

L'ÉLABORATION CONCEPTUELLE AUX NIVEAUX MICRO ET MÉSO DANS LES INTERACTIONS EN CLASSE BILINGUE

IVANA VUKSANOVIĆ¹, ANNE GROBET²

ABSTRACT. *Construction of concepts at micro and meso level in bilingual classroom interactions.* In adopting an approach called *multilingualism and cognition in discourse practices* (Gajo 2014: 139), which brings together discourse analysis (Roulet *et al.* 1985; Roulet, Filliettaz & Grobet 2001), conversational analysis (Gülich & Mondada 2001) and research on multilingualism (Coste 1994; Gajo *et al.* 2008), this paper aims to describe specific features of the knowledge construction process in bilingual classroom interaction, on the basis of an analysis of the data collected in three bilingual classrooms and two subject disciplines (biology and history). The analysis will be undertaken at the micro and meso interactional level: the former focuses on the local, *in situ* organization of interaction and the latter helps highlighting sequential organization of interaction and the relationship between planned and emergent didactic tasks and discourse activities. Since the relationship between planned and emergent aspects of knowledge in bilingual classroom is strongly affected by linguistic resources and their opacity (knowledge is constructed in a foreign language), the paper will concentrate on analyzing the relevance degree of language thematization, linguistic negotiation and metalinguistic activities in knowledge construction process.

Keywords: *knowledge construction, conceptual network, bilingual education, micro and meso interactional level of analysis, code switching, subject and linguistic knowledge.*

¹ **Ivana VUKSANOVIĆ** est assistante à l'École de langue et de civilisation françaises de l'Université de Genève, où elle participe à plusieurs projets de recherche sur l'analyse des interactions et le processus d'élaboration des savoirs en classe. Elle s'intéresse principalement aux domaines de l'acquisition de L2, de l'enseignement bilingue et de l'analyse du discours. Sa thèse, dirigée par Laurent Gajo, porte sur le processus de construction des savoirs dans l'enseignement bilingue et les phénomènes de saturation. E-mail: ivana.vuksanovic@unige.ch.

² Docteure en linguistique, **Anne GROBET** est chargée d'enseignement à l'Université de Genève (ELCF). Ses domaines de recherche concernent actuellement l'analyse du discours et des interactions, et notamment l'organisation topique, en lien avec le plurilinguisme et l'enseignement bilingue. E-mail: anne.grobet@unige.ch.

REZUMAT. Elaborarea conceptuală la nivel micro și meso în interacțiuni din clase bilingve. Adoptând abordarea numită *multilingvism și cogniție în practici discursive* (Gajo 2014: 139), ce reunește analiza discursului (Roulet *et al.* 1985; Roulet, Filliettaz & Grobet 2001), analiza conversației (Gulich & Mondada 2001) și cercetări despre multilingvism (Coste 1994; Gajo *et al.* 2008), această lucrare își propune să descrie trăsături specifice ale procesului de elaborare a cunoștințelor în interacțiuni din clase bilingve. Studiul pornește de la un corpus constituit din interacțiuni din trei clase bilingve la două discipline, biologie și istorie. Analiza e efectuată la nivel interacțional micro și meso: primul se concentrează asupra organizării locale, *in situ*, a interacțiunii, iar cel de-al doilea evidențiază organizarea secvențială a interacțiunii, precum și relația dintre sarcini planificate sau spontane și activitățile discursive. Având în vedere că în clasele bilingve relația dintre aspectele emergente și planificate ale cunoașterii este puternic afectată de resursele lingvistice și de opacitatea acestora (cunoștințele se construiesc într-o limbă străină), articolul se concentrează asupra gradului de relevanță a tematizării lingvistice, a negocierii lingvistice și a activităților metalingvistice în procesul de construire a cunoașterii.

Cuvinte cheie: *construirea cunoașterii, rețea conceptuală, educație bilingvă, nivel de analiză interacțională micro și meso, code switching, cunoștințe lingvistice și despre subiect.*

Introduction

Si tout enseignement/apprentissage repose sur un certain nombre de préétablis, qui entre autres renvoient à des *savoirs à enseigner* (Chevallard 1991), rendus manifestes dans le curriculum, les manuels, les supports écrits, les plans d'enseignants, etc., il n'est pas moins évident que les séquences imprévues et les concepts non planifiés qui en ressortent sont aussi inhérents à ce processus (Filliettaz 2006). Cette tension entre ce qui est planifié et ce qui émerge dans l'interaction effective est particulièrement évidente en classe bilingue, où le processus de construction de connaissances, rendu visible par les concepts mobilisés par les interactants, se complexifie en raison d'un croisement particulier des *savoirs linguistiques* et *savoirs disciplinaires* (Gajo 2007) et d'une opacité plus perceptible des ressources linguistiques. Les apprenants sont en effet confrontés à des difficultés linguistiques plus ou moins prévisibles pour l'enseignant, qui doit y remédier sans pour autant prétérir le déroulement de son enseignement, voire en l'enrichissant. L'opacité de L2 peut ainsi favoriser l'émergence de tâches immédiatement pertinentes pour le déploiement de l'interaction en cours (p.ex. résolution

d'un problème de communication), mais dont le degré de centralité peut être plus ou moins grand par rapport à l'élaboration conceptuelle et aux tâches didactiques prévues.

Ceci dit, il serait réducteur de considérer que toutes les séquences de remédiation linguistique relèvent du caractère émergent, spontané de l'interaction. En effet, l'enseignement bilingue, que l'on peut définir avec Gajo (2007: 564) comme un « enseignement partiel ou total d'une ou de plusieurs disciplines non-linguistiques (DNL) en une langue étrangère », se caractérise précisément par son double objectif, disciplinaire et linguistique, qui légitime une double focalisation de l'enseignement. Il semble donc plus fructueux d'analyser ces phénomènes en lien avec les différents niveaux de structuration de l'interaction (macro, méso et micro) et leurs grains d'analyse correspondants. En effet, le croisement de ces points de vue devrait permettre d'approfondir l'étude de l'élaboration conceptuelle dans l'enseignement bilingue, en faisant apparaître comment les séquences de réparation associées à des problèmes linguistiques locaux influencent l'organisation méso-interactionnelle, tandis que des facteurs plus globaux motivent ou du moins légitiment un certain éloignement des concepts disciplinaires les plus centraux.

C'est ainsi dans cette optique que nous nous proposons d'étudier l'organisation conceptuelle d'interactions issues de trois classes bilingues différentes et dans deux disciplines non spécifiquement linguistiques (biologie et histoire), afin de faire apparaître le rôle qu'y jouent les langues en présence (leurs alternances, rapprochements, comparaisons, etc.). À cette fin, nous commencerons par préciser notre ancrage théorique et méthodologique.

1. Cadre théorique et méthodologique

Nous adopterons dans cet article une approche qu'on appellera suivant Gajo (2014: 139) *plurilinguisme et cognition dans les pratiques discursives*. Cette perspective mixte (émique et étique) prend appui sur l'analyse des interactions en classe, éventuellement combinée avec celle d'entretiens et de données de politique linguistique, et permet le croisement de plusieurs domaines de recherche: travaux sur le plurilinguisme (p.ex. Coste 1994; Gajo *et al.* 2008), analyse du discours (Roulet *et al.* 1985; Roulet, Filliettaz & Grobet 2001) et analyse conversationnelle (Gülich & Mondada 2001). Plus précisément, la présente recherche se base sur l'analyse de plusieurs interactions, parmi lesquelles sont apparues des situations récurrentes (Grobet & Vuksanović, 2017): les trois séquences qui seront traitées ici en constituent des exemples représentatifs.

1.1. Interactions en classe bilingue

Il existe de nos jours un nombre considérable de modèles d'enseignement bilingue³ reflétant des contextes socio-éducatifs et des objectifs différents, ce qui rend problématique la formulation d'une description exhaustive. Pour situer le format de nos exemples, nous nous contenterons de décrire les modalités des enseignements bilingues en nous basant sur l'analyse des interactions effectives et en examinant la manière dont elles sont gérées en lien avec l'élaboration conceptuelle et l'usage des langues par les participants.

Plus précisément, une interaction peut être *monogérée* (discours monologal et monologique), lorsque l'enseignant est le seul à s'exprimer, en assumant entièrement la prise en charge des ouvertures et des clôtures d'échanges; elle est *polygérée*⁴ (discours dialogal et dialogique) lorsque l'enseignant ne laisse pas seulement les apprenants s'exprimer, mais leur offre la possibilité de prendre l'initiative dans la gestion des échanges (Roulet *et al.* 1985; Roulet, Filliettaz & Grobet 2001).

Deuxièmement, la gestion de l'organisation conceptuelle⁵ fait référence au contenu disciplinaire et à sa progression en classe; elle est étroitement liée aux procédés discursifs et aux ressources linguistiques servant à introduire, développer, maintenir ou clôturer des topiques. Certains concepts et topiques correspondants sont envisagés en amont de l'interaction et correspondent aux attentes curriculaires, tandis que d'autres émergent au cours de l'interaction. Deux cas de figure peuvent y être imaginés: (1) une simple *transmission des savoirs* (Beacco, Coste, van de Ven & Volmer 2010), lorsque le déploiement de la structure conceptuelle dépend uniquement de l'enseignant; (2) une vraie co-construction des savoirs quand les apprenants prennent un rôle actif dans l'élaboration du contenu, en proposant par exemple eux-mêmes des topiques.

La dernière variable, typique de l'enseignement bilingue, concerne le choix des langues, leur activation, ainsi que la manière dont elles sont prises en compte ou pas au cours de l'interaction. Là aussi, on distingue deux possibilités, deux modes de traitement des langues: dans un *mode monolingue*, il existe une seule langue d'intervention (L2 dans la plupart des cas) et les passages d'une langue à l'autre sont évités, voire interdits; tandis que dans un

³ Pour une typologie des modèles d'enseignement bilingue, voir par exemple Baker & Prys Jones (1998), Baetens Beardsmore (2000), Gajo (2005) et Baker (2006).

⁴ Les termes sont de Grandaty (2001).

⁵ Selon Grobet (2002: 301), l'organisation conceptuelle renvoie à un réseau de représentations mentales des interlocuteurs activées et combinées par le discours, qui explicite de manière générale ce dont parle le discours.

*mode bilingue*⁶ les deux langues coexistent en classe et les recours à la première langue font partie des pratiques quotidiennes. Contrairement aux représentations que se font les enseignants de disciplines non linguistiques (DNL) à propos du mode monolingue comme étant celui qui devrait être privilégié, c'est le mode bilingue qui reflète la réalité de la plupart des classes.

Ces trois variables, la gestion de l'interaction, de l'organisation conceptuelle et des langues, sont interdépendantes et influencent de manière décisive le processus de construction des savoirs en classe bilingue⁷ (Grobet & Vuksanović, 2017).

1.2. Niveaux d'analyse des interactions en classe bilingue

Les interactions en classe bilingue peuvent être appréhendées à différents niveaux, auxquels correspondent différents types d'alternances codiques. Premièrement, le niveau *macro* est lié aux politiques linguistiques / éducatives et au curriculum, c'est-à-dire aux éléments stables qui définissent le cadre de réalisation des pratiques effectives. En lien avec ces paramètres se trouve la répartition des langues imposée par chaque modèle d'enseignement bilingue. Par exemple, la répartition des langues peut se faire en fonction de la discipline (1 discipline – 1 langue), de l'enseignant (1 enseignant – 1 langue), du temps (1 (demi)-journée – 1 langue), etc. (Gajo, Grobet & Steffen 2015). On parle alors de *macro-alternance*, qui peut être définie comme « une organisation institutionnelle ou curriculaire, qui consiste à attribuer, majoritairement, une langue donnée à un enseignement donné » (Gajo 2014: 155). Bien qu'il contribue à la spécificité des exemples analysés dans la deuxième partie de cet article, ce niveau dont la portée dépasse nos objectifs ne fera pas l'objet d'une analyse spécifique ici.

Deuxièmement, les négociations des savoirs définis en amont de l'interaction peuvent être observées au niveau *micro*, niveau d'ancrage de toute interaction, que Burger (2014) appelle *niveau de l'émergence*. C'est à ce niveau-là que l'on repère des « passages ponctuels et non programmés d'une langue à l'autre pendant les cours et leçons » Causa (2011: 60), appelés *micro-alternances*. Celles-ci sont souvent utilisées de la part des apprenants pour

⁶ De manière plus générale, l'opposition entre ces deux modes correspond à une opposition plus large entre deux points de vue sur le bilinguisme (Grosjean 1982): adopter un point de vue monolingue signifie comprendre le bilinguisme comme une simple addition de deux compétences monolingues (L1 + L2) et voir comme nocive toute tentative de mélanger les deux langues, alors que le point de vue bilingue repose sur l'idée d'une compétence et d'un répertoire uniques tout étant hétérogènes. Pour désigner ces deux points de vue opposés, García (2008) utilise les termes *monoglossic/ heteroglossic ideology of bilingualism*.

⁷ Notons tout de même que seule la troisième variable est spécifique à l'enseignement bilingue.

combler un manque (lexical ou autre) et l'enseignant peut s'en servir pour s'assurer de la compréhension du contenu disciplinaire. C'est aussi à ce niveau micro que l'on peut suivre toutes les étapes de l'élaboration conceptuelle.

Troisièmement, bien que l'ancrage initial soit toujours au niveau micro, la compréhension des processus micro ne peut se passer de la prise en compte des éléments d'analyse moins locaux, tels que l'activité discursive, la tâche didactique, la séquence, etc. (Gajo, Grobet & Steffen 2015: 17). Ces éléments relèvent du niveau *méso-interactionnel*, qui peut être défini comme « un mode, plus ou moins choisi mais contraignant, de l'organisation de l'activité, rendu visible dans la séquentialité de l'interaction » (Gajo 2014: 138). Autrement dit, c'est le niveau qui fait sens dans les activités discursives et tâches didactiques⁸. À ce niveau-là se réalise la gestion des *méso-alternances*, c'est-à-dire des passages programmés et réfléchis d'une langue à l'autre (Duverger 2009; Causa 2011⁹) entre deux séquences, deux activités discursives, deux tâches didactiques ou lors d'une étape importante d'élaboration conceptuelle (Gajo, Grobet & Steffen 2015). Leur occurrence dépend donc de la stratégie adoptée par l'enseignant qui peut les placer dans différentes tâches didactiques (définition, reformulation, résumé, exemplification, etc.). Les méso-alternances et, plus largement, le niveau méso-interactionnel, que Burger (2014) qualifie de *plus-que-local* et *moins-que-global*, permettent ainsi un lien entre contraintes institutionnelles (niveau macro) et interactions effectives émergentes (niveau micro).

1.3. *Élaboration conceptuelle*

Dans toute interaction, les interlocuteurs peuvent être amenés à activer différents concepts relevant d'un même champ notionnel et aboutissant à la constitution de séquences présentant une plus ou moins grande homogénéité. Dans les interactions scolaires, les occasions d'apparement des concepts semblent être fréquentes en raison non seulement de la densification des savoirs liée à la fonction même de la classe (Coste 2002), mais aussi de la cohérence et de l'interdépendance des savoirs à apprendre visés par le curriculum: la mise en relation répétée de concepts peut dans certains cas aboutir à la constitution de réseaux conceptuels étendus (Nonnon 2001; Grobet & Müller 2011).

⁸ Nous empruntons à Coste (2010: 500) la définition de la tâche qui la comprend comme « une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables (réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet de train sur Internet, jouer au loto) ». C'est à l'intérieur des tâches que se réalisent toutes sortes d'activités, langagières ou pas.

⁹ Ces auteurs utilisent plutôt le terme d'*alternance séquentielle*.

De tels développements semblent être particulièrement récurrents dans l'enseignement bilingue, ce que l'on peut attribuer à la fréquente problématisation des savoirs linguistiques et disciplinaires (Gajo 2007) à travers des séquences de réparation, reformulation, mise en relation, etc. dues majoritairement à l'opacité de la L2 (Grobet & Müller 2011). Toutefois, la question que soulève une élaboration conceptuelle développée à partir de la constatation (ou de l'anticipation) de difficultés linguistiques est toutefois de savoir dans quelle mesure elle contribue effectivement à l'approfondissement du contenu disciplinaire ou elle s'en écarte provisoirement. Il n'y a évidemment pas qu'une réponse à cette question, ce que l'analyse qui suit mettra en évidence.

2. Analyse des exemples

Les trois séquences qui suivent ont été enregistrées dans des classes bilingues en Europe de l'Est (Pologne, Serbie et Hongrie). Chacune d'entre elles illustre un cas différent du point de vue de la gestion des langues et de l'impact du travail linguistique sur le contenu disciplinaire. Pour des raisons de place, les séquences seront brèves, ce qui implique une analyse avant tout micro. Toutefois, dans le but d'intégrer le niveau méso-interactionnel dans l'analyse nous situerons brièvement les séquences par rapport à leur contexte, à la tâche didactique et aux activités discursives demandées par l'enseignant.

2.1. Exemple « locomotion »

ENS: enseignante; EL, EL?: élève; ELS: élèves

66 ENS vous allez parler . des MOUVEMENTS c'est parfait .
mouvements x donner tout de suite parce que vous l'avez déjà dit . le
mouvement (4.5) et peut-être que vous avez (encore) un autre verbe
que vous pouvez reconnaître . si vous pensez.. à... en polonais . la
machine qui :. si vous prenez le train . la machine qui tire le train en
polonais/ (3.0) ciuchcia (*la locomotive - argot enfantin*)

67 ELS

x

68 ENS albo/. pociag (*ou bien. le train*)

69 EL? pociag (*le train*)

70 ENS pociag (*le train*) en français la/

71 EL lokomotywa (*locomotive*)

72 ENS lokomotywa (*locomotive*) en français locomotion la
locomotive/ très bien . la locomotive . le mouvement . c'est autrement c'est la
locomotion\

Corpus « Lycée bilingue de Varsovie »¹⁰

¹⁰ Ce corpus a été recueilli 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.

L'exemple 1 provient d'une classe de lycée bilingue franco-polonaise. La discipline enseignée en français L2 est la biologie. D'un point de vue méso-interactionnel, l'interaction se déroule en général dans cette classe en mode bilingue, car l'enseignante veille à présenter les notions importantes en français et en polonais et à confronter les deux langues. L'interaction peut être qualifiée de polygérée car la participation des élèves est importante, ce qui offre des possibilités pour une co-construction conceptuelle. Dans l'exemple, il s'agit plus précisément d'une leçon d'introduction au sujet des fonctions vitales des organismes vivants, et l'extrait commence au moment où la classe s'engage dans la tâche d'énumérer ces fonctions vitales.

À un niveau plus local, on observe en 66 que l'enseignant (ré)introduit la fonction de *mouvement*. L'interaction à propos de ce concept ne s'arrête toutefois pas ici. L'enseignante décide d'ouvrir un nouvel échange, avec l'objectif d'introduire un terme synonyme relevant davantage du discours spécialisé. Cet échange sollicite les deux langues et joue sur les passages entre discours quotidien et spécialisé. Pour ne pas donner donc tout de suite le terme scientifique correspondant – qui est la *locomotion* – l'enseignante introduit un nouveau concept, facilement récupérable dans le langage ordinaire: c'est le *train*, qu'elle met tout de suite en lien avec la partie du train qui le tire. Elle demande, cependant, que le mot soit donné en polonais et propose elle-même le terme souhaité en argot enfantin (*cuichcia*). Comme le mot *lokomotywa* polonais et le mot *locomotive* en français ont une ressemblance morpho-phonologique remarquable, l'enseignante veut en profiter pour arriver au terme qui est en lien direct avec le contenu disciplinaire en train de se construire. Après quelques interventions portant sur le mot *pociąg* (68-70), un élève propose la réponse souhaitée *lokomotywa*, ratifiée par l'enseignante, qui enchaîne tout de suite sur le terme *locomotion* et met ainsi fin à la séquence.

Dans cet exemple, le français et le polonais ont donc tous deux un rôle très actif dans l'élaboration conceptuelle. L'ouverture de l'activité métalinguistique mobilisant les deux langues entraîne l'élaboration d'un petit réseau conceptuel *train-pociąg-cuichcia-lokomotywa-locomotive* qui vient en appui à l'élaboration conceptuelle disciplinaire grâce à la ressemblance des mots français *locomotive* et polonais *lokomotywa* au niveau du signifiant. Bien qu'elle demande un léger décentrement par rapport à la tâche en cours et une stagnation provisoire de la progression du contenu, cette activité métalinguistique émergente propose une explication particulière du terme scientifique de *locomotion*, certainement plus opaque pour les élèves que celui de *mouvement*, en même temps qu'elle crée un moyen mnémotechnique pour les élèves: elle est donc profitable à la fois pour l'élaboration conceptuelle et pour la stabilisation des connaissances.

2.2. Exemple « système nerveux »

- ENS: enseignante; EL1, EL2, EL3, EL6, EL7, JAN, JAS: élève; ELS: élèves
- 1 ENS on a parlé la dernière fois du système nerveux/ (1.0)
 ((brouhaha des élèves)) qu'est-ce qui est est le système nerveux
- 2 EL1 eu:h
- 3 EL2 ((très bas)) ko će sad toga da se seti
 (qui va se le rappeler maintenant)
- 4 EL3 ((très bas)) skup (un ensemble)
- 5 JAN euh
- 6 ENS (nom de JAN)/
- 7 JAN ils transmettent. ils transmettent la transformation des xxx/
- 8 ENS [mhm
- 9 JAN à la
 (3.0)
- 10 EL2 evo sad će (nom de JAS) (voilà c'est (nom de JAS) qui va le dire)
- 11 ENS ajd na srpskom (vas-y en serbe)
 (1.0)
- 12 JAN ne: znam ni na srpskom (non je ne sais pas non plus en serbe)
- 13 ENS ne mož ni na srpskom. ajde (nom de JAS) (tu ne peux pas le dire
 même en serbe. vas-y (nom de JAS)
- 14 JAS euh pa: euh ba:
- 15 ENS en français
- 16 JAS aha. en français\ euh. le système nerveux/. il y a euh deux
 parties du système nerveux. ce sont central et
- 17 ELS [péri-
- 18 JAS [périphérique
- 19 ENS mhm/
- 20 JAS le système nerveux. est:. kako da kažem važan (comment dire
 important)
- 21 ENS il est important
- 22 JAS il est important pour nous parce que. euh. on peut penser
 parler/... réfléchir/
- 23 ENS mhm/
- 24 JAS les choses comme ça
- 25 ENS mhm. à part de ça. euh: quels sont les autres rôles du système
 nerveux
 (6.0)
- 26 EL6 locomotion
- 27 ENS locomotion
- 28 EL2 locomotion/. euh: voix (2.0)
- 29 ENS la vue
- 30 EL2 la vue/ euh:
 (2.0)
- 31 EL? xxx

32 ENS oui.. audition. oui (1.0) après. qu'est-ce qu'il fait. le système nerveux
33 EL7 provodi (*transmet*)
34 ELS xxx
35 ENS transmet
36 JAS transmet le:
37 ELS xxx
38 ENS mhm. nadražaj kako se kaže (*on dit comment l'impulsion*)
39 EL2 euh:
40 JAS euh <eksa>

Corpus « Ribnikar »¹¹, Biologie_16012013

Cette séquence a également été enregistrée dans un cours de biologie, mais cette fois-ci dans une classe bilingue franco-serbe en 7^{ème} (élèves âgés de 13 à 14 ans)¹². L'interaction se déroule en mode bilingue, avec un grand nombre de micro-alternances en serbe de la part des élèves qui n'est pas surprenant, car il s'agit de la première année du cursus bilingue¹³. En outre, l'enseignante mobilise des alternances à un niveau méso, par exemple en introduisant un nouveau sujet dans une langue et en faisant le rappel d'un ancien dans l'autre. Les méso-alternances s'opèrent également à l'intersection oral-écrit (p.ex. écrire le résumé d'un sujet dans la langue autre que celle de l'interaction). La gestion de l'interaction est polygérée, bien que le guidage de l'enseignante soit davantage marqué et que la place laissée aux initiatives des élèves soit plus restreinte que dans l'exemple précédent, ce qui fait que la co-construction conceptuelle est moins évidente ici.

La séquence commence lorsque l'enseignante demande aux élèves de rappeler en français la définition du système nerveux, rappel qui sera utile pour l'introduction du nouveau sujet – le système des glandes. L'analyse à un niveau micro fait apparaître l'opacité linguistique manifeste de la L2 pour les élèves: par exemple, en 4 un élève semble essayer de formuler une définition du système nerveux en commençant par le mot serbe *un ensemble (réseau)*; en 20 l'élève JAN demande explicitement les termes qui lui manquent (*kako da kažem važan*¹⁴); en 33 un élève, en parlant des rôles du système nerveux,

¹¹ Le corpus a été recueilli en janvier 2013 dans le cadre des recherches doctorales d'Ivana Vuksanović.

¹² Selon le système éducatif serbe, c'est l'avant-dernière année de l'enseignement primaire.

¹³ Il faut toutefois souligner que le français a le statut de première langue étrangère dans cette école. Il est enseigné depuis la première année de scolarisation avec un nombre de cours plus élevé que dans d'autres écoles (six leçons de 40 minutes par semaine, par rapport à deux leçons de 45 minutes par semaine ailleurs).

¹⁴ *Comment dire important* (notre traduction).

s'exprime en serbe, n'ayant visiblement pas les moyens de s'exprimer en français (provodi¹⁵). Dans cet exemple, l'opacité linguistique rend donc difficile l'accès au contenu disciplinaire et à la tâche didactique, que l'élève JAN n'arrive pas à compléter (cf. 7 et 9). Pour remédier à cela, l'enseignante propose en 11 de manière explicite un changement de langue, recourt elle-même au serbe (ajd na srpskom¹⁶), en supposant probablement que le français est un obstacle à l'élaboration du contenu. La réponse en 12 contredit cette hypothèse: l'élève n'est pas capable non plus de donner la définition du système nerveux en serbe. L'échange n'aboutissant pas à une progression du contenu, l'enseignante décide en 13 de désigner un autre élève (JAS) en imposant l'usage du français cette fois-ci. À partir de ce moment-là, l'interaction recommence à se dérouler en français, avec des recours récurrents au serbe par la traduction du mot manquant en français (p. ex. 20, 33). En 38, l'enseignante adopte toutefois le serbe pour introduire une notion qui complète le discours des élèves et en demander la traduction en français (*nadžaj kako se kaže*¹⁷).

Dans cet exemple, la première langue aide donc à régler les problèmes de communication mais elle n'est pas plus thématifiée en tant que telle que la L2. La discussion reste donc centrée sur les concepts disciplinaires centraux associés au système nerveux, étant tout au plus ralentie par la recherche de la terminologie adéquate, mais sans être détournée par d'éventuelles activités métalinguistiques comme c'était le cas dans l'exemple 1. Une telle stratégie rend manifeste la focalisation de l'enseignant sur les savoirs disciplinaires, qui peut s'expliquer de manière générale par sa conception de l'enseignement bilingue et/ou par des contraintes temporelles liées à la tâche en cours (il s'agit d'un rappel visant à introduire un nouveau sujet).

2.3. Exemple « sagaie »

ENS: enseignant; EL: élève

175 EL euh. sur mon image. il y a xx euh.. une lance. un singe. une=

176 ENS =un quoi/

177 EL un sa:-ge&s:... [sa-

178 ENS [SA-... -GAIE

179 EL sage-

180 ENSsagaie\... quand est-ce que un G est prononcé G/.. si vous écrivez...

sagaie ((écrit au tableau)) ça se prononce/. ça peut se prononcer G/

¹⁵ *Le système nerveux transmet* (notre traduction).

¹⁶ *Vas-y en serbe* (notre traduction).

¹⁷ *On dit comment l'impulsion* (notre traduction).

- 181 EL A... il y a un A... il y a
182 ENS il y a un A
183 EL A... euh
184 ENSet le A peut transformer la prononciation de la consonne/
185 EL <ge>
186 ENSça reste <ge>\... ça se prononce <ge>... dans quels cas... qu'est-ce
que je dois mettre après. cette lettre. pour prononcer... G/
187 EL un I ou E
188 ENSmh mh... I ou E avec n'importe quel accent. on prononce G..
sagaie.. oui/

Corpus « Scala »¹⁸, Pásztó 2A, 6-7.12.2006

Cette séquence est issue d'une classe bilingue franco-hongroise au niveau du lycée (le français est la L2). Il s'agit d'une année préparatoire (année « zéro ») au cursus bilingue et, du point de vue de la DNL, en l'occurrence l'histoire, d'un cours d'initiation. L'un des objectifs principaux de ce cours est l'acquisition du lexique spécialisé qui sera utilisé dans la suite du programme, ce qui implique une place importante accordée aux activités et aux remédiations linguistiques. Du point de vue méso-interactionnel, l'une des tâches demandées par l'enseignant dans cette leçon est de décrire par écrit des images de l'époque préhistorique en utilisant ce qui a été déjà étudié en classe. Les élèves doivent ainsi chacun décrire une image (dessin ou photo) en quelques phrases, en s'appuyant sur tout le matériel du cours (vocabulaire, leurs cahiers, feuilles distribuées, etc.) et en tâchant de répondre à la consigne de l'enseignant qui est d'utiliser le plus de mots possible. Après ce travail individuel, la classe commente ensemble les solutions proposées. Comme dans l'exemple précédent, l'interaction est polygérée, mais fortement guidée par l'enseignant, en revanche le mode monolingue (français L2) est privilégié.

La séquence commence lorsqu'un élève se prépare à décrire devant la classe une image sur laquelle figure une sagaie. La prononciation fautive du mot en 175 déclenche une demande de clarification en 176, puis une hétéro-réparation par l'enseignant en 178 et au début de 180. Interrompant momentanément la discussion en cours, ce dernier ouvre alors un échange partant de la prononciation de ce terme pour arriver, en généralisant, à un

¹⁸ Cet exemple fait partie du corpus recueilli en 2006 dans le cadre du projet Scala TransEurope (Stratégies innovantes et standards de qualité pour l'apprentissage bilingue en Europe), réalisé sous la responsabilité de Laurent Gajo et piloté par Association européenne des enseignants (AEDE).

rappel des règles de prononciation de la lettre *G* en français afin de remédier aux lacunes mises en évidence par l'erreur de l'élève. Même si le terme de *sagaie* reste au centre de la discussion, la tâche change complètement: il ne s'agit plus de la description d'une image, mais d'une discussion de son signifiant qui aboutit au rappel des règles de prononciation. L'élaboration conceptuelle se trouve ici suspendue par l'autonomisation de la tâche linguistique. Ce glissement, opéré localement, est à relier au niveau méso-interactionnel puisqu'il provoque un changement de tâche. Il est également à mettre en lien avec les objectifs spécifiques de cet enseignement dont la vocation est avant tout préparatoire.

Conclusion

À travers l'analyse de trois exemples nous avons pu montrer quelques particularités de l'élaboration conceptuelle en classe bilingue, la caractéristique principale étant la saillance des ressources linguistiques qui peut être prise en compte par l'enseignant de différentes manières. Il peut décider de thématiser les formes linguistiques, et ainsi de créer des occasions d'ouverture de réseaux de concepts apparentés et d'enrichir le contenu disciplinaire (exemple 1). Dans d'autres cas, il peut toutefois les traiter comme un obstacle à surmonter en recourant par exemple à des traductions, sans que cela ait un impact important sur le contenu disciplinaire (exemple 2), ou bien, au contraire, leur donner provisoirement une place principale dans l'enseignement, ce qui mène à un changement de paradigme (exemple 3). La gestion locale de difficultés liées à l'opacité linguistique en vient donc à influencer le déroulement du cours au niveau méso-interactionnel, lié aux tâches didactiques effectuées et dépendant lui-même de facteurs superordonnants.

Afin de saisir le processus de construction des savoirs en classe, l'observation à un niveau local (micro) et l'analyse détaillée des interactions effectives est bien évidemment indispensable. Cependant, la compréhension des enjeux acquisitionnels ne peut pas se passer du niveau d'analyse méso-interactionnel, capable de situer les séquences émergentes par rapport aux progressions attendues par le curriculum et l'enseignant. En classe bilingue, c'est à ce niveau-là que devrait être abordée la question de la didactisation des alternances codiques, et plus largement du travail linguistique, afin de créer des stratégies pouvant renforcer un enrichissement non seulement linguistique mais aussi disciplinaire.

Références bibliographiques

- BAETENS BEARDSMORE, H., (éds), *European models of bilingual education*, Clevedon: Multilingual Matters, 1993.
- BAKER, C. & PRYS JONES, S., *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*, Clevedon: Multilingual matters, 1998.
- BAKER, C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 4th edition, Multilingual Matters, 2006.
- BEACCO, J.-C., COSTE, D., VAN DE VEN, P.-H. & VOLLMER, H., *Langue et matières scolaires. Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, 2010, http://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/KnowledgeBuilding2010_fr.pdf.
- BURGER, M., « Locus solus? Ou le méso-interactionnel en balance », in *Cahiers de l'ILSL* 41, 2014, pp. 237-252.
- CAUSA, M., « L'alternance des langues dans l'enseignement bilingue », in J. Duverger (éd.), *Enseignement bilingue. Le Professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. Paris: ADEB (Association pour le développement de l'enseignement bilingue), 2011, pp. 60-63.
- CHEVALLARD, Y., « Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique », in *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 12/1, éd. La Pensée Sauvage, Grenoble, 1991, pp. 73-112.
- COSTE, D., « Tâche, progression, curriculum », in *The Canadian Modern Language Review/ La revue canadienne des langues vivantes, Volume 66 (4), June, 2010*, pp. 499-510.
- COSTE, D., « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s)? », in *AILE* 16, 2002, <http://aile.revues.org/747>.
- COSTE, D., « Conceptualisation et alternance des langues: à propos de l'expérience du Val d'Aoste », in *Études de linguistique appliquée* 96, 1994, pp. 105-119.
- DUVERGER, J., *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette Livre, 2009.
- FILLIETTAZ, L., « Vers une approche interactionniste de la dimension référentielle du discours », in *Cahiers de linguistique française* 18, 1996, pp. 33-67.
- GAJO, L., « Quelques notions pour saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique plurilingue: liage, pointage, progression, séquence », in *Cahiers de l'ILSL* 41, 2014, pp. 137-169.
- GAJO, L., « Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? », in *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 10 (5)5, 2007, pp. 563-581.
- GAJO, L. et al., *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final*, 2008.
- Fonds national suisse de la recherche scientifique: PNR 56, http://www.nfp56.ch/f_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=1&kati=1.
- GAJO, L., Grobet, A. & Steffen, G., « Saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique: autour des notions de saturation et de méso-alternance », in *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 101, 2015, pp. 27-49.

- GRANDATY, M., TURCO, G. (eds) *L'oral dans la classe. Discours, metadiscours, interactions verbales et construction de savoirs aa l'école primaire*, INRP, 2001.
- GROBET, A., *L'identification des topiques dans les dialogues*. Bruxelles: De Boeck-Duculot, 2002.
- GROBET, A. & MÜLLER, G., « Construction des connaissances dans un contexte d'apprentissage bilingue au niveau tertiaire: les réseaux conceptuels », in *Cahiers de l'ILSL 30*, 2011, pp. 37-69.
- GROBET, A. & VUKSANOVIĆ, I. (2017). Variations de l'élaboration conceptuelle dans différentes modalités d'enseignement bilingue. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, No spécia*, pp. 89-100.
- GROSJEAN, F., *Life with two languages: an introduction to bilingualism*, Harvard University Press, 1982.
- GÜLICH, E. & MONDADA, L., Analyse conversationnelle. In: G. Holtus *et al.* (éds.), *Lexikon der Romanischen Linguistik Vol. 1, 2* Tübingen: Niemeyer, 2001, pp. 196-250.
- NONNON, E., « 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*, Paris: INRP, 2001, pp. 65-102.
- ROULET, E. *et al.*, *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Lang, 1985.
- ROULET, E., FILLIETTAZ, L. & GROBET, A., *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Peter Lang, 2001.

Annexe: conventions de transcription

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