

Saturation des savoirs et variété des enseignements bilingues

Laurent GAJO et Anne GROBET

Université de Genève, ELCF

1. INTRODUCTION

Selon leur niveau, leur format (cours, séminaire ou travaux pratiques), les disciplines impliquées et les conditions matérielles de l'interaction didactique (nombre de participants, type de salle, moyens audio-visuels à disposition, etc.), les enseignements bilingues peuvent présenter des configurations très variées, manifestant notamment un caractère plus ou moins interactif et un mode plus ou moins bi-plurilingue (et/ou exolingue). Ces deux dimensions, graduelles, correspondent à différentes manières de tendre vers l'accomplissement des objectifs ciblés. Les études sur l'enseignement bilingue, pourtant nombreuses (voir, par exemple, *Les Langues modernes* 3 et 4, 2009), peinent à thématiser ces variations tout en les intégrant à un « modèle » explicatif. Ceci tient notamment à la difficulté de trouver des outils analytiques permettant un croisement sérieux entre les dynamiques discursive-interactionnelle, acquisitionnelle et didactique, ainsi qu'une prise en compte du caractère bi-plurilingue.

Dans la présente contribution, nous proposons l'examen d'un de ces outils, celui de « saturation » des savoirs (Gajo & Grobet, 2008), entendu au sens chimique du terme. Un savoir saturé est fonctionnel et placé de manière stable (ou provisoirement stabilisée) dans un paradigme de référence. Dans l'enseignement bilingue, son caractère linguistique apparaît souvent comme pertinent, si bien que la saturation doit s'entendre de deux manières : la saturation suppose,

d'une part, une quantité suffisante d'informations pour établir le savoir et, de l'autre, des ressources linguistiques suffisantes pour en parler. Il s'agit donc d'un outil particulièrement intéressant, qui se situe à l'intersection des trois dynamiques évoquées ci-dessus : 1) la dynamique de l'interaction et du discours, 2) la question de la gestion des savoirs linguistiques et disciplinaires et 3) l'organisation des procédures didactiques liées à l'obtention de la saturation.

Dans le but de préciser la définition de la saturation, nous détaillerons dans un premier temps sa relation avec ces trois axes, ce qui fera apparaître que le caractère bi-plurilingue de l'enseignement intervient à ces trois niveaux, certes comme une forme de prise de risque, mais aussi et surtout comme ressource. Ces propositions étant le résultat de réflexions menées à partir de l'étude de différents corpus (enseignement bilingue au Val d'Aoste¹, enseignement bilingue en Suisse au niveau secondaire² et enseignement bilingue au niveau tertiaire, dans différentes HES et universités suisses³), nous passerons dans un second temps à l'analyse de quelques séquences présentant une variété en termes de degrés d'interactivité, d'exolinguisse, de niveau scolaire et de discipline.

2. LA NOTION DE SATURATION À L'ARTICULATION ENTRE DISCOURS, SAVOIR ET ENSEIGNEMENT

La notion de saturation est envisagée ici selon les trois dynamiques de l'interaction, des savoirs et des procédures didactiques annoncées ci-dessus, et selon trois niveaux d'organisation de l'activité

¹ Projet VDAPLUS (« Validation de démarches d'apprentissage plurilingues au Val d'Aoste »).

² « Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire », projet no 405640-108656 financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique dans le cadre du Programme national de recherche 56 (« Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse »).

³ Projet européen *Dylan*, www.dylan-project.org.

éducative : macro, méso et micro. Le niveau macro concerne les contraintes liées à l'institution et au curriculum, tandis que le niveau micro s'observe localement, dans la formulation des énoncés et les procédures interactionnelles; entre les deux, le niveau méso est lié à l'émergence de séquences, monologiques ou dialogales, organisées autour d'une activité elle-même structurée en termes de tâche. La tâche (pré)découpe l'activité selon des attentes, des contrats définis au niveau de la discipline scolaire, d'où son lien avec le niveau macro. Ces trois niveaux d'organisation permettent ainsi de travailler sur des empan variables de l'activité, et de prendre en compte à la fois le travail local sur les savoirs et leur insertion à l'échelle du curriculum. Ceci renforce encore l'intérêt de la notion de saturation.

2.1 SATURATION ET DYNAMIQUE DE L'INTERACTION ET DU DISCOURS

La saturation est étroitement liée au développement dynamique de l'interaction, dans la mesure où elle constitue en quelque sorte le versant conceptuel de la complétude discursive. Cette dernière est traitée dans le modèle genevois à travers deux contraintes qui déterminent le développement de la négociation (Roulet et al. 1985, Roulet et al. 2001). Premièrement, selon la contrainte de complétude monologique (appelée *interactive* en 1985), pour qu'une négociation puisse se dérouler de manière satisfaisante, il faut que chaque étape soit présentée de manière suffisamment claire et complète. Cette évaluation de complétude ne se laisse toutefois pas décrire à partir du seul contenu d'une intervention : c'est la réaction de l'interlocuteur, passant à une phase ultérieure de la négociation, qui ratifie l'obtention de cette première forme de complétude (Roulet et al. 1985 : 17). Deuxièmement, la contrainte de complétude dialogique (*interactionnelle* en 1985) stipule que pour se clore, une négociation doit aboutir à un double accord, c'est-à-dire un accord

des deux interlocuteurs sur le fait qu'une solution a été trouvée, ou, si tel n'est pas le cas, sur le fait que l'on ne pourra pas en trouver.

Comme la complétude, la « saturation » peut donc être définie comme le résultat d'un processus dynamique et interactif conduisant à construire progressivement les informations jugées nécessaires par les interlocuteurs, à un point donné d'une négociation, jusqu'à l'obtention d'un « point de saturation » – point d'équilibre entre le manque et le surplus d'information (sous- et sursaturation). Elle est liée à la complétude monologique, dans la mesure où les interventions des interlocuteurs (enseignants et apprenants) visent à apporter assez d'informations pour permettre la progression de l'interaction didactique. Elle dépend également de la complétude dialogique, dans la mesure où c'est le double accord des participants qui sanctionne *in fine* l'obtention (ou non) du point de saturation⁴. Par ailleurs, la saturation ne saurait être entendue sans lien avec les indications curriculaires (ce que le programme scolaire exige à chaque étape) et disciplinaires (ce que l'épistémologie propre au champ disciplinaire reconnaît comme démarche scientifique valable). Ces deux dimensions sont prioritairement médiées par l'enseignant, qui porte le souci d'accomplir un programme dans le cadre d'une légitimité scientifique pour laquelle il est formé. Toutefois, l'élève, à travers l'accès aux documents officiels émanant du curriculum (le manuel, notamment) et, parfois, à des sources d'informations disciplinaires extrascolaires, peut intervenir à ce titre dans la gestion de la saturation. Ceci met en jeu, de façon subtile, la question de l'asymétrie des interlocuteurs en classe.

Étant liée à la complétude, la saturation se manifeste dans les interactions à travers diverses marques discursives et interactionnelles : du point de vue de la gestion des topiques, on peut observer comment un sujet est introduit et développé avant d'être clos ; du point de vue interactionnel, on peut étudier les relances

⁴ Peut-être faut-il relever ici que le caractère asymétrique des interactions didactiques influence l'obtention de ce double accord.

signalant une incomplétude, ou au contraire noter la présence d'un double accord aboutissant à la fin d'un échange. Au niveau linguistique, les ponctuels, connecteurs et autres marques morphosyntaxiques fonctionnent comme autant d'indices pour signaler l'obtention d'un point de saturation, sans oublier le rôle de tous les facteurs liés à la gestion multimodale de l'interaction : prosodie, gestualité, proxémique, et gestion de supports complémentaires à l'oral. Dans ce cadre, l'exploitation active du plurilinguisme (par exemple, alternance codique ou traduction servant à reformuler, à synthétiser ou à délimiter une étape de la négociation) apparaît comme une ressource supplémentaire pour marquer le processus de saturation.

Compte tenu de l'existence de ces nombreux paramètres, il convient encore de préciser que l'analyse de la saturation peut s'effectuer à différents degrés de granularité : la dynamique de la saturation peut être suivie à long terme sur le déroulement du curriculum (niveau macro), au niveau de l'enchaînement de certaines activités à l'intérieur d'un cours (niveau méso) ou au niveau de l'analyse discursive (niveau micro). Ce dernier cas concerne l'ouverture de séquences métalinguistiques, d'autant plus importantes en L2, destinées à établir les moyens linguistiques nécessaires ou utiles à la progression de l'argumentation. Entre ces trois niveaux existent bien entendu des liens, identifiables dans la dynamique de gestion des savoirs.

2.2 SATURATION ET GESTION DES SAVOIRS

La saturation implique, du point de vue des savoirs, un objet (p. ex. un terme à définir) porteur d'un certain potentiel cataphorique (Dittmar, 1988), dans la mesure où il ouvre un champ de connaissances amené à se déployer dans l'interaction (on peut imaginer différents types de développements, p. ex. descriptifs, narratifs, etc.). Du point de vue micro, l'objet de la négociation apparaît ainsi comme une ressource linguistique à établir. Du point

de vue méso, il se présente comme une information (liée à un contenu), alors que ce n'est qu'au niveau macro qu'il se lit comme un savoir. La saturation des savoirs, traçable au niveau micro, ne peut alors s'envisager en dehors d'une dynamique liant les trois niveaux et situant les savoirs à l'intérieur de paradigmes de référence.

Dans le cadre de cette dynamique, le processus de saturation des savoirs, tel qu'il apparaît dans l'enseignement bilingue, présente différentes facettes.

Premièrement, et d'un point de vue général, si l'on considère avec Bange (1992) que l'apprentissage, observable à travers le processus de saturation, est le volet discursif de l'acquisition, on peut émettre l'hypothèse que le « point de saturation » peut être considéré comme le moment-clé où l'apprentissage peut se muer en acquisition.

Deuxièmement, et de manière plus spécifique, l'enseignement bilingue fait intervenir un phénomène de « co-saturation ». En effet, en classe bilingue, les paradigmes de référence sont d'abord ceux de la discipline concernée. Néanmoins, l'établissement des savoirs disciplinaires s'appuie sur des ressources linguistiques dont l'élaboration conjointe sollicite aussi les paradigmes de référence de la (des) langue(s) en question. Nous assistons ainsi à des formes de co-saturation découlant du processus de construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires (Gajo, 2007). Dans cette perspective, la négociation des ressources linguistiques n'est pas seulement un « obstacle » à franchir pour accéder aux savoirs disciplinaires, mais peut aussi être le moyen d'enrichir ces savoirs par le biais du travail sur l'opacité de la langue étrangère et de ses rapports avec la langue de scolarisation ou les autres langues disponibles dans la classe.

Troisièmement, il est aussi intéressant d'observer les situations de décalage, c'est-à-dire les cas dans lesquels la complétude discursive n'est pas en phase avec la gestion des savoirs, dont le résultat, au final, ne paraît pas satisfaire les participants. Deux cas de figure

peuvent se présenter : d'une part, une « sous-saturation », lorsque l'objet de savoir ne semble pas avoir été compris par les apprenants bien que l'enseignant en ait, du moins provisoirement, terminé la présentation (il y a eu obtention d'une forme de complétude discursive) ; d'autre part, une « sur-saturation », c'est-à-dire un trop-plein de ressources linguistiques et/ou d'informations disciplinaires, produit soit par de trop importantes digressions, soit sous l'effet de répétitions trop nombreuses : dans tous les cas, l'attention des apprenants s'émousse, ce qui risque de freiner l'apprentissage.

Le caractère plurilingue de l'enseignement intervient à ces deux niveaux. Dans certains cas, une situation exolingue non problématisée peut conduire à une sous-saturation, à une insuffisante mise en relation entre l'opacité de la langue et la densité des savoirs disciplinaires, et donc à l'incompréhension des apprenants ; lorsque cette opacité est trop explicitement et systématiquement prise en compte, elle peut au contraire conduire à une perte de pertinence entre les ressources linguistiques et les besoins de la tâche disciplinaire, c'est-à-dire à une forme de sur-saturation. Heureusement, on observe le plus souvent un certain équilibre entre savoirs linguistiques et disciplinaires, allant jusqu'à la co-saturation lorsque les premiers contribuent à l'élaboration des seconds. Du point de vue de la sur-saturation, on observe en outre que le fait de pouvoir exprimer des contenus en deux langues permet de reformuler certaines informations importantes ainsi que de structurer les activités en cours, ce qui favorise l'apprentissage tout en évitant la lassitude qui pourrait découler de répétitions trop littérales⁵.

2.3 SATURATION ET PROCÉDURES DIDACTIQUES

L'étude de la notion de saturation sous l'angle de l'interaction et des savoirs conduit également à l'émergence d'outils didactiques.

⁵ C'est ce qui se passe dans le corpus HES-TI enregistré à Bienne (projet *Dylan*), dans lequel l'enseignant reformule son discours alternativement en français et en allemand (Grobet & Steffen, 2011).

Envisagée aux trois niveaux présentés ci-dessus (micro, méso et macro), la saturation permet en effet de dérouler certains ingrédients de la progression didactique, qui consiste à ouvrir et à fermer, de manière plus ou moins prévisible et collaborative, des paradigmes de savoirs. En tant que tels, ces paradigmes présentent une certaine densité, et la classe elle-même apparaît comme un espace de « densification » des savoirs (Coste, 2002). Le travail didactique consiste alors principalement à linéariser ces savoirs par la mise à disposition de ressources linguistiques (niveau micro) et la mise en chaîne de contenus disciplinaires (niveau méso).

Par ailleurs, tout porte à croire que, pour stimuler l'intérêt et donc l'engagement de ses étudiants, l'enseignant est amené à créer des situations impliquant une sous-saturation, provisoire, que la suite de son enseignement vise à combler, jusqu'à l'obtention du point de saturation. Ceci concourt à conférer à la négociation une « pertinence immédiate » (voir Baetens Beardsmore & Kohls, 1988).

De ce point de vue, on peut faire l'hypothèse qu'un enseignement « efficace » serait un enseignement qui saurait créer l'impression d'un tel « manque », pour le combler ultérieurement. Ici encore, les procédures didactiques peuvent être envisagées au niveau macro (lien entre l'activité en cours et son inscription dans le curriculum), méso (présentation d'une activité spécifique) et micro (gestion collaborative des tours de paroles, par exemple).

2.4 SATURATION ET CONSTRUCTION DES SAVOIRS AU NIVEAU UNIVERSITAIRE

L'étude de la dynamique des savoirs dans l'interaction didactique à l'université implique sans doute un regard particulier. En effet, le niveau macro se structure davantage sur les logiques disciplinaires (disciplines scientifiques) que sur les logiques institutionnelles (disciplines scolaires). Tout d'abord, la pertinence de l'organisation en tâches s'en trouve relativisée. Ensuite, le travail collaboratif occupe une place réduite, si l'on voit par exemple la part non

négligeable de cours ex cathedra, ce qui débouche sur une complétude irrégulièrement basée sur le double accord. Enfin et par voie de conséquence, l'objectif général d'un cours universitaire peut être la sous-saturation ou, dans une orientation « enseignement-recherche », le questionnement du point de saturation, équilibre fragile et discutable. Dans cette perspective, le plurilinguisme peut servir de perturbateur, de déclencheur à la réflexion critique, qui contribue au questionnement des paradigmes de référence et en fait dépendre la lecture des savoirs.

3. ANALYSE DE SÉQUENCES

Afin d'étayer ces propositions, nous nous arrêtons maintenant sur l'examen de quelques séquences choisies pour leur variété en termes de niveau d'enseignement, de discipline, et présentant un caractère plus ou moins interactif et/ou bi-exolingue. Il s'agira d'examiner comment la notion de saturation ainsi que ses dérivés (co-saturation, sous- et sur-saturation) permettent de rendre compte de cette diversité tout en conduisant à une analyse ciblée de la dynamique associée à la gestion du plurilinguisme dans chaque extrait. Dans cette optique, nous montrerons, pour chaque extrait, comment la saturation se manifeste en lien avec le déploiement de l'interaction, la gestion des savoirs et celle des procédures didactiques.

3.1 ENSEIGNEMENT DE GÉOMETRIE AU NIVEAU SECONDAIRE

La séquence suivante est tirée d'une leçon sur les triangles, en particulier sur les données nécessaires à l'identification d'un triangle à l'exclusion de tous les autres. Elle a été enregistrée en Vallée d'Aoste dans le cadre du projet VDAPLUS (dir. Marisa Cavalli). Il s'agit ici d'une classe de l'École secondaire de premier degré, et les enseignantes de français langue seconde (P1) et de mathématiques (P2) travaillent en coprésence.

1)

1 P2 qu'est-ce qu'on demandait dans la consigne/
2 E ? XXXX
3 P2 ah:: le mot/ (..) (va lire ?) qui est-ce qui va lire\
4 E3(?) ((lit)) le mot univoque vous dit quelque chose\
discussion entre le mot univoque/ (..) univoco/
(.) e equivoco\
5 P2 hmm\ (.)
6 [...]
7 P1 &POURQUOI d'après vous alors on vous pose cette
question\ c'est-à-dire/ (..) le mot univoque\
(..) parce que là on a pas parlé non/ (..) on a
pas dit=personne a dit ce mot-là\ (...) pourquoi
on le lance\ comme ça dans la leçon\ (..) c'est
quoi\ (..) ça se:: c'est par rapport à qui\ (.)
ce mot-là\
8 [...]
9 E6(?) les données/
10 (2.5)
11 P1 c'est par rapport aux données/
12 E6(?) oui aux triangles\
13 P1 aux triangles/
14 E6(?) ah non/ au nombre
15 P1 au nombre des triangles/
16 [...]
17 [...]
18 P2 alors qu'est-ce qu'on peut dire maintenant en
observant les données\
19 P1 les données on est toujours:: restés là en
suspens avec le mot univoque\
20 P2 hhm hmm\
21 (2.0)
22 ((E3 lève la main))
23 P1 oui/
24 E3 nous avons:: moi et chiara nous avons pensé que
univoque/
25 P1 oui
26 E3 uni/ euh nous avons pensé universal\
27 P2 &universal
28 P1 [ah vous avez pensé à propos du:: de la
signification du mot univoque\ ah bien
29 P2 &universal\ (.) c'est-à-dire que::
30 E3 est égale/
31 P2 pour tout le monde=alors
32 P1 [pourquoi tu es arrivée à dire cela\
33 E3 &parce que j'ai pensé=NOUS AVONS pensé
34 P1 bien

35 E3 euh::: uni/(..) un/
 36 P1 [oui
 37 P2 [bien
 38 E3 et il y a seulement un dans tout le
 monde=une::: une possibilité/
 39 P2 [oui] une seule/
 40 E3 une seule possibilité::: dans tout le monde
 41 P2 oui\ (.) où je peux l'écrire ce mot selon vous
 alors\
 42 P1 UNIVOQUE\ très bien
 43 ((E1 lève la main))
 44 E1 euh:::
 45 P2 à côté de quel
 46 E1 &à côté de le::: le nombre un/
 47 P2 &le nombre un dit emily c'est vrai/ c'est ça
 que vous avez pensé
 48 E3 &oui parce que:::
 49 P2 [UNI]
 50 P1 parce que/
 51 E3 parce que c'est là::: c'est dans::: les
 possibilités infinies on peut::: on peut le
 faire euh::: comme on veut/
 52 P2 oui\ alors c'est::: =c'est univoque ou non\
 53 E3 &NON
 54 P2 non
 55 P1 &NON
 56 E3 &seulement une
 57 P2 alors je vais écrire là
 58 P1 [TRES BIEN\ (..) BRAVO\ (...) bravo martina\ (.)
 donc univoque/
 59 P2 [AH ET VOUS ETES D'ACCORD/
 60 P1 &ET VOUS ETES D'ACCORD LES AUTRES/
 61 [...]
 62 P2 ET EQUIVO(.)co\
 63 E8 pas XXX
 64 P2 equi=didier\
 65 E8 c'est une chose qui::: on va::: on va::: changer
 pour une autre/
 66 P2 hmm/ on va changer
 67 E8 [equi=equi euh:::
 68 P1 oui/ equivoc/
 69 E8 &c'est euh:::
 70 P1 equi ça veut dire\
 71 E8 [EGAL/
 72 P2 &EGAL
 73 P1 &egal
 74 E8 égal c'est euh::: mais c'est pas égal\
 75 P2 mais c'est différent\ c'est EGAL MAIS C'EST
 DIFFERENT

76 P1 [C'EST PAS EGAL\ C'EST DIFFÉRENT\ (..) TRES BIEN\
77 ((P1 et E8 rient))
78 P2 DONC/qu=OU JE PEUX ÉCRIRE (...)
79 P1 [QUI VEUT ECRIRE
80 P2 LA::\ (..) equivoque\
81 E8(?) [oui] inf=infini/
82 P1 INFINI\ TRES BIEN\ (...) BRAVO
83 P2 [infini pourquoi\
84 P1 EQUIvoQUE = que veut dire (..) pensez une personne équivoque/ un mot équivoque(..) donc qui/ (..) chiara
85 E15 moi je voulais
86 P1 [dire/
87 E15 voque
88 P1 comment/ ah voque/ =que veut dire le mot voque/ (..) (bien ?)/ tu y as pensé/
89 E15 moi j'y ai pensé et:::: voque=voque vac-vocabulaire/
90 P2 ((rires))
91 P1 ah au mot vocabulaire/
92 P2 ouais::
93 E15 &et puis c'est XXXX les mots/
94 P1 [les mots\
95 P2 [les mots\
96 E15 les mots on doit dire voix
97 P2 voilà oui
98 P1 [oui TRES BIEN BRAVO
99 P2 &tu es presque::: une linguiste
100 P1 vraiment
101 ((rires))
102 P1 voilà donc VOC VEUT DIRE(.)
103 E15 VOIX
104 (plusieurs élèves) voix
105 P1 [voix et donc MOT
106 P2 &combien de voix alors combien de mots\ (..) de possibilités
107 E15 un::.
108 [...]
109 P2 [ah::] alors pour la prochaine fois il faut:: réfléchir sur ce tableau\
110 (plusieurs élèves) OUI
111 P2 parce que on va XXXXX
112 (3.0) ((les élèves se lèvent, rangent leurs affaires))
113 P2 ET TOUT LE MONDE VA REFLECHIR NON SEULEMENT MARTINA ET (ALICE ?)
114 P1 [BRAVO BRAVO

Saturation et interaction

Entre 1 et 15, on délimite un champ d'attente pour la négociation qui va suivre. Pour cela, les élèves sont ramenés à la consigne, qui demande une réflexion sur le mot « univoque ». Ce mot a été « lancé » par les enseignantes sans être sollicité par les élèves, mais il présente une pertinence que ces derniers arrivent à retracer. Il est lié aux triangles, à leurs données, à leur nombre. Il apparait en français et en italien, suivi du mot « equivoco », sans doute plus accessible, moins technique. La réflexion a du mal à démarrer, et les enseignantes tentent de relancer la réflexion en 18 (plutôt sur l'entrée disciplinaire, « les données ») et en 19 (plutôt sur l'entrée linguistique, « le mot »). Les élèves vont proposer des hypothèses. En 38 et 40, E3 pose le rapport entre « univoque » et « une possibilité ». L'enseignante de français ratifie cette proposition en 42. Mais, pour l'enseignante de maths, il s'agit de s'assurer de la compréhension des élèves en demandant d'inscrire la propriété « univoque » dans le tableau, à côté des cas correspondants. C'est seulement en 57 qu'elle obtient satisfaction, et le double accord (ou accord collectif ici) peut alors se manifester. Il est d'ailleurs sollicité explicitement par chacune des deux enseignantes. En 62, l'enseignante de maths demande une réflexion sur le terme « equivoco ». Après une première ratification de sa collègue en 76, elle demande, comme précédemment, l'inscription – fonctionnant comme signal de saturation – du mot dans le tableau en 78. En 82 arrive une nouvelle ratification de P1, qui n'est toutefois pas confirmée par P2, qui relance la négociation.

Ainsi, bien que les élèves semblent avoir compris grâce à une association correcte des ressources linguistiques et des informations disciplinaires, P1 poursuit sur le terme « équivoque ». Entre 84 et 105, elle encourage un travail de type étymologique, qui tend vers une sur-saturation. En 106 toutefois, la collègue de maths rétablit un lien entre « mots » et « possibilités », ce qui ramène la négociation à l'intérieur du champ disciplinaire.

Malgré une interaction et une leçon abouties aux niveaux micro et méso, on projette, en 109, la suite de la réflexion au-delà de cette unité de temps et de lieu. Ceci met en jeu la macro-saturation, indispensable sur le plan didactique.

Saturation et savoirs

Les ressources linguistiques sont ici clairement sollicitées dans la perspective de nourrir le raisonnement disciplinaire et de contribuer à l'établissement des savoirs attendus (co-saturation). Les élèves semblent bien accrochés à l'activité, même quand on observe une possible sur-saturation, tendant à l'autonomisation des informations et/ou des savoirs linguistiques. En effet, entre 84 et 105 se crée un possible décalage entre la saturation des informations du point de vue disciplinaire enseigné par P2, et celle des informations linguistiques, que P1 semble considérer comme non atteinte. Ou alors cette dernière tente-t-elle de donner des clés linguistiques supplémentaires pour cerner le contenu disciplinaire, mais avec le risque de perdre la pertinence immédiate de la négociation.

L'insertion du travail sur une séquence longue (à partir de la consigne initiale et au-delà de la leçon) met en jeu une dynamique des savoirs disciplinaires au niveau macro. Entre ce que demandait la consigne, ce qui a été réalisé et ce qui reste à réfléchir se construit le savoir, se mettent en place les paradigmes selon le canon de la discipline scientifique et la programmation de la discipline scolaire.

Saturation et didactique

La coprésence des deux enseignantes apporte une configuration particulière ici. Bien que travaillant ensemble, elles marquent le possible point de saturation de manière sensiblement différente, comme l'a montré l'analyse de la gestion interactionnelle de la saturation. Ce n'est toutefois qu'après leur commun accord et celui de la classe – demandé explicitement – qu'il intervient. On peut voir dans cette demande d'accord une manière de rendre mutuellement

manifeste pour tous les participants l'obtention d'un point de saturation. Par ailleurs, le probable moment de sur-saturation entre 84 et 105 tient sans doute au fait qu'il relève en quelque sorte d'une initiative isolée de l'enseignante de français, ce qui risque de mettre à mal le processus d'intégration des savoirs propre à l'enseignement bilingue. Pourtant, la gestion de la coprésence dans cette séquence se réalise de manière assez subtile, ne laissant pas chaque enseignante exclusivement sur son territoire d'expertise professionnelle. La co-saturation, telle que définie précédemment, ne saurait donc se confondre avec une co-saturation entendue comme une saturation assumée par le binôme enseignant.

3.2 ENSEIGNEMENT DE MARKETING AU NIVEAU UNIVERSITAIRE

L'extrait suivant, issu d'un cours de marketing à la HEC (Haute école commerciale) de l'Université de Lausanne, illustre l'obtention de la saturation dans un cadre faiblement interactif, presque exclusivement monologal, typique des enseignements du niveau tertiaire⁶. Il s'agit d'un cours donné en anglais, mais dont le caractère exolingue n'est que peu exploité. Ces caractéristiques font de cet extrait un exemple apparemment peu représentatif d'un enseignement bilingue. Toutefois, un examen attentif montre l'existence de différentes stratégies, au niveau micro, pertinentes du point de vue de la gestion de la saturation.

2)

1 US ((claquement de langue)) ((aspiration)) a:nd ((petite toux)) something which is important is- (.) concerning globalization/&we have to (.) make a clear difference between (.) GLOBALIZATION which is a(n) (.) english: (.) word/ (..) and mainly relates to (.) economic globalization/ (..) and what is called ((prononciation française)) <mondialisation>/ (.) in french/ (.) OR (.) in dutch/ ((baisse de

⁶ Cet exemple fait partie des données récoltées dans le cadre du projet *Dylan*.

- voix)) you find a (.) a word which looks like
 ((prononciation française)) <mondialisation>/
 ((aspiration)) ((hausse de voix)) and ri- ir-
 really/ (.) it (..) it relates/ (.) to/ (.) euh
 communication/ (.) ((baisse de voix)) being
 easier/ (.) people travelling&SO MORE
 ((aspiration)) the sociological changing/ (.)
 ((saccadé)) <in a world where people can
 travel>/ (.) to foreign countries/ (.) express
 themselves in foreign languages/ and so on and
 so on\
 2 US ((aspiration)) and it is two slightly different
 phenomenon/
 3 US (.)
 4 US ALTHOUGH/ (.) it's clear/ (.) that (.) to a
 large extend they are (.) interrelated\
 5 US (..)
 6 US ok/

Saturation et interaction

L'enseignant présente dans cet extrait une définition du terme anglais de *globalization* sans faire intervenir explicitement les étudiants. L'obtention de la saturation est donc gérée essentiellement de manière monologale, même si la réalisation de l'intervention est conditionnée par la présence muette des étudiants. En effet, c'est pour anticiper une éventuelle confusion terminologique que l'enseignant US thématise un terme problématique par une introduction (*something which is important is concerning globalization...*) et par la suite par une accentuation prosodique. La structure syntaxique bipartite (*we have to make a clear difference between...[...] and what is called ...*) souligne le contraste entre les deux notions définies. Après une explication, une reformulation (*and it is two slightly different phenomenon*) qui sera nuancée (*although it's clear that to a large extend they are interrelated*) et suivie d'un *ok* final, marque la complétude de la séquence. Bien que monologale, cette intervention s'ancre dans une interaction entre l'enseignant et les étudiants, comme en témoigne le commentaire d'un terme français potentiellement problématique

(*mondialisation*) et le *ok* final, qui appelle une réaction, verbale ou mimo-gestuelle, ratifiant la compréhension de la séquence.

Saturation et savoirs

Connaissances linguistiques et disciplinaires apparaissent comme étroitement imbriquées dans ce passage, dans la mesure où les termes risquant de prêter à confusion appartiennent à des langues différentes, l'anglais d'un côté, et le français et le hollandais de l'autre. L'enseignant adopte un point de vue métalinguistique pour préciser des connaissances disciplinaires. Par ailleurs, on pourrait évoquer la ressemblance des termes *globalization* et *mondialisation*, tant du point de vue du signifiant que du signifié, qui justifie leur définition par différenciation. Cette ressemblance linguistique n'est toutefois pas thématifiée par l'enseignant, qui limite ses explications au niveau du contenu, c'est-à-dire aux différents domaines concernés par ces termes, et n'aborde pas autrement que dans une concession la question des points communs entre *globalization* et *mondialisation*.

Saturation et didactique

Du point de vue des procédés didactiques mis en jeu, US ne réagit pas à une demande effective des étudiants, mais anticipe une difficulté potentielle. Il met en place un dispositif créant un « appel à saturation » en soulignant l'importance de la précision terminologique à venir. La présentation claire des définitions à travers un schéma bipartite et la clôture appelant une ratification qui signale l'obtention du point de saturation contribuent à une gestion de la saturation que l'on peut évaluer positivement, car elle semble attentive aux besoins des étudiants. Si une telle gestion de la saturation n'exploite pas explicitement le caractère exolingue de l'enseignement, il faut noter qu'elle rend pertinent son caractère bilingue.

3.3 ENSEIGNEMENT DE GÉOGRAPHIE AU NIVEAU SECONDAIRE

Le troisième extrait concerne à nouveau l'enseignement secondaire : il est issu d'un cours de géographie donné au Gymnase des Alpes, à Biel-Bienne, dans une classe composée d'étudiants francophones et germanophones. Le plurilinguisme inhérent à cette situation n'est toutefois pas exploité en termes de méso- (et même de micro-) alternance, et l'enseignement se déroule en français.

3)

- 159 E4 eu::h (...) ((*lit*)) tandis que les villes attirantes de la (...) sun belt ne cessent de croître (...) les métropoles du nord-est (...) stagnent ou ont perdu une partie de leur population\
 160 Ens ça se trouve où la sun belt (.) la ceinture du soleil/
 161 E (XX) ceinture de feu
 162 Ens oui/
 163 E c'est la même chose que la ceinture de feu/
 164 Ens non (.) c'est pas du tout la même chose (...) ceinture du feu c'es::t (...) c'est cette ceinture qui entoure le pacifique où ya beaucoup de volcans\
 ((*rires sonores dans la classe*)) (4 sec) voilà (.) dans la ceinture du soleil de la californie et/ (3 sec) en fait ici j'ai un schéma (1,5 sec) la sun belt justement (.) c'est une région où le climat est doux (.) eh gregory (.) vous venez ici\
 (.) où le climat est doux toute l'année (...) donc c'est=ça englobe la californie (.) et tout le sud (...) tout les sud des états-unis hein (...) d'accord/
 (7,5 sec)
 165 Ens est-ce que vous sa=ici (.) comme le schéma l'indique et comme c'est indiqué dans le texte (.) le nord-est stagne (...) ont perdu une partie de la population\
 donc ici (.) ya un (.) solde migratoire déficitaire (.) les gens quittent (.) le nord-est (.) donc la région de new york (.) pour (.) aller plutôt dans la sun belt (.) pourquoi/ (.) milena/
 (4 sec)
 166 E1 parce que (XXX) différent
 167 Ens bon ya la question du climat (.) mais ça n'explique pas tout hein (1 sec) oui/
 168 E2 c'est peut-être moins cher/

Saturation et interaction

La gestion interactionnelle est largement tributaire, dans cette séquence, de l'utilisation de supports multimodaux : l'enseignante demande à un étudiant de lire un texte (159 et 180), sur lequel elle intervient ponctuellement, et fait référence à un schéma (164) : ces divers supports aboutissent à un certain nombre de redondances (165 *comme le schéma l'indique et comme c'est indiqué dans le texte*), mais celles-ci ne sont cependant que partielles (175), ce qui pose un problème du point de vue de la saturation.

L'interaction présente un caractère quelque peu conflictuel, lié à la dissipation des élèves, que l'enseignante s'efforce de maîtriser. Cette dernière interrompt, en 160, la lecture d'un texte qui sert de base à cette séquence, pour demander un complément d'information (*ça se trouve où la sun belt (.) la ceinture du soleil*). En 161 puis 163, un élève demande un complément d'information, demandant s'il s'agit de la *ceinture de feu*. L'enseignante répond à cette demande de clarification, et fournit en même temps elle-même la réponse à sa question (164). A partir de 165, elle propose une nouvelle question, qui sera suivie d'une série de relances suite à des réponses insatisfaisantes. La réponse *le travail* donnée en 172 est ratifiée en 173, l'enseignante demandant alors un complément d'information et ratifiant la réponse (*l'industrie*) en 175. Cette suite d'échanges n'aboutit pourtant pas à un double accord : à la fin de 175, l'enseignante pointe l'importance des informations qu'elle vient de fournir, soulignant le fait que les élèves sont censés prendre des notes. Un élève lui demande de répéter, rendant par là manifeste le fait que la complétude dialogique ou interactionnelle n'est pas atteinte (ce que l'on peut expliquer par le problème de dissipation caractéristique de ce cours). L'enseignante refuse de reformuler ses propos, marquant le fait que, de son point de vue, les informations nécessaires à la saturation ont été données. Comme celles-ci n'ont manifestement pas été assimilées, on observe du point de vue de l'élève une sous-saturation, que l'enseignante accepte provisoirement, renvoyant l'obtention de la saturation à plus tard, au

prix d'un travail personnel à fournir à domicile (*vous cherchez sur internet*).

Saturation et savoirs

Même si les échanges permettent à l'enseignante de rectifier certaines croyances erronées (confusion de la *ceinture de feu* et de la *ceinture du soleil*) et de faire participer les élèves à la construction des connaissances (cf. les relances autour de la question des migrations), les objets de savoirs sont majoritairement issus du texte lu ainsi que des interventions de l'enseignante. Le contexte plurilingue lié au public à la fois francophone et germanophone de cet enseignement n'est pas thématiqué, pas plus que l'erreur d'interprétation de l'expression *sun belt* en 161 n'est traitée d'un point de vue linguistique (par exemple, à travers une insistance sur la traduction du terme anglais *sun*, qui aurait pu aider les élèves à acquérir l'expression) : le point de vue adopté est uniquement disciplinaire. Enfin, la sous-saturation observée à la fin de la séquence rend problématique, pour certains élèves au moins, la possibilité d'une stabilisation des savoirs.

Saturation et didactique

Cet exemple illustre différentes facettes de la gestion de la saturation, et notamment les problèmes qui peuvent s'y manifester. La gestion interactive de l'enseignement et son caractère multimodal pourraient certes être vus comme un enrichissement du processus de saturation, et un encouragement à une participation active de la part des élèves⁷. Toutefois, dans le cas présent, la redondance des supports ne paraît pas exploitée de manière optimale, puisqu'elle semble inciter les élèves à se désengager de l'interaction ; l'annonce

⁷ C'est ce que l'on observe par exemple dans certains cours de physique, lorsque l'enseignement/apprentissage se déploie autour d'une expérience réalisée en classe.

a posteriori du caractère important et non redondant des informations fournies dans la dernière intervention de l'enseignante rend manifeste l'asymétrie du processus de saturation, et aboutit à une sous-saturation. Enfin, l'enseignante ne saisit pas l'occasion d'exploiter les ressources potentielles liées à la co-présence de plusieurs langues. Par ailleurs, une telle démarche pourrait également masquer des problèmes d'incompréhension de la part des élèves non francophones.

4. CONCLUSION

Ces quelques réflexions auront permis d'illustrer différentes facettes de la notion de saturation. Du point de vue de la gestion conjointe des savoirs linguistiques et disciplinaires, la discussion de l'exemple 1 a montré comment ces différents savoirs peuvent faire l'objet d'une co-saturation ; ils peuvent aussi être simplement liés sans forte problématisation du côté linguistique (exemple 2) ; dans le dernier cas, les questions linguistiques ne sont pas même thématiques (exemple 3), pratique qui apparaît comme la moins enrichissante. Du point de vue du déploiement dynamique du processus de saturation, le commentaire de l'exemple 2 a montré que l'existence d'échanges ne constitue pas, dans l'enseignement tertiaire tout au moins, une condition nécessaire à l'atteinte progressive du point de saturation, géré sans doute de manière particulière à ce degré d'enseignement. L'exemple 1 a quant à lui illustré un risque de sur-saturation, tandis que l'exemple 3 a exemplifié le problème de la sous-saturation, deux types d'écueils auxquels l'enseignant peut se trouver confronté.

Comme en témoigne ce bref bilan, la notion de saturation constitue un outil heuristique pertinent pour thématiser les variations entre différents types d'enseignements bilingues. Cet outil nous semble particulièrement intéressant par son caractère transversal, qui implique la dynamique de l'interaction, la gestion des savoirs et les procédures didactiques. Nous n'avons pu donner ici qu'un bref

extrait des exploitations possibles, mais il apparaît déjà que cette notion présente un fort potentiel descriptif, théorique et didactique.

Du point de vue descriptif, elle permet d'articuler différents grains d'analyse, du micro au macro, tant du point de vue de la gestion de l'interaction que de celle des savoirs. Mais la saturation offre aussi l'occasion de montrer – ce que nous avons peu fait ici – comment les différents niveaux interagissent entre eux. L'examen du dernier de nos extraits montre par ailleurs que les effets découlant de la gestion interactionnelle de l'enseignement sont loin d'être anodins.

Du point de vue théorique, la saturation est une notion spécifique, observable dans les interactions, qui donne les moyens d'un croisement sérieux d'une analyse discursive-interactionnelle, acquisitionnelle et didactique. Elle pourrait permettre, à terme, de théoriser ces croisements, en les faisant jouer sur les différents niveaux d'analyse micro, méso et macro.

D'un point de vue didactique, le travail sur la saturation des objets de savoir ouvre la place à la création d'outils pour les enseignants, et notamment pour ceux qui sont confrontés à l'enseignement bilingue, permettant de gérer de manière optimale le processus de saturation dans des flux variables d'informations, de manière plus ou moins interactionnelle et locale et en se servant de manière délibérée des ressources linguistiques disponibles.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Didier.
- Beats Beardsmore, H. & Kohls, J. (1988). « Immediate Pertinence in the Acquisition of Multilingual Proficiency : The European Schools ». *Canadian Modern Language Review*, 44 (2).
- Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? *AILE*, 16.

- Dittmar, N. (1988). « A propos de l'interaction entre la construction du thème et l'organisation de la conversation : l'exemple du discours thérapeutique ». In Cadiot, P. (éd.). *La Thématization, Langue Française*, 78. Paris.
- Gajo, L. (2007). « Linguistic Knowledge and Subject Knowledge : How Does Bilingualism Contribute to Subject Development ? » *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5).
- Gajo, L. et al. (2008). *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*. Rapport final. Fonds national suisse de la recherche scientifique : PNR 56. Téléchargeable sur le site www.pnr56.ch.
- Gajo, L. & Grobet, A. (2008). « Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires : intégration et saturation des savoirs disciplinaires et linguistiques dans l'élaboration des définitions ». In Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M.-L., *Raisons éducatives*, 12. Bruxelles : De Boeck, pp. 113-136.
- Grobet, A. & Steffen, G. (2011). *Working Paper 5*, projet Dylan.
- Les langues modernes 3* (2009). Les disciplines linguistiques et « non linguistiques » : l'entente cordiale ?
- Les langues modernes 4* (2009). Enseignants de DNL et de LV : à armes égales ?
- Roulet, E. et al. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.
- Roulet, E. et al. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne : Peter Lang.
- Tréma 28* (2007). Plurilinguisme et enseignement.