L1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Vous répétez ce qui est difficile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Vous soulignez les points centraux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Vous utilisez la langue partenaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Attitude des apprenants (auto-perception)	non	plutôt non	plutôt oui	oui	sans avis
19. Les apprenants sont attentifs et appliqués.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Les apprenants participent activement au cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Les apprenants sont motivés par le cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Evaluation générale	non	plutôt non	plutôt oui	oui	sans avis
22. Etes-vous satisfait-e du travail et de l'attitude des étudiants ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Etes-vous satisfait-e de votre travail et de votre attitude face à ce cours ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Seriez-vous prêt-e à reconduire l'expérience au semestre d'automne 2014 ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quels sont, selon vous, les points forts de ce module ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Quels sont, selon vous, les aspects de ce module à améliorer ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Merci de votre collaboration !

Evaluation du cours FrAllemand

Questions sociodémographiques :

Dans quelle filière êtes-vous inscrit-e ? AGR FSM FWI
 En quelle année êtes-vous inscrit-e ? 1^{ère} 2^{ème} 3^{ème} 4^{ème}

Profil linguistique

Langue(s) maternelle(s) :

Autre(s) langue(s) et niveau estimé :

	Langues	Niveau (CECR)		
		A1 <input type="checkbox"/>	B1 <input type="checkbox"/>	C1 <input type="checkbox"/>
1.		A2 <input type="checkbox"/>	B2 <input type="checkbox"/>	C2 <input type="checkbox"/>
		A1 <input type="checkbox"/>	B1 <input type="checkbox"/>	C1 <input type="checkbox"/>
2.		A2 <input type="checkbox"/>	B2 <input type="checkbox"/>	C2 <input type="checkbox"/>
		A1 <input type="checkbox"/>	B1 <input type="checkbox"/>	C1 <input type="checkbox"/>
3.		A2 <input type="checkbox"/>	B2 <input type="checkbox"/>	C2 <input type="checkbox"/>
		A1 <input type="checkbox"/>	B1 <input type="checkbox"/>	C1 <input type="checkbox"/>
4.		A2 <input type="checkbox"/>	B2 <input type="checkbox"/>	C2 <input type="checkbox"/>
		A1 <input type="checkbox"/>	B1 <input type="checkbox"/>	C1 <input type="checkbox"/>
5.		A2 <input type="checkbox"/>	B2 <input type="checkbox"/>	C2 <input type="checkbox"/>
		A1 <input type="checkbox"/>	B1 <input type="checkbox"/>	C1 <input type="checkbox"/>

Description des niveaux du CECR :

Utilisateur expérimenté	Maîtrise	C2
	Autonomie	C1
Utilisateur indépendant	Avancé ou indépendant	B2
	Seuil	B1
Utilisateur élémentaire	Intermédiaire ou survie	A2
	Introduction ou découverte	A1

Organisation de l'enseignement	non	plutôt non	plutôt oui	oui	sans avis
1. Les objectifs d'apprentissage sont clairement énoncés au début de l'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. L'enseignement correspond à mon niveau de compétences dans la langue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Le rythme d'apprentissage me convient	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Le poids relatif de cet enseignement dans l'ensemble de mon cursus me convient	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. La charge de travail que représente cet enseignement me convient	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Le fait que le cours est dispensé par plusieurs enseignants est gênant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Combien d'heures (en moyenne) y avez-vous consacrées :					
Impulsion à apprendre	non	plutôt non	plutôt oui	oui	sans avis
7. L'enseignement est une source de motivation à apprendre la langue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. L'enseignement m'offre des ressources pour que je puisse travailler de manière autonome	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 7

9. L'enseignement me permet de mieux réussir dans le cadre d'autres enseignements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. L'encadrement offert dans cet enseignement me guide pour ma progression individuelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supports documentaires et/ou technologiques	non	plutôt non	plutôt oui	oui	sans avis
11. Les supports documentaires (articles, extraits, chansons, etc.) sont adaptés aux objectifs de l'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Dans l'ensemble, la variété des supports (documentaires et technologiques) soutient mes apprentissages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Évaluation des apprentissages	non	plutôt non	plutôt oui	oui	sans avis
13. Les exigences correspondant aux travaux effectués en cours de semestre sont clairement énoncées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Les modalités de l'examen sont clairement énoncées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Je sais de quelles compétences je dois faire preuve à l'examen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Dans l'ensemble, l'évaluation des apprentissages (travaux et examens) correspond à ce qui a été vu dans le cadre de cet enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Appréciation globale	non	plutôt non	plutôt oui	oui	sans avis
17. Globalement, cet enseignement m'a beaucoup apporté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quels sont, selon vous, les points forts de cet enseignement ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Quels sont, selon vous, les aspects de cet enseignement à améliorer ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Merci de votre collaboration !

L'intercompréhension entre langues distantes : quelles pratiques ? quelle formation ? Le cas d'une Haute école spécialisée bilingue en Suisse.

Résumé

Ce travail doctoral s'intéresse à la pratique de l'intercompréhension dans un contexte officiellement bilingue, à savoir une Haute école spécialisée en Suisse. Les langues utilisées dans les échanges entre membres de l'école (enseignants, étudiants, employés) sont l'allemand et le français, selon le principe du « chacun parle sa langue », calqué sur les pratiques de l'administration fédérale suisse.

Les langues en présence sont distantes, par opposition aux langues proches ou voisines. Ce mode de communication nécessite de la part des participants des compétences réceptives dans la langue partenaire ainsi que des compétences communicationnelles pour interagir dans un contexte bilingue.

Cette étude se donne comme objectif de comprendre comment les participants à une réunion bilingue choisissent la/les langue(s) pour communiquer. La question est de savoir si le principe de s'exprimer chacun dans sa langue est respecté ou si une langue domine les échanges. Le cas échéant, divers paramètres influencent le choix de la langue. Des réunions de cette école ont été enregistrées de manière à observer la répartition de l'utilisation des langues en contexte de communication professionnelle. Ce corpus de réunions a été complété par des entretiens semi-directifs, menés auprès de membres de l'école.

L'institution propose des cursus en allemand et en français et par là, encourage le bilinguisme des étudiants. La communication bilingue fait également l'objet d'un enseignement dans le cadre d'un cours de langue bilingue, réunissant des étudiants francophones et germanophones. À l'inverse de la pratique de l'intercompréhension, les apprenants s'expriment dans la langue cible. Un tel cours soulève des questions quant à l'approche adoptée par les enseignants pour favoriser l'apprentissage et quant aux stratégies de communication développées par les étudiants. La portée de ce cours observé sur trois années, a été étudiée grâce aux documents de cours, à des enregistrements effectués par les étudiants et les textes réflexifs de ceux-ci.

Afin d'assurer le succès de la communication dans ce contexte bilingue, les interlocuteurs, natifs et non-natifs, adaptent leur discours et mettent en place des stratégies, tout en puisant dans leur répertoire plurilingue, que ce soit en contexte professionnel ou en contexte d'apprentissage.

Mots-clés : intercompréhension, langues distantes, interaction bilingue, bilinguisme, réunions bilingues, communication exolingue, approches plurielles, didactique du plurilinguisme

Intercomprehension between distant languages : what practices, what training? The case of a bilingual university of applied sciences in Switzerland.

Abstract

This doctoral research is interested in the practice of intercomprehension in an officially bilingual context: a department of a university of applied sciences in Switzerland. The languages used in exchanges between members of the school (lecturers, students, employees) are German and French, according to the 'each speaks their own language' principle, based on the practices of the Swiss federal administration. Languages in presence are distant, in contrast with the languages from the same family. This communication mode requires from the participants receptive skills in the other language as well as general communicative competence to interact in a bilingual context.

The objective of this study is to understand how the participants in a bilingual meeting choose the language(s) in which to communicate. The question is whether the 'each speaks their own language' principle is respected or if one language dominates the meetings. In this case, various parameters influence the choice of the language. Several meetings at this department were recorded in order to observe the distribution of languages used in a professional communication context. This corpus of meetings was supplemented by semi-structured interviews with members of the department.

The institution offers degree programmes in German and in French and in that way encourages bilingualism in the students. Furthermore, bilingual communication is also the objective in a bilingual language module, uniting French- and German-speaking students, in which, contrary to the practice of intercomprehension, learners express themselves in the target language. Such a module questions the pedagogic approach adopted by lecturers and the communication strategies developed by students. The impact of this module, observed over three years, was studied using module documents, audio-visual recordings of student performance and reflexive texts written by the students.

To ensure the success of communication in this bilingual context, the interlocutors, both native and non-native speakers, adapt their speech and use strategies, while mining their multilingual repertoire, in professional or educational contexts.

Key words: intercomprehension, distant languages, bilingual interaction, bilingualism, bilingual meetings, exolingual communication, multilingualism pedagogies