Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA

Herausgeber: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée

Band: - (2015)

Heft: 101: L'organisation de l'interaction au niveau d'analyse intermédiaire = The organization of interaction at the intermediate level of analysis

Artikel: Saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique : autour des notions de saturation et de méso-alternance

Autor: Gajo, Laurent / Grobet, Anne / Steffen, Gabriela

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978599

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 10.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique: autour des notions de saturation et de méso-alternance

Laurent GAJO, Anne GROBET & Gabriela STEFFEN
Université de Genève
École de langue et de civilisation françaises
Uni Bastions, 5, rue de Candolle, 1211 Genève 4, Suisse
laurent.gajo@unige.ch, anne.grobet@unige.ch, gabriela.steffen@unige.ch

While instructional interaction is shaped by situated and dynamic conversational mechanisms, it also realises institutional "projects" designed beforehand (i.e. in the curriculum). In order to interpret participants' orientation towards these projects, as it is displayed in interaction, drawing on a meso-interactional level is often needed. We analyse two phenomena relating to this level in early immersion classroom interaction: *saturation*, an interactive process aiming at the co-construction of the necessary information at a given point in interaction, in relation to a given activity, and *meso-alternation*, performing language alternation at certain points of transition between activities addressing both didactic strategies and institutional organisation. The identification of this meso-interactional level lies on theoretical, methodological and epistemological issues. In between approaches that are deeply rooted in the micro level and do not find it useful to oppose it to a macro level and those that provide a top-down perspective on the micro-level, our approach offers a bottom-up perspective (micro to macro). This results in applying a new lense on analytical units of/in interaction and an integrated or continuous treatment of different types of data.

Keywords:
meso-interactional level, bilingual education, meso-alternation, saturation, language alternation, early immersion.

1. Introduction

Si les interactions didactiques se structurent à travers des mécanismes conversationnels situés et dynamiques, elles réalisent aussi des "projets" institutionnels (inscrits notamment dans des curriculums) définis en amont. L'orientation vers ces projets laisse des traces dans la conversation et le discours, mais l'interprétation de ces traces exige souvent le recours à un niveau de structuration intermédiaire, que nous pouvons qualifier de méso-interactionnel. Ce niveau intervient, par exemple, dans l'identification des deux phénomènes suivants: la *saturation*, définie comme un processus interactif visant la co-construction des informations nécessaires à un point donné de l'interaction, en relation avec une activité donnée, et la *méso-alternance*, qui opère, à certains points de transition entre activités, des changements de langue répondant à la fois à une stratégie didactique et à un type d'organisation de l'institution. Ces deux phénomènes font l'objet du présent

© 2015 Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel

article et seront documentés sur la base de séquences enregistrées dans des classes d'enseignement bilingue précoce[1].

L'identification du niveau méso-interactionnel pose des problèmes théoriques et méthodologiques. Il suppose aussi une posture épistémologique que nous illustrerons dans nos analyses. Ainsi, nous verrons en quoi les outils prévus exclusivement pour l'analyse séquentielle (niveau micro) des interactions méritent d'être assortis de notions captant le lien entre les dynamiques locales et des niveaux d'organisation plus amples et dépendant de contraintes curriculaires et/ou de stratégies didactiques. Nous situerons notre approche dans une troisième voie entre celles qui, ancrées dans le micro, ne considèrent pas utile d'opposer un pôle *micro* et un pôle *macro*, et celles qui proposent un regard descendant (surplombant) sur le micro. Cette troisième voie correspond à une perspective ascendante (du micro au macro) qui, non seulement, renouvelle le regard sur les unités d'analyse de/dans l'interaction, mais justifie aussi le traitement intégré ou continu de différents types de données (par exemple, une interaction en classe et un entretien d'explicitation à propos de cette interaction), non plus envisagés en termes de triangulation.

2. Le niveau méso-interactionnel: quelques outils et réflexions

L'observation attentive des interactions en classe laisse apparaitre à la fois leur complexité (leur variabilité) et d'évidentes récurrences. Si la classe peut être considérée comme une communauté de pratiques (voir Wenger 1998), les pratiques sociales qu'on y observe sont non seulement partagées mais attendues. Ainsi, les interactions qui s'y déploient s'organisent, certes, en activités, manifestées principalement dans le discours, mais aussi en tâches. Coste (2010) considère la tâche comme une action finalisée, marquée par un début et un achèvement visé, une consigne et un objectif. Si la tâche se réalise dans l'interaction, elle relève aussi d'une certaine extériorité en lien, notamment, avec le curriculum, défini au niveau de l'institution. Celui-ci ne porte pas que sur des contenus, mais propose des découpages, des modes d'organisation et une distribution à travers les disciplines – et leurs méthodes – et les temps scolaires (Mangez 2008). Il prévoit en quelque sorte un parcours, qui se manifeste notamment dans des enchainements privilégiés de tâches, selon des chaines plus ou moins longues. C'est dans la dynamique entre activité et tâche et dans le tissage des tâches entre elles que se laisse appréhender le niveau méso-interactionnel, qui met au centre la notion de distance, à laquelle nous rattachons les trois phénomènes suivants (Gajo 2014):

---

1 Les séquences analysées ont été recueillies dans le cadre d'une recherche soutenue financièrement par la Fondation Henri Moser. Elles portent sur le projet PRIMA, mené depuis 2011 dans le canton de Neuchâtel et prévoyant un enseignement bilingue allemand/français dès l'entrée à l'école.

- le pointage: le déploiement de la tâche donne à voir sa position par rapport au curriculum, qui justifie une certaine orientation (but finalisé) et un certain rythme (parcours vers le point d'achèvement);
- le liage: la réalisation d'une tâche prend sens par rapport à des tâches précédentes et suivantes (Gajo 2014, parle de "rétrojection" et "projection" en lien avec les perspectives rétrospective et prospective mises en évidence, mais au niveau strictement local, par l'analyse conversationnelle);
- la séquence: liage et pointage rendent pertinente une forme d'organisation en séquences et, en lien avec celles-ci, des progressions.

Il est intéressant de rapprocher la notion de séquence de celle de séquentialité, marquant le principe fondamental de l'organisation des interactions et au cœur de l'analyse conversationnelle. La séquentialité s'organise *de proche en proche* (niveau micro) et peut favoriser aussi bien la progressivité (avancement de l'activité, traitement des topiques) que l'intersubjectivité (réparations, ajustements, rétablissement de l'intelligibilité). Ces deux processus (Heritage 2007; Mondada 2012), capitaux dans toute interaction, se jouent de manière particulière en classe, car les responsabilités des participants sont complémentaires et ont des incidences aussi bien sur le déroulement des topiques que sur l'établissement – et l'évaluation – des moyens considérés comme nécessaires à leur traitement. C'est précisément au croisement entre progressivité et intersubjectivité que prend corps un projet d'enseignement/apprentissage et que s'imprime la notion de progression.

Aussi bien la notion de séquence que celle de progression relèvent d'un niveau méso-interactionnel. S'agit-il toutefois d'un niveau d'organisation des activités ou d'un niveau d'analyse? Si nous répondons par un double "oui", nous insistons sur le fait que ce niveau fait sens dans les activités de classe et à partir de celles-ci. L'ancrage initial de l'analyse se situe en effet toujours au niveau micro. Néanmoins, l'explication des phénomènes observés doit recourir, à un moment donné, à des éléments moins locaux, dont la dynamique semble structurante. C'est le cas lorsqu'il s'agit d'identifier, parfois avec peine, l'objet d'une séquence de réparation, son début et sa fin. C'est le cas aussi, dans l'interaction bilingue, lorsque l'alternance de codes embrasse des séquences récurrentes non directement liées à des contingences locales.

Admettre un niveau de structuration intermédiaire revient alors souvent à adopter un grain d'analyse correspondant, ouvrant des perspectives théoriques intéressantes. C'est à travers ce grain d'analyse spécifique que nous nous proposons de décrire et de documenter deux phénomènes structurants de l'interaction en classe bilingue:

- la méso-alternance: si elle marque concrètement, par le changement de langue, des frontières entre des séquences, la longueur de ces dernières, souvent plus importante que dans le cas de la micro-alternance (code-switching), ne constitue pourtant pas le critère fondamental d'analyse; en effet, le lien au curriculum (pointage) semble occuper une place déterminante;
- la saturation: si elle peut être, parfois, marquée par une alternance de codes, elle implique plus généralement le lien entre négociation (quantité d'informations fournie/reçue) et stabilisation d'un savoir; elle permet un retour sur les notions de progression et de progressivité.

Toutes deux interviennent, potentiellement, dans la dynamique des tâches et des savoirs.

3. La méso-alternance

La méso-alternance[2] correspond à un changement de langue, dans les interactions didactiques, entre deux séquences consécutives (Gajo 2007) associées à une activité discursive, une tâche didactique (définition, résumé, exemplification etc.) ou à une étape de l'élaboration conceptuelle des savoirs disciplinaires (Gajo & Steffen 2014; Steffen 2013; Steffen & Borel 2011). Cette alternance peut être "didactisée" (Castellotti 1997) et planifiée en amont de l'interaction, mais varie aussi en fonction des stratégies didactiques de l'enseignant. Elle relève du niveau méso, d'une part, parce qu'elle permet d'accéder à un champ de vision plus large que le niveau micro, dans le sens qu'elle révèle la relation entre l'usage des ressources bi-plurilingues et l'élaboration des concepts disciplinaires (Steffen 2013; Gajo 2006; Gajo et al. 2013) et, d'autre part, parce qu'elle permet d'articuler les enjeux de l'interaction en classe (niveau micro) avec ceux de la politique linguistique de l'institution (niveau macro).

La méso-alternance se situe à l'intermédiaire de la macro-alternance et de la micro-alternance ("code-switching"), qui entretiennent entre elles une relation d'interdépendance. La méso-alternance répond notamment à la fois à une stratégie didactique et à un type d'organisation de l'institution (Gajo & Steffen 2014; Steffen 2013). Au niveau macro, les enseignements sont souvent organisés par les institutions de manière à séparer "physiquement" les deux langues d'enseignement: suivant le niveau d'enseignement, elles sont plutôt attribuées à différents enseignants (1 enseignant – 1 langue), à différents moments (1 (demi-)journée – 1 langue) ou à différentes disciplines (1 discipline – 1 langue). Il existe toutefois des modalités qui programment la

---

2 Voisine de la notion d'alternance séquentielle, décrite dans le cadre de l'enseignement bilingue (Duverger 2007, 2009) et, selon les définitions, de la notion de *translanguaging*, propre aux interactions plurilingues et didactiques (Garcìa & Wei 2013).

co-présence des langues (1 enseignant travaille avec 2 langues en co-présence, 2 enseignants travaillent en co-présence avec chacun 1 langue). Quel que soit le modèle d'enseignement bilingue choisi par l'institution (niveau macro), dans les pratiques discursives, les classes peuvent, le cas échéant, recourir à un usage alterné des langues et articuler, voire travailler sur les ressources plurilingues de manière plus ou moins réfléchie et didactisée (niveau méso). Ce côté raisonné de l'alternance débouche sur des formes d'anticipation voire d'obligation perceptibles dans l'organisation des activités. Ceci "se lit assez souvent dans le balisage des alternances, qui contribue à mettre en cohérence les différentes activités/tâches […] et pointe vers le curriculum […]" (Gajo 2014:157). On retrouve ici une implication de la méso-alternance dans les phénomènes de liage et de pointage, qui la caractérisent tout autant sinon plus que la dimension quantitative du segment alterné.

Exemple

Le premier extrait provient d'une classe de maternelle d'un canton francophone en Suisse qui prévoit (niveau macro) que les écoles aménagent le curriculum au niveau primaire avec deux langues d'enseignement (français L1 et allemand L2) selon trois modalités: 1) 1 enseignant – 1 langue, 2) 1 enseignant – 2 langues et 3) 2 enseignants – 2 langues.

Les pratiques en classe mettent en avant que les enseignants ou "duos d'enseignants" s'appuient plus ou moins fortement sur le contact de langues pour l'enseignement/apprentissage des contenus thématiques (sciences, environnement, histoire-géographie etc.) et le didactisent de manière variable.

Les deux extraits choisis sont issus d'une classe multigrade (1ère-2ème années; élèves de 4-6 ans) qui fonctionne selon la modalité 1) *1 personne – 1 langue*. Les deux langues d'enseignement (allemand et français), sont réparties de manière paritaire (50% – 50%) par demi-journées et sont chacune attribuées à une enseignante: l'allemand à IWE (voir extrait 1) et le français à LIM (voir extrait 2). La classe regroupe 11 élèves de première année (1FR) et 7 élèves de deuxième année (2FR). Les deux extraits présentés illustrent l'activité rituelle du calendrier (1 avec l'enseignante en allemand et 2 avec l'enseignante en français) qui met en avant un travail entre l'enseignante et un élève particulier, tout en impliquant tout le groupe comme interlocuteur et comme aide potentielle pour l'élève qui réalise l'activité. Cette activité a lieu tous les matins, de manière progressive pendant toute l'année scolaire. Les contenus thématiques au centre de cette activité d'apprentissage sont liés à l'environnement (se repérer dans le temps, identifier la météo, la saison etc.) et aux mathématiques (compter, lire les chiffres etc.).

La première séquence a été enregistrée environ 4 mois après le début des classes. L'activité se réalise dans une interaction entre l'enseignante *en*

allemand (IWE) et un élève particulier (GAN), tout en s'adressant à tout le groupe comme interlocuteur (1-*wir hören zu*, 32-*hört gut zu*, 51-*ihr müsst laut sprechen*, 45, 52, 55-*uns … sagen*, 51-*sagst du uns*) et l'implique comme aide potentielle (22-24, 25-36, 43-45, 47-51) pour GAN, qui se trouve devant la classe avec un grand tableau où elle affiche des éléments (fiches avec des images, des mots, données et chiffres du calendrier, lettres aimantées etc.) correspondant au jour de la semaine, au mois, à la saison et à la météo du jour, puis énumère les élèves présents et absents.

Extrait 1. Rituel du calendrier avec l'enseignante en allemand

```
Participants
1 enseignante:       IWE
13 enfants présents:ARN (2FR), YAN (2FR), OCE (2FR), MAR (2FR), JOH
                    (2FR), GAN (2FR), ANI (1FR), LIN (1FR), ELO (1FR),
                    NAS (1FR), JOA (1FR), MEL (1FR), KER (1FR)
5 enfants absents:  TIS (2 FR), RET (1FR), ANE (1FR), ACO (1FR), LAH
                    (1FR)
IWE_V1_140116_1 (04:47.920-09:18.480)

01 IWE also\ . wir hören zu was (nom de GAN) sagt\ °(1.5) welchen tag
       haben wir heute/°
       °pointe les jours de la semaine et s'arrête sur jeudi°
02 GAN jeudi
03 IWE und auf deutsch/
04 GAN m:::
(1.4)
05 IWE kannst du sie alle sagen/
06 GAN montag dienstag mittwoch DOnnerstag\
07 IWE heute haben wir/
08 GAN donnerstag\
09 IWE genau\ . °und welches datum ist heute/°
                °pointe la date°
[…]
18 IWE und wenn die sechs hinter der eins steht/ . dann gibt das/
(2.8)
19 IWE weisst du es auf französisch/ (nom de GAN) . weisst du auf
       französisch
20 GAN m:: nein
21 IWE wer kennt diese zahl auf französisch
(0.6)
22 IWE ja (nom de KER)
23 KER (xxx) . eins und sechs
24 IWE ja und zusammen gibt das
(0.4)
25 IWE wenn sie so stehen/ . (nom de MEL)
(1.6)
26 MEL eu:::m SIX\
(0.8)
27 IWE °(ça) c'est six sechs/
       °pointe le 6; pointe le 16
28 EL? eins\
(0.2)
29 IWE ja[::/
30 EL?   [sechs
31 IWE zusammen (nom de ELO)
```

```
(3.6)
32 IWE hört gut zu/
(2.5)
33 ELO sechszehn
34 IWE bravo sag es LAUT
35 ELO sechszehn
36 IWE jawohl\  .  sechzehn\  heute  haben  wir  .  donnerstag  den
       sechzehnten . und welchen monat haben wir/
(0.2)
37 GAN januar
38 IWE januar sehr gut und in welcher jahreszeit sind wir/
39 GAN euh ... l'hiver
40 IWE mhm/ .. l'hiver auf französisch und auf deutsch . heisst es/
41 GAN eu:hm .. eu::hm
[…]
42 IWE kannst du jemanden fragen/ . frage jemanden\
(1.1)
43 GAN (nom de OCE)\
44 OCE winter
45 IWE bravo (nom de OCE) . genau jetzt sind wir im WINter\ (0.7) sehr
       gut\ (0.9) und/ kannst du uns noch . sagen welches . wetter ist
       heute
(0.2)
46 GAN euh (il fait) nuageux
(0.5)
47 IWE nuageux/ . es ist/
48 EL? (ge)wölkt
(0.3)
49 IWE BEwölkt [GUT .. bewölkt
50 EL?         [BEwölkt
51 IWE ihr müsst laut sprechen\ sagst du uns noch
(1.4)
52 IWE […] kannst du uns die buchstaben sagen (die) [(bei-)
53 GAN                                              [em (1.2) o .. er
       . ge . a
[…]
54 GAN en .. (e)
55 IWE en/ .. e\ (0.3) (e)\ . genau\ PRIma\ kannst du uns sagen wer
       ist da/
(3.8)
56 GAN (nom de TIS) ist nicht da (0.7) eh: . eh (nom de MEL) ist da
       (1.3) (nom de RET) ist NICHT da (0.9) (nom de JOH) ist da:
       (0.6) (nom de MAR) ist da (nom de NAS) . ist da (0.5) (nom de
       ANI) ist da (0.5) (nom de JOA) ist da
57 IWE mhm/
58 GAN (nom de KER) ist da (0.1) (nom de MEL) ist da: (0.7) (nom de
       ARN) ist da: (0.5) (nom de OCE) ist da (nom de ELO) ist da
       (0.6) (nom de ANE) ist ni:ch:t da (0.2)
59 IWE mhm/
(0.4)
60 GAN (nom de YAN) ist da (nom de ACO) ... ist .. eh:: nicht da:
61 IWE nein\
(3.1)
62 GAN morg- . eh .. (xxx) eh::m .. eh  [... BIN da\
63 IWE                                  [ich ICH bin da\ . genau\
```

L'enseignement se déroule principalement en allemand et c'est l'enseignante qui produit la majorité des propositions, tout en faisant abondamment recours

aux gestes, mimiques et autres supports visuels (par exemple, en 1, elle pointe les jours de la semaine et en 9 la date) pour contextualiser et appuyer son discours, ce qui peut faciliter la compréhension.

Dans cette séquence, l'élève interrogé et le reste de la classe produisent en général des items lexicaux isolés (jours de la semaine, mois, saison, chiffres, etc.) et quelques phrases simples en allemand (… *ist da/nicht da* en 56-62) ou en français (46-*il fait nuageux*)[3]. Toutes les alternances vers le français sont initiées par les enfants (2, 26, 39, 46), suite auxquelles l'enseignante passe également au français (27, 40, 47) en marquant souvent ce passage (alternances balisées, par exemple en 19-21 et 40-*auf französisch*) pour ratifier les interventions en français des élèves et les relancer en allemand (3 et 40-*und auf deutsch*). Elle les intègre ainsi dans l'élaboration en allemand et donne une place légitime au français au sein de son enseignement en allemand. En outre, elle sollicite à plusieurs reprises des traductions vers le français ou l'allemand (3 et 40-*und auf deutsch*), ce qui permet de mettre en rapport les savoirs que les élèves sont en train d'élaborer en allemand avec ceux qu'ils travaillent en français avec l'autre enseignante le reste de la semaine, voire de faire le transfert des savoirs d'une langue à l'autre. Quant aux développements des langues et des contenus thématiques, ils vont de pair et leur enseignement/apprentissage est traité de manière intégrée par l'enseignante. Dans l'extrait, on observe un travail qui porte sur la langue, comme des exercices de prélecture et de préécriture: GAN s'entraine notamment à épeler son nom et à le composer avec des lettres aimantées (en 53-54), tout comme à d'autres moments les élèves apprennent à reconnaitre les premières lettres des mots. Ces exercices s'insèrent dans des activités pendant lesquelles l'attention est davantage tournée vers un travail sur les contenus thématiques, comme apprendre à se repérer dans le temps, à compter et à lire les chiffres. De même, pour l'apprentissage des jours de la semaine, GAN apprend non seulement à repérer et énoncer le bon jour de la semaine en français (2-*jeudi*), mais également une stratégie pour retrouver le terme correspondant en allemand, consistant en l'énumération de la série des jours de la semaine ("les dire tous": 5-*alle sagen;* 6-*montag dienstag mittwoch DOnnerstag*), énumération qui s'arrête au jour recherché, répété d'ailleurs en 8.

La deuxième séquence a lieu environ deux mois plus tard et se réalise de manière similaire, dans une interaction entre l'enseignante *en* français (LIM) et un élève particulier (OCE), tout en s'adressant à tout le groupe comme interlocuteur (16-*vous allez ouvrir grand les oreilles elle va tout nous dire, vous avez entendu*, 7-*elle a dit*… etc.) et l'impliquant comme aide potentielle (62-*tu peux demander à quelqu'un,* 82-*tu peux demander à un copain,* 1-4, 41-50, 63-64, 88-90, 93) pour OCE, qui se trouve devant la classe et affiche le

[3] Dans d'autres activités, les élèves produisent également des propositions.

même type d'éléments que pour la séquence précédente sur le grand tableau préparé à cet effet.

Extrait 2. Rituel du calendrier avec l'enseignante en français

Participants

```
1 enseignante:       LIM
16 enfants présents:ARN (2FR), YAN (2FR), OCE (2FR), MAR (2FR), JOH
                    (2FR), GAN (2FR), TIS (2 FR), ANI (1FR), LIN
                    (1FR), ELO (1FR), NAS (1FR), MEL (1FR), KER (1FR),
                    RET (1FR), ANE (1FR), ACO (1FR)
2 enfants absents:  JOA (1FR), LAH (1FR)
```

LIM_V1_140311_1 (04:53.400-11:37.080)

```
01 LIM (nom de ELO) toi tu sais/
(1.6)
02 ELO mardi
(0.4)
03 LIM nous sommes mardi\ . (nom de YAN) on est quel jour/
(0.3)
04 YAN mardi
(0.6)
05 LIM nous sommes mardi (0.7) (nom de OCE) comment on va dire mardi
       en allemand\
(2.6)
06 OCE dienstag
(1.1)
07 LIM elle a dit quel jour/
(0.4)
08 ELS dienstag
09 LIM diensta::g
[…]  ((l'élève OCE affiche la date, le jour, la saison et son nom sur
     un tableau prévu à cet effet))
16 LIM alors vous allez ouvrir gran::d les oreilles\ (0.4) elle va
       TOUT nous dire\ (0.6) alors\ (0.4) tu n'as pas mis le jour en
       allemand
(1.0)
17 LIM à quoi on reconnait .. dienstag\ .. dienstag\ / . le ..
       dienstag\
(0.7)
18 OCE m
(0.1)
19 LIM ça commence . non ça c'est MArdi en français\ .. mais en
       allemand tu m'as dit que ça se disait DIENstag\
(1.0)
20 LIM DIEN- [ça commence par
21 OCE       [ça commence par d
22 LIM D bravo\ . (alors) essaie de trouver le mot en allemand/ . qui
       commence par D
(5.0)
23 LIM c'est quoi la deuxième lettre\
24 OCE (xxx) ((à voix basse))
(0.4)
25 LIM DOU . O ça chante comment\
(0.8)
26 OCE (dienstag)\
(0.4)
27 LIM m: . m:
28 OCE donnerstag
```

29 TIS donnerstag
(1.8)
30 LIM oui (nom de TIS) donnerstag\
(0.6)
31 GAN (dienstag) (xxx) ((à voix basse))
(1.5)
32 LIM ouai::s bravo:
(4.7)
33 LIM heute sind wir . dienstag\
(1.5)
34 LIM (nom de MEL) nous sommes quel jour aujourd'hui/
(0.2)
35 MEL dienstag\
(0.4)
36 LIM diensta:::g\
(10.2)
37 LIM et en français/ (0.4) dienstag c'est/
(5.1)
38 OCE mardi
39 LIM mardi\ .. mardi a combien de syllabes\ . mardi\
(0.3)
40 OCE deux
(0.2)
41 LIM ben euh j'ai pas vu deux (2.1) fais comme il faut
42 OCE ma:rdi
(0.3)
43 LIM voilà\ (0.3) .. deux syllabes\ ça commence par quelle lettre/
(1.2)
44 OCE d
(0.9)
45 LIM MARdi/
(2.2)
46 OCE em
47 LIM EM
(0.7)
48 LIM dienstag/
(1.2)
49 OCE d
(0.1)
50 LIM bravo hein (0.4) LA date\ (0.6) tu nous as dit qu'on était le/
(1.0)
51 LIM la date
(2.3)
52 OCE onze\
(0.2)
53 LIM le onze\ (0.6) nous sommes au mois de/
(0.4)
54 OCE février\
(0.6)
55 LIM m (1.7) on n'est plus au mois de février\
(1.0)
56 KER je sais moi
(3.0)
57 LIM regarde ce que c'est écrit\ (0.6) sur le dessin ici\ . regarde\
(0.8) là (3.5) ça commence par quelle lettre\
(0.7)
58 OCE em
59 LIM EM . AM A . mA:(r)-

60 OCE (mardi)
(0.9)
61 LIM non\ mardi c'est un jour . je te demande (1.4) le mois nous sommes au mois de
(1.4)
62 LIM si tu sais pas tu peux demander à quelqu'un\
63 OCE (nom de ELO)
(0.5)
64 ELO mars
(2.2)
65 LIM nous sommes le ONze . mars . pis n- .. on est à quelle saison\
(1.0)
66 OCE l'hiver
(0.4)
67 LIM nous sommes en hiver\ (0.4) maintenant tu me dis tout ça en allemand/
(0.4)
68 OCE montag dienstag mittwoch donnerstag freitag samstag sonntag
69 LIM ouais mais je demande JUste aujourd'hui\
(2.0)
70 LIM heute:/
(2.4)
71 OCE dienstag
(1.2)
72 LIM heute sind wir dienstag\
(0.6)
73 LIM LA date\
(2.7)
74 OCE le
(3.8)
75 OCE zehn
(2.2)
76 LIM dix\ . zehn\
(5.8)
77 OCE elf
(0.5)
78 LIM elf . bravo:: . elf
(0.7)
79 LIM pis mars comment on dit en allemand
(4.0)
80 OCE (winter)
(1.0)
81 LIM m: ça c'est la saison\ (1.7) c'est l'hiver\
(1.9)
82 LIM tu peux demander à un copain/
(2.0)
83 OCE (nom de RET)
(1.0)
84 RET eu:::h
(6.8)
85 LIM tu t'souviens ce qu'on a posé comme question/
(1.4)
86 LIM j'ai d'mandé quoi/
(2.7)
87 LIM on est au mois de
(0.5)
88 RET février
(0.3)

```
89 LIM UH (0.4) UH (0.7) c'est fini le mois de février
(1.8)
90 RET mars
91 LIM voilà\ nous sommes au mois de mars . mais maintenant mars
       comment on va le dire en allemand\ . ça ressemble beaucoup hein
(0.5)
92 LIM (nom de ELO)
(0.2)
93 ELO märz
94 LIM vous avez entendu c'qu'elle a dit/
95 GAN oui märz
96 LIM voilà\ bravo\
```

Cet enseignement est complémentaire à celui de l'enseignante IWE en allemand (extrait 1) et se déroule principalement en français; c'est l'enseignante qui produit la majorité des propositions. Dans cette séquence, l'élève interrogée et le reste de la classe produisent en général des items lexicaux isolés (jours de la semaine, mois, saison, chiffres, etc.) ou des phrases simples. A de nombreuses reprises, l'enseignante sollicite explicitement des traductions vers l'allemand (5-*comment on va dire ... en allemand*, 19, 22-*le mot en allemand*, 91) et fait recours à l'allemand pour fournir des items lexicaux (17, 30, 70, 76, 78) et une proposition dans cette langue (33 et 72-*heute sind wir dienstag*), ce qui permet de mettre en rapport les savoirs que les élèves sont en train d'élaborer en français L1 avec ceux en allemand L2, voire de faire le transfert des savoirs d'une langue à l'autre. OCE, qui réalise l'activité, ainsi que le reste du groupe interviennent principalement en français, mais passent à l'allemand pour fournir les traductions d'items lexicaux sollicitées par l'enseignante (6, 8, 26, 31, 35 et 71-*Dienstag,* 75-*zehn*, 77-*elf*, 80-*Winter,* 93 et 95-*März*). On observe également un exercice de (pré)lecture (reconnaissance des premières lettres et syllabes en 17-50), qui se déroule en français et en allemand de manière conjointe et représente, ainsi, un travail transversal aux langues, intégrant l'apprentissage de la lecture en L1 et L2.

Alors qu'il est peu étonnant d'observer, dans l'enseignement en allemand L2, des alternances vers le français, dans les interventions des élèves surtout, mais également dans le discours de l'enseignante (voir extrait 1), il est peu habituel de voir, dans un enseignement en français L1, l'enseignant recourir à de nombreuses reprises à l'allemand L2. Ces mises en relation et transferts (traductions) entre les deux langues, ainsi que le travail intégré en français et en allemand permettent de soutenir et de renforcer l'apprentissage fait en allemand par la classe avec l'autre enseignante (IWE).

Les deux enseignantes incluent non seulement l'autre langue dans leurs activités et mettent en rapport les apprentissages effectués par les élèves dans les deux langues, mais collaborent aussi de manière serrée pour rendre leurs enseignements complémentaires et établir ainsi une continuité entre les

activités et les langues d'enseignement et déboucher sur un apprentissage intégré.

Cette collaboration, thématisée dans les entretiens effectués avec les enseignantes, se fait au niveau de la pédagogie appliquée, des activités choisies et rendues complémentaires, ainsi que du matériel élaboré.

Entretien avec IWE

01 IWE Je dirais pas qu'on fait forcément exactement la même chose, on se complète […] c'est plutôt complémentaire … ELLE, elle prend peut-être justement la partie qui est PLUS approfondie dans la langue … dans la MAtière et puis MOI … en allemand je reste peut-être plutôt en SURface pour qu'ils comprennent bien.

02 ENQ ouais

03 IWE mais ça se complète assez bien avec les deux langues ouais.

[…]

04 IWE Et puis, c'est là que je trouve qu'on voit l'importance de cette collaboration, que l'un … de ses enseignements … va dans l'autre et puis les enfants peuvent faire le lien entre les deux … que ça soit entre les deux maitresses, mais aussi entre les deux langues.

Entretien avec LIM

01 LIM Puis, il faut beaucoup travailler avec sa collègue, c'est vrai que là je suis obligée de la voir tout le temps. C'est une obligation, si on veut que ça marche.

[…]

02 LIM Je vais le plus loin que possible … j'enlève les épines comme ça (nom de IWE) peut leur parler … ouais on parle d'un continent: moi je le présente en français, puis jeudi (nom de IWE), elle va le présenter … en allemand, mais ils vont connaitre déjà ce continent, parce que moi j'en aurai parlé.

03 ENQ Ouais ouais. Donc c'est plutôt des choses complémentaires ou un peu les mêmes choses dans les deux langues.

04 LIM C'est complémentaire.

[…]

05 LIM Puis avec ma collègue on doit vraiment se voir BEAU-COUP … Quand je dis "ben voilà j'introduis ça ou je l'ai présenté comme ça", ben elle me dit "ben ces jeux-là, je vais les réutiliser". Puis moi je les … les cartes d'allemand qu'elle a … moi je les utilise … en français, puis j'en reprends quelques-unes en allemand puis on répète.

Il s'agit donc là d'une forme de méso-alternance choisie et réfléchie par les deux enseignantes – mais non indépendante de la macro-alternance (1 personne – 1 langue) – qui prévoient ensemble quelles tâches ou parties de tâches ou quels contenus sont traités par l'une en allemand ou l'autre en français et qui permet l'intégration des apprentissages *en* et *de* L1 et L2. Dans cette situation, la notion de séquence se complexifie, car elle ne porte pas sur un simple segment, plus ou moins long, mais enjambe d'une certaine manière la classe. Elle confirme que la méso-alternance relève bien d'un lien particulier au curriculum et/ou d'un projet didactique, et donc d'une dynamique de

projection/rétrojection. Elle traverse ainsi de manière intéressante les ilots créés par la macro-alternance.

4. La saturation

Le niveau méso-interactionnel, en tant que grain d'analyse et point de vue théorique, est également pertinent pour appréhender et décrire le processus de la saturation informationnelle. Celui-ci, qui a jusqu'à présent été étudié avant tout à partir d'interactions en classes issues de l'enseignement secondaire et tertiaire, peut se définir comme un processus interactif visant la (co-)construction des informations nécessaires à un point donné de l'interaction, en relation avec une activité ou une tâche donnée (Gajo & Grobet 2011). Par exemple, la saturation est associée, dans l'enseignement secondaire et surtout tertiaire, au développement de paradigmes conceptuels à partir d'objets de discours, considérés comme objets de "savoir", qui sont thématisés, créant un horizon d'attente, puis développés par des définitions, différenciations, mises en relation etc. Dans les classes de maternelle qui font l'objet de la présente analyse, la saturation est plutôt associée à la réalisation de tâches spécifiques, telles que trier des cartes en expliquant ses choix ou verbaliser la date et la météo du jour: il n'y est pas question de concepts abstraits ou scientifiques, mais plutôt de concepts spontanés (Vygotski 1997), associés à des objets présents dans l'environnement immédiat des élèves (p. ex. dans l'extrait 3, le "bonhomme de neige", le "soleil" représentés sur les images que l'élève a devant elle).

Le processus de la saturation est en outre un phénomène émergeant au cours de l'interaction de manière localement imprévisible, qui peut être appréhendé par les différentes orientations manifestées par les interactants dans leurs interventions. Il implique néanmoins un certain nombre d'attentes sous-jacentes de la part de l'enseignant, associées notamment au curriculum ou à l'utilisation de supports spécifiques, qui peuvent être verbalisées sous la forme d'un guidage plus ou moins marqué, plus ou moins perceptible dans l'interaction.

Le processus de la saturation recoupe enfin souvent – mais pas toujours – celui de la complétude interactionnelle (Grobet 2012), associé au déroulement temporel et au développement tant dialogique que monologique des négociations (formées en principe minimalement d'une proposition, d'une réaction et d'une évaluation). Dans le cas le plus fréquent, l'enseignant prolonge les interactions jusqu'à ce que les élèves manifestent leur compréhension des informations, ou aient terminé la tâche qu'ils devaient effectuer. En d'autres termes, l'enseignant vise une atteinte du point de saturation, impliquant ni trop, ni trop peu d'informations (point rendu perceptible par des manifestations vocales ou mimo-gestuelles des interactants). Il arrive toutefois qu'en raison d'un manque d'implication des

élèves ou d'autres contraintes liées par exemple à la gestion du temps, l'enseignant force l'interruption de la négociation pour passer à autre chose, malgré une sous-saturation plus ou moins visible du côté des élèves. A l'inverse, on observe parfois des prolongements de négociation qui vont au-delà de la discussion des contenus disciplinaires. Notons toutefois que dans l'enseignement bilingue, l'une des caractéristiques du processus de saturation est sa bifocalisation sur la langue et la discipline (Bange 1992), le développement des savoirs disciplinaires allant de pair avec celui des savoirs linguistiques en L2, tandis que les clarifications métalinguistiques contribuent à étoffer l'épaisseur des concepts. On y observe ainsi, et cela tant dans les petites que dans les grandes classes, de fréquents prolongements associés à des négociations sur la langue, sans que l'on puisse pour autant parler de sur-saturation (voir extrait 2).

Par son empan, par son unité tant thématique que praxéologique plus ou moins guidée par l'enseignant, la saturation apparait ainsi comme un processus représentatif du niveau méso-interactionnel. Nous l'illustrerons ici à partir de deux séquences (issues de la même classe que les extraits 1 et 2) impliquant la même tâche: l'enseignante (IWE en allemand) demande de mettre en ordre des images, avant d'en solliciter le récit, tâche narrative qui sert ensuite de support à un travail de vocabulaire typique des classes de langue[4].

Extrait 3.

```
((IWE et MAR à une table, MAR debout met dans l'ordre les images de
l'histoire du bonhomme de neige qui fond au soleil, IWE l'observe))
01 MAR   ((termine de ranger les images))
02 IWE  SO .. ist xx richtig/ .. kannst du mir erzählen was
        xxxx/((passe la main sur la série d'images))
(1.66)
03 IWE  was machen die kinder/ ((pointe les enfants sur la première
        image))
04 MAR  ((s'assied en fixant la dernière image dans le rang))
05 IWE  (stimmt) . das/
06 MAR  (("non" de signe de tête, change l'ordre des deux dernières
        images))
07 IWE  also. erzählst du mir was (geschickt da)/
08 MAR  (ils font un bonhomme de neige . après il est fini) .. quand y
        a le soleil xx il est en train de fondre . et maintenant il
        est TOUT (fondu) .. comme un
09 IWE  ja\ .. jetzt kannst du einiges ((pointe la première image))
        auf deutsch sagen wer ist das/ . das ist eine/
10 MAR  (junge)
11 IWE  und ein/
12 MAR  ein mändchen
13 IWE  und sie machen . <((montre une rondeur avec les mains)) einen
        SCHNEEmann>
```

4 Ces deux séquences font également l'objet d'une analyse par Smiech (2014), à qui nous empruntons les présentes transcriptions.

```
14 MAR   ein schneemann\
15 IWE   ja . und was stecken sie in da an/
16 MAR   ein karotten((regarde la caméra))
17 IWE   <((prend la tête dans les mains)) auf den KOPF
```

Dans cette séquence, un premier point de saturation parait atteint en 2, lorsque l'élève semble avoir terminé la tâche de mise en ordre des images (1) et que l'enseignante lui demande de raconter le début de l'histoire (en 2, puis par une relance en 3), validant rétroactivement l'hypothèse de la saturation. L'élève ne manifeste pas la même orientation que l'enseignante, et focalise son attention sur les dernières cartes, entrainant l'enseignante dans le prolongement de l'activité de remise en ordre (5). C'est seulement une fois l'ordre rectifié que la négociation initiale est abandonnée, et que MAR est disponible pour répondre à la deuxième relance de l'enseignante concernant la narration (7). Il y répond par un bref récit en français qui résume l'histoire représentée par les cartes. En 9, l'enseignante semble considérer que la tâche demandée a été complétée (c'est-à-dire que les cartes ont toutes été racontées) et que le point de saturation est atteint, car elle l'interrompt pour passer à l'activité suivante orientée sur le travail linguistique[5]. Du point de vue de la complétude interactionnelle et des activités discursives, on peut toutefois noter que l'élève n'avait pas terminé son récit (absence de complétude monologique), ce qui est rendu manifeste par l'incomplétude de la comparaison (*comme un...*). La fin de la séquence se déroule en allemand sous la forme d'un échange, seulement partiellement reproduit ici, donnant lieu à une recherche de vocabulaire, n'apportant que peu d'éléments supplémentaires du point de vue du déroulement de l'histoire à côté des détails de la description des cartes, mais témoignant de la bifocalisation caractéristique des cours de langue.

L'analyse de ce bref extrait fait ainsi déjà apparaitre le caractère co-construit, négocié du processus de saturation, en dépit de l'asymétrie des rôles caractéristique des interactions en classe. L'élève et l'enseignante ont manifestement une évaluation différente de ce processus, ce qui occasionne de brefs conflits de structuration. Dans le premier cas, c'est l'élève qui a gain de cause, puisqu'il parvient à auto-réparer sa mise en ordre avant de répondre à la question suivante. Dans le deuxième cas, c'est l'enseignante qui interrompt la narration dans laquelle s'était lancé l'élève pour initier l'activité suivante. Dans un cas comme dans l'autre, c'est toutefois l'enseignante qui souhaite passer le plus rapidement à l'étape suivante.

La répétition de cette tâche, ou plutôt suite de tâches, avec chacun des élèves témoigne de l'existence d'une forme de planification de la part de l'enseignante. Toutefois, les interactions émergentes peuvent différer assez

---

5 Une autre interprétation consisterait à voir le travail linguistique comme intégré à la tâche précédente, que l'élève aurait dû réaliser en allemand. La saturation ne serait ainsi pas atteinte du point de vue de l'enseignante, qui recadre l'élève en train de s'en éloigner.

fortement les unes des autres. Il en va ainsi dans le quatrième extrait, qui illustre une organisation plus complexe que le précédent: pour faciliter son étude, nous le commenterons en trois temps.

Extrait 4. (1)

```
01 IWE   warte noch ... (nom de OCE) ((IWE range les images du
         bonhomme de neige et pose devant OCE quatre autres images:
         histoire d'un bonhomme de neige qui fond au soleil))
02 OCE   xxxxxx sais pas quoi jouer mais xx
03 IWE   x noch diese geschichte
(0.8)
04 OCE   xxxxx
05 IWE   ja
((OCE se rassied et commence à mettre en ordre les images; IWE
continue à ranger les images de la première histoire en regardant de
temps en temps OCE))
06 IWE   mhm (1.1) WAS/ .. passiert
(9.1)
07 OCE   ((pose la dernière image dans l'ordre))
08 IWE   mhm .. kannst du . <((imite la bouche avec la main)) mir
         ERzählen/> (0.4) was passiert/ was machst du da
(1.5)
09 IWE   (hier)
10 OCE   ((pointe une image))
(0.5)
11 IWE   x (tu) me racontes d'abord (ici)
12 OCE   (1.2) euh (0.5) xx . le ventre et pis ya (plein de)
         bonhomme(s) de neige
13 IWE   wer x (1.0) <((pointe un personnage)) das:/ ... mä:
(0.5)
14 OCE   mä: xx/
15 IWE   non mais c'est qui/ wer ist das
16 OCE   euh:: . un (lutin/)
17 IWE   das ist ein (lutin//)
(0.8)
18 IWE   das ist ein Mä:dchen\
(0.4)
19 IWE   und ein/
(3.9)
20 IWE   ju:nge
21 OCE   junge:
22 IWE   oder die kinder ... die kinder/ ((pointe le bonhomme))
23 OCE   ((tend la main vers l'image))[là/ (c'est un ... quoi/)
24 IWE                                [mhm/
(1.8)
25 OCE   s::: . euh: (1.3) ((bouge sur sa chaise)) ça c'est le VEN:tre
         du bonhomme: de neige
26 IWE   mhm
27 OCE   ça c'est la TÊte du bonhomme de neige
28 IWE   mhm
29 OCE   et pis ça c'est le tête du bonhomme de [neige
30 IWE                                          [(noch) also er hat
         (denn) die beine . den bauch: .. den kopf\ <((pointe le nez
         du bonhomme))und was habt/> ..was haben sie (darin) gesteckt/
31 OCE   <((regarde vers la caméra)) i mettent (une) caROTTE> ... le .
         bonhomme de neige . (des yeux) un bonnet pis une BOUCHE:
```

```
32 IWE    <((confirme de signe de tête)) ein:/> .. ein . die augen
          .[der mund und der (hut)
33 OCE     [et pis là le bonhomme de neige <((regarde IWE))il (pleure)>
34 IWE    wieso/
35 OCE    [euh::
36 IWE    [<((pointe l'oeil)) er WEINT/>
37 OCE    x il fond::
38 IWE    aha . er weint\ .. er weint weil er SCHMILZT
```

Comme dans la séquence précédente, l'enseignante donne des cartes à ordonner à l'élève et l'interroge avant qu'elle n'ait entièrement fini cette première tâche. Après un long silence (plus de 9 secondes) et la fin de la mise en ordre, l'enseignante relance sa question, la formulant dans un premier temps de manière générale (8) puis en sélectionnant la première image (9, 11). L'élève comprend l'indication comme une invitation à décrire la carte et, suite à de nouvelles questions, les personnages qui s'y trouvent ainsi que les différentes parties du bonhomme de neige. L'enseignante sollicite constamment OCE, l'aidant à élaborer son discours tout en réagissant presque systématiquement en allemand, en formulant les réponses attendues et en adoptant une stratégie de traduction qui oriente la négociation en direction d'un travail sur le vocabulaire. En 31, l'élève commence à décrire les actions des personnages, orientant davantage son discours dans la direction d'une narration et l'enseignante l'aide à formuler l'idée d'une relation de cause à effet entre les pleurs du bonhomme de neige et sa fonte.

Dans cette première partie, après la remise en ordre des cartes, l'enseignante reformule ainsi progressivement la tâche qu'elle demande à OCE: si elle demande dans un premier temps un récit de l'histoire illustrée par les quatre cartes, elle est amenée, face à l'absence de réaction, à pointer les images de manière isolée. La tâche initiale de narration évolue ainsi en travail lexical puis vers un discours parfois plus descriptif que narratif. Les tâches réalisées de manière séquentiellement ordonnées dans l'extrait 3 (narration et vocabulaire) sont ainsi réalisées conjointement mais de manière fragmentée[6] et, à ce stade, ni l'enseignante ni l'élève ne semblent considérer qu'elles sont terminées (il y a encore sous-saturation). Du point de vue de la progression de l'interaction, celle-ci semble particulièrement laborieuse au début (pauses et brièveté des réponses d'OCE), mais se fluidifie vers la fin, même si l'étayage de l'enseignante apparait toujours comme indispensable pour la poursuite de la réponse d'OCE.

Extrait 4. (2)

```
39 OCE    c'est lui qui fait le ME:chant soleil (xxx) ((3.0
          incompréhensible)) notre château/ il est . il est . il est
          PAS déconstruit\
```

6 Ceci renforcerait peut-être l'interprétation proposée dans la note précédente (une seule tâche, dont la dynamique se définit au niveau méso-interactionnel).

```
40 IWE   <(("oui" de signe de tête)) il est ..> pas déconstruit chez
         vous/ vous avez déjà fait/ . a- avec la neige
41 OCE   (("oui" de signe de tête)) (nous j'en) ai déjà fait un
         bonhomme de neige et pis il est resté là
(0.4)
42 IWE   TOUJOURS// .. er ist immer noch da/
43 OCE   (("oui" de signe de tête))
44 IWE   auch wenn die sonne scheint/
45 OCE   ich: . le . dans le (monde) d'emploi (faire faux; fondre)
         bonhomme de neige [. avec des .&
46 IWE                     [mhm:
47 OCE   &f:- FAUX:COUP de neige/ mais sauf que . la carotte/ (maman)
         elle a dû ((regarde la caméra)) euh . (sortir) un sachet de
         ca:rottes/ avec une carotte/ et pis x elle m'a donné une
         carotte\ ..          [et après je l'ai mis . après elle m'a
         prêté&
48 IWE   <((pointe son nez)) [für die nase\>
49 OCE   &des bou:- .. BOU:tons et pis je les ai mis là/ et pis xx .
         et pis un CHA:PEAU::
50 IWE   gut:\ . und was ist das/ DIE/
51 OCE   et pis on a . on [a fait:
52 IWE                    [WAS ist das/
```

En 39, au stade où la narration demandée semble presque achevée, après un passage malheureusement incompréhensible, OCE utilise l'idée de la fonte de la neige, ou plutôt de l'absence de fonte, pour évoquer une expérience personnelle. La réponse de l'enseignante, en 40, l'encourage à donner suite, d'autant plus qu'elle est en français, ce qui semble indiquer qu'elle accepte de s'écarter des tâches scolaires prévues. Il en va de même lorsqu'elle prononce un *toujours* accentué en 42, témoignant de son étonnement devant le récit. En 42 et 44, elle formule toutefois ses relances en allemand, et par un *gut* allongé, sur une intonation descendante (50), suivi d'une ébauche de question, qui montre que cette narration personnelle est pour elle terminée. Suit, en 51 et 52, un conflit de structuration manifeste: OCE tente de continuer son récit, tandis que l'enseignante reprend le travail de vocabulaire à partir des cartes.

Dans cette deuxième partie, il est frappant de constater que lorsqu'elle s'éloigne de la tâche imposée, l'élève arrive sans problème à produire une narration, tout comme elle semble avoir beaucoup moins besoin des interventions de l'enseignante pour faire progresser son discours, comme en témoigne son désir de continuer son récit. L'activité discursive de narration caractérisait également la tâche initiale proposée par l'enseignante, bien qu'à propos d'un autre contexte, et tout porte à croire que c'est (en partie du moins) pour cette raison que l'enseignante l'encourage dans un premier temps, avant de rediriger l'interaction du côté de la tâche initiale interrompue lorsqu'elle estime que le point de saturation est atteint.

Extrait 4. (3)

```
53 OCE   (0.3) so:leil\
54 IWE   die SO::[nne:schein:\]
```

```
55 OCE          [sonne:schein:\]
56 IWE   und der schneemann SCHMILZT .. JA
57 OCE   il fond: comme ça \
58 IWE   schmilzt\
59 OCE   et après il vient comme ça xx xx
60 IWE   genau\ und die karotte ist auf dem BODEN
(1.2)
61 OCE   oui mais          [... c'est normal parce que . on l'a fait
         à la maison&
62 IWE   <((touche le sol)) [auf dem boden>
63 OCE   &. le soleil (rentre) pas dans la maison\
64 IWE   (klar\)
65 OCE   (et puis; puisque) moi je garde . ((regarde la caméra))
         TOUjours mes stores fermés dans ma chambre
66 IWE   oh\
67 OCE   (je le mets) le bonhomme de neige (FAUX:) DANS MA chambre/
68 IWE   weil es nicht ein RICHTIGER [schneemann
69 OCE                               [(je le) mets dans mon ARmoire
70 IWE   und dann schmilzt er nicht/
71 OCE   (("oui" incertain de signe de tête))
72 IWE   GUT\ . jetzt kannst du spielen [gehen
73 OCE                                  [et pis mon frère comme ça il
         le casse pas mon frère ((commence à se lever))
74 IWE   wenn du ihn in den schrank schwänkst/
75 OCE   (("oui" incertain de signe de tête))
76 IWE   ja\ . gut\ . danke (nom de OCE)
77 OCE   (je peux jouer/)
78 IWE   ja\ . es ist all zeit es ist schon zeit
79 OCE   ((OCE part)
```

En 53, l'élève abandonne temporairement son récit pour répondre à l'enseignante en français (qui reformule systématiquement les termes en allemand) et ainsi décrire la dernière carte. Mais en 61, OCE profite d'une pause pour reprendre son histoire, ses paroles chevauchant celles de l'enseignante. Celle-ci réagit en allemand à la suite du récit, tentant de le clore par un *gut* et une invitation à aller jouer en 72, puis par une ratification complexe en 76 (*ja gut danke*), qui marque la fin de la séquence et qui est interprétée comme telle par OCE (cf. 77).

Le chevauchement de paroles entre 61 et 62 indique que, pour l'enseignante, la tâche scolaire effectuée entre 53 et 60 n'est pas encore entièrement terminée, tandis que, pour OCE, elle semble avoir atteint une forme de saturation dans la mesure où il est possible de passer à autre chose. OCE profite ainsi de ce moment où elle a encore l'attention de l'enseignante pour tenter de finir son récit, avant que l'enseignante ne l'arrête. La clôture de la séquence témoigne du fait que les interactants sont finalement parvenus à compléter, d'une manière bien différente de ce qui se passe avec l'élève MAR, les tâches qui étaient planifiées par IWE, combinées à la narration qui a émergé de l'interaction sous l'impulsion de OCE, et que l'interaction aboutit ainsi à une forme de complétude (double accord).

Ces analyses auront ainsi fait apparaitre que l'étude du processus de saturation fait intervenir le niveau méso-interactionnel à différents égards. Premièrement, du point de vue de l'empan des séquences étudiées, qui se justifie par leur cohérence interne liée aux tâches et activités discursives qu'elles impliquent. Deuxièmement, le point de vue méso-interactionnel permet d'étudier la saturation en tenant compte à la fois du caractère planifié des tâches scolaires, rendu manifeste par l'utilisation des supports et la récurrence des séquences, et des activités émergentes, qui s'écartent plus ou moins des attentes initiales. Le niveau méso-interactionnel intervient ainsi à l'articulation entre des progressions attendues et une progressivité liée à la gestion locale des activités. L'étude de ce niveau implique donc non seulement l'idée d'une structuration préalable mais aussi la prise en compte des mécanismes locaux qui façonnent *in fine* l'interaction effective.

5. Conclusion

Les mécanismes de la méso-alternance et de la saturation montrent de manière convaincante que la dynamique des interactions didactiques se place au croisement de contraintes textuelles et contextuelles. Les premières impliquent un certain découpage des données, relevant de la séquentialité, alors que les secondes renvoient à un projet, didactique ou institutionnel, rejaillissant sur la définition de séquences.

Le niveau méso-interactionnel se présente dès lors dans une double pertinence. Premièrement, pour les acteurs, il permet de placer leurs activités dans des tâches organisées en séquences souvent complexes et trouvant sens en lien avec le curriculum. Cette complexité et ce tissage des tâches et des séquences au-delà du *hic et nunc* apparaissent notamment dans la démultiplication de la figure des élèves (un face au groupe) et de l'enseignant (collaboration en amont et en aval de la classe, renvoi explicite au travail réalisé dans l'autre langue, à un autre moment, avec l'autre enseignante). Deuxièmement, pour le chercheur, postuler un niveau de structuration méso-interactionnel permet de "saturer" l'interprétation des dynamiques à l'œuvre dans l'enseignement/apprentissage, de comprendre le projet didactique, plus ou moins stable et explicite.

Ce projet relève d'une certaine économie didactique, inscrite notamment dans le curriculum. Ce dernier, dont la définition demeure complexe, se situe à l'articulation des niveaux macro- et méso-interactionnel. En effet, il est possible de distinguer entre curriculum formel ou prescrit et curriculum réel ou caché (voir notamment Perrenoud 1993), celui-ci montrant l'interprétation effective que l'enseignant fait, dans sa programmation et son action, de celui-là. Les ajustements consentis et les négociations ainsi menées dans l'action visent sans doute à favoriser l'apprentissage.

Au niveau méthodologique, le projet didactique devient plus visible à travers l'examen d'épisodes longs et nombreux, ou alors par la mise en continuité entre divers types de données, par exemple des interactions en classe et des interviews avec les enseignants. Dès lors que l'on s'oriente vers une linguistique appliquée/impliquée cherchant non seulement à expliquer les pratiques sociales du langage, mais orientée aussi vers des applications concrètes sur le terrain (par exemple, la transposition didactique des phénomènes d'alternance), cette mise en continuité devient souvent nécessaire.

BIBLIOGRAPHIE

Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *AILE*, *1*, 53-85.

Castellotti, V. (1997). Langues étrangères et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance? *Etudes de linguistique appliquée*, *108*, 401-410.

Coste, D. (2010). Tâche, progression, curriculum. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, *vol. 66, 4*, 499-510.

Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, *28*, 81–88.

Duverger, J. (2009). Favoriser l'alternance des langues. *Le Français dans le monde*, *362*.

Gajo, L. & A. Grobet (2011). Saturation des savoirs et variété des enseignements bilingues. *Cahiers de ILSL*, *30*, 71-94.

Gajo, L. & G. Steffen (2014). Science et plurilinguisme: savoirs et perspectives en tension. Parler la science: enjeux du plurilinguisme à l'université. In: Berthoud, A.-C. & M. Burger (éds), *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains* (pp. 107-124). Paris-Bruxelles: De Boeck.

Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématicité, opacité, densité. *Éducation et sociétés plurilingues*, *20*, 75–87.

Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation. *Trema*, *28*, 37-48.

Gajo, L. (2014). Quelques notions pour saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique plurilingue: liage, pointage, progression, séquence. *Cahiers de l'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage*, *41*, 137-169.

Gajo, L., A. Grobet, C. Serra, G. Steffen, G. Müller & A. C. Berthoud (2013). Plurilingualisms and knowledge construction in higher education. In: Berthoud, A.-C., F. Grin & G. Lüdi (Eds). *Exploring the Dynamics of Multilingualism: The DYLAN project* (pp. 287-308). Amsterdam: John Benjamins.

García, O. & L. Wei (2013). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Pivot.

Grobet, A. (2012). Dynamique de la gestion de l'information dans les interactions en classe: complétude et saturation. *Langue française*, *175*, 37-52.

Heritage, J. (2007). Intersubjectivity and progressivity in person (and place) reference. In: Enfield, N. J. & T. Stivers (Eds.). *Person Reference in Interaction* (pp. 255–288). Cambridge: Cambridge University Press.

Mangez, E. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement. Une sociologie du curriculum*. Paris: PUF.

Møller, J. S. & J. N. Jørgensen (2009). From language to languaging: changing relations between humans and linguistic features. *International Journal of Linguistics*, *vol. 41*, *1*, 143-166.

Mondada, L. (2012). L'organisation émergente des ressources multimodales dans l'interaction en lingua franca: entre progressivité et intersubjectivité. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, *95*, 97-121.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum: le formel, le réel, le caché. In: Houssaye, J. (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp.61-76). Paris: ESF.

Smiech, J. (2014). *Les apports extra-scolaires pour l'acquisition en classe bilingue. Le cas de l'enseignement bilingue précoce.* Mémoire de Master, Université de Genève.

Steffen, G. & S. Borel (2011). Les activités de reformulation dans et pour la conceptualisation des savoirs scientifiques. Passages du monolinguisme au bilinguisme. *Cahiers de l'ILSL*, *30*, 145-164.

Steffen, G. (2013). Méso-alternance et conceptualisation disciplinaire. Actes du Colloque Vals-Asla 2012, Lausanne 1-3 février 2012. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° spécial, 171-186.

Vygotski, L. (1997[1934]). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identities*. Cambridge University Press.

Conventions de transcription

/	intonation montante
\	intonation descendante
(.)	pause brève
(..)	pause moyenne
(...)	pause longue
(2.5)	pause exprimée en secondes et dixièmes de seconde
[ ]	début et fin de chevauchement
(xxx)	segment non identifiable
(sourire?)	transcription incertaine
ALORS	emphase
:	prolongement vocalique ou consonantique
tab-	troncation
((rire))	commentaire
< >	indication du début/de la fin du phénomène indiqué entre (( ))
&	enchaînement rapide entre deux tours/locuteurs
=	enchaînement rapide au sein d'un tour/même locuteur
pointe	indication du début/de la fin d'un geste d'un participant
°tourne°	décrit à la ligne suivante