

# Quelques traits distinctifs des définitions en classe bilingue

Anne GROBET

*Chargée d'enseignement à l'ELCF, Université de Genève*

## I. Introduction : présentation des données

Cette contribution se propose de mettre en relief un certain nombre de caractéristiques des définitions qui paraissent représentatives de l'enseignement bilingue. Par enseignement bilingue, on comprend ici l'enseignement partiel ou total d'une discipline dite « non linguistique » (DdNL, voir Gajo, 2007) telle que l'histoire, les mathématiques, la physique ou la géographie, donné en langue étrangère (L2), soit en allemand, en anglais ou en français. Les données étudiées ont été recueillies dans le cadre d'un projet intitulé « Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire »<sup>1</sup>, dirigé par L. Gajo, financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique. L'une des questions posées par ce corpus est celle des modalités de l'exploitation de données très importantes et variées, tant au niveau des langues, des disciplines que de l'âge des étudiants. L'une des solutions a été de privilégier un corpus dans le corpus, ou une activité didactique particulière, à savoir la définition. Cette activité présente en effet l'avantage de se retrouver dans la grande majorité de nos données, car très souvent, les activités de classe portent sur la définition de notions/concepts qui scandent le déroulement des cours, tout comme l'avancée du programme.

Les définitions représentent des lieux privilégiés de la construction du sens dans l'interaction et d'acquisition de la signification linguistique, dans la mesure où elles remplissent un rôle de stabilisation des savoirs. Comme le montre l'étude des définitions dans les classes contrôles (monolingues), certains types de définition peuvent se retrouver aussi bien dans un contexte monolingue que bilingue, notamment lorsque l'on a affaire à des enseignants qui s'efforcent de donner un cours identique dans les deux langues. Toutefois, dans les classes bilingues, où les interactions se déroulent majoritairement en L2 (même si L1 intervient également à des degrés divers), la dimension linguistique des définitions est particulièrement souvent mise en avant, du fait de l'opacité de L2. Cette mise à l'avant-plan de la dimension linguistique entraîne des négociations se situant au croisement des savoirs linguistiques et disciplinaires de référence, tout comme, parfois, une interrogation sur la définition en tant qu'activité discursive en elle-même.

Dans ce qui suit, nous allons préciser notre acception de la notion de définition, puis décrire les modalités formelles de son exposition. Nous montrerons ensuite comment la définition se déploie dans le cadre de l'interaction scolaire, qu'elle contribue à structurer. Enfin, nous considérerons la définition en tant qu'action, comme partie intégrante du projet didactique formé par l'enseignement bilingue.

## II. La définition : premier aperçu

Avant toute chose, le terme même de « définition », réputé pour son ambiguïté, demande à être précisé. Sans s'attarder sur les nombreuses acceptions liées à la réflexion philosophique et lexicographique à laquelle la définition a donné lieu (Rey, 1990), on peut noter avec Riegel (1990 : 99) que ce terme désigne soit l'activité langagière visant à produire des définitions, soit le type d'énoncé qui sert à les réaliser, soit le contenu définitoire de ces énoncés – souvent restreint au seul définiens.

Face à cette polysémie, il paraît donc indispensable de prendre comme point de départ l'observation du corpus, pour voir comment s'y présentent les définitions.

---

<sup>1</sup> Projet no 405640-108656, financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique dans le cadre du Programme national de recherche 56 (« Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse »).

- (1)
- 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
- <PNR56-Gajo-2.2001.B1.S2.Ge.FM.1.A>

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 », ce dont témoignent les constructions à détachement impliquant le verbe être. On peut ajouter 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 point de vue monologique 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 des 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). Les définitions se justifient ici parce qu'elles font écho à un discours antérieurement tenu. Deuxièmement, un commentaire purement monologique 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 (point qui reste problématique dans cet extrait, puisque l'élève n'accepte pas la rectification proposée par l'enseignante). Dans les interactions en classe telles que celle-ci, la définition apparaît donc avant tout comme une action conjointe, voire une co-construction, dans laquelle sont engagés les participants, qui cherchent à préciser le sens d'un terme par le biais d'une interaction.

### III. Exposition linguistique de la définition

La formulation d'une définition implique, comme on l'a vu plus haut, la *médiation* du discours pour transmettre un certain nombre de connaissances disciplinaires (explication d'un terme obscur à partir de notions connues ou supposées telles, de la formulation d'un exemple, etc.) et/ou linguistiques (recours à des synonymes, hyperonymes, hyponymes, etc., voir Martin, 1990) – occasionnant également une remédiation afin de contrer d'éventuels problèmes d'opacité.

Par ailleurs, ce double processus de médiation-remédiation fait l'objet d'une *exposition* par une série d'indices visant à attirer l'attention des élèves sur l'activité définitoire en cours. Cette exposition est multimodale et s'effectue à travers divers indices de contextualisation (Gumperz, 1982), parmi lesquels on peut compter des structures morpho-syntaxiques (constructions à détachement), des données prosodiques (modification de registre, scansions), des gestes, la présence de discours métalinguistique (« ça veut dire quoi »), sans compter l'utilisation du tableau noir pour noter les termes à définir, etc.

Ainsi, dans l'exemple 1, l'exposition des définitions se fait principalement par l'emploi de constructions linguistiques à détachement en « c'est ». Ces constructions impliquent des termes connus : « vents », ou « courants marins ». 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.

L'exposition des définitions en classe bilingue se caractérise par la possibilité du recours à l'alternance des langues, à la fois au niveau de la formulation de la définition (la traduction étant exploitée comme outil définitoire), mais aussi pour mettre en valeur l'opération de définition, voire la légitimer. Il en va ainsi dans l'exemple suivant, issu d'un cours de physique donné à Bienne à des élèves francophones et germanophones.

- (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)  
 15-Ens et pis la médiatrice/  
 (4 sec)  
 16-E3 (?X) un angle  
 (5 sec)  
 17-Ens euh ouais=et ben=écoutez 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' 'médiatrice' 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' . 'perpendiculaire' voilà . c'est pourquoi les maths . c'est plus facile en allemand\  
 <PNR56-Gajo\_2.1901.BI.S2.Phy.Fbi.1>

L'exposition des définitions se présente dans cet extrait de manière exemplaire, et cela à plusieurs égards.

On peut tout d'abord relever les deux questions initiales sollicitant des définitions de la part des élèves d'une manière classique (tout d'abord, interrogation en « c'est quoi » dont le thème est fourni par le définiendum – ici « une médiane », puis formule élidée pour la seconde question – « et pis la médiatrice »). La deuxième question établissant manifestement l'existence d'une lacune, l'enseignant propose une remédiation introduite par 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 ».

Le discours métadiscursif occupe une place particulièrement importante dans le discours de cet enseignant, qui non seulement explicite son cheminement (« non mais .. je aussi fais cette parenthèse une digression »), mais aussi compare métadiscursivement l'emploi du français et de l'allemand dans les mathématiques, défendant 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 »).

Ce commentaire est suivi d'une démonstration sous la forme d'une décomposition morphologique qui tout à la fois formule et légitime les définitions de « bissectrice » et « médiatrice » en allemand : « bissectrice c'est winkelhalbierend winkel angle halbierend partager en deux [...] médiatrice [...] mittel-senkrecht milieu-perpendiculaire 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 à la fois formuler et 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 que la présence de plusieurs constructions à détachement mettant en valeur les traductions (« bissectrice c'est winkelhalbierend »...).

Les définitions sont ainsi abordées dans cet extrait sous un angle résolument linguistique. L'opacité de la langue donne lieu à une remédiation sous forme d'une traduction suivie d'une décomposition, dans l'optique d'une meilleure assimilation du contenu disciplinaire – démarche qui n'est évidemment pas la seule possible, mais qui nous paraît représentative du travail en classe bilingue.

#### IV. La définition dans l'interaction

La formulation des définitions dans les interactions en classe implique, en premier lieu, l'enseignant, en tant que détenteur du savoir et en tant que responsable de la gestion de l'interaction. Ceci dit, les définitions ne sont pas liées à un type d'interaction particulier, et elles peuvent être initiées aussi bien par l'enseignant (ex. 2) que par les élèves (ex. 1). Dans tous les cas, leur formulation résulte d'une interaction impliquant l'ensemble des protagonistes.

Lorsqu'elles sont initiées par l'enseignant, les définitions sont parfois sollicitées sous forme de questions adressées aux élèves, de manière à les faire participer à la construction des connaissances (stratégie assez fréquente dans les classes bilingues où l'un des souci des

enseignants est de faire participer les élèves) – on trouve de telles questions au début de l'exemple 2, ou alors formulées de manière assez frontale, comme c'est le cas dans la plus grande partie de l'exemple 2.

Dans d'autres cas – typiques pour les classes bilingues – les élèves se trouvent eux-mêmes à l'origine des définitions (ex. 1), voire des demandes de définition lorsqu'il leur manque des termes de vocabulaire. L'enseignant n'est toutefois pas étranger à ces demandes de définition, car elles impliquent qu'il leur laisse une place. Dans l'exemple suivant, la demande de définition est en fait provoquée par l'enseignant, qui annonce un moment prévu pour les questions (« das wäre jetzt der Moment Fragen zu stellen ») :

(3)

108-Ens dann kommen wir mal .. kommen wir mal zu den zwei nächsten Texten\ die haben Sie sich zuhause angeschaut eh das war jedenfalls die (1 sec) die Aufgabe ehm .. gibt es . . in dem . dritten Text also . Rousseau ... siebzehnhundertzweiundsechzig eh (nom d'un élève) gibt es da Wörter Passagen die Sie mit dem Wörterbuch nicht haben verstehen können\ (2 sec) das wäre jetzt der Moment Fragen zu stellen\ Text drei Fragen zum Text\ (2 sec) DREI (1 sec) ja/

109-E11 ehm was heisst Zögling

110-Ens Zögling\ . ja was ist ein Zögling\ (2 sec) ehm .. können Sie (?hier) etwas dazusagen welche Zeile das steht/

111-E11 [in der ersten Zeile

112-E? [in die (?letzte) Zeile

113-Ens in der ersten Zeile gut\ ((lit)) *meinen Zögling*\ das ist mein Schüler\ (2 sec) ein Schüler\ ... Zögling darin haben Sie das Wort ein bisschen noch ERZIEHEN heh ... ehm . das ist der Schüler\ (3 sec) der Zögling\

<1.1212.V1.11.Hi.D.1.A>

La question est formulée en 109 sous un angle métalinguistique comme une question de vocabulaire (« was heisst »). Après une reprise, l'enseignant donne la réponse par un synonyme (« Schüler »), faisant l'objet d'une généralisation (passage du pronom « mein » à l'article « ein »), avant une ébauche d'explication étymologique.

La demande de définition de cet exemple s'apparente ici à une demande de vocabulaire – typique des classes de langue. Plus généralement, on constate qu'un contexte exolingue favorise les demandes de définition des élèves en levant certaines inhibitions, dans la mesure où il est moins risqué pour la face de manifester un problème de vocabulaire en L2 que de reconnaître une insuffisance dans la maîtrise du contenu notionnel des termes dans sa propre langue (Gajo & Grobet à paraître).

## V. La définition dans le projet didactique du cours

Il n'est pas inutile de rappeler que le projet didactique des classes bilingues est sous-tendu par un double objectif, à la fois disciplinaire et linguistique. Dans ce cadre, l'acquisition des notions linguistiques est stimulée par le fait qu'elles sont directement utiles pour l'acquisition d'une matière qui n'est pas spécifiquement linguistique (à la différence de ce qui se passe dans un cours de langue). L'apprentissage des notions disciplinaires peut quant à lui être favorisé par le contexte bilingue et le travail linguistique qu'il engendre (Gajo & Grobet à paraître).

Au sein des enseignements, les définitions constituent des points forts, c'est-à-dire des lieux privilégiés de la stabilisation du savoir – tant linguistique que disciplinaire. Une fois posées, elles constituent en effet des ressources auxquelles les interactants pourront ensuite se référer, notamment en raison de l'existence fréquente de supports écrits.

On peut relever que le statut et l'importance accordée aux définitions dépend de l'activité (qui peut être variée : construction des connaissances, correction d'épreuve, etc.) et du degré de centralité de la définition : l'objet négocié peut occuper un statut plus ou moins central par rapport au projet didactique en cours. Il peut ainsi être compris, du point de vue disciplinaire, comme « inscrit », « utile » ou « périphérique » tandis qu'il peut être décrit, du point de vue linguistique, comme « obligatoire », « compatible » ou « autonome » (Gajo, 2007). Autrement dit, la négociation des termes est à relier, d'une part, à des besoins plus ou moins immédiats de la conceptualisation disciplinaire et, d'autre part, à des besoins plus ou moins immédiats de la communication en L2 ou L1.

Le travail de définition et explication de vocabulaire a une importance particulière dans les classes bilingues, ce qui s'observe non seulement à partir du corpus, mais également à partir des représentations des enseignants. Pour avoir accès à celles-ci, nous avons réalisé des entretiens

d'auto et hétéro-confrontation, regroupant quelques enseignants autour de séquences vidéo jugées représentatives des classes bilingues. Il ressort de ces discussions que pour l'ensemble des enseignants, le travail sur les définitions est primordial car lié aux questions de compréhension, à la différence du travail sur la morphosyntaxe qui relève pour eux du domaine des classes de langue. L'opinion d'un enseignant d'histoire est ici représentative :

je vais pas commencer à corriger des fautes de déclinaison ou ce genre de choses qui se ferait plus dans un enseignement d'allemand, peut-être, et encore. Moi je crois que pour la communication, d'ailleurs, quand je vois comment moi je parle, ça me semble pas très utile de commencer à corriger les élèves sur ce plan-là. Si on se comprend plus, bien sûr. Mais autrement, le travail sur la langue ça se résume en bonne partie, je pense, sur des questions de vocabulaire, de compréhension. (3)

Pourtant, il est intéressant de constater que les pratiques des enseignants vont en fait plus loin que ce qu'ils imaginent. Ainsi, on a vu dans les exemples 2 et 3, qu'ils ne se contentent pas de donner une explication de vocabulaire, mais qu'ils essaient aussi d'effectuer un travail sur la morphologie qui est spécifiquement linguistique, qui pourrait tout à fait trouver sa place dans un cours de langue. Un commentaire de l'enseignant à propos de l'exemple 3 est d'ailleurs éloquent :

la tentative plus ou moins heureuse, n'est-ce pas, d'essayer de trouver des racines qu'ils peuvent peut-être connaître. Je suis pas du tout sûr si c'est vrai qu'il y a une quelconque relation entre *erziehen* et *Zögling*. Ca, il faudrait le vérifier, mais c'est vrai que... peut-être la tentative d'essayer de leur donner un petit peu ce réflexe de se dire « ok alors comment je peux décomposer un mot pour retrouver éventuellement des éléments qui... que je connais ». (3)

La volonté de développer une conscience métalinguistique prime ici sur la simple résolution du problème compréhension.

De manière similaire, une autre particularité des définitions des classes bilingues est qu'elles thématisent des objets pouvant apparaître comme excentrés du point de vue disciplinaire, car le travail sur les définitions s'écarte des connaissances immédiatement liées au programme (savoir inscrit), et se fait étude de vocabulaire. C'est ce qui se passe en quelque sorte dans l'exemple 2, où l'enseignant se laisse guider par l'idée de la décomposition morphologique pour donner la définition de termes certes utiles en physique, mais non obligatoirement requis par le contexte. La démarche est encore plus flagrante dans l'exemple 4 :

(4)  
53-E5 what is row/  
54-Ens to grow/  
55-E5 a row/  
56-Ens ah . yes ok . a row a row is when you make lines in the field and a crow is a black bird  
(makes sound of a crow) . an awful black bird . what is the  
57-E [corneille  
58-E [corneille  
59-Ens yes . ok . so this was what they had . do you think it's easy work/  
<1.00612.G1S2.Hi.FE.1b>

La demande de définition de l'élève est suivie par un malentendu, contraignant l'élève à répéter sa question. L'enseignante fournit alors dans un premier temps une explication notionnelle du terme de « row » recourant à une illustration (« a row is when... »), et ajoute spontanément la définition du terme de « crow », qui semble figurer ici essentiellement en raison de la proximité phonologique qu'il entretient avec « row ». Ce type de mise en relation, motivé par la langue plutôt que par le contenu, est caractéristique d'un cours de langue. On peut noter que l'exemple 1, dans lequel l'enseignant se laisse guider par l'idée de la décomposition morphologique pour donner spontanément la définition de termes dont la proximité phonologique et conceptuelle (« bissectrice », « médiane », « médiatrice ») engendre des confusions, illustre une démarche similaire.

Il apparaît ainsi que si les définitions sont des lieux importants de stabilisation du savoir dans les cours, et qu'elles constituent l'une des préoccupations centrale des enseignants de classes bilingues, elles donnent également lieu à un travail linguistique et métalinguistique dont les retombées peuvent bénéficier à l'acquisition tant des notions disciplinaires que des objets linguistiques.

## VI. Conclusion

Ce bref parcours aura montré l'importance accordée aux aspects linguistiques et métalinguistiques des notions définies dans les classes bilingues. Du point de vue de l'exposition

des définitions, l'exploitation de plusieurs codes apparaît comme une ressource propre au contexte bilingue, non seulement parce qu'elle peut conduire à des rapprochements morphologiques légitimant les définitions ou favorisant leur mémorisation, mais aussi parce qu'elle entraîne nécessairement une prise en compte de l'opacité de la langue, évitant par là l'illusion de la transparence du langage. Au niveau de l'interaction, le contexte exolingue favorise les demandes de clarification sous couvert de questions de vocabulaire, questions auxquelles les enseignants sont d'autant mieux prêts à répondre qu'ils y accordent eux-mêmes une grande importance. On a toutefois observé que si les enseignants accordent la priorité au vocabulaire en tant que lié aux questions de compréhension, ils effectuent un travail qui va bien au-delà de ce but immédiat, sensibilisant les élèves à l'opacité du langage (décomposition morphologique, etc.). Enfin, pour ce qui concerne l'apprentissage de L2, on peut rappeler le fait que ce vocabulaire défini, directement utilisé du point de vue disciplinaire (à la différence de ce qui se passe dans une classe de langue traditionnelle), a de meilleures chances d'être acquis.

### Annexe : conventions de transcription

/\	Intonèmes ascendant et descendant
... ..	Pauses de moins d'une seconde (environ ¼, ½ et ¾ 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
((rit))	Commentaire du transcripteur
(en)fin	Articulation relâchée, segment non prononcé
MAL	Accentuation; focalisation, emphatisation prosodiques
(?a-va)	Transcription incertaine
XX	Segments incompréhensibles

### Bibliographie

- Gajo, L., « Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation », *Trema*, 2007.
- Gajo, L., Grobet, A. « Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires : effets sur l'apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques », in *Raisons éducatives* 12, à paraître.
- Grobet, A. « Les définitions en classe bilingue », in Gajo, L. (dir.), *Langues en contexte et en contact. Hommage à Cecilia Serra. Cahiers de l'ILSL*, 23, 2007, p. 117-124.
- Gumperz, J.J., *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982.
- Martin, R., « La définition "naturelle" », in Chaurand, J., Mazière, F. (dir.), *La définition*, Paris, Larousse, 1990, p. 86-95.
- Mondada, L., Pekarek, S., « Interaction sociale et cognition située dans l'acquisition langagière ». *Aile*, 14, 2001.
- Rey, A., « Polysémie du terme *définition*. », in Chaurand, J., Mazière, F. (dir.), *La définition*, Paris, Larousse, 1990, p. 13-22.
- Riegel, M. « La définition, acte du langage ordinaire – De la forme aux interprétations » in Chaurand, J., Mazière, F. (dir.), *La définition*, Paris, Larousse, 1990, p. 97-110.