Langues en contexte et en contact

Hommage à Cecilia Serra

Institut de linguistique et des sciences du langage

Numéro édité par
Laurent Gajo

Avec la collaboration de
Benoit Curdy et María Eugenia Molina

Cahiers de l’ILSL N° 23, 2007
LES DÉFINITIONS EN CLASSE BILINGUE

ANNE GROBET
ELCF, Université de Genève

Dans le cadre d’un projet de recherche grâce auquel j’ai eu le plaisir de faire la connaissance de Cecilia Serra, il a été possible de recueillir un important corpus d’interactions dans des classes bilingues de l’enseignement secondaire et tertiaire concernant des disciplines relevant tant des sciences humaines (histoire, géographie, etc.) que des sciences “dures” (physique, mathématiques, etc.)¹. Le point commun à ces enseignements est qu’ils font tous intervenir, à un moment ou à un autre, des formulations de définitions articulant connaissances linguistiques et disciplinaires. Dans la présente communication, j’apporterai un premier éclairage sur ces définitions en tentant de les caractériser ainsi qu’en présentant une grille d’analyse qui, proposant une approche dynamique et située, fera apparaître quelques caractéristiques liées au contexte bilingue.

1. Définir la définition ?

Qu’entend-t-on par définition ? Plutôt que de s’appuyer sur une conception trop rigide et préalablement établie de cette notion, il est intéressant de recourir à l’observation d’exemples pour la préciser.

Dans son emploi le plus fréquent, la définition est généralement comprise comme monologique. Ainsi, la première acception donnée par le Petit Robert : “proposition dont le premier membre est le terme à définir, le second étant composé de termes connus qui permettent de déterminer les caractères du premier” laisse penser par défaut que la proposition de définition est produite par un seul locuteur. Or, une telle conception n’est pas satisfaissante si l’on entend rendre compte des interactions en classe, comme on peut le montrer à partir de l’analyse de l’exemple suivant (produit dans une classe monolingue).

Exemple 1²

| 60-E8   | parce que quand on va à New-York on a le Gulf Stream en plein dans le NEZ |
| 61-En   | bon .. c’est pas ça:: forcément qui:: qui ralentit . c’est surtout=c’est surtout le:: les vents qui ralentissaient sur les voiliers |
| 62-E8   | → ouais mais le Gulf Stream c’est des vents/ |
| 63-En   | → (2,5 sec) bon le Gulf Stream c’est plutôt un courant marin hein |
| 64-E8   | →(à mi-voix) le Gulf Stream c’est pas des vents des machins comme ça |
| 65-E9   | c’est toi le vent |

¹Projet n°405640-108656 intitulé Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l’enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire, dirigé par L. Gajo et s’inscrivant dans le programme national de recherche 56 Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse du Fonds National de la Recherche Scientifique.
²Voir les conventions de transcription en fin d’article
D'un point de vue strictement monologique, on pourrait dire qu'il y a dans cet exemple trois propositions en 62, 63 et 64 interprétables comme des définitions du terme *Gulf Stream*, en ajoutant que les caractéristiques mentionnées (*c'est des vents, un courant marin, des vents des machins comme ça*) sont vagues et ne permettent en l'occurrence pas d'identifier précisément le Gulf Stream ni de le différencier d'un autre courant marin. Ce type d'analyse est toutefois insuffisant, et cela pour au moins deux raisons. Premièrement, il ne rend pas compte du caractère dialogique de ces définitions, dont témoignent les marques linguistiques telles que *mais, plutôt, pas...*, ainsi que les diverses reprises du terme *Gulf Stream* que l'on peut qualifier de diaphoniques, parce qu'elles reprennent le discours de l'interlocuteur pour y réagir (Roulet et al., 2001). Deuxièmement, un tel commentaire passe à côté de l'enjeu principal de cette séquence, qui n'est pas tant de formuler la définition exacte du Gulf Stream que de se prononcer sur une de ses caractéristiques, à savoir sa nature de vent ou de courant marin, et de la faire accepter par l'interlocuteur. On rejoint ici un deuxième sens donné par le Petit Robert, qui décrit la définition comme une "action de caractériser". Dans les interactions en classe telles que celle-ci, la définition apparaît donc avant tout comme une action conjointe dans laquelle sont engagés les participants, qui cherchent à préciser le sens d'un terme par le biais d'une interaction.

2. Grille d'analyse

Telle qu'elle vient d'être envisagée, la définition se présente sous un caractère dynamique qui se déploie à plusieurs niveaux, à savoir à celui de sa formulation (marques lexico-syntaxiques et prosodiques), à celui de son inscription dans une interaction partielle, et enfin à celui de son insertion dans un projet actionnel plus large que constitue un cours. Ces trois plans constituent les trois parties de la grille d'analyse que je propose ici, et ils permettront de rendre compte de la co-construction des définitions dans l'interaction3.

2.1. La définition comme lieu d'une exposition

L'articulation du savoir linguistique et disciplinaire s'effectue, comme le montre Gajo (2006), à travers un double processus de *médiation* et de *remédiation* : le discours est employé comme outil de médiation pour transmettre des connaissances disciplinaires, alors que le métalangage intervient comme remédiation, comprise à la fois comme deuxième médiation et réparation. Dans ce sens, la formulation d'une définition implique non seulement la médiation du discours pour transmettre des connaissances disciplinaires (explication d'un terme obscur à partir de la formulation d'éléments

---

3. Je me limiterai à ces trois points pour des raisons de place, même si, comme l'a souligné S. Borel, d'autres aspects pourraient encore être évoqués tels que la nature du terme défini (unité, concept général, etc.) en relation avec le type de discipline enseigné (science humaine, science "dure").
connus permettant de l’appréhender), mais elle fait aussi l’objet d’une “exposition” spécifique, sorte de remédiation visant à mettre en valeur la médiation en attirant l’attention des élèves sur l’activité définitoire en cours.

Cette exposition de la définition s’effectue, premièrement, par le biais du discours métalinguistique (p. ex. *ce que ce mot veut dire*, c’est... ou référence explicite à une définition) et, deuxièmement, à travers divers indices de *contextualisation* (Gumperz, 1982), qui orientent le processus interprétatif en signalant la présence de présupposés contextuels, tels que : marques morpho-syntaxiques (p. ex. constructions à détachement, cf. Pekarek Doehler & Müller, à paraître) et marquage prosodique spécifique (modifications de registre, scansion, etc.). Ainsi, dans l’exemple 1, l’exposition des définitions se fait principalement par l’emploi de constructions linguistiques à détachement en *c’est*. L’emploi répété et diaphonique de ces constructions met en parallèle les prédicats, qui dans ce contexte produisent un effet contrastif renforcé par la présence d’une marque comme plutôt. Il convient de rappeler que ces indices de contextualisation fonctionnent en faisceau et n’acquièrent leur valeur qu’en fonction du contexte discursif dans lequel ils s’insèrent et qu’ils contribuent à modifier (Gumperz, 1982 : 104), ce qui revient à dire qu’aucun de ces indices ne peut être considéré à lui seul comme la marque nécessaire et suffisante d’une définition. Troisièmement, l’une des caractéristiques les plus saillantes de l’exposition des définitions en classe bilingue est la présence du recours à l’alternance des langues, voire à la traduction qui peut même fonctionner comme outil de définition. C’est ce qui se passe dans l’exemple 2, issu d’un cours de physique donné à Bienne à des élèves francophones et germanophones.  

**Exemple 2**

15-Ens c’est quoi une médiane/
16-E3 (accent alémanique, du fond de la classe) c’es::t . une droite qui sépare (XX) morceaux (X)
17-Ens et pis la médiatrice/
(4 sec)
18-E3 (??) un angle
(5 sec)
19-Ens euh ouais=et benécoutez cette confusion est .. très très fréquente aussi .. c’est ‘bissectrice’ qui PARtage un angle en deux . BI .. SECTEUR\. non mais .. je aussi fais cette parenthèse .. une digression ...

l’allemand est une langue plus technique . parce que .. le mot qui décrit ‘bissectrice’ ‘médiane’ etcetera .. décrit CLAIREMENT ce que c’est ‘bissectrice’ . c’est ‘WINKELHALBIEREND’ ‘winkel’ ‘angle’ .. ‘halbierend’ ‘partager en deux’ ben . l’allemand= l’alémanique sait tout de suite et puis ‘médiatrice’ .. l’allemand sait tout de suite .. ‘mittel’ ‘senkrecht’ .. ‘milieu’ ‘perpendicularaire’ voilà . c’est pourquoi les maths .. c’est plus facile en allemand\n

\textsuperscript{4}Pour une description du bilinguisme spécifique à la ville de Bienne, voir notamment Borel (2004).
Les définitions en classe bilingue

De multiples moyens sont mis en œuvre dans cet exemple pour placer les définitions au centre de l’attention des élèves. Deux questions métadiscursives posées aux élèves (15-17) sollicitent des définitions. La deuxième établit l’existence d’une lacune puisque la réponse donnée est fausse, et permet à l’enseignant de proposer sa propre explication. Celle-ci est introduite par une remédiation comprenant un commentaire métadiscursif de la réponse de l’élève (euh ouais eh ben écoutez cette confusion est très très fréquente) et une rectification par une clivée (c’est bissectrice qui partage un angle en deux) suivie d’une décomposition morphologique : bi secteur. L’enseignant ouvre ensuite une parenthèse tout en commentant ce cheminement (non mais .. je aussi fais cette parenthèse une digression), pour défendre l’idée que l’allemand serait une langue facilitant l’apprentissage des mathématiques du fait de sa morphologie plus “transparente” que le français (le mot qui décrit [...] décrit clairement ce que c’est). Il recourt ainsi à cette langue pour justifier morphologiquement les définitions de bissectrice et médiatrice en décomposant les termes allemands : bissectrice c’est winkelhalbierend winkel angle halbierend partager en deux [...] médiatrice [...] mittel-senkrecht milieu-perpendicular voilà. Les allers-retours entre les deux langues explicitent les correspondances pour les francophones et s’offrent comme des moyens mnémotechniques. Cette utilisation de l’alternance des langues pour justifier les définitions est soulignée par d’autres indices de contextualisation, tels qu’une mise en relief prosodique (opérée par l’accentuation initiale des termes à définir et par la syllabation exagérée de la traduction allemande, afin d’en faire ressortir le contenu morphologique) et la présence de plusieurs constructions à détachement mettant en valeur les traductions (bissectrice c’est winkelhalbierend...). Dans un tel contexte, l’alternance des langues constitue ainsi une forme d’exposition supplémentaire des définitions, qui renforce les explications pouvant être données en L1, tout en les légitimant.

2.2. La définition dans l’interaction

En classe, la définition s’inscrit dans le cadre d’une interaction entre l’enseignant et les élèves. Les modalités de l’exploitation de la définition dans cette interaction sont variées et dépendent tant du type de gestion du cours (plus ou moins frontal) que de la situation particulière des interactants. Le début de l’exemple 2 (15-18) illustre ainsi une configuration classique, dans laquelle l’enseignant demande la signification d’un terme, la définition devant être fournie par les élèves. Ce procédé permet à l’enseignant d’évaluer les connaissances des élèves ou parfois aussi de les amener progressivement à définir eux-mêmes le terme voulu.

Dans d’autres cas, ce sont les élèves eux-mêmes qui pointent les problèmes de définitions, parfois pour des questions de compréhension5, mais aussi à des fins argumentatives. L’exemple 3, qui s’inscrit dans le cadre de la correction d’un travail de géographie, illustre cette dernière fonction :

5C’est le cas dans l’exemple 4, qui sera traité dans la partie suivante.
Exemple 3

36-Ens  [...] est-ce que vous voulez revoir une petite question = une autre question. [oui]
37-E  [juste une question pour euh... les définitions de... friche urbaine (X)]
      c'est le centre de la ville ça peut pas faire une demi-point parce
      que c'est quand même euh... la moitié de la définition
38-Ens  c'est pas une = c'est pas juste... [c'est &]
39-E  [c'est quoi/]
40-Ens  & une friche urbaine... on=on en a parlé en plus sur (XX) de bienne
      c'est un espace qui a été abandonné c'est le premier [point
41-E  [ouais mais c'est au centre de la ville hein]
42-Ens  non c'est DANS la ville
43-E  au centre de la ville
44-Ens  (XX) ça pourrait être même à la périphérie de la ville en fait
45-E  ouais dans la définition c'est écrit au :... au centre de la ville au
      cœur de la ville je sais [pas
46-Ens  [au cœur de la ville]... oui dans la ville. ([accélère le débit]) mais
      c'est (?pas) le cas du centre historique. oui/

Dans cet exemple, un élève cherche à obtenir un point supplémentaire en faisant
valoir une partie d'une définition. Il fait preuve d'une certaine habileté argumentative
dans sa requête, et cela à plusieurs niveaux : il introduit sa question métadiscursivement
(justé une question) en thématisant la définition (pour euh les définitions de friche urbaine),
utilise ensuite l'existence de cette définition comme argument pour justifier sa
requête (parce que c'est quand même la moitié de la définition) et, devant le refus de
l'enseignante, la relance plusieurs fois (E41, 43, 45). L'enseignante, quant à elle, donne
dans un premier temps un autre élément de la définition qu'elle juge principal (c'est un
espace qui a été abandonné c'est le premier point), avant d'entrer en discussion sur la
question de savoir si une friche urbaine se trouve au centre de la ville ou non. Alors que
l'élève traite dans et au centre de comme la reformulation d'une notion équivalente,
l'enseignante s'efforce de montrer qu'il y a une différence. Elle est toutefois mise en
difficulté lorsque l'élève s'appuie sur le document écrit qu'elle a elle-même distribué :
ouais dans la définition c'est écrit au... au centre de la ville au cœur de la ville. L'élève
utilise la parole de son interlocutrice - dont le statut est encore renforcé puisqu'il s'agit
d'un document écrit - comme argument d'autorité pour justifier sa position. Voyant
qu'elle a été conduite à se contredire au moins partiellement, l'enseignante abandonne
la discussion.

La définition - sous forme écrite ou orale - peut ainsi être vue comme une forme discursive
institutionnalisée du savoir, et les représentations sociales qui lui sont associées peuvent faire l'objet d'une exploitation argumentative. Ceci dit, on peut quand même noter dans cet exemple que l'élève se contente de mobiliser une partie de la définition (au centre de la ville) en omettant l'élément central (espace abandonné), sans tenir compte du fait que cela influence sa validité.
2.3. La définition dans le projet actionnel du cours

La définition peut enfin être appréhendée comme une action participant elle-même au projet actionnel plus large que constitue le cours, articulant des plages d’envi-
ron une heure, s’inscrivant elles-mêmes dans un programme qui se déroule sur une
année scolaire. Dans ce cadre, la définition revêt la plupart du temps une importance
particulièr, puisqu’il s’agit de stabiliser un savoir, en s’aidant éventuellement d’un do-
cument écrit fonctionnant comme référence (cf. ex. 3). Cette importance est toutefois
modélée en fonction, d’une part, de l’activité particulière dans laquelle les interac-
tants sont engagés (p. ex. correction d’épreuve, construction des connaissances, etc.),
et d’autre part, du statut de l’objet défini par rapport aux paradigmes disciplinaire et
linguistique. Du point de vue disciplinaire, un objet à définir peut ainsi être compris
comme inscrit, utile ou périphérique tandis qu’il peut être décrit comme obligatoire,
compatible ou autonome du point de vue linguistique (Gajo, 2006). Tout porte à croire
que la prise en charge de la définition d’un objet sera (généralement) d’autant mieux
assumée par l’enseignant que l’objet défini sera central du point de vue disciplinaire et
linguistique. À contrario, les objets périphériques par rapport à la matière enseignée et
autonomes du point de vue linguistiques peuvent être problématisés (Gajo, 2006) par
les élèves eux-mêmes, et dans les cas extrêmes mettre l’enseignant en difficulté. Il est à
ce titre intéressant de noter qu’un environnement bilingue favorise la problématisation
d’objets à travers les demandes de définitions. Ceci peut être illustré par l’exemple 4,
daus lequel un élève germanophone reprend le terme de digression initialement utilisé
par l’enseignant pour en demander une explication :

Exemple 4

5-E3      ((élève alémanique)) euh c’est quoi une digression
6-Ens     ah . une digression\ ... pourquoi vous me posez des questions
difficiles (1,5 sec)
7-E3       (?vous avez dit)
8-E4       (XX) le prof ça
9-Ens      j’ai une DIGRESSION ist ein=(X)=eine (?X-)=auschweizung non c’es::t
... une ... une DIGRESSIO::N (2,5 sec) elle m’embête cette question
... le=e=le= .. la TRAduction exacte quelqu’un sait quelqu’un est
parfaitement bilingue/moi j= ... j’ai prétendu que j’étais parfaitement
bilingue mais une digressio::n/
10-E5      on sait pas (XX) en français
11-Ens     vous savez pas en français/
12-Elèves  (en chœur) NO::N
...]
26-E8      une définition c’est (XX)=aller sur une autre= sur autre chemin
27-Ens     ouais
28-E8      pour expliquer un truc ((rires)) (XX) comme=comme faire (X) (?détours)
(XX) j’ai pas (X) pris le chemin droit dans l’explication&
29-Ens     ouais ouais
30-E8      & (X) une DÉVIATION\
31-Ens     faire une digression\ c’est juste\(3 sec)
32-E9      qu’est-ce que ça (XX) à voir , avec la physique
33-Ens     pardon/
34-E9      qu’est-ce que ça a à voir à la physique/

L'enseignant avait utilisé le terme de *digression* pour décrire le cheminement didactique suivi au début du cours, soulignant qu'il avait fait des digressions à partir d'un exemple. Ce terme peut donc être décrit comme *périphérique* du point de vue disciplinaire et *autonome* du point de vue linguistique, dans la mesure où il est uniquement lié à un parcours didactique particulier. Ce statut décentralisé est d'ailleurs verbalisé par un élève en 32 et 34 (*qu'est-ce que ça a à voir avec la physique*).

La demande de définition de la *digression* prend l'enseignant au dépourvu, ce qu'il explicite ouvertement en 6 (*pourquoi vous me posez des questions difficiles*), avant de tenter une traduction et d'appeler ses élèves à lui venir en aide (*est-ce que quelqu'un est parfaitement bilingue*). Il s'en suivra une assez longue interaction (en partie tronquée ici) dans laquelle l'enseignant, les élèves et l'enquêteur tenteront de trouver un équivalent en langue allemande, tout en précisant la définition en français (cf. 26-31). Malgré le statut décentralisé de l'objet, ce parcours n'est de loin pas inutile puisqu'il permet aux élèves d'éprouver leurs compétences dans la recherche d'une définition, tout en combattant une lacune existant aussi chez les francophones et qui n'avait pas été explicitée avant le questionnement de l'enseignant (cf. 10-12). Ainsi, si de telles demandes de définition semblent facilitées par le cadre d'un enseignement bilingue, c'est probablement sous l'effet d'un affaiblissement des inhibitions des élèves, comme le suggère l'hypothèse de "l'effet masque" proposée par Gassner & Maillat (2006) ; en L2, le risque de *perdre la face* (Goffman, 1974) en posant une question de vocabulaire est moindre qu'en L1.

**Conclusion**

La grille d'analyse proposée ci-dessus aura montré que, loin d'être des objets monologiques et statiques, les définitions sont au contraire le lieu d'une co-construction par les élèves et l'enseignant. Cette co-construction se présente parfois de manière similaire dans les classes bilingues et monolingues. Ainsi, du point de vue de la gestion de l'interaction, l'exploitation argumentative des définitions peut avoir lieu indifféremment dans un cadre ou dans l'autre. L'enseignement bilingue présente en revanche un avantage au niveau de l'exposition des définitions, puisqu'il y fait intervenir non seulement le discours métalinguistique et divers indices de contextualisation, mais aussi l'alternance des langues, qui contribue à renforcer les explications données en L1, voire à les légitimer comme c'était le cas dans l'exemple 2. Enfin, le caractère bilingue de l'enseignement semble aussi favoriser la problématisation d'objets périphériques par des demandes de définition qui sont ressenties comme moins menaçantes en L2 que dans un cadre monolingue.
Conventions de transcription

/ \  Intonèmes ascendant et descendant
. . . .  Pauses de moins d’une seconde (environ ½, ¼ et ⅛ de sec.)
(3 sec.)  Indication des pauses au-delà de la seconde
:  Allongement syllabique
[  Chevauchement
&  Enchaînement rapide
pe=petit  Troncation (plusieurs types de phénomènes)
<ryb>  Transcription phonétique
((éternue))  Commentaire du transcripteur
(en)fin  Articulation relâchée, segment non prononcé
MAL au CŒUR  Accentuation ; focalisation, emphatisation prosodiques
(?allait - avait)  Transcription incertaine
X XX XXX  Segments incompréhensibles

Bibliographie


