

## Entre opacité et transparence : les trajectoires du signe dans les séquences de définition en contexte didactique plurilingue

**Jeanne PANTET\* et Anne GROBET\*\***

*\*Université de Lausanne et \*\* Université de Genève*

A la suite des travaux de Rey-Debove (1997) et Authier-Revuz (1995, 2003) sur le métalangage et la fonction autonymique, la question du statut du signe peut être revisitée dans une perspective interactionnelle et didactique, élargissant ainsi le champ d'étude à l'acquisition-en-interaction (Py 1989, Gajo 2003). Nous focaliserons notre étude sur la séquence de définition appréhendée dans un contexte d'enseignement impliquant différents degrés de plurilinguisme, la concevant comme une tâche essentielle dans le parcours didactique ainsi que comme un lieu de symbiose entre l'élaboration des notions et les processus langagiers de formulation impliqués.

### 1. INTRODUCTION

De par son rôle structurant dans l'enseignement (introduction, construction et évaluation des connaissances), la définition y remplit un rôle central, et sa réalisation est rendue particulièrement délicate par le fait qu'elle va souvent de pair avec la présentation de notions-clés dans un curriculum. Comment présenter un concept ? Quelles stratégies utiliser pour (co-)construire une notion linguistique ou disciplinaire ? Ces stratégies et les « circonvolutions métadiscursives » qui les accompagnent ont-elles un impact sur le processus d'apprentissage ?

En se focalisant sur l'étude de la séquence de définition, la présente communication vise ainsi à interroger la problématique du traitement interactionnel et linguistique du signe entre opacité et transparence dans différents contextes didactiques, en relation avec une situation plurilingue. Notre tâche consistera, dans un premier temps, à décrire et définir la séquence de définition - encore peu décrite dans la littérature - en tant que tâche interactionnelle, didactique et conceptuelle. Dans un second temps, nous identifierons les différentes marques de l'opacité observées dans ces séquences et en proposerons deux types (marques syntaxiques et marques discursives). L'analyse détaillée de quelques séquences ainsi que la présentation des tendances observées dans l'ensemble du corpus nous permettront ensuite de proposer une réflexion sur des variables telles que le degré d'opacité et de métalangage, la nature de l'objet à définir, mais aussi le degré d'interactivité et la présence de la composante plurilingue, susceptibles d'influencer la construction des concepts linguistiques et disciplinaires.

Le corpus sur lequel nous nous appuyons inclut des enseignements de langue issus d'une école de Français Langue Étrangère pour adulte<sup>1</sup> ainsi que des enseignements de niveau tertiaire impliquant une situation plurilingue<sup>2</sup>. Dans ces différents contextes didactiques, la problématique du plurilinguisme en viendra à croiser celle de l'opacité et de la transparence.

## 2. UNE DÉFINITION ?

Il n'est pas inutile de rappeler ici l'ambiguïté du terme de définition, qui peut désigner tantôt l'activité langagière visant à produire des définitions (l'action de définir, de caractériser), tantôt le type d'énoncé qui sert à les réaliser, et tantôt le contenu définitoire de ces énoncés (comprenant un terme à définir et une deuxième partie formée de termes connus permettant de caractériser le premier),

---

<sup>1</sup> Corpus FLE, Pantet 2007.

<sup>2</sup> Corpus « Définitions » Unil-Unige, projet *Dylan*.

---

souvent restreint au seul *definiens* (Martin 1990, Rey 1990, Riegel 1990). Il faut encore distinguer, avec Plane (2005), les définitions établies par les lexicographes, qui visent à fixer un système de référence pour la communauté, et qui répondent donc à des exigences d'exhaustivité et d'homogénéisation, de ce que Plane appelle les « activités définitionnelles », qui correspondent à des définitions développées en classe, visant à favoriser l'apprentissage du lexique et des réseaux notionnels (Grobet 2007). Les définitions qui font l'objet de la présente communication relèvent évidemment de ce type d'activité. Elles peuvent en outre être décrites plus précisément comme des tâches interactionnelles, didactiques et conceptuelles.

## 2.1 LA DÉFINITION COMME TÂCHE INTERACTIONNELLE

Contrairement aux définitions de dictionnaire qui se présentent comme des séquences monologiques, les activités définitionnelles sont nécessairement dialogiques, résultant du produit d'une interaction, même si celle-ci est largement guidée par l'enseignant.

Du point de vue interactionnel, la définition peut être décrite comme une séquence identifiable, reconnaissable par les interactants – parfois même catégorisée comme telle – et qui se caractérise par une ouverture, un noyau, et une clôture. En contexte didactique, les différents éléments de cette séquence sont souvent produits par plusieurs locuteurs, en particulier lorsque l'enseignant sollicite des définitions qui sont fournies par les élèves de manière cumulative. On peut enfin noter la présence de différents « indices de contextualisation » (Gumperz 1982) qui signalent aux interactants (ainsi qu'à l'analyste) la présence de telles séquences, comme le lexique (mention d'une définition), la syntaxe (structures détachées en *X, c'est ...*, ou *X, ça veut dire...*), la prosodie (scansion, ralentissement, etc.), les signaux mimo-gestuels ainsi que l'utilisation de supports externes (tableaux, ouvrages de référence, etc.).

## 2.2 LA DÉFINITION COMME TÂCHE DIDACTIQUE

Comme le rappelle Loffler-Laurian (1994), la définition a du point de vue didactique un rôle privilégié dans la transmission des savoirs, notamment dans le contexte de la vulgarisation, parce qu'elle permet d'amener le public vers la connaissance de termes spécialisés. Elle constitue donc un précieux outil pour favoriser l'apprentissage du lexique (voir aussi Plane 2005). Ce rôle de médiation prend une importance cruciale dans le cadre de l'enseignement, monolingue et peut-être encore plus bilingue, où le travail sur les définitions permet aux enseignants de contrôler la compréhension des apprenants, de leur faire construire des connaissances – notamment grâce à l'activité d'étayage de l'enseignant – tout en visant un apprentissage, voire une stabilisation des savoirs linguistiques et/ou disciplinaires. Il faut noter toutefois que l'importance des définitions varie en fonction de la matière enseignée, du projet disciplinaire, du déroulement du curriculum et du statut plus ou moins central de l'objet défini par rapport au projet de l'enseignant (Gajo 2006).

## 2.3 LA DÉFINITION COMME TÂCHE CONCEPTUELLE

La définition – telle que nous la concevons dans cette contribution – est une activité qui vise à négocier, construire et établir une signification ou un sens à travers l'interaction, sens qui pourra ensuite être utilisé dans la réalisation de tâches d'application ou de résolution. Prise dans un contexte didactique, elle relève alors d'une activité mobilisant et construisant la (faculté de) *pensée verbale*. Cette dernière a largement été décrite et argumentée par Vygotski (1997)<sup>3</sup>, qui la considère comme l'observable à même de servir de pont entre « ce qui se passe dans l'interaction » et « ce qui se passe dans l'intellect ». Selon lui, le « point nodal » de la pensée verbale est la signification : « La signification est une partie inséparable du

---

<sup>3</sup> Chapitres 1, 5 et 6

---

mot en tant que tel, elle appartient à la sphère du langage autant qu'à celle de la pensée » (1997 : 55).

Ainsi, la définition nous semble un lieu privilégié pour l'observation des rapports entre langage et pensée : l'analyse des séquences de définition permettra de mettre en lumière les stratégies étayant la construction du sens et des savoirs. Elle conduira en outre à montrer comment l'exploitation d'un contexte plurilingue intervient dans cette élaboration. En bref, la séquence de définition, gérée en mode monolingue ou en mode plurilingue, constitue un observable de choix pour les activités de *conceptualisation*.

### 3. OPACITÉ ET TRANSPARENCE COMME OUTILS POUR OBSERVER LE PARCOURS DU SIGNE (ET DE LA NOTION) DANS LES DÉFINITIONS

Pour aborder la question de la construction des notions linguistiques et disciplinaires dans les séquences de définition, nous avons choisi un angle d'attaque spécifique, à savoir les traitements et les trajectoires de la notion et du signe entre transparence et opacité. Cet axe nous semble à même d'éclairer les processus de construction discursive des notions-cibles ainsi que de proposer des descriptions détaillées des stratégies mises en œuvre par les enseignants et les apprenants dans cette élaboration du sens et des savoirs. L'observation et l'analyse des jeux d'opacité, de transparence et de métalangage offrent un nouveau regard sur la réalisation de la construction de la pensée verbale.

Les quelques paragraphes ci-dessous ont donc pour but dans un premier temps de rappeler l'origine du concept d'opacité linguistique (3.1), et dans un second temps de l'opérationnaliser et de l'adapter pour l'analyse des séquences de définition (3.2, 3.3).

### 3.1 TROIS APPROCHES DE L'OPACITÉ DU SIGNE

Le signe linguistique, selon certains philosophes du langage<sup>4</sup>, admet deux états : il est soit *transparent*, assumant une pure fonction référentielle en fonctionnant comme indice pour l'objet du monde qu'il doit représenter, soit *opaque*, se désignant lui-même en fonctionnant auto-réflexivement. Ces deux destins du signe étant – selon cette perspective philosophique – opposés et exclusifs l'un de l'autre, la transparence du mot *chat* dans la phrase « le chat dort sur le canapé » s'oppose et exclut l'opacité du mot *chat* dans la phrase « chat est un mot de quatre lettres », ils développent une conception qui a été taxée de *dyadique*<sup>5</sup>.

Une telle conception reçoit un accueil mitigé chez les linguistes, qui, puisqu'ils travaillent sur des énoncés authentiques situés dans l'interaction verbale et non plus sur des phrases isolées ou inventées de toutes pièces pour les besoins de la démonstration, sont forcés de constater que transparence et opacité ne sont pas les deux seuls destins du signe linguistique, et qu'il n'est pas même certain que la transparence en soit l'état « normal ». Authier-Revuz (1995, 2003), par exemple, décrit des états médians entre opacité et transparence, et en particulier l'autonymie : dans l'énoncé « il m'a offert un petit cadeau, enfin, pas si petit que ça », *petit* est-il opaque ou transparent ?

Ni l'un ni l'autre, ou plutôt les deux à la fois. Le signe autonyme fonctionne référentiellement tout en se montrant en train de référer ; l'énonciateur parle tout autant de l'objet du monde que de l'objet de la langue. Dès lors, la conception pragmatique du signe est qu'il transite sur un continuum entre opacité et transparence, dont le point médian est l'autonymie, les énonciateurs thématissant – et donc *opacifiant* – toujours au moins un peu les mots qu'ils utilisent pour

<sup>4</sup> Notamment G. Frege (Ecrits logiques et philosophiques) et L. Wittgenstein (Tractatus logico-philosophicus).

<sup>5</sup> Pour plus de détails sur la conception des philosophes et sur l'évolution du concept d'opacité linguistique, cf. Récanati (1979 : 31 – 63).

référer au monde. Adoptant une approche plus empirique et moins normative que celles des philosophes du langage, cette perspective marque donc un tournant important, tant pour les théories de l'opacité, que pour ses utilisations et implications dans les domaines émergents de la linguistique.

Cette perspective pragmatique des états du signe a ainsi, par la suite, été réutilisée et exploitée dans l'analyse des interactions didactiques, et plus particulièrement dans l'étude de l'acquisition des langues, des conversations exolingues et de la co-construction du sens. Dans plusieurs articles complémentaires, Berthoud (2003, 2004) et Gajo (2003, 2007) proposent d'observer des séquences interactives où se construisent des concepts, de les analyser en termes de jeux linguistiques entre opacité et transparence, et montrent comment l'opacification du signe linguistique intervient dans la recherche de sens. Les hypothèses issues de ces textes sont que l'opacité linguistique est « une condition de la transparence du sens », voire même de la « densité des savoirs ».

Le travail d'analyse que nous proposons ici s'inscrit globalement dans la lignée de ces hypothèses, et vise à identifier précisément, à partir de l'étude d'un type de séquence spécifique, les stratégies mises en œuvre par les enseignants et les apprenants pour construire les notions linguistiques et disciplinaires, tout en examinant les conditions qui favorisent la diversification des stratégies de définition et l'alternance entre les traitements référentiels, autonymiques et opacifiants.

### 3.2 MARQUES SYNTAXIQUES DE L'OPACITÉ

Passons maintenant à l'identification et à l'opérationnalisation des concepts d'opacité, d'autonymie et de transparence en tant qu'observables de la construction des notions linguistiques et disciplinaires. Ces différentes marques permettront, dans l'analyse, de déterminer l'angle sous lequel l'enseignant ou l'apprenant considère la notion qu'il est en train de construire : traite-t-il de

l'objet linguistique ou de l'objet disciplinaire ? Traite-t-il des deux conjointement ?

Nous pouvons identifier les différents états du signe entre opacité, autonymie et transparence par un premier type de marques, à savoir les marques syntaxiques de l'opacité, largement décrites par Authier-Revuz (1995, 2003) et Rey-Debove (1997). Du plus opaque au plus transparent, les marques syntaxiques pertinentes sont :

- *la mise en mention* : marquée graphiquement à l'écrit par les guillemets, elle permet une forte focalisation sur l'objet linguistique. Par exemple : « *chat* » est un mot de quatre lettres ;
- *l'absence de déterminant* : souvent aussi accompagnée de guillemets, elle permet le plus souvent de marquer à l'oral la focalisation sur l'objet linguistique prédominante par rapport à sa signification. Par exemple : *on écrit comment pont ?* ;
- *extraction/dislocation* : ces ressources permettant de marquer la topicalisation peuvent fonctionner en complémentarité des deux marques précédentes, centrant ainsi la focalisation sur l'objet linguistique. Par exemple : *ressurgit, c'est quoi déjà ?*, où la reprise anaphorique amplifie la focalisation sur l'objet linguistique. Utilisées avec un déterminant, l'extraction et la dislocation peuvent parfois fonctionner, en complémentarité avec un marqueur métalinguistique, comme marque autonymique : *une ondulation d'herbes, qu'est-ce que ça signifie ?* ;
- à l'oral, une ressource largement utilisée est *l'emphase prosodique*. En effet, les mots sont en général marqués comme opaques par la rupture de la courbe intonative provoquant une saillance, souvent accompagnée d'une sur-articulation. Cette ressource est d'autant plus fortement mobilisée que le mot est inséré avec son déterminant dans un énoncé : (*elle lit*) <un pan de mur descendait> = un pan c'est quoi un pan ? ;

Les marquages d'opacité, dans l'interaction didactique, sont le plus souvent effectués par une combinaison de plusieurs de ces marques.

### 3.3 MARQUES DISCURSIVES DE L'OPACITÉ

Se présentant en complémentarité (mais comme nous le verrons, pas toujours en cohérence) avec les marques syntaxiques ci-dessus, les marques discursives de l'opacité constituent une spécificité des séquences de définition. Nous choisissons ici de les présenter dans un schéma dont les catégories sont issues d'une première analyse des corpus de définitions de différents niveaux, disciplines et modes d'enseignement.

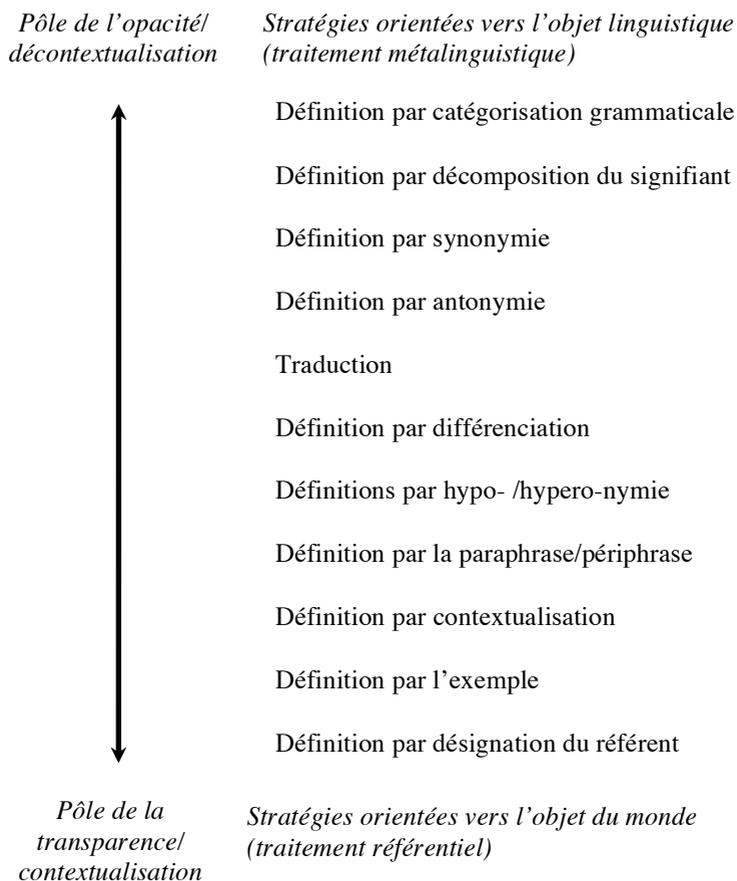


Figure 1 : Schéma des stratégies de définition développé à partir des catégories de Pantet (2007)

Nous ne nous arrêterons pas ici pour exemplifier chacune de ces stratégies, qui seront illustrées dans les trois analyses du point 4, mais nous contenterons de quelques brefs commentaires.

Ces stratégies de définition sont autant de ressources qu'utilisent les enseignants et les apprenants pour construire une notion, en déterminer son sens, parler de ses applications pratiques, de ses contextes d'utilisation, en bref pour définir et construire une connaissance.

Dans ce schéma, les stratégies sont organisées en un continuum allant des traitements les plus **opaques**, c'est-à-dire les plus centrés sur la matière linguistique de la notion, jusqu'aux traitements les plus **transparents**, c'est-à-dire les traitements les plus orientés vers la description de l'objet disciplinaire (ou du référent). Ces stratégies, construites dans le discours pour qualifier et catégoriser les objets linguistiques et disciplinaires, représentent également des traitements allant du plus **métalinguistique** (catégoriser un mot par sa catégorie grammaticale, par un antonyme ou un synonyme, ou exercer une décomposition morphologique) au plus **référentiel** (définir une notion par une paraphrase, en en donnant un exemple concret ou en désignant son référent).

Au centre de ces stratégies se trouve mentionnée la traduction, qui mérite un commentaire particulier. Il est certain que toutes les activités de traduction ne sont pas nécessairement liées à l'établissement de définitions. Cependant, l'analyse d'exemples extraits d'enseignements bilingues exploitant les alternances codiques montre que la traduction constitue une ressource importante dans la formulation de définitions dans une situation de plurilinguisme, tantôt parce qu'elle exploite la dimension opaque et métalinguistique (par exemple en permettant de nouveaux rapprochements morphologiques), tantôt parce qu'elle conduit, du côté du traitement transparent et référentiel, à clarifier des concepts restés obscurs pour les locuteurs exolingues.

---

Enfin, nous verrons dans les analyses que c'est le plus souvent l'alternance entre les phases de traitement référentiel et les phases de traitement métalinguistique, ainsi que la conjugaison de diverses stratégies de définition complémentaires, qui mènent à la complétude de la séquence de définition.

#### 4. ANALYSES DE SÉQUENCES

Afin d'aborder concrètement et de manière détaillée l'analyse des séquences de définition, nous avons choisi trois extraits qui nous semblent intéressants du point de vue de la construction des notions linguistiques et disciplinaires. Les deux premiers sont en mode monolingue, tandis que le troisième, qui inclut de nombreuses alternances, est en mode plurilingue. Il s'agira, dans ces exemples, d'observer et de décrire les dynamiques entre opacité et transparence ainsi qu'entre traitement métalinguistique et traitement référentiel qui mènent à la complétude de la définition, considérée sous l'angle de son ouverture, du noyau et de la clôture, et à la construction des notions impliquées.

Les deux premières séquences font partie d'un corpus de Français Langue Étrangère dans un institut privé où les apprenants sont des adultes. De par la nature et les objectifs de l'enseignement, les connaissances visées sont ici avant tout linguistiques ; néanmoins, les stratégies mises en œuvre pour leur construction sont similaires à celles de certains enseignements dits de discipline non linguistique<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Sont généralement catégorisées sous l'appellation « DNL » les disciplines comme l'histoire, les mathématiques, etc., excluant les enseignements de langues étrangères. Gajo préfère néanmoins les nommer DdNL (Disciplines dites Non Linguistiques), permettant de qualifier la non prise en compte de leur dimension fortement linguistique au sein de l'enseignement.

#### 4.1 UNE DÉFINITION « SIMPLE » : DÉCONTEXTUALISATION ET RECONTEXTUALISATION

Dans cette première séquence, le terme à définir est *ressurgit* :

(A= Apprenant ; E = enseignant)

- 1 A ne pas jeter les ordures/ dans le caniveau res-  
surgit\  
2 E alors attention *ressurgit* c'était quoi déjà/  
3 A ben *ressurgit* j'ai pas trouvé qu'est ce que  
c'est\  
le caniveau seulement\  
4 E oui/ le caniveau seulement puisque *ressurgit*  
c'est le verbe (.) qui voul=qui veut dire  
réapparaître\  
(.) dans la phrase c'était\  
on n'y pense pas assez tout ce qui est jeté dans  
le caniveau *ressurgit* souvent dans l'eau des  
lacs [et des rivières\  
5 A [haaaaaaa  
6 E donc ça veut dire tout ce qu'on met dans le  
caniveau va ressortir/ (.) dans l'eau\

L'ouverture de la séquence de définition est faite par l'enseignant, suite à une erreur de l'apprenant en 1 : on observe donc en 2 un décrochement marqué par *alors attention* et une opacification de la notion-cible *ressurgit* (usage en mention, dislocation à gauche). L'enseignant demande ensuite une définition (*c'était quoi déjà ?*), et la réponse de l'apprenant en 3 présente toujours *ressurgit* comme opaque. L'enseignant commence alors le noyau de la définition en 4, proposant en premier lieu une définition par catégorisation grammaticale (*ressurgit c'est le verbe*), puis le recours à la synonymie. Suite à ces deux stratégies de définition, l'enseignant recontextualise la notion en la réintégrant dans la phrase initiale et traitant ainsi *ressurgit* de manière transparente (*dans la phase c'était on y pense pas assez tout ce qui est jeté dans le caniveau *ressurgit* souvent dans l'eau des lacs et des rivières*).

A ce point de la séquence, la dynamique d'opacification a suivi une dynamique de décontextualisation – recontextualisation : la notion a suivi une trajectoire allant de l'opacité à la transparence, soutenue par la réintégration finale de la notion-cible dans sa phrase initiale. La notion a tout d'abord subi un traitement métalinguistique (catégorisation grammaticale), puis autonymique (synonymie), et

finalement un traitement référentiel permis par la recontextualisation.

Suite à cette dynamique définitionnelle, l'apprenant produit une marque de compréhension en 5, et l'enseignant peut clore la définition en proposant un second synonyme (*ressortir*) de la notion-cible dans le contexte de la phrase initiale.

Dans cette première séquence, la trajectoire du signe entre opacité et transparence est linéaire et coïncide avec les traitements métalinguistique et référentiel : ceci en fait un « cas d'école » bien adapté à une première exemplification de notre propos, même si ce type de définition n'exploite pas le caractère exolingue de la situation. En revanche, plus les notions-cibles se complexifient, plus les séquences s'allongent et les stratégies de définition se diversifient ; les trajectoires du signe se font alors tortueuses, indiquant la complexité des processus de construction de la pensée verbale et de la notion.

#### 4.2 UNE DÉFINITION CO-CONSTRUITE

Dans ce second exemple tiré du corpus FLE, la notion-cible à définir est *bêtises* : cet extrait a ceci de particulier que la définition est accomplie en duo par un apprenant et l'enseignant, et revêt ainsi un caractère plus interactif que la première séquence.

- (A1 et A2 = Apprenants ; E = Enseignant)
- 1 A1 ((elle lit)) est-ce qu'il fait des bêtises/ oui  
il en fait/ non il n'en fait pas\  
2 E c'est quoi des bêtises/  
3 A2 euh c'est quelque chose que (...) c'est pas  
très grave euh (...) c'est (...) par exemple euh  
(.) j'ai pris mon bonbon et ((rires)) j'ai jeté  
sur euh (...) ((rires)) sur Alexandra/ ça c'est  
=c'est une bêtise\  
((rires) de toute la classe)  
4 E mais (...) est-ce qu'il y a un adjectif que  
vous reconnaissez dans le nom\ est-ce qu'il y a  
un adjectif [que vous  
5 A2 [bête

6 E       bête\ stupide\ (1.0) faire quelque chose d'un  
           peu bête =d'un peu stupide c'est faire des  
           bêtises\ (1.0) bien/

C'est à nouveau l'enseignant qui ouvre la séquence de définition, en 2, sans néanmoins qu'il y ait eu erreur de A en 1. On observe dans l'ouverture (2-3) que l'enseignant effectue la décontextualisation de la notion-cible (*c'est quoi des bêtises*) en la marquant par une emphase prosodique, mais sans usage du signe en mention. Dès l'ouverture, il n'y a pas de coïncidence entre les marques syntaxiques et discursives de l'opacité – ce qui constitue en réalité la norme dans les séquences de définition.

En 3, un second apprenant procède à une première parcelle de définition (noyau), en sélectionnant une stratégie fortement orientée vers le traitement référentiel, à savoir la définition par l'exemple, soutenue par des marques syntaxiques de la transparence (*ça c'est une bêtise*). Malgré les rires des apprenants – potentielle marque de compréhension – l'enseignant prolonge la séquence de définition en demandant un traitement métalinguistique en 4, à savoir la décomposition morphologique, qui sera effectuée par A2 en 5.

En 6, l'enseignant clôt la séquence en reprenant la décomposition et en la réintégrant dans une paraphrase (*faire quelque chose d'un peu bête, d'un peu stupide, c'est faire des bêtises*) ayant pour but de fixer la définition et la signification de la notion-cible.

L'intérêt de cette séquence est double : d'une part, l'interactivité accrue a permis une co-construction de la définition entre un apprenant et l'enseignant. Une telle co-construction présente l'avantage pour l'enseignant de contrôler la zone de savoir linguistique et disciplinaire des apprenants – ce à quoi il n'aurait pas eu accès s'il avait procédé lui-même à l'entier de la définition. D'autre part, nous pouvons observer une différence d'orientation entre enseignant et apprenants quant au choix des stratégies de définition : si les apprenants préfèrent régulièrement une stratégie orientée vers la transparence et le traitement référentiel (donner un exemple concret, mimer, etc.), les enseignants complètent souvent

---

avec un traitement (ou, encore mieux, une demande de traitement) métalinguistique, impliquant par exemple la traduction ou la décomposition morphologique. Cette orientation préférentielle est observée de façon presque systématique dans le corpus FLE ; elle est également récurrente dans les enseignements secondaires, mais tend à diminuer dans les enseignements tertiaires, surtout lorsqu'il s'agit d'enseignements bilingues.

Afin de dépasser le simple constat de la différence d'orientation selon le rôle interactionnel, nous posons l'hypothèse que l'alternance entre les traitements métalinguistique et référentiel est perçue et mobilisée comme complémentaire dans le processus de définition, et qu'elle constitue une condition de la complétude de l'activité de conceptualisation. En d'autres termes, l'activité de définition et de conceptualisation serait incomplète sans son double traitement, celui de la définition référentielle, concrète et descriptive de l'objet disciplinaire, et celui de la définition de la matière linguistique la constituant, marquée par l'opacité. Nous reprendrons cette hypothèse dans les analyses suivantes ainsi que dans les conclusions.

#### 4.3 UNE DÉFINITION CO-CONSTRUITE ET PLURILINGUE

Le troisième exemple, plus long et plus complexe que les deux précédents, est extrait d'un séminaire intitulé « Lecture et discussion d'arrêts du Tribunal fédéral », donné à l'Université de Zürich, dans la Faculté de Droit (Rechtswissenschaftliche Fakultät). Ce séminaire présente la double caractéristique d'être d'une part très interactif, ce qui est rendu possible par le petit nombre de participants (4), et d'autre part plurilingue, l'objectif étant pour les étudiants, en majorité germanophones, d'acquérir une terminologie juridique en français à partir de la lecture et du commentaire d'arrêtés du Tribunal Fédéral. Ce cadre interactionnel influence fortement les activités définitionnelles qui y prennent place, qui se présentent sous la forme de séquences longues et relativement complexes, dans lesquelles alternent à plusieurs reprises les approches référentielles

et métalinguistiques. Par ailleurs, contrairement à ce qui se passe dans les deux séquences qui viennent d'être commentées, cet enseignement intègre de nombreuses alternances codiques, à un niveau micro et méso, qui contribuent à enrichir le processus de définition.

#### 4.3.1 OUVERTURE DE LA DÉFINITION

La définition qui nous intéresse concerne la notion de *présomption d'innocence*. Elle est introduite par l'enseignant sous un angle d'abord référentiel. Plus précisément, elle se caractérise par une ouverture atypique, dans la mesure où le *definiendum* (*unschuldsvermutung*, c'est-à-dire la présomption d'innocence), est introduit non pas par une mention de l'expression à définir, comme c'est habituellement le cas dans les séquences de définition, mais par une première ébauche de caractérisation permettant de situer la notion :

1 PW [...] quel est grand principe inscrit même dans la convention des droits de l'homme (.) eu::h sur la (...) l:::- la manière dont quelqu'un: est traité quand on lui reproche (.) un crime ou un délit\

(1.4)

2 MB unschuldsvermutung\&

Cette première approche est plutôt référentielle, catégorisant la notion à définir comme *un grand principe inscrit dans la convention des droits de l'homme* (recours à une catégorie enchâssante), et précisant les conditions de son application, mais pas son contenu précis. La réponse est donnée dans l'intervention suivante, et en allemand (*unschuldsvermutung*) ce qui montre que le concept a été identifié, mais qu'il reste un travail linguistique à faire. Cette ouverture pourrait être décrite, en suivant la terminologie proposée par Adam (1992), comme une « affectation », c'est-à-dire un ancrage a posteriori : à partir d'une première ébauche de définition, le concept à définir est introduit et mis en évidence après-coup, et ainsi rendu disponible pour la suite.

## 4.3.2 NOYAU DE LA DÉFINITION

L'objet de la définition ayant été donné en allemand, l'enseignant sollicite sa traduction en français : le travail sur l'opacité de la langue entraîne ainsi directement une perspective métalinguistique, qui conduit les étudiants à s'interroger plus précisément sur le sens du terme allemand *vermutung*, et à entamer ainsi la discussion du noyau de cette définition. Cette perspective apparaît de façon particulièrement claire lorsque le terme allemand est repris en emploi autonymique et intégré dans un énoncé français (par exemple en 9 : *la vermutung c'est quoi*) :

3 PW &voilà/ (.) comment est-ce qu'on appelle ça en français\  
 4 MB ((aspiration)) la preuve (2.2) ((bas)) <unschuld (1.6) non\>  
 (1.1)  
 5 PW non la preuve ce serait juste[ment- (.) ((hésitant)) <ce serait s- (.)&  
 6 MB [ (der beweis)  
 7 PW ce- ..> die unschuldsvermutung/ . [die (kann-)  
 8 MB [xx  
 innocent\  
 (...)  
 9 PW oui\ e- mais la vermutung c'est quoi\  
 10 MB soupçon\  
 11 PW ((aspiration)) la-&le soupçon/ c'est- c'est une aussi une vermutung/ ((aspiration)) mais une vermutung un:e un::e eine negative vermutung/ und das nennt man wie/  
 (2.6)  
 12 PW wenn man vermutet dass etwas: (.) schief ist  
 13 MB ((toux))  
 14 PW ist das auf deutsch/  
 15 LS ein verdacht\  
 16 PW ((sur-articulé)) <ein verdacht>&  
 17 MB &ah ja\  
 18 PW aber die: unschuldsvermutung/ ((baisse de volume)) man könnte nicht gut von einem unschuldsverdacht sprechen nicht\ (1.9) und die unschuldsvermutung auch auf französisch/ (.) braucht man eben ein anderes wort/ (.) für vermutung&nicht soupçon [sondern/  
 19 MB ? [mh  
 (3.0)

20 PW [allez monsieur  
schaller/  
21 LS je ne sais pas\  
(.) ((petits rires de LS ?))  
22 PW [((bas)) <alors vous (x)  
23 LS [c:'est la présomption d'in[nocence\  
24 PW [la présomption  
n'est-ce pas (.) la présomption\

Ce travail linguistique n'est pas sans conséquence sur la définition de la présomption d'innocence, puisque la traduction proposée par MB en 10 (*souçon*) s'avère inadéquate, et permet à PW en 11 d'introduire par différenciation une caractéristique définitoire supplémentaire de la notion de présomption, à savoir son côté positif (en 18, l'enseignant précise en allemand qu'on ne pourrait pas parler d'un soupçon d'innocence). Une fois que l'expression attendue est finalement fournie par LS en 23, l'enseignant pointe, dans sa ratification en 24, le terme de *présomption*, qui est répété. Ce travail linguistique de traduction est complété par un procédé de décomposition morphologique, qui parachève le pointage et la décontextualisation du terme pour en faire un objet de savoir :

24 PW [la présomption n'est-ce pas (.) la  
présomption\  
(21.0) ((PW nettoie le tableau noir et écrit  
« présomption »))  
25 PW qui vient de quel verbe\  
(1.5)  
26 PW was ist vermuten\  
(2.0)  
27 PW das verb das da dazu gehört\  
(2.0)  
28 MB ((bas)) <(pfa)>  
(2.8)  
29 MB estimer/  
(1.4)  
30 PW ouais mais c'est pas le: (.) non mais un un:  
verbe qui qui est qui a le mê[m:e (.) la- la  
même racine\  
31 MB [xxx  
32 JR présumer  
33 PW présumer\  
34 MB ((bas)) <pré[sumer>  
35 PW [(hein) ((épelle deux lettres ?))  
<xx> ((écrit « présumer » sur le tableau noir))

En 30, PW se situe clairement dans une perspective métalinguistique, vu qu'il évalue négativement la réponse *estimer* en se basant sur un critère morphologique (*un verbe qui a la même racine...*). Provisoirement, le contenu référentiel est donc laissé de côté. Avec l'apparition du verbe attendu en 32 (*présumer*), PW va pouvoir reconsidérer l'expression *présomption d'innocence* non plus du point de vue du système linguistique en général, mais sous l'angle de son usage en contexte juridique (35 : *c'est en fait cette expression qu'on utilise en droit comme expression technique pour parler d'une vermutung*).

- 35 PW [(hein) ((épelle deux lettres ?)) <xx> ((écrit sur tableau noir)) et c'est^- c'est- (..) en fait cette expression qu'on utilise en droit/ (..) [eu:h comme&comme expression technique pour&pour: (..) parler d'une vermutung\ (..) qui qui a qui a quel effet en fait/ (..) sur la preuve précisément/
- (1.7)
- 36 PW si: si la loi/ (..) fixe une pré[somption ça veut [dire quoi\
- 37 LS [(il faut) [il faut euh (prouver; trouver) le: le contraire\
- 38 PW voilà\ ça renverse/ (...) comment est-ce qu'on dirait en allemand\
- 39 MB euh- euhm: umkehr der beweislast&
- 40 PW &voilà\ ça renverse/ (.)
- 41 MB le fardeau [de la preuve
- 42 PW [le fardeau ((syllabes « sur-articulées »)) <de la preuve>\

En 35, l'emploi du terme allemand *vermutung* dans un co-texte français fonctionne à nouveau comme marque d'autonymie, et signale aussi que le terme remplit un rôle de « charnière » ou de « pivot ». En effet, dans la continuation du même mouvement, l'enseignant sollicite de la part des étudiants un complément à la définition, appréhendée cette fois de manière plus précise : *qui a quel effet en fait sur la preuve précisément*. Cette amorce de définition orientée vers le traitement référentiel est ensuite complétée par les propositions des étudiants (37, 39, 41), qui participent ainsi à sa co-construction.

#### 4.3.3 CLÔTURE DE LA DÉFINITION

En 42, l'enseignant PW ratifie la réponse proposée en 41, signalant son accord non seulement par la répétition du contenu de cette réponse, mais également par une scansion prosodique, une deuxième ratification (*exactement*) et une marque de clôture (*voilà*). Du point de vue conceptuel, le contenu de l'expression de « présomption d'innocence » a donc été caractérisé de manière manifestement satisfaisante : on peut dire qu'il y a « saturation » des savoirs au niveau de la définition juridique du terme. Toutefois, l'enseignant PW ne semble pas se satisfaire de ce niveau, puisqu'il raccroche cette définition à un exemple particulier évoqué dans l'intervention d'un étudiant précédant cet extrait, comme le signale explicitement la marque d'adresse *monsieur bieri*, précédée du marqueur de structuration de la conversation *donc*. On observe ainsi une recontextualisation de la notion, appliquée à un exemple spécifique.

42 PW [le fardeau ((syllabes « sur-articulées »)) <de la preuve>\ exactement\ voilà\ (.) ((aspiration)) DONC monsieur bieri/ si vous: soupçonnez que monsieur: x (..) aur- a: quand mêm:e ((petite hésitation)) accepté plus ou moins/ que ce chanvre soit utilisé pour des fins illicites/ (1.4) eu::h (1.3) vous:: (2.0) vous prenez peut-être pas (.) tout à fait: au sérieux jusqu'au bout (.) la présomption d'innocence n'est-ce pas\

43 MB oui

44 PW ((rires))

L'analyse de cette longue séquence montre que, dans un tel contexte, l'opacité des termes ou expressions se voit explicitement thématifiée à différents niveaux : l'expression de présomption d'innocence ou *unschuldsvermutung* est abordée sous un angle métalinguistique, en tant que signe de la langue, elle est étudiée comme une expression juridique ayant des implications bien précises, et illustrée par son application à un exemple concret. Il est certain que ce type de définition juridique peut aussi se trouver dans un enseignement monolingue ; toutefois, comme le suggèrent les

---

travaux sur l'enseignement bilingue, tout porte à croire que la dimension exolingue renforce la perception du caractère opaque de la langue (Gajo 2006), tout en apportant des ressources spécifiques liées au mode plurilingue (traduction, code-switching, transfert, décomposition morphologique, etc.).

## 5. LES TROIS PHASES DE LA SÉQUENCE DE DÉFINITION

Le travail d'analyse qualitatif présenté dans le chapitre précédent peut maintenant être systématisé grâce à l'observation des récurrences présentes à travers notre corpus (constitué d'environ 70 séquences de définition), dans le but d'identifier quelques paramètres (agencement des traitements métalinguistique et référentiel, régime de(s) langue(s), mode participatif) susceptibles de favoriser la complétude de la séquence de définition selon différents contextes didactiques (discipline, niveau d'enseignement, politiques linguistiques). Pour ce faire, nous avons choisi de présenter les tendances générales qui se dégagent des corpus en fonction des trois phases de la séquence de définition, soit l'ouverture, le noyau, et la clôture.

### 5.1 OUVERTURE

Nous notons de façon générale que les séquences de définition sont le plus souvent ouvertes par les enseignants<sup>7</sup> ; les séquences de définition des enseignements du niveau tertiaire présentent une majorité de définitions monogérées, l'exemple présenté en 4.3 impliquant un setting interactif et plurilingue plutôt exceptionnel à l'université.

L'ouverture de la séquence de définition suppose un décrochement, qui a de particulier la re-focalisation du topique marquée par la décontextualisation de la notion-cible. Si cette

---

<sup>7</sup> Le corpus FLE est celui qui présente le moins cette tendance, les apprenants se sentant plus libres de prendre la parole.

décontextualisation implique par essence un premier degré d'opacification de la notion – de par la prise en compte de son besoin de définition – les marques syntaxiques et discursives ne sont pas toujours coïncidentes. En effet, le fait que la demande de définition contienne des marques syntaxiques ou discursives d'opacité (*c'est quoi ressurgit ? Que signifie unschuldsvermutung ?* etc.) ou non (*c'est quoi des bêtises ?* etc.) n'a pas une influence systématique sur le choix du traitement (métalinguistique ou référentiel) qui sera effectué par la suite<sup>8</sup>.

En revanche, l'ouverture semble être plus fortement déterminante quant au choix du régime des langues (choix d'une définition effectuée en mode plurilingue ou non) ainsi qu'au mode participatif (définition monogérée par l'enseignant ou polygérée entre apprenants et enseignant) qui sous-tendra la séquence de définition. Indiquer dès l'ouverture la possibilité de recourir à la traduction permet d'assurer la prise en compte de la dynamique plurilingue dans l'activité de définition ; de même, si l'enseignant ouvre la séquence avec une question visant à co-construire la définition, il assure un plus grand niveau d'interactivité pour la suite de la séquence<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Comme déjà avancé plus haut, le choix de telle ou telle stratégie de définition semble s'organiser plutôt selon les préférences des interactants (stratégie plutôt référentielle pour les apprenants, souvent complétée par une stratégie métalinguistique par l'enseignant).

<sup>9</sup> Ce qui permet le contrôle de la zone de savoirs linguistiques et disciplinaires des apprenants (cf. 4.2).

## 5.2 NOYAU

Le noyau des séquences de définition présente au moins un point commun à travers les différents corpus : plusieurs stratégies de définition sont mobilisées pour accomplir l'activité et arriver à la complétude de la définition, et les marques syntaxiques de l'opacité révèlent des trajectoires non pas directes (cf. 4.1) mais cycliques (cf. 4.3) entre opacité et transparence.

Quant à la nature de ces stratégies (orientées vers le traitement métalinguistique ou vers celui référentiel), elle dépend en grande partie du degré d'interactivité, de la présence ou non du mode plurilingue, mais peut aussi dépendre, dans une moindre mesure, de la discipline et du niveau enseignés.

Nous observons que le degré et le recours à l'opacité et aux stratégies métalinguistiques sont plus présents dans les enseignements mobilisant le mode plurilingue, et plus spécifiquement le recours à la traduction (cf. 4.3). Ceci implique que la prise en compte de la dimension plurilingue dans l'activité de définition multiplie et diversifie les stratégies de définition, renforçant ainsi la thématisation du rapport entre langage et pensée, et, suppose-t-on, développant ainsi la pensée verbale. Avec d'autres termes mais dans la même ligne de pensée, Gajo (2006, 2007) affirme qu'un plus grand recours à l'opacité entraîne une plus grande *densité* des savoirs.

De même, si une interactivité plus forte dans la séquence de définition (notamment par étayage) permet d'une part à l'enseignant de contrôler la zone de savoirs disciplinaires et linguistiques des apprenants, on observe qu'elle implique elle aussi un recours accru aux stratégies métalinguistiques. Cette observation doit néanmoins être nuancée de deux manières : 1) le haut degré d'interactivité entraîne certes du recours au métalinguistique, mais dans une moindre mesure par rapport à ce qu'entraîne le mode plurilingue ; 2) les différences d'orientation des stratégies des enseignants et apprenants (cf. 4.2) impliquent que les traitements métalinguistique

et référentiel ne sont pas nécessairement intégrés<sup>10</sup> mais parfois dissociés. Précisons que ces différences d'orientation entre enseignants et élèves sont plus fréquentes dans le corpus FLE que dans le corpus secondaire II, et que certains enseignements du tertiaire (surtout les enseignements bilingues) ne montrent plus cette différence, les apprenants s'orientant à leur tour vers des stratégies métalinguistiques. Enfin, dans notre corpus tertiaire, les stratégies métalinguistiques sont globalement beaucoup moins présentes dans les disciplines techniques (finance, mathématiques) que dans les disciplines humaines et sociales (droit, marketing).

### 5.3 CLÔTURE

Lors du noyau de la définition, les éléments définitoires ont été mis en place en vue de la complétude de la définition et de la clôture de la séquence. Dans cette dernière phase, on observe le plus souvent des allers-retours rapides entre transparence et opacité au niveau des marques syntaxiques, ainsi que le choix de stratégies synthétiques et autonomiques telles que la paraphrase ou la synonymie.

Dans le corpus FLE, la phase de clôture présente souvent la synthèse sous deux formes complémentaires, à savoir la mise en commun des différentes parcelles de définition, ainsi que le choix d'une stratégie synthétique ; dans les enseignements acceptant la dimension plurilingue, la répétition de la traduction – désormais enrichie par l'ensemble de l'activité de définition – peut aussi agir comme mode de clôture synthétique.

La spécificité des phases de clôture observées dans les enseignements tertiaires porte sur le fait que, souvent, la notion ayant été extraite de son contexte disciplinaire pour être définie est progressivement recontextualisée dans le problème qui était à la

---

<sup>10</sup> Concernant la notion d'intégration des traitements linguistique et disciplinaire ainsi que ses effets sur la construction des savoirs, cf. Gajo, L. et al. (2008), aussi téléchargeable sur le site [www.pnr56.ch](http://www.pnr56.ch).

---

source de l'ouverture de la définition, pour être ensuite utilisée de façon transparente (cf. 4.3).

Même s'il est rare qu'on lui accorde de l'attention, la clôture d'une définition constitue selon nous un lieu d'importance cruciale. Premièrement, c'est là que peuvent se manifester des signes de non-complétude ou « sous-saturation » (un apprenant faisant encore une erreur, ou posant une question de clarification supplémentaire) qui indiqueraient que la conceptualisation n'est pas encore totale et que la séquence aurait été close trop tôt<sup>11</sup>. Deuxièmement, la synthèse parfois présente dans la clôture montre comment la notion a été considérée et enrichie de sens multiples et nouveaux tout au long de l'activité de définition : en ce sens, elle reflète le produit de l'activité de définition, des opérations de conceptualisation et des connaissances construites en son sein.

## 6. BILAN ET PROPOSITIONS

Au terme de notre réflexion, il n'est pas inutile d'effectuer un bilan critique de nos propositions. Nous avons fait l'hypothèse que les trajectoires du signe entre opacité et transparence pouvaient constituer un observable de l'apprentissage dans le cas des définitions des notions linguistiques et disciplinaires. Cette hypothèse a permis de décrire de façon détaillée l'alternance entre une focalisation « sur la matérialité linguistique » et une focalisation « sur le concept » menant à la construction et à la complétude de la notion, ainsi que d'éclairer par des exemples concrets le concept vygotkien de « pensée verbale ». Il faut toutefois noter que ces trajectoires ne concernent que certaines facettes de l'activité globale d'enseignement-apprentissage, qui est dans son ensemble d'une complexité bien plus grande que ce que nous avons pu aborder ici.

Ensuite, il convient de souligner que les généralisations effectuées dans le point 5 constituent non pas des observations

---

<sup>11</sup> Pour une vue détaillée de la question de la complétude dans les séquences de définition, cf. Gajo & Grobet (2008).

systématiques, mais plutôt des tendances observées dans les différentes façons de gérer l'activité de définition et leurs effets sur la construction des connaissances linguistiques et disciplinaires. Il est en effet difficile, dans ce type d'analyses qualitatives de corpus, de faire apparaître des relations immédiates entre des stratégies et des effets : il serait par exemple réducteur d'affirmer que la thématisation de l'opacité linguistique entraîne des effets positifs.

Un paramètre que nous n'avons pas analysé dans la présente étude mais qui nous semble pertinent pour l'identification de stratégies favorables à la construction des définitions est tout simplement le style et la « sensibilité métalinguistique »<sup>12</sup> de l'enseignant. En effet, certains enseignants sont « naturellement » plus orientés vers la prise en compte de la matérialité linguistique des notions et les exploitent de manière créative dans les séquences de définition, et ce sans pour autant qu'ils y soient poussés par une politique linguistique plurilingue ou par des recommandations pédagogiques concernant le degré d'interactivité. Les enseignants de langue, par exemple, ont des objectifs d'apprentissages qui se doivent d'intégrer un minimum de focalisation sur les questions linguistiques. Bien que les objectifs d'un enseignant de langue et ceux d'un enseignant de physique (par exemple) impliquent par nature des méthodes pédagogiques différentes, le cas commun des définitions nous montre que chacune des méthodes peut servir à l'autre pour parfaire ses choix de transmission et de construction des notions.

Nous voudrions terminer cette contribution par quelques propositions découlant de nos observations et s'adressant aux enseignants confrontés à cette tâche spécifique qu'est la définition.

Tout d'abord, quel que soit le *setting* de l'enseignement (bilingue ou non, interactif ou non), il semble important de garder à l'esprit le fait qu'une notion dont le nom semble transparent, évident, peut ne pas l'être pour tout le monde. En cas de doute, il y a fort à parier que

---

<sup>12</sup> Ou « metalinguistic awareness ».

les apprenants apprécieront que l'enseignant ouvre une séquence de définition, même si elle se trouve être superflue : sans espace pour la définition, l'apprenant ne peut pas montrer sa zone de savoir ou de non-savoir...

Lorsque le type d'enseignement le permet, un format de définition particulièrement intéressant semble être celui de la co-construction interactive, qui permet en même temps à l'enseignant d'évaluer les connaissances des apprenants, et à ces derniers d'apporter leur propre pièce au puzzle de la construction de la notion. Dans ce cadre, l'exploitation active de la situation plurilingue, sans craindre le recours à l'alternance des langues, apparaît comme une stratégie facilitant la participation des apprenants. En ce sens, la séquence issue de l'enseignement de droit de l'Université de Zürich apparaît comme « exemplaire » : l'utilisation active des deux langues en présence par l'enseignant et les étudiants contribue à l'enrichissement conceptuel.

Ensuite, il est rare que des apprenants se plaignent qu'un concept ait été trop bien expliqué. L'enseignant peut donc proposer une grande diversité dans ses stratégies de définition (tant en quantité qu'en qualité), et ne pas se limiter à une façon systématique – voire schématique – de définir les concepts. L'exploitation de supports multimodaux variés (document écrit, tableau, projection, illustration, etc.) peut dans ce cadre s'avérer d'une grande aide, en garantissant un appui visuel voire une permanence liée au support écrit. Par ailleurs, il est judicieux de penser et de planifier l'agencement de ces ressources pour garantir la clarté de la définition, tout en laissant suffisamment d'espace aux apprenants, pour les raisons évoquées ci-dessus.

Enfin, quels que soient la discipline et le niveau d'enseignement, une plus grande prise en compte de la matérialité linguistique de la notion ainsi que de la « non-transparence » des mots semble constituer un avantage supplémentaire pour la construction des connaissances et l'intercompréhension en classe. L'alternance – voire l'intégration – des traitements métalinguistiques et

référentiels apparaît comme une ressource tant du point de vue linguistique que disciplinaire. Si un enseignement bilingue a le pouvoir de multiplier ce type de traitements alternés ou même intégrés, les enseignements en une langue – première ou seconde – pourraient eux aussi exploiter ces stratégies et ainsi atteindre le degré de complexité et d'intégration des enseignements bilingues.

Nous sommes conscientes que ces propositions restent encore très générales. Une étape suivante sera d'élaborer des activités définitionnelles spécifiques permettant de concrétiser quelques-unes de ces idées.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi : boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris : Larousse.
- Authier-Revuz, J., Doury, M. & Reboul-Touré, S. (éds) (2003). *Parler des mots : le fait autonymique en discours*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Berthoud, A.-C. (2003). « Autonomie et construction interactive des objets de connaissance ». In J. Authier-Revuz, M. Doury & S. Reboul-Touré (éds). *Parler des mots : le fait autonymique en discours*. Paris : Presses Sorbonne nouvelle, pp. 137 – 150.
- Berthoud, A.-C. (2004). « Ces obscurs objets du discours ». *Conférence de l'Académie*, Bern.
- Gajo, L. (2003). « Pratiques langagières, pratiques plurilingues : quelles spécificités ? quels outils d'analyse ? Regards sur l'opacité du discours ». *TRANEL*, 38, pp. 49-62.
- Gajo, L. (2006). « Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématique, opacité, densité », *Education et sociétés plurilingues*, 20, pp. 75-87.
- Gajo, L. (2007). « Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development ? ». *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 10 (5), pp. 563-581.

- 
- Gajo, L. & Grobet, A. (2008). « Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires : intégration et saturation des savoirs disciplinaires et linguistiques ». In L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (éds). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck, pp. 113-136.
- Gajo, L. et al. (2008). *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*. Rapport final. Fonds national suisse de la recherche scientifique : PNR 56. Téléchargeable sur le site [www.pnr56.ch](http://www.pnr56.ch).
- Grobet, A. (2007). « Les définitions en classe bilingue ». In L. Gajo (éd). *Langues en contexte et en contact. Hommage à Cecilia Serra. Cahiers de l'ILSL*, Vol. 23, pp. 117-124.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Loffler-Laurian, A.-M. (1994). « Les définitions dans la vulgarisation scientifique ». In D. Candel (éd). *Français scientifique et technique et dictionnaire de langue*. Paris : Didier, pp. 93-112.
- Martin, R. (1990). « La définition "naturelle" ». In J. Chaurand & F. Mazière (éds). *La définition*. Paris : Larousse, pp. 86-95.
- Pantet, J. (2007). « *Ces obscurs objets de l'acquisition* » : *Objets traités et modes de traitement dans l'acquisition du Français Langue Etrangère*. Mémoire de licence, UNIL.
- Plane, S. (2005). « Les activités définitionnelles au service des apprentissages lexicaux ». *Pratiques*, 125/126, pp. 115-138.
- Py, B. (1989). « L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction ». *DRLAV*, 41, Université Paris VIII, pp. 83-100.
- Récanati, F. (1979). *La transparence et l'énonciation. Pour introduire à la pragmatique*. Paris : Seuil.
- Rey, A. (1990). « Polysémie du terme *définition* ». In J. Chaurand & F. Mazière (éds). *La définition*. Paris : Larousse, pp. 13-22.
- Rey-Debove, J. (1997). *Le métalangage : étude linguistique du discours sur le langage*. 2<sup>ème</sup> édition, Paris : A. Colin.

Riegel, M. (1990). « La définition, acte du langage ordinaire – De la forme aux interprétations ». In J. Chaurand & F. Mazière (éds). *La définition*. Paris : Larousse, pp. 97-110.

Vygotski, L. (1997). *Pensée & Langage*. 3<sup>ème</sup> édition, Paris : La Dispute.