

Variations de l'élaboration conceptuelle dans différentes modalités d'enseignement bilingue

Anne GROBET & Ivana VUKSANOVIĆ

Université de Genève

ELCF

Rue de Candolle 5, 1211 Genève 4, Suisse

Anne.Grobet@unige.ch, Ivana.Vuksanovic@unige.ch

This paper examines the relationship between programmed and emergent aspects of knowledge construction in bilingual education, through the analysis of conceptual networks of subject content. More precisely, the focus is on classroom interaction sequences in which participants (teacher and students) are working on definitions of certain phenomena or discussing different notions and concepts. These concepts have a common conceptual structure and build up conceptual networks that reflect the paradigm of different subject disciplines (for example, chemistry, biology, law, etc.), but do not have the same relevance for the knowledge construction and acquisition process. By comparing conceptual structures of subject content with different modalities of classroom interaction in which they occur, we examine the degree of their relevance and their role in the knowledge construction process. In this way, we are trying to find out which conditions could emphasize the occurrence of non-programmed notions and what is the impact of code-switching and meta-linguistic activities on it.

Keywords:

bilingual education, conceptual network, metadiscourse, linguistic knowledge, subject knowledge.

1. Introduction

L'enseignement bilingue d'une discipline non spécifiquement linguistique, aussi désigné par les acronymes CLIL (*content and language integrated learning*) ou EMILE (enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère), présente des bénéfices indéniables mis en évidence depuis plusieurs années par la recherche non seulement pour l'apprentissage de la L2, mais aussi pour celui du contenu disciplinaire (Gajo 2001, 2006). Toutefois, certaines interrogations subsistent encore, notamment dans le grand public, comme la question suivante: le fait de parler en L2, surtout dans le cas d'une maîtrise problématique, ne risque-t-il pas d'entraîner une baisse de la qualité du contenu disciplinaire? Pour le dire autrement, "bien faire la science signifie-t-il bien dire la science" (Beacco, Coste, van de Ven & Vollmer 2010: 8)? Dans l'enseignement bilingue, il subsiste effectivement un certain degré d'opacité linguistique pour la plupart des apprenants qui est difficilement quantifiable par les observateurs, d'une part parce qu'il n'est pas nécessairement verbalisé, et d'autre part parce qu'il varie selon les individus¹.

¹ De manière plus générale, on sait que "la maîtrise des connaissances ne se réduit aucunement à celle du langage", qui ne représente, pour l'enseignant notamment, qu'un "ensemble d'indices de surfaces permettant indirectement d'observer les acquis cognitifs des apprenants" (Beacco, Coste, van de Ven & Vollmer 2010: 9).

Si les processus psychiques individuels restent hors d'accès pour le linguiste, il est néanmoins possible d'étudier à partir de l'étude des interactions en classe les modalités de la gestion de l'opacité linguistique par les enseignants. Cela ne revient pas à se contenter d'analyser des exemples paraissant particulièrement réussis du point de vue de l'enseignement/apprentissage, car, comme le souligne Nonnon (2001: 67), cela reviendrait à négliger les aspects plus ordinaires des corpus réels, la temporalité des interactions, ainsi que les variations dans l'interprétation des marqueurs linguistiques liées à l'âge ou au contexte. Il est au contraire intéressant de mettre en contraste différentes pratiques, afin de faire apparaître leurs particularités. Dans cette optique, notre recherche portera ici sur trois extraits d'interactions en classe issus de contextes variés sélectionnés pour la diversité des configurations qu'ils illustrent.

Afin d'évaluer l'influence de l'opacité dans la construction des connaissances disciplinaires, nous analyserons ces extraits du point de vue de l'élaboration conceptuelle des champs notionnels, qui sont à la source de ces connaissances. Notre analyse interactionnelle et discursive se situera au niveau méso, qui va au-delà de l'observation micro des phénomènes liés à l'alternance des tours de parole, pour tenir compte autant que possible de la dimension temporelle et séquentielle des interactions² (Gajo, Grobet & Steffen 2015).

Lors de notre étude, nous consacrerons une attention particulière au discours métalinguistique, qui anticipe, problématise et résout d'éventuels problèmes d'opacité liés à l'utilisation d'une L2. Il s'agit le plus souvent du discours de l'enseignant, qui correspond à la manière dont il se représente les difficultés des apprenants.

Avant de formuler plus précisément les questions qui guideront notre recherche, esquissons les éléments théoriques sous-jacents à notre démarche.

1.1 Différentes modalités d'enseignement bilingue

D'un point de vue interactionnel, les interactions en classe constituent un type particulier d'interaction institutionnelle, caractérisées par un contrat didactique et une asymétrie entre les participants (cf. Grobet 2012). Elles peuvent toutefois se présenter sous des formes diverses, qui peuvent être appréhendées en lien avec différents types de guidages de l'enseignant, partiellement déterminés par l'institution, les contraintes liées au curriculum et l'activité en cours. Trois variables sont à prendre en compte:

- 1) la gestion de l'interaction: monogérée ou polygérée

L'interaction est dite monogérée non seulement lorsque l'enseignant est le seul interactant à s'exprimer (discours monologal), mais également lorsqu'il prend en

² Pour des raisons de place, cette dimension n'apparaîtra que partiellement dans les exemples étudiés ici, mais elle se manifeste notamment dans la sélection et la segmentation des séquences analysées.

charge le début et la fin des échanges et les rapporte à son intervention (discours globalement monologique). Dans un mode polygéré, l'enseignant n'est pas le seul à intervenir (discours dialogal). Il laisse non seulement les apprenants s'exprimer (réponse à des questions, que l'on trouve également dans le mode monogéré), mais aussi prendre l'initiative d'ouvrir des échanges (discours non seulement dialogal, mais aussi dialogique, cf. Roulet et al. 1985; Roulet, Filliettaz & Grobet 2011).

- 2) la gestion des liens conceptuels: espace accordé à la co-construction conceptuelle, c'est-à-dire à la construction conjointe de concepts par l'enseignant et les élèves

L'enseignant laisse ou non les apprenants introduire des notions, ou les thématiser, les mettre en relation, etc., et les thématise dans son propre discours³. On peut faire l'hypothèse qu'il y a un lien, à ce niveau, entre ce qu'il a planifié (à quoi il essaie dans la mesure du possible de se tenir), et les notions émergentes qui seraient plutôt initiées par les apprenants.

Si les deux premières variables se retrouvent dans tout type d'enseignement, il n'en va pas de même pour la troisième, propre aux enseignements de langue étrangère et aux enseignements bilingues:

- 3) le choix de la langue: mode monolingue ou bilingue

Dans un mode monolingue, une seule langue est favorisée (L2 le plus souvent) et les alternances sont autant que possible évitées, tandis qu'en mode bilingue le passage d'une langue à l'autre est non seulement toléré, mais aussi sollicité.

Ces différents aspects sont liés: un mode monogéré de l'interaction favorise une construction conceptuelle plutôt monologique, soit une simple transmission des savoirs, et un mode monolingue (si l'institution ne prévoit pas d'alternances de niveau méso). À l'inverse, on peut faire l'hypothèse qu'une gestion de l'interaction polygérée est susceptible de favoriser une alternance de langues (Müller et al. 2012) ainsi qu'une co-construction conceptuelle (Grobet & Müller 2011: 67-68).

1.2 Réseaux conceptuels dans l'enseignement

Pour appréhender les modalités de la construction des connaissances disciplinaires et le rôle de l'opacité linguistique, nous nous focaliserons ici sur l'étude de l'élaboration conceptuelle des interactions en classe. Celle-ci a été décrite, dans différents types d'interactions, par les approches conversationnelles (Berthoud 1996; Berthoud & Mondada 1995; Gülich & Mondada 2001), à travers l'étude des *topics* ou des *objets de discours* qui font l'objet de constantes négociations par les interactants. L'analyse du discours a quant à elle montré comment l'activation successive de différents concepts

³ Voir la différence entre *transmission* et *co-construction* des connaissances (Beacco, Coste, van de Ven & Volmer 2010: 16).

apparentés (c'est-à-dire des *topiques*) aboutit au développement de *champs notionnels*, qui peuvent être décrits comme des *réseaux conceptuels* (Roulet, Filliettaz & Grobet 2001). Ces derniers impliquent différentes opérations discursives qui sont décrites notamment dans le cadre de l'étude des descriptions par Adam (1992): *ancrage* d'un référent fonctionnant comme *thème-titre*, développement de ses différentes *parties* ou *propriétés*, qui sont elles-mêmes *thématisées* ou *mises en relation* avec d'autres référents. Ces différentes opérations ne sont pas spécifiques à la description, et elles se retrouvent dans d'autres activités discursives comme la narration, l'explication, etc. (Nonnon 2001: 69), qui peuvent elles-mêmes s'inscrire dans des discours aussi variés que des transactions de service, des dialogues téléphoniques ou même des textes philosophiques (Roulet, Filliettaz & Grobet 2001).

Les développements de champs notionnels sont ainsi particulièrement présents dans les interactions en classe, et on observe, dans l'enseignement, une augmentation de la densité et de l'étendue de ces réseaux en fonction non seulement de la discipline, mais aussi de l'âge des apprenants. Au niveau élémentaire, les champs notionnels sont ainsi souvent développés en relation avec l'environnement immédiat des élèves, tandis qu'il s'autonomisent plus tard. Au niveau secondaire, l'élaboration conceptuelle prend ainsi un caractère plus abstrait, même si elle est le plus souvent étayée par un support écrit (texte, tableau) ou visuel (instrument de physique, par exemple). Dans nos corpus, c'est toutefois au niveau tertiaire, et dans la discipline du droit, que la (co-) construction de réseaux notionnels est exploitée de la manière la plus systématique, allant jusqu'à constituer l'enjeu principal de l'enseignement (Grobet & Müller 2011).

2. Questions de recherche

À ce stade, il convient de préciser notre problématique, à savoir celle du traitement de l'opacité linguistique dans l'élaboration conceptuelle d'interactions en classes bilingues à travers la discussion de trois questions:

- 1) D'une manière générale, comment se manifestent les deux langues dans les réseaux conceptuels des interactions en classe bilingue?

Bange (1992) a mis en évidence à propos de la communication exolingue l'existence d'une bifocalisation sur la langue et le contenu. Celle-ci est particulièrement manifeste dans l'enseignement bilingue, mais elle mérite toutefois une description plus précise. La bifocalisation peut en effet désigner non seulement une formulation en L2 (ou en deux langues), mais aussi l'anticipation et la résolution de problèmes linguistiques, qui peuvent être plus ou moins liés au contenu disciplinaire, selon des modalités dépendant du format de l'enseignement.

Cette problématique constituera notre première question de recherche, et sera précisée par deux autres questions concernant, d'une part, la focalisation sur la langue, et d'autre part le discours métalinguistique.

- 2) L'enseignement bilingue, qui accorde une importance particulière à la langue, favorise-t-il l'émergence de concepts excentrés du point de vue du paradigme disciplinaire? Et si tel est le cas, observe-t-on des variations selon les modalités d'enseignement?

Pour décrire plus précisément ces phénomènes, nous examinerons divers extraits de réseaux notionnels en prenant appui sur l'opposition, mise à jour par les travaux d'orientation interactionniste, entre les aspects déjà planifiés des interactions en contexte institutionnel et leur réalisation émergente, qui peut s'éloigner plus ou moins de la séquence prévue (p. ex. Filliettaz 2006). Concernant nos présents objectifs, cette opposition gagne à être reformulée en termes de degrés: certaines tâches ou certains contenus peuvent être plus ou moins prévisibles ou pertinents en relation avec la discipline enseignée. Un tel continuum a été formulé par Gajo (2006), qui propose une typologie des savoirs dans l'enseignement bilingue, dégageant six catégories de savoirs linguistiques en fonction de leur degré de pertinence pour la réalisation de la tâche en cours. Du point de vue de la pertinence disciplinaire, il distingue, par ordre décroissant, les savoirs *inscrits, utiles et périphériques* (*i.e.* non pertinents pour l'élaboration conceptuelle); du point de vue de la communication en cours, il différencie les savoirs *obligatoires, compatibles* ou *autonomes*. On postulera ainsi que les savoirs les plus centraux, c'est-à-dire inscrits ou utiles d'un point de vue disciplinaire, obligatoires ou compatibles d'un point de vue linguistique, s'inscrivent dans le double objectif planifié de l'enseignement, qui porte à la fois sur la discipline et sur la langue. Les notions périphériques ou autonomes sont quant à elles la trace d'une interaction émergente qui n'a pas nécessairement été prévue comme telle⁴.

Cette réflexion sur le degré de centralité des notions discutées nous conduira à nous intéresser à une troisième question:

- 3) Quel est le rôle du discours métalinguistique dans l'enseignement bilingue? En quoi influence-t-il la construction conceptuelle? S'agit-il d'un détournement en direction d'un cours de langue ou d'un enrichissement des savoirs?

Face à un problème d'opacité, effectif ou anticipé, l'enseignant est amené à proposer des réponses métalinguistiques. Il s'agira donc de s'interroger sur les relations entre la nature de ces réponses métalinguistiques et l'élaboration

⁴ Pour évaluer la pertinence respective des différents concepts, nous nous appuierons sur les réactions des participants ainsi que sur la présence d'éventuels supports écrits (livres, présentations powerpoint, tableau), qui témoignent de l'importance que ceux-ci accordent aux notions discutées. Le cadre limité de cet article ne permet malheureusement pas de détailler le rôle de ces éléments; ils sont néanmoins sous-jacents à l'ensemble de nos analyses.

conceptuelle du contenu disciplinaire (renforcement ou éloignement) ainsi que sur les avantages et inconvénients qui en découlent.

3. Analyse des séquences

Pour éclaircir ces questions, nous avons choisi d'étudier ici des séquences sélectionnées parce qu'elles illustrent trois cas de figure différents du point de vue de la gestion de l'opacité et de l'élaboration conceptuelle. Ces séquences illustrent de manière représentative des configurations qui nous semblent pertinentes, car elles se retrouvent, à des degrés divers, dans d'autres interactions similaires (cf. les exemples étudiés par Grobet & Müller 2011, Grobet 2012, Gajo, Grobet & Steffen 2015 entre autres⁵). Précisons toutefois que nous n'en proposerons pas une analyse exhaustive (si tant est que cela soit possible), mais nous les discuterons exclusivement en relation avec nos trois questions de recherche.

La première séquence est issue d'un enseignement bilingue de droit donné à l'Université de Zürich, avec un nombre restreint de participants (4 en tout), et elle est orientée autour de la discussion du terme de *dégâts* introduit par un étudiant (B).

(1)

B: étudiant germanophone; F: étudiant d'échange français; W: enseignant

- 1 B premièrement/ . on s'occupe . du dégât/ . de la causalité/ . et
troisièmement . de .. euh . widerrechtlichkeit ((plus fort))
<illicéité>\
- 2 W illicéité\ oui [tout à fait
- 3 B [illicéité\
- 4 W et pis e- BON/ ... eu:h peut-être eu::h monsieur bieri a eu- a
donc eu:h nommé trois conditions/ . et la premiè:re . il a
choisi un terme un peu: . s:pécial qui est peut-être pas tout à
fait adapté/=
- 5? =((bas)) xxx
- 6 W ((aspiration)) vous avez parlé de dégât\
dégât schaden ja xx
- 7 B eu::h . comment est-ce qu'on appellerait ça dison:s . en des
termes plu:s proches . de: la responsabilité civile\
le dommage
- 9 F voilà ce s'rait le dommage ((aspiration)) les dégâts c'est
quoi\
il s'agit: euh dégâts disons ... p- euh- . euh euh xx à des
dégâts . à cause de euh- d'une blessure^eu:h d'un véhicule
quoi\
euh richtig also . der unterschied . eu::h auf deutsch gibt-
ist es schwer den unterschied . linguistisch . eu::h zu
erfassen\ &weil . in beiden fällen geht es um schaden\
((aspiration)) aber dégât wär' mehr schäden an einer sache/
((aspiration)) und dommage ist eben der begriff: . schaden im
si- &im rechtssinne/ . und das ist i- wie sie wissen . (vor
allem/voran) vermögensschaden ((bas)) <nicht\ &od'r od'r dann

⁵ Ces configurations se retrouvent également dans différentes interactions bilingues analysées par Ivana Vuksanović dans sa thèse de doctorat *Gestion des topiques et processus de saturation des savoirs dans l'enseignement bilingue*, en cours de rédaction.

auch . genughtuungsschaden ab'r vermögensschaden>\
 ((aspiration)) donc .. dégâts c'est- c'est plutôt le fait/ . et
 dommage c'est un: ça peut aussi . désigner un fait
 ((aspiration)), mais c'est un terme plu:s . plus juridique .
 que celui de dégât\ . et puis on parle de dégât notamment/
 ((aspiration)) par exemple dans le contexte d'une catastrophe
 naturelle/ ((aspiration)) qui a causé des dégâts
 [((aspiration)) eu::h à des maison:s ou: cultures etc\

13 B [ouais

Corpus DYLAN, Les dégâts, Unizh, 10.01.2007⁶

Avec la place laissée aux interventions des étudiants et les passages réguliers à l'allemand, cette séquence illustre un guidage polygère en mode bilingue. On y observe une co-construction conceptuelle: l'étudiant B propose le terme *dégâts* en 1, qui n'est pas correct pour l'enseignant. Celui-ci fait rectifier par l'étudiant F (par les *dommages*), ce qu'il ratifie en 10. Plutôt que d'en rester là, l'enseignant décide malgré tout d'enchaîner sur la définition et la discussion du terme de *dégâts* (thématisation), qui ne correspond pas à un savoir disciplinaire inscrit vu que le terme est présenté comme ayant un sens moins juridique que *dommages*, mais néanmoins utile pour préciser par comparaison et différenciation le sens de *dommages* (en allemand, puis en français). Cette discussion des termes français, L2 pour la majorité des participants, permet ainsi de préciser un concept pour lequel il n'existe qu'un seul mot en allemand (*Schaden*). Plus qu'à la simple résolution d'une opacité linguistique, le discours métalinguistique contribue dès lors à l'élaboration conceptuelle centrale de cet enseignement; malgré le caractère émergent de la maladresse lexicale de l'étudiant, la discussion ne s'éloigne pas du contenu disciplinaire prévisible et probablement planifié.

La deuxième séquence est enregistrée dans une classe bilingue franco-bulgare au niveau de l'enseignement secondaire.

(2)

REG: enseignante; TIR: élève identifié; EL?: élève non indentifié; ELS: plusieurs élèves

94 REG амонячна сода (*bicarbonate d'ammonium*) oui . alors c'est .
 c'est une levure chimique . on a donné au début de l'année
 scolaire la formule de ce composé-là qu'on appelle en français
 hydrogénocarbonate d'ammonium\ . euh амониев хидрогенкарбонат
 (*hydrogénocarbonate d'ammonium*) . on va donner la formule
 chimique dans quelques instants de nouveau . d'accord alors en
 pâtisserie\ . a::h . en pâtisserie . deuxième application/
 95 EL? боя за коса (*couleur de cheveux*)
 96 REG боя за коса (*couleur de cheveux*) . comment vous allez dire en
 français боя за коса (*couleur de cheveux*) ... alors коса
 (*cheveux*) c'est comment
 97 ELS cheveux=
 98 REG =cheveux . d'accord . боя (*couleur*)/

⁶ La séquence a été enregistrée dans le cadre du projet Dylan (cf. www.dylan-project.org), mené de 2006 à 2011 avec l'objectif d'examiner l'impact de la diversité linguistique sur le développement de la connaissance et de l'économie.

99 TIR peinture
 100 REG peinture .. alors c'est c'est autre chose . la peinture ça se fait avec une черка (*pinceau*) je sais pas comment on dit en français . mais euh euh боя за коса (*couleur de cheveux*) en français on peut le dire euh pour colorer les cheveux/ pour changer la couleur de cheveux/ euh pour des teintures de cheveux/ si vous voulez . c'est bon\ a:h et c'est plutôt pour lorsqu'on a:h éclaircit les cheveux . pas lorsque les rend plu:s plus foncés\ . la troisième application en médecine . dans quels cas on utilise l'ammoniac en médecine (2.3) est-ce que quelqu'un de vous a déjà senti réellement l'odeur de l'ammoniac

Corpus Lamartine ch9_24112015_azote_ammoniac⁷

Ici, la classe est en train d'aborder le thème des applications de l'ammoniac. En 95, un élève cite une des applications en faisant le code-switch en bulgare *boya za kosa* – couleur de cheveux. S'ensuit un petit échange de traduction ouvert par l'enseignante servant principalement à régler un problème de communication, qui est probablement dû au manque du terme en français. En 99, un autre élève propose le mot *peinture*. L'enseignante répond brièvement à sa proposition sans la développer et revient au terme *boya za kosa*, qu'elle essaie d'appréhender avec plus d'attention. On remarque qu'elle ne s'éloigne pas de la structure conceptuelle envisagée et n'exploite pas la ressemblance phonologique et morphologique entre mots *peinture* et *teinture*, ce qui aurait pu être utile.

Dans l'optique de nos trois axes d'analyse, les points suivants peuvent être relevés: il s'agit d'une séquence construite dans un mode bilingue, plutôt polygérée, où la gestion des liens conceptuels est toutefois majoritairement assumée par l'enseignante. Tout au long de la séquence, la structure conceptuelle semble stable et ne varie pas beaucoup. Quant au discours métalinguistique, il est peu exploité et uniquement au service de la résolution d'un problème de communication.

Notre dernière séquence illustre l'élaboration conceptuelle toujours dans le mode bilingue polygéré, mais le discours métalinguistique y a un rôle différent. Elle est extraite d'une leçon de biologie franco-polonaise au lycée.

(3)

ENS: enseignante; EL?: élève non identifié

259 ENS UN estomac\... un petit . ou un grand estomac . quand tu as mangé tu as un grand estomac\ . quand tu n'as pas mangé . un petit estomac\ (1.5) alors le point quatre\ . c'est le foie\ . et attention . c'est LE . FOIE . il y a un e à foie . mais c'est LE foie . parce qu'il y a aussi LA . foi qui s'écrit sans e . vous savez ce que ça veut dire la foi/.. la croyance en dieu\ (1.0) croire en dieu c'est la foi czyli po polsku bysmy powiedzieli/ (*donc en polonais nous allons dire*)

⁷ La séquence a été enregistrée dans une classe de neuvième (première année du programme bilingue) au Lycée français n°9 Alphonse de Lamartine à Sofia, dans le cadre du projet de thèse d'Ivana Vuksanović.

260 EL? wiara (*la croyance, la foi*)
 261 ENS wiara . wiara to jest la foi bez e (*la foi, la foi, c'est la foi sans e pisane (?)*) . mais LE . FOIE . avec e . po polsku (*en polonais*) en polonais watroba . watroba prawda (*le foie, le foie, n'est-ce pas*) ... le foie\ le foie

Séquence Lycée bilingue de Varsovie⁸

La classe est un train de commenter un schéma qui représente les organes digestifs. Quand le terme *le foie* apparaît au cours de la tâche, l'enseignante ouvre tout de suite une activité métalinguistique qui porte sur les homonymes *le foie – la foi*, en anticipant ainsi d'éventuels problèmes dans leur distinction. Dans cet exemple, le lien entre concepts se fait donc au niveau du signifiant uniquement. En ouvrant cette séquence, l'enseignante s'éloigne du contenu disciplinaire et active un nouveau concept, lié au concept central au niveau de la forme, mais périphérique, c'est-à-dire excentré du point de vue de la discipline. On remarque ici que le travail linguistique s'autonomise et que pour une brève période le cours disciplinaire se transforme en cours de langue, ce qui est certainement profitable à l'apprentissage du français, mais pas nécessairement à la construction des savoirs en biologie.

4. Conclusion

L'analyse de ces trois séquences n'illustre certes que certaines modalités d'enseignement bilingue et de manière très incomplète, mais elle permet néanmoins d'amener quelques éléments de réponse aux questions formulées ci-dessus concernant les modalités de la gestion de l'opacité linguistique en lien avec l'élaboration conceptuelle.

Premièrement, les réseaux conceptuels des interactions en classe bilingue étudiés ici se caractérisent par une élaboration en deux langues, à travers l'usage plus ou moins régulier de traductions, complété dans la première séquence par une comparaison formulée en deux langues des termes en français et en allemand. Dans cet enseignement de droit, le passage par les deux langues s'avère enrichissant pour l'élaboration des savoirs disciplinaires. Dans d'autres cas, comme notamment dans la troisième séquence, des concepts périphériques du point de vue disciplinaire (qui n'auraient probablement pas leur place dans un enseignement monolingue), sont évoqués pour prévenir d'éventuels problèmes de communication, en raison de leur signifiant pouvant prêter à confusion.

Il est dès lors légitime de se demander, ce qui est notre deuxième interrogation, si l'enseignement bilingue favorise l'activation de concepts excentrés du point de vue disciplinaire, notamment lors de guidages plurilingues et polygérés. Or,

⁸ La séquence a été enregistrée dans le cadre du projet d'évaluation des Sections bilingues francophones en Pologne en 2005, réalisé à la demande de l'Ambassade de France en Pologne et dirigé par Laurent Gajo.

nos exemples montrent bien la présence de certaines variations, mais ne témoignent pas de l'existence d'une relation directe entre le type de guidage et le caractère décentré de sa structure conceptuelle. Dans la première séquence, l'enseignant thématise ainsi une réponse erronée proposée par un étudiant sans pour autant s'éloigner du contenu disciplinaire inscrit. Dans la deuxième séquence, l'enseignante oriente la discussion avant tout autour du contenu disciplinaire, sans thématiser la langue pour elle-même. Seule la troisième séquence illustre une forme de décentrement conceptuel.

Les variations entre les trois exemples étudiés témoignent ainsi des différents rôles remplis par le discours métalinguistique. Dans la première séquence, la nature linguistique du savoir est thématisée au bénéfice de l'approfondissement du contenu disciplinaire, qui s'en trouve dès lors enrichi. L'opacité de la L2 est en revanche plutôt perçue comme un obstacle à surmonter dans la deuxième séquence: le discours métalinguistique vise à résoudre un problème ponctuel de communication. Dans le troisième exemple, la discussion métalinguistique s'éloigne du noyau conceptuel et glisse en direction du cours de langue. À nouveau, nous remarquons donc qu'il n'y a pas une seule option possible, toutefois, force est de constater que les bénéfices de ces différents rôles du discours métalinguistique ne sont pas équivalents du point de vue de la construction des savoirs disciplinaires.

Pour conclure, on peut ébaucher des hypothèses explicatives concernant les différences entre ces trois séquences. Sont-elles uniquement liées aux variations contextuelles, étant donné que la première est issue de l'enseignement universitaire, contrairement aux deux autres qui viennent de l'enseignement secondaire? Il est vrai que l'élaboration conceptuelle, au niveau tertiaire, présente une densité, une complexité et une étendue qui ne se retrouvent pas aux niveaux primaire et secondaire. Toutefois, il ne nous semble pas que ce facteur soit le seul élément à prendre en compte, car on observe des configurations similaires dans d'autres contextes scolaires aussi (Grobet 2007: 119-120). Pour que le travail sur l'opacité linguistique favorise et enrichisse l'élaboration du contenu conceptuel, le lien entre savoirs linguistiques et savoirs disciplinaires devrait être réfléchi à travers la mise en place d'une didactique intégrée langues/disciplines, mais il est avant tout nécessaire que l'enseignant ne le considère pas comme un mal nécessaire, mais plutôt comme une occasion à saisir, ce qui demande un investissement particulier visant l'amélioration de ses compétences linguistiques, disciplinaires et didactiques/méthodologiques (Causa 2014).

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Hatier-Didier.

- Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P.-H. & Vollmer, H. (2010). *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Disponible sur: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_FR.pdf.
- Berthoud, A.-C. (1996). *Paroles à propos. Approche énonciative et interactive du topic*. Paris: Ophrys.
- Berthoud, A.-C. & Mondada, L. (1995). Traitement du topic, processus énonciatifs et séquences conversationnelles. *Cahiers de linguistique française*, 17, 205-228.
- Causa, M. (2014). Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique: définition, diversification et pratiques formatives. *Les Carnets de Cediscor*, 12. Disponible sur: <http://cediscor.revues.org/964>.
- Filliettaz, L. (2006). La place du contexte dans une approche praxéologique du discours: Le cas de l'argumentation dans les interactions scolaires. *Pratiques*, 129-130, 71-88.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interactions en classe*. Paris: Didier.
- Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématique, opacité, densité. *Éducation et sociétés plurilingues*, 20, 75-87.
- Gajo, L., Grobet, A. & Steffen, G. (2015). Saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique: autour des notions de saturation et de méso-alternance. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 101, 27-40.
- Grobet, A. (2007). Les définitions en classe bilingue. *Cahiers de L'ILSL*, 23, 117-124.
- Grobet, A. (2012) Dynamique de la gestion de l'information dans les interactions en classe: complétude et saturation. *Langue française*, 175, 37-52.
- Grobet, A. & Müller, G. (2011). Construction des connaissances dans un contexte d'apprentissage bilingue au niveau tertiaire: les réseaux conceptuels. *Cahiers de l'ILSL*, 30, 37-69.
- Gülich, E. & Mondada, L. (2001). Analyse conversationnelle. In G. Holtus, M. Metzelti & C. Schmitt (éds.), *Lexikon der Romanischen Linguistik*, 1, 2, (pp. 196-250). Tübingen: Niemeyer.
- Müller, G., Gajo, L., Berthoud, A.-C., Grobet, A. & Steffen, G. (2012). Participation, ressources plurilingues et élaboration des connaissances dans l'enseignement supérieur. In L. Mondada & L. Nussbaum (éds.), *Interactions cosmopolites. L'organisation de la participation plurilingue* (pp. 193-223). Limoges: Lambert-Lucas.
- Nonnon, E. (2001). La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description. In M. Grandaty & G. Turcot (éds.), *L'oral dans la classe* (pp. 65-102). Paris: INRP.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C. & Schelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Lang.
- Roulet, E., Filliettaz, L. & Grobet, A. (avec la collaboration de Burger, M.) (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Lang.

Annexes

Conventions de transcription

.	micro-pauses	(<i>point</i>)	traduction en français
(2.1)	pauses en secondes	(<i>va/n'a</i>)	transcription incertaine
/ \	intonation montante/ descendante\	xxx	segment inaudible
[chevauchements	exTRA	segment accentué
&	enchaînement au sein d'un tour de parole	:	allongement vocalique
=	enchaînement immédiat entre deux tours	par-	troncation
((rire))	commentaire		
< >	délimitation des phénomènes entre (())		