

## Quelques notions pour saisir le niveau méso- interactionnel dans l'interaction didactique plurilingue : liage, pointage, progression, séquence

**Laurent GAJO**

*Université de Genève*

### **1. INTRODUCTION**

L'existence d'un niveau « méso » dans l'organisation des interactions apparaît, de manière particulièrement visible, dans des situations institutionnelles et plurilingues. Dans les deux cas, en effet, existent des modalités plus ou moins déclarées d'organisation qui, on s'en doute, donnent une empreinte aux interactions singulières. Toutefois, l'enjeu sera ici d'identifier la pertinence de cette empreinte au fil de l'interaction, notamment à travers des phénomènes de projection et d'ancrage.

Une première définition, heuristique, du niveau méso-interactionnel le poserait comme un mode, plus ou moins choisi mais contraignant, d'organisation de l'activité, rendu visible dans la séquentialité de l'interaction. La question de la séquentialité met immédiatement au centre celle du découpage de l'activité et de la réalisation du niveau méso à travers des unités de structuration particulières. La dimension des unités semble toutefois insuffisante pour cerner la nature particulière de ce niveau d'organisation. A ce stade, nous voyons ainsi trois paramètres pertinents pour aborder le niveau méso :

- le découpage des données (unités d'analyse) ;
- l'ancrage des données (empreinte contextuelle) ;
- le point de vue sur les données (angle d'analyse).

Les deux premiers paramètres indiquent la nécessité de saisir le niveau méso dans ses dimensions à la fois textuelles (déroulement

des activités discursives) et contextuelles (ancrage des activités). Le troisième paramètre suppose que l'analyse du niveau méso relève d'un certain regard sur les données. Concrètement, si la pertinence de ce niveau apparaît dans les ajustements interactionnels locaux (micro), la compréhension de son caractère structurant exige d'intégrer, dans l'analyse, un regard débordant le « hic et nunc », combinant ainsi perspectives émique et étique. La prise en compte de ce troisième paramètre aura des conséquences sur le premier et nous amènera, notamment, à problématiser la notion de tâche en lien avec celle d'activité discursive. L'importance du deuxième paramètre sera soulignée, dans cette contribution, par le choix de contextes didactiques et/ou plurilingues. Ainsi, la pertinence du niveau méso apparaît de manière saillante dans les discours institutionnels et plurilingues, qui renvoient à leur extériorité.

Dans les lignes qui suivent, nous commençons par présenter brièvement le cadre théorique dans lequel nous nous situons. Ensuite, nous embrayons sur le repérage du niveau méso dans les interactions scolaires en nous focalisant sur la notion de tâche et ses liens avec l'activité, d'un côté, et le curriculum, de l'autre. Enfin, toujours dans le contexte didactique, nous nous dirigeons vers un corpus bilingue et développons la notion de méso-alternance, dont les rapports avec la micro- et la macro-alternance demeurent complexes. Dans cette contribution, l'intérêt pour le bilinguisme dans l'interaction est double. En effet, s'il permet de décrire des contextes souvent encore ressentis comme particuliers, il permet surtout de comprendre, par effet de loupe, des mécanismes discursifs et interactionnels relativement ordinaires. L'argumentaire et les outils mobilisés pour décrire la méso-alternance seront ainsi, dans une large mesure, les mêmes que ceux servant à saisir le niveau méso-interactionnel. Au fil de l'analyse, nous mettrons en évidence un certain nombre de notions centrales pour saisir ce niveau d'organisation. Les notions de pointage et de liage seront mises en regard de celles d'ancrage et de projection, les notions de séquence et de progression seront rapportées à celles de séquentialité et de progressivité.

## 2. CADRE THÉORIQUE : EN BREF

Nos outils d'analyse se situent dans une perspective que nous appelons volontiers *plurilinguisme et cognition dans les pratiques discursives*. Pour les raisons évoquées ci-dessus (contexte particulier et loupe sur l'ordinaire), le plurilinguisme figure au premier plan. Il constitue un paradigme qui développe, de plus en plus, ses propres outils, comme la description des marques transcodiques (voir Lüdi & Py, 2003) ou de la compétence plurilingue (voir Coste, Moore & Zarate, 1997, Castellotti & Moore, 2011) dans le cadre d'une sociolinguistique du contact (Simonin & Wharton, 2013). Que ce soit dans l'interaction scolaire ou extrascolaire, il permet en outre de mettre en évidence le potentiel acquisitionnel inhérent à l'interaction exolingue (Lüdi & Py, 2003), d'où un lien privilégié entre plurilinguisme et cognition. L'appréhension de la cognition s'entend ici comme la description de processus acquisitionnels conduisant à la construction des savoirs, d'une part, et comme la mise en œuvre de représentations sociales, de l'autre. Le caractère social de ces dernières implique leur circulation au sein d'une communauté et leur mise en jeu dans et par les interactions. C'est pourquoi la cognition est envisagée avant tout comme une activité insérée dans des pratiques, dans un « travail » qui prend sens localement mais qui se réalise aussi à travers des « unités » ou des ensembles d'une certaine ampleur. Dans ce sens, nous considérons pertinent de décrire les activités non seulement interactionnelles mais discursives qui sous-tendent une négociation et conduisent à l'élaboration de savoirs (par exemple, la définition). Par ailleurs, il nous semble important, dans le cas d'interactions institutionnalisées (à l'école, à l'hôpital, dans un laboratoire, etc.), de considérer les liens qui s'établissent entre des interactions particulières à travers des phénomènes de projection (ou « rétrojection ») ou d'ancrage pointant, par exemple pour l'école, vers l'existence d'un curriculum. Il est d'ailleurs possible de mettre en relation les activités discursives et l'institution, celle-ci prévoyant des formats spécifiques ou le recours spécifique à certains formats pour valider le savoir. Ainsi, autant les savoirs que les représentations sociales, bien que largement élaborés dans l'interaction, renvoient à une forme d'extériorité.

En résumé, notre perspective consiste à analyser, dans les interactions verbales et les activités discursives, les lieux où le plurilinguisme joue un rôle pour la mise en place des savoirs. Une telle perspective demande l'articulation de divers paradigmes théoriques et méthodologiques, dont ceux de l'analyse conversationnelle (en particulier, ses applications à l'analyse de l'acquisition des langues étrangères ; voir Mondada & Pekarek Doehler, 2000, et Pekarek Doehler, 2012, pour le courant *CA-SLA*), de l'analyse du discours et de l'énonciation (voir, par exemple, Grobet, 2007, pour son travail sur la définition comme activité discursive et cognitive en milieu didactique) et, comme déjà évoqué, du plurilinguisme (voir Gajo, 2003) et, plus précisément, de sa didactique (voir, en particulier, Moore, 2006 et Gajo, 2014). L'articulation de ces divers paradigmes entraîne le développement de notions nouvelles permettant de comprendre les enjeux croisés entre interaction, discours, plurilinguisme et acquisition, ceci en milieu institutionnel. Citons ici les notions de densité/opacité, de médiation/re-médiation (Gajo et al., 2008) et de saturation (Gajo & Grobet, 2011), cette dernière servant à identifier des lieux dans l'interaction verbale où l'apport d'éléments linguistiques contribue à établir un savoir lié à un champ disciplinaire particulier et/ou à un curriculum. Cette notion pourrait tout à fait être mobilisée pour aborder le niveau méso-interactionnel, mais nous nous concentrons sur d'autres outils dans le cadre de cette contribution.

## 2.1. TÂCHE, ACTIVITÉ, CURRICULUM : VERS LES NOTIONS DE SÉQUENCE, DE PROGRESSION, DE LIAGE ET DE POINTAGE

Repérer le niveau méso-interactionnel implique de mettre en évidence une certaine structuration de l'activité, notamment discursive, et un lien avec l'action, par exemple didactique. L'activité discursive met à la disposition des interlocuteurs des schémas d'organisation comme l'explication, la reformulation, la définition. Mais elle renvoie aussi à des actions extrêmement variables et largement définies dans l'interaction elle-même. Ici, nous nous limiterons au contexte scolaire et nous servirons de la notion de tâche telle qu'elle a été définie par Coste (2010 : 500) : « La notion de tâche renvoie à une action finalisée, avec un début, un

achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables ». Coste ajoute un peu plus loin que la tâche comporte en général une consigne et un objectif.

Dans l'interaction scolaire, les tâches s'articulent le plus souvent dans des chaînes ou des séquences (voir la notion de séquence didactique chez Schneuwly & Dolz, 1998) plus ou moins longues qui contribuent à donner leur sens (objectif) aux tâches individuelles. La motivation d'une tâche demeure ainsi une affaire complexe, prise entre le local et le global : « (...) la mise en œuvre d'une relation didactiquement pensée et pédagogiquement intelligible entre tâches « globales » et tâches intermédiaires, les apprenants prenant en principe eux-mêmes conscience (avec la médiation de l'enseignant) de la signification et du pourquoi de l'agencement de ces diverses tâches les unes par rapport aux autres et se trouvant du coup plus susceptibles d'y adhérer et d'entretenir leur motivation à apprendre. Il existe une progression « visible » à l'intérieur d'une séquence cohérente (...) » (Coste, 2010 : 503). La cohérence en question passe notamment par le curriculum ou son interprétation par l'enseignant. Ceci est d'autant plus important que les tâches scolaires et les activités langagières qui les réalisent comportent à la fois un enjeu communicationnel et un enjeu acquisitionnel. Il s'agit alors bien d'apprendre et de faire-apprendre, ce qui donne à la notion de progression elle-même une double acception : avancer dans la chaîne d'activités et construire progressivement des savoirs langagiers. Le rapport entre communication et apprentissage est fondamental dans l'interaction didactique et pointe vers le niveau méso-interactionnel. En effet, une tâche mobilise des activités discursives, les configure, les entraîne et les prépare pour des mobilisations futures. Le curriculum a pour ambition de régler le lien entre activité et tâche et, du coup, entre tâches elles-mêmes. Ceci donne à l'interaction en classe une forme de condensation (Coste, 2002), où les activités de communication, même authentiques, sont mises au service d'objectifs d'apprentissage. Ainsi, la réalisation d'une tâche se doit d'être accessible tout en mettant en évidence des manques que l'élève pourra progressivement combler.

La pertinence de la tâche à l'école implique donc une perspective méso dans le sens où elle pointe vers une chaîne, une organisation

curriculaire, une progression. Il pourrait être tentant d'établir un rapprochement entre cette dernière et la notion de progressivité décrite en analyse conversationnelle (Mondada, 2012 ; voir aussi Heritage, 2007). La progressivité s'oppose à l'intersubjectivité, la première visant la poursuite de la séquence « principale », la seconde favorisant l'intercompréhension et, notamment, l'ouverture de séquences latérales. La progression, telle qu'envisagée dans la perspective didactique, se trouverait précisément à l'articulation entre intersubjectivité et progressivité. Comprendre la dimension méso-interactionnelle de la tâche implique donc de tenir compte des phénomènes d'enchaînement et de progression. Au niveau micro (organisation locale des activités), ce type de phénomènes se reflète dans les orientations prospective et rétrospective organisant la séquentialité : « Chaque position séquentielle est un slot pour une action qui est orientée vers ce qui précède (orientation rétrospective), exhibant ainsi la manière dont ce qui précède a été compris et traité, et vers ce qui suit (orientation prospective). Cette organisation est dynamique, régie par des projections en cours, qui définissent "what's next" et dessinent des nexts plus ou moins alignés, plus ou moins préférentiels, plus ou moins attendus» (Mondada, 2012 :114). Si le processus de projection semble central, il intervient essentiellement dans les enchaînements locaux impliquant la mécanique des tours de parole. Auer (2002) postule une intervention possible de ce processus à plusieurs niveaux : « Various scales are involved, and have been investigated. On the largest level, there is action projection, which plays a prominent role in research on conversational “pres” (prefatory activities)» (Auer, 2002 : 3). Toutefois, l'échelle la plus grande reste dans une perspective locale, où la progression est envisagée de proche en proche. Auer oppose le phénomène de projection à celui de détermination, qui restreindrait l'initiative des participants et donnerait un caractère mécanique et prévisible à l'interaction.

Au niveau méso, la projection conserve toute sa pertinence mais doit être redéfinie, notamment en raison de son rapport non antagonique avec une forme de détermination (c'est le cas de l'interaction en milieu institutionnel). Du coup, le mécanisme complémentaire de « rétrojection » n'est pas de même nature que l'orientation rétrospective, qui s'entend localement, de proche en

proche. Cette différence de nature ne concerne pas directement l'ampleur des unités considérées – Coste (2010) parle toutefois de micro-tâches, de tâches, de tâches intermédiaires et de macro-tâches –, mais plutôt des questions de distance, de liage et de pointage. En effet, les tâches didactiques donnent à voir leurs enchainements (liage) et leur insertion dans une organisation curriculaire (pointage). Le caractère structurant du curriculum apparait régulièrement dans les activités de classe, qui y renvoient (par exemple, on peut pointer vers l'exigence d'un examen semestriel), et il se lit, dans une certaine mesure, dans l'ordonnement entre les tâches. Par ailleurs, dans les classes de langue – ou bilingues –, la nature discursive des tâches fait l'objet d'une attention particulière, en partie prévue dans le curriculum et travaillée à travers des renvois, des répétitions, des progressions. Les tâches didactiques remobilisent ainsi de façon visible des activités discursives et les retravaillent par la création de manques, d'appels ou de rappels. On retrouve ici des questions de distance, caractérisant aussi le liage et le pointage. Ceci implique d'évidentes activités métalinguistiques, dont la nature peut varier en fonction de la distance. A ce propos, Trévisé (1995) distingue entre des activités métalinguistiques qui apparaissent au moment de la réalisation de la tâche et des activités métalinguistiques à distance, qui interviennent lorsqu'on se remémore un épisode, qu'on y revient. L'intersubjectivité correspond indéniablement aux premières, mais les secondes s'inscrivent plus dans la progression que dans la progressivité.

Nous reproduisons ci-dessous le début d'une leçon de mathématiques conduite dans le cadre d'un projet bilingue au Val d'Aoste. Les élèves ont entre 12 et 14 ans et sont encadrés par deux enseignantes travaillant en coprésence.

**EXTRAIT 1** (PROJET VDA-PLUS<sup>1</sup> ; P1 = ENSEIGNANTE DE FRANÇAIS, P2 = ENSEIGNANTE DE MATHÉMATIQUES)

- 1 P1 BON sortez donc euh :: projet Pythagore merci/  
2 (3.5) ((les élèves sortent le projet Pythagore))

---

<sup>1</sup>VDAPLUS – *Validation de démarches d'apprentissage plurilingues*, projet mené par l'Istituto regionale di ricerca educativa (IRRE) du Val d'Aoste.

3 P1 et euh :: ya quelqu'un de bonne volonté qui va nous  
4 dire euh :: .. où on est/ ... alors euh c'est moi qui  
5 dois appeler/ ..  
6 E? (oui on est là ?)  
7 P2 non pierre a levé la main\  
8 P1 pierre a levé la main bien/ .. très bien\  
9 E1 alors euh la leçon :: .. la leçon de (mardi ?) passé/  
10 P1 oui/  
11 E1 nous avons :: .. nous avons fait des triangles/ .. nous  
12 avons dit que :: un triangle/ .. pour établir euh un  
13 triangle/ .. on doit :: (aver ?)  
14 P1 &écoute mais je ne comprends pas de quelle activité tu  
15 es en train de parler\  
16 E1 &des triangles  
17 P1 &quelle activité . le numéro  
18 E1 &le numéro (quatre ?)  
19 P1 ah/ . le numéro quatre\ donc euh : c'est juste là  
20 derrière non/  
21 E1 &si là derrière  
22 P1 &qui avait comme euh : objectif / comme but/ .. t'as la  
23 fiche/ ... t'as la fiche/  
24 E1 oui oui oui oui  
25 P1 alors euh :: comment tu vas parler sans avoir le :: ...  
26 le matériel devant les yeux/  
27 ((E1 cherche dans ses fiches))  
28 ? ((tousse))  
29 (6.0) (( E1 et d'autres élèves cherchent leur fiche))  
30 P1 alors euh :: ... cherche un peu/  
31 (2.5)  
32 E1 (c'était là ?)  
33 (1.5)  
34 P2 c'était là parce que lui :: .. on avait dicté la  
35 con[signe\  
36 P1 [AH on avait dicté la consigne ... très bien\ ..  
37 pardon\  
38 E1 et nous avons dit que :: on pouvait :: .. établir si ..  
39 un triangle ..(deux triangles sont isométriques ?)  
40 P1 oui/  
41 E1 on doit :: ... (sont ?) suffisantes/ ... euh :: (1.5)  
42 sont suffisants euh :: voir=savoir/ .. la mesure de  
43 un=trois :: données/  
44 P2 oui\ . trois données quelconques/..  
45 E1 oui  
46 P2 pierre  
47 E1 euh par exemple euh ::  
48 P2 pierre/.. trois données quelconques/ ... qu'est-ce que  
49 ça veut dire\  
50 P1 & mais :: n'importe quel type de données/ .. [XXX  
51 P2 [oui oui\  
52 E1 les :: les [côtés et les angles\  
53 P1 [oui ya des données qui ::  
54 P2 &donc il faut connaître au moins XXX  
55 E1 au moins trois types de données/  
56 P2 &oui\ trois types de données\ mais  
57 E1 &TROIS DONNEES .. trois données\

58 P2 &trois données mais qui euh :: qui au moins se  
59 réfèrent à quelles données\ .. on a dit au moins tu  
60 as raison on a utilisé le mot au moins\ .. pour quelles  
61 données\  
62 E1 pour euh ::: ..  
63 P2 ben les deux types de données c'est angles et/  
64 E1 &et :: côtés\  
65 P2 &et côtés \ et on a dit au moins/ pour quel type de  
66 données\  
67 (1.5)  
68 E1 pour faire des triangles/  
69 P2 &oui\ .. mais on avait dit il faut connaître au moins/  
70 E1 trois données  
71 P2 (hmmmm ?)  
72 ...  
73 E1 non euh deux deux données/  
74 P2 tu ne sais pas\  
75 P1 [(nicola ?)  
76 P2 [(va voir ?) tu as écrit euh nicola/  
77 P1 &nicola/ tu veux intervenir/  
78 E2 euh pour établir euh si (il y a ?) des triangles  
79 isométriques/  
80 P1 [hmm  
81 P2 [si un triangle/  
82 E2 &si deux ou plusieurs triangles sont isométriques/  
83 P1 &oui/  
84 E2 on doit connaître euh :: .. sont suffisantes trois  
85 données . et :: dans cette donnée/ on doit savoir au  
86 moins ::  
87 P1 &donc\ une seule donnée ou dans ces données j'ai pas  
88 compris  
89 E2 dans ces données/  
90 P2 &[ah  
91 P1 [mmm  
92 E2 &on doit se=savoir au moins/ . euh la mesure d'un côté/  
93 P2 &voilà :: là\ . alors au moins c'était relatif à/  
94 E2 à un côté/  
95 P2 &à un côté hein/ au moins un côté\ . alors c'est-à-dire  
96 on pouvait avoir combien de côtés\  
97 E2 [trois/  
98 P2 [au minimum/  
99 E2 un  
100 P2 &un\ au maximum/  
101 E2 &trois  
102 P2 &trois\ on pouvait avoir zéro côté/  
103 E2 &non  
104 P2 &non\ ... quatre côtés/  
105 E2 &non  
106 P2 &non pourquoi\  
107 E2 parce que un triangle a seulement :: trois côtés  
108 [(rires))  
109 (autres élèves) [( petits rires))  
110 P2 [&hmm et pierre et il a bien lu avant il a dit/ si :::  
111 .. on peut établir si un deux ou plusieurs triangles  
112 sont ino=isométriques\ .. mais on avait fait une faute

113 c'est vrai/  
114 (plusieurs élèves) oui  
115 P2 &oui/ c'est vrai/ .. où était la faute\  
116 E1 non oui euh [sur euh] seulement deux ou plusieurs  
117 triangles parce que ..  
118 E2 [mais c'est]  
119 E1 un triangle c'est seul euh [XXX  
120 P2 [il peut être seulement  
121 isométrique/  
122 E1 à .à .à  
123 E? &<à lui-même> ((en riant))  
124 P2 &à qui\  
125 E1 &A LUI/  
126 P2 ah eh  
127 E? &à lui-même/  
128 P2 &oui\ hmm d'accord/ .. donc on avait dit / on enlève un  
129 et on laisse euh :: .. et on avait déterminé comment  
130 cette :: leçon [on avait dit alors/  
131 E3 [comment on fait une ::  
132 P2 &qu'est-ce qu'on avait écrit\  
133 E3 &XXXX une (met aussi ?) si un deux ou [plusieurs  
134 triangles XXX  
135 P2 [UN TOUJOURS/  
136 E3 &NON euh si deux ou plusieurs triangles sont  
137 isométriques/ <on doit alors connaître trois données  
138 dont une/ est au moins euh :: un côté\> ((lu ?))  
139 P2 d'accord\  
140 E3 &donc une règle de construction est / de donner/ une  
141 règle de (isométrie ?)  
142 P2 d'isométrie\ d'accord/  
143 (plusieurs élèves) oui  
144 P2 tout le monde est :: arrivé jusque-là/  
145 (une majorité d'élèves) oui  
146 P2 bon d'accord\ [alors là] on va :: continuer = dis-moi\  
147 ? [((tousse))]  
148 P1 (cécile ?) pose une question\ dis-moi\  
149 E4 eh :: no eh :: vous allez nous donner des fiches/ .. ou  
150 euh :: vous prenez que le livre de (stella barucco ?)  
151 P1 [tiré de (stella) barucco ?) oui/  
152 P2 [XXXXXXXX]  
153 E4 [XXX]  
154 P2 (dictionnaire oui ?) ... là\ .. hmm\ .. et :: qu'est-ce  
155 que :: tu voulais dire avec ça  
156 E4 che :: ehmm il y a les règles .. [XXX  
157 P2 [AH QU'ON EUH :: oui  
158 oui c'est vrai\ . et hmm .. comment elles étaient ces  
159 euh ::  
160 E4 euhm :: il ya les les (varie ?) possibilités/  
161 P2 &les/ .. les combien de possibilités\  
162 E4 trois\  
163 P2 &trois\ [et XXX  
164 E4 [en italien il y en a trois\  
165 P2 &trois\ et pourquoi on les a vues dans les deux  
166 langues/ .. XXX  
167 E4 parce que c'est un projet :: bil=bilinguiste/

168 P1 & EHEHEHEHE [(addirittura ?) ] BILINGUE .. BILINGUE\  
 169 P2 [XXXXXXXX]  
 170 ((quelques élèves rient))  
 171 E4 ah  
 172 P2 et qu'est-ce qu'on avait observé sur les deux :: en  
 173 français et en italien\  
 174 (3.0) ((E4 hausse les épaules))  
 175 P1 ya des différences disons dans la langue dans la  
 176 construction des phrases au moins  
 177 E4 (ah ?)  
 178 (2.0)  
 179 P1 lisez-le\ lisez les deux règles= NON\ tu =tu penses que  
 180 là ::  
 181 E4 &(ça va ?)  
 182 P1 &non\ mais [mais (adrien- quelqu'un ?)] n'est pas de  
 183 ton de ton avis\ de ton opinion\  
 184 E3 [XXXXXXXXXXXXXXXXXX]  
 185 P1 &oui  
 186 E3 parce que :: par exemple en italien/  
 187 P1 &oui  
 188 E3 &cioè possiamo dire che due triangoli e in francese non  
 189 c'è neanche possiam dire c'è subito .. deux triangles  
 190 sont XXXX  
 191 P1 mmmm/  
 192 E3 ma per il resto son più o meno uguali per esempio :: un  
 193 lato della stessa lunghezza compreso fra due angoli ::  
 194 della stessa ampiezza/= un côté de même longueur  
 195 compris entre XXX (secteur ?) XXX un angle ::  
 196 P1 on peut dire que c'est une :: règle équivoque/  
 197 E3 oui/  
 198 P1 équivoque/  
 199 E3 &no/ univoque\  
 200 P2 (équivoque et univoque ?)  
 201 P1 &oui d'accord/ .. BIEN/ .. c'est bien\  
 202 ...  
 203 P2 ((se râcle la gorge)) humm :: (cécile ?) on peut  
 204 procéder /  
 205 E4? oui  
 206 P2 &oui d'accord\  
 207 (1.5)  
 208 P1 alors\ l'activité de :::aujourd'hui/[XXX  
 209 P2 [aujourd'hui/ on va vous  
 210 on vous donner euh on prévoit de :: on vous pose des  
 211 questions/ .. et :: vous allez répondre euh :: [vous  
 212 allez] réfléchir euh ::  
 213 P1 [maintenant]  
 214 P2 &un moment tout seuls/ .. hein chacun va réfléchir et  
 215 ensuite on va discuter ensemble un moment pour voir ::  
 216 E? &mais :::: oralement/ .. [ou :::  
 217 P2 [NON NON NON\ . à l'écrit\  
 218 P1 &à l'écrit  
 219 P2 [&à l'écrit\  
 220 P1 [on va (donner ?) la consigne/ ..  
 221 P2 &tu vas écrire euh :: quelques [mots/  
 222 P1 [d'accord/ ... oui/ ...

223 toujours et XXX mieux/  
224 ((les élèves cherchent des feuilles))  
225 P1 vous prenez une feuille nouvelle euh vous écrivez  
226 activité cinq/  
227 (6.5)  
228 ((les élèves cherchent toujours))  
229 P2 euh :: seulement peut-être il faut avoir sous les yeux/  
230 euhm la première :: fiche celle où y avait les phrases\  
231 les phrases un deux trois cinq six .. vous vous  
232 rappelez/  
233 ? hmm oui  
234 ? ah non je  
235 P1 feuillette un peu .. tu veux pas chercher/  
236 P2 celle-là\ . la première ... où on avait [écrit  
237 P1 [XXXX ...  
238 l'activité numéro un  
239 P2 &oui questo XXXXX non celle-là celle-là où il y a les  
240 phrases  
241 P1 celle-là ... celle-là\  
242 P2 phrase un phrase deux et caetera\  
243 P1 hein d'accord/  
244 P2 je vais écrire au tableau  
245 P1 oui  
246 (2.0)  
247 P1 alors\ ... activité cinq/  
248 (10.0) ((les élèves cherchent toujours leurs feuilles))  
249 P1 alors\ .. je vais .. d'abord je vais faire = je vais  
250 vous dire\ euh que toutes les fois =je sais pas si vous  
251 avez remarqué que quand vous donne une feuille\  
252 P2 une fiche en particulier  
253 P1 oui euh on écrit l'activité et puis il y a le numéro de  
254 l'activité\ ... et puis .. suit/ .. l'objectif/ hein de  
255 cette activité\ de la leçon\ c'est :: euh tu as  
256 remarqué/ oui hein  
257 E3 en sous-titre/  
258 P1 oui en sous-titre qui veut dire hein quel est  
259 l'objectif de cette activité\ .. par exemple hein  
260 l'activité numéro un c'était la mise en situation\ ..  
261 de l'activité quatre vous l'avez là/  
262 (plusieurs élèves) oui  
263 P1 ou trois par exemple/ vous [aviez] remarqué cela/  
264 E3 [trois]  
265 E3 trois euh (systémation ?) des données de la règle de  
266 XXX  
267 P1 & très bien/  
268 E3 deux est contrôle [des résultats  
269 E? [XXXXXXXXXXXX[XXXX  
270 P2 [ok ok ok (quella la  
271 metti giù ?)  
272 E3 &deux euh contrôle des résultats  
273 P1 &oui  
274 E3 &et mise en commun/  
275 P1 & oui  
276 E3 XXXX[XXXX  
277 P1 [et voilà DONC MAIN'NANT/ je . voulais dire cela/

278 je voulais annoncer cela parce que ... euh y en a un  
 279 pour l'activité numéro cinq/ .. mais je veux pas le  
 280 dire encore\ .. voyons si tous ensemble et  
 281 collectivement à la fin de la leçon/ .. on va dire quel  
 282 était l'objectif de cette activité\ d'accord/ .. un  
 283 objectif ou deux objectifs on va voir\ .. d'accord/ .  
 284 bon main'nant je vais vous dicter la consigne\

Jusqu'à la ligne 206, nous assistons à une longue « rétrojection », qui sert à reconstituer l'enchaînement des tâches (désignées comme « activités » par les enseignantes, par exemple en 14, et pourvues d'objectifs, comme indiqué en 22) à travers des leçons (9) au sein d'un projet (1), qualifié ultérieurement de bilingue (167). Ce rappel permet une sorte de condensation des objets et de bilan des savoirs collectivement élaborés et supposément partagés. Un pointage clair vers la progression est réalisé en 144 par l'enseignante de mathématiques qui, pour reconstruire la règle recherchée, réactive à partir de 59 une expression linguistique (« au moins ») ayant servi à fabriquer l'activité discursive. Par ailleurs, cette dernière s'est déroulée de manière délibérée en deux langues (165-195) et on retrace ainsi l'intérêt de travailler sur les différences entre la formulation de la règle en italien et en français. Ce passage donne d'ailleurs lieu à une alternance de codes. A partir de 208, on annonce la nouvelle tâche, qui s'inscrit elle-même dans une projection (« prévoit » en 210) et fixe des modalités de réalisation discursive. Entre 229 et 242 prend place un liage entre cette tâche et les précédentes au moyen d'une fiche où figurent des phrases. Entre 249 et 261, les enseignantes rendent explicites à la fois l'organisation et la succession des tâches en s'appuyant sur le support utilisé (« feuille » pour l'enseignante de français, reformulée de manière intéressante en « fiche » par la collègue de mathématiques). Ainsi, à chaque fiche correspond une tâche et un objectif – figurant en sous-titre. Cela ne signifie pas pour autant que l'objectif soit connu à l'avance, car il peut donner lieu à une découverte au cours de la réalisation de la tâche. C'est ce que suggère P1 entre 277 et 284, alors qu'elle s'apprête à dicter la consigne. Ainsi, non seulement l'objectif n'est pas annoncé, mais il pourrait bien y en avoir deux. On suppose qu'il s'agit ici, comme dans le cas de la formulation de la règle avec « au moins », d'un objectif linguistique associé à un objectif disciplinaire.

Les mouvements de « rétrojection » et de projection sont donc très structurants dans cette séquence, et ils se complexifient sans doute à travers la présence des deux langues, des deux enseignantes et, partant, d'un double pointage vers le curriculum. Il est intéressant de constater que c'est l'enseignante de français qui amorce et pilote une bonne part de la phase de rappel, alors que l'enseignante de mathématiques prend l'initiative d'ancrer la nouvelle tâche (« on peut procéder » en 203-204). Avant cela, elle s'est référée à des éléments écrits (132) – et donc stabilisés et partagés – et s'est assurée de la progression collective (« tout le monde est arrivé jusque-là » en 144). Si la répartition des rôles entre les deux enseignantes obéit à des mécanismes relativement complexes, ils peuvent servir à marquer l'articulation entre intersubjectivité et progressivité. La phase de rappel se rapporte ainsi davantage au processus d'intersubjectivité, mais le définit à un niveau méso. Le déroulement de la tâche/activité actuelle ne peut dès lors pas s'interpréter en dehors de sa dimension méso-interactionnelle. Pour s'en convaincre, il suffit de s'arrêter sur la séquence 196-201, qui fait intervenir la notion de règle équivoque ou univoque. La progression de proche en proche ne permet pas d'interpréter ce passage, qui suppose un ancrage curriculaire et un liage avec des épisodes plus lointains, censés être connus des élèves et pertinents ici.

Dans l'extrait suivant, enregistré dans une classe d'histoire préparant à la maturité bilingue (secondaire II) à Genève, on retrouve des phénomènes similaires et, surtout, l'existence d'un double projet et d'un probable double pointage vers le curriculum, même si l'enseignante ne travaille pas en duo. On le remarque d'emblée entre 2 et 4, où elle oppose en quelque sorte l'objectif disciplinaire, qui conduit à prendre des notes (« you don't really need to take notes »), et l'objectif linguistique, qui consiste à apprendre du vocabulaire (« you will need vocabulary »). Si les deux projets sont présents à un niveau méso, l'un des deux est quasiment désactivé au niveau micro, à ce moment-là de l'interaction (« now immediately »). Cette organisation relève d'une projection de la part de l'enseignante, qui a déjà (« already ») écrit un mot au tableau.

**EXTRAIT 2 (PNR56<sup>2</sup> ; ENS = ENSEIGNANTE D'HISTOIRE)**

1 Ens ok, everybody . I think you have quite many good ideas  
2 already . alright/ah: . you don't really need to take  
3 notes now immediately but on the contrary that you will  
4 need vocabulary . as you can see I have already written  
5 a word here  
6 E22 la récolte  
7 Ens don't say it in french . right/  
8 E22 it's ah: to translate  
9 Ens well . ah: . don't translate (Xname) do you know how  
10 can we explain  
11 that word/ .  
12 who is taking care of that/  
13 E [farmers  
14 E [farmers  
15 E [farmers  
16 Ens FARMERS . exactly . farmers . a:nd the . the harvest is  
17 in what time of the year/ is it in winter/  
18 E22 no it's summer  
19 Ens exactly  
20 E22 summer ah:  
21 Ens late spring maybe autumn  
22 E22 autumn  
23 Ens autumn  
24 E22 it depends on what . whether we are having[X  
25 E19 [in autumn  
26 they ah: X  
27 Ens in autumn they ah: plant new things yes but for ex ah:  
28 for example if you think about grapes . grapes that's  
29 what you wanted to say (Xname)  
30 E22 [yes grapes  
31 E [yeah  
32 Ens the harvest is in yeah autumn . late september october  
33 something like this . so you all know what harvest  
34 means so we don't have to translate (Xname)  
35 E22 yes I know . sorry  
36 Ens that's fine . so you got it . so what you have to do is  
37 I already told you at the beginning of the year that  
38 you have this little booklet . I can see that you don't  
39 have it but you have paper and so on . but this  
40 vocabulary that we use today and next week and so on .  
41 you will need it for the semester test so:  
42 E22 ah: which vocabulary/

---

<sup>2</sup> *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*, projet FNS no 405640-108656 mené dans le cadre du PNR 56 (Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse).

43 Ens the vocabulary I put on the blackboard . so you have to  
 44 study it . right/ so now we are doing a kind of  
 45 brainstorming . that is you tell me what you have been  
 46 thinking what you have been writing . and then we do  
 47 ah: . you don't need to take notes . you only speak .  
 48 and then we take notes after except for the vocabulary  
 49 ok/ . alright so: . now if we start with the society  
 50 what kind of groups SOCIAL groups did you have in the  
 51 modern times (Xname)

Entre les lignes 9 et 35 prend place une séquence d'explication (« how can we explain » en 9-10), qui convient sans doute à l'objectif linguistique de la classe bilingue mais constitue aussi, en ce moment, une sorte de séquence latérale par rapport à la tâche disciplinaire. L'explication correspond à une activité discursive aussi bien que didactique qui se situe en quelque sorte, dans le contexte de l'enseignement bilingue, au croisement entre intersubjectivité et progressivité. L'intérêt particulier de cet extrait tient au fait que l'enseignante est amenée à expliciter, entre 36 et 41, la place qu'elle accorde au traitement du vocabulaire non seulement en ce moment précis mais tout au long de son cours d'histoire (« this vocabulary that we use today and next week and so on »). La consigne a déjà été formulée au début de l'année (« I already told you at the beginning of the year ») et l'objectif semble être l'épreuve de fin de semestre (« you will need it for the semester test »). L'attention au vocabulaire semble donc donner lieu à une espèce de tâche latérale ou, plutôt, latente, en quelque sorte une « macro-tâche » toujours associée aux tâches disciplinaires et justifiée par le curriculum bilingue et une de ses manifestations, le test. Cette tâche dispose de son propre support matériel (« this little booklet »). A partir de 49, la séquence disciplinaire pourra progresser, mais donnera d'abord lieu à un « brainstorming » (45), de nouveau une activité à la fois discursive et didactique, pointant, mais à distance (il n'est pas nécessaire de prendre des notes à ce moment), vers l'enjeu disciplinaire ainsi que, de manière plus directe et permanente, vers l'enjeu linguistique (« you only speak », « we take notes after except for the vocabulary »).

Le niveau méso-interactionnel apparaît ici dans l'effort que fait l'enseignante pour placer la tâche et l'activité actuelle/locale dans une double organisation globale, dans le temps (début de l'année, fin du semestre, début de la séquence didactique, etc.) et dans l'espace

didactique/curriculaire (enjeux de la discipline et enjeux de la langue). Seul le recours au niveau méso permet de ne pas interpréter les lignes 9 à 35 strictement comme une séquence latérale. Donner en quelque sorte le mode d'emploi d'une telle séquence ne la rend pas latérale au sens ordinaire (micro) du terme. L'explicitation que fournit l'enseignante vient en effet confirmer cette interprétation. Un phénomène-clé semble être à l'origine aussi bien du déroulement de la séquence que de l'explicitation de l'enseignante : il s'agit du refus, de la part de cette dernière, de l'alternance codique (7) et de la traduction (9, 34). Le passage à la L1 est en effet souvent considéré comme une facilité de la part des enseignants, qui l'assimilent généralement à une simple traduction. Certes, continuer en L2 permet de déployer des stratégies de résolution de problèmes sans doute favorables à l'apprentissage de la langue, mais l'alternance de codes, tout en maintenant une certaine attention sur la langue, conserve une priorité à la tâche disciplinaire et favorise la progressivité. Du coup, le phénomène de l'alternance codique mérite une attention particulière pour l'identification du niveau méso, car il relève de projections – parfois de convictions – didactiques, d'une part, et joue un rôle structurant pour les activités et les tâches, d'autre part.

### **3. LA MÉSO-ALTERNANCE**

L'alternance codique est un phénomène très étudié en linguistique, initialement en sociolinguistique et, par la suite, en didactique des langues. Sans en refaire l'historique, nous allons ici pointer quelques études et notions directement utiles pour notre propos. La plupart des recherches ont mis en évidence les traits formels (par exemple, Poplack, 2000) et/ou les fonctions du « code-switching » (par exemple, Grosjean, 2001, ou Lüdi & Py, 2003). Depuis une quinzaine d'années, les travaux portant sur l'alternance codique en classe et ses liens avec l'apprentissage se sont multipliés (voir, notamment, Castellotti, 2001, Causa, 2002, Moore, 2006, Borel, 2012, Steffen, 2013a). Si la question des fonctions de l'alternance s'est enrichie, c'est surtout celle des critères formels de sa définition qui a produit les réflexions les plus originales.

Aussi bien du côté des pratiques sociales ordinaires que des pratiques pédagogiques, la délimitation de l'alternance codique demeure un enjeu pour la recherche. De manière tout à fait intéressante, les travaux ont travaillé dans des directions « opposées », tendant à fondre le « code-switching » dans l'inextricable variété et complexité des pratiques langagières du côté social et, inversement, à en montrer les niveaux plus amples de structuration et de légitimation au niveau scolaire. Sur le premier versant, de récents travaux ont remis en question la pertinence et la possibilité d'identifier des alternances de codes dans des pratiques tissées d'une pluralité complètement normalisée. Ils vont jusqu'à remettre en question la notion de langue et, surtout, de frontière entre langues en proposant des notions comme « codemeshing » (Canagarajah, 2011), « polylingual languaging » (Jørgensen 2008), « metrolingualism » (Otsuji & Pennycook, 2010) ou « translanguaging » (García, 2008). Sur le second versant, l'enjeu consiste à décrire des pratiques d'alternance qui, en partie, dépassent les choix locaux des interlocuteurs et structurent de manière très visible les tâches didactiques. Les recherches sur le bilinguisme scolaire valdôtain ont commencé à introduire la distinction entre micro- et macro-alternance (par exemple, Coste, 1997), la première recouvrant le « code-switching » et la seconde relevant de la planification curriculaire. Mais c'est plus récemment qu'a été identifié un niveau intermédiaire, qualifié de « méso-alternance » (Gajo, 2007, Steffen, 2013b, Müller et al., 2011) ou d'« alternance séquentielle » (Duverger, 2007, Causa, 2011).

La notion d'alternance séquentielle montre bien que la délimitation de ce phénomène repose en partie sur des critères de découpage et donc de repérage d'unités structurantes pour le discours. Mais, comme nous le verrons, la question est plus complexe, et ceci apparaît déjà dans la notion de « translanguaging », dont les définitions la tirent tantôt du côté micro tantôt du côté méso. Ainsi, dans une des premières occurrences de l'expression « translanguaging », Baker donne la définition suivante : « In "translanguaging" the input (reading or listening) tends to be in one language, and the output (speaking or writing) in the other language, and this is systematically varied (...) » (Baker, 2001: 297). Il y a bien ici l'idée d'espaces ou de segments que L1 et L2 se

répartissent et sur lesquels nous reviendrons. García reprend cette définition en qualifiant le « translanguaging » de « pedagogical practice which switches the language mode in bilingual classroom » (García, 2008 : 45). Mais, dans le même ouvrage, elle propose aussi une description qui rapproche ce phénomène du « code-switching » ou, plus précisément, du « code-meshing », dans son fonctionnement micro : « For us, translanguaging includes but extends what others have called language use and language contact among bilinguals. Rather than focusing on the language itself and how one or the other might relate to the way in which a monolingual standard is used and has been described, the concept of translanguaging makes obvious that there are no clear-cut boundaries between the languages of bilinguals » (García, 2008 : 47).

S'il est difficile d'appréhender ce niveau méso, qui implique sans doute des unités particulières de structuration mais aussi, et surtout, des renvois à des configurations contextuelles (ici, une classe bilingue), il est néanmoins essentiel de le décrire dans un même appareil explicatif, englobant aussi bien les niveaux micro et macro. La macro-alternance renvoie à une organisation institutionnelle ou curriculaire, qui consiste à attribuer, majoritairement, une langue donnée à un enseignement donné. Cela peut concerner une discipline, un moment de la journée, un degré scolaire, etc. Ce type d'organisation se retrouve aussi dans la méthode de Grammont-Ronjat (une personne/une langue), qui déborde bien entendu le contexte scolaire. Une telle organisation a pour objectif de garantir une exposition suffisante à chaque langue par une répartition ordonnée, programmée de leur usage, une telle répartition n'empêchant pas, dans les faits, des micro-alternances. Ces dernières sont davantage utilisées lorsque l'interaction se déroule en mode bi-plurilingue mais, surtout, ne donnent pas lieu au même balisage. En effet, plus le « code-switching » est fluide (voir, notamment, les travaux de Poplack), plus les pratiques plurilingues sont admises comme norme dans la communauté. En revanche, annoncer, justifier, commenter un changement de langue pointe vers une organisation contextuelle en partiel désaccord avec les pratiques ou, alors, vers un mode explicite d'organisation institutionnelle (protocole, curriculum, politique linguistique).

La méso-alternance affecte directement l'organisation des pratiques de classe et trouve son origine soit dans un dispositif institutionnel (nécessité de recourir alternativement aux deux langues d'un programme bilingue regroupant une population elle-même bilingue) soit dans un choix didactique de l'enseignant (stratégies plus ou moins partagées ou développées en formation). Dans le premier cas toutefois, l'interprétation du moment où le changement de langue doit s'opérer dépend du choix de l'enseignant et de la dynamique de classe. Concrètement, la méso-alternance consiste à faire varier la langue d'enseignement en fonction des activités (ou portions d'activités) discursives et/ou des tâches didactiques. Par exemple, à une définition en L2 succédera une exemplification en L1. Ces alternances sont souvent balisées par des annonces du type « je vais résumer en français », qui font coïncider le changement de langue (« en français ») avec le changement d'activité ou de tâche (« résumer »). Dans une certaine mesure, on peut les rapprocher de ce qu'Auer (1984) nomme « discourse-related code-switching ». Martin-Jones (1995) reprend cette notion comme suit : « (...) the distinction between discourse-related and participant-related codeswitching is relevant in the study of bilingual classroom interaction. Discourse-related codeswitching serves as a resource for completing varied communicative acts, e.g. changing footing, marking topic changes, moving in and out of different discourse frames, doing a side sequence » (Martin-Jones, 1995: 99, citée in Yletyinen, 2004). L'effet de marquage caractérise aussi la méso-alternance. Celui-ci implique l'idée de frontière et d'unités discursives d'une certaine importance (topique, séquence latérale). Mais, de nouveau, la perspective demeure plutôt micro et, si l'on suit Auer (1996), le « discourse-related code-switching » peut entraîner un changement durable de la langue d'interaction. Or, dans la méso-alternance, les deux « canaux » linguistiques restent activés et sont exploités comme tels. On trouve aussi, dans certains contextes (ce sera le cas dans les extraits que nous allons traiter), une dimension « participant-related », dans la mesure où la méso-alternance permet de s'adresser à un groupe-classe hétérogène pour lequel la langue d'enseignement sera – et doit être – alternativement L1 et L2.

Si macro-, micro- et méso-alternance ne relèvent pas du même niveau d'analyse, toutes trois sont traçables dans l'interaction

verbale et présentent, ensemble, une pertinence pour les interlocuteurs. Ainsi, un élève va changer de langue d'une discipline à l'autre, d'une tâche à l'autre ou d'un énoncé à l'autre, selon des dynamiques institutionnelles, didactiques ou conversationnelles (Müller et al., 2011). La différence entre les trois types d'alternances implique sans doute la question de la grandeur des unités considérées – ou de la quantité de discours alterné. Dans le cas de la méso-alternance, il s'agit le plus souvent de tâches didactiques et/ou d'activités discursives, pour lesquelles le changement de langue fonctionne comme marqueur de bornage (voir Causa, 2002). Toutefois, ce type d'alternance n'implique pas tant une succession d'activités d'une certaine ampleur qu'une dimension d'anticipation, voire d'obligation que l'on retrouve dans l'idée que la méso-alternance serait « raisonnée », « réfléchie » (Duverger, 2007). Cette dimension se lit assez souvent dans le balisage des alternances, qui contribue à mettre en cohérence les différentes activités/tâches (voir ci-dessus la notion de liage) et pointe vers le curriculum (notion de pointage).

Pour illustrer de manière patente le fonctionnement de la méso-alternance en situation éducative et, forcément, bi-plurilingue, nous allons analyser successivement deux extraits enregistrés dans la Haute Ecole bernoise en techniques industrielles (HESB-TI) (ces deux extraits ont été présentés, dans une perspective un peu différente, dans Steffen, 2013b, et Gajo & Steffen, 2014). Sur son site de Biel-Bienne, l'institution promeut un bilinguisme par ailleurs présent socialement par une mise en œuvre délibérée d'un programme bilingue, qui passe par des formes de macro-, de méso- et même de micro-alternance. Au niveau macro, la présence respective de l'allemand et du français est pensée sur les trois années du cursus de Bachelor, avec des modalités et des pondérations variables. En 1<sup>ère</sup> année, L1 et L2 trouvent à peu près la même place dans les enseignements ; en 2<sup>ème</sup> année, un poids majeur est accordé à la L1 de l'enseignant, qui est toutefois censé proposer des synthèses et des récapitulations dans l'autre langue ; en 3<sup>ème</sup> année, l'enseignant privilégie sa L1 mais alterne, au besoin, dans la langue dominante de l'élève à qui il s'adresse en particulier. Ce dernier cas recouvre assez largement ce qu'Auer appelle « participant-related code-switching », mais son caractère planifié (contrat institutionnel) laisse sans doute

des traces dans le fonctionnement de l'interaction. Dans les deux premiers cas, des formes de méso-alternance interviennent, mais de manière variable.

### EXTRAIT 3 (DYLAN<sup>3</sup> UNIL-UNIGE; ENS = ENSEIGNANT)

1 Ens jetzt ... zur definition einer elliptischen kurve ...  
 2 ich betrachte zuerst elliptische kurven über  $r$  \ ... he  
 3 über der menge der reellen zahlen\ oder/ ((écrit au  
 4 tableau)) (5.5) eine elliptische kurve ist einfach die  
 5 menge der (PUNKte)  $x$   $y$  (die)  $x$   $y$  aus  $r$ / (3.0) ((écrit  
 6 au tableau)) die eine solche gleichung erfüllt\ (2.0)  
 7 also  $a$  und  $b$  (3.0) ((écrit au tableau)) das sind  
 8 parameter/ . die sind gegeben/ ((écrit au tableau))  
 9 (9.0) dann weiter hab ich noch die bedingung (2.0)  
 10 ((écrit au tableau))  $x$  hoch drei plus  $a$  mal  $x$  . plus  $b$   
 11 gleich null .. das darf keine mehrfachnullstellen  
 12 haben\ .. keine mehrfachnullstellen\ ((écrit au  
 13 tableau)) (15.5)  
 14 Ens also nochmals as- ALLE  $x$   $y$  jetzt . die diese gleichung  
 15 erfüllen/ .. die bilden eine elliptische kurve\ . und  
 16 sie haben da im skriptum haben sie eine solche  
 17 elliptische kurve abgebildet/  
 18 (3.0) ((manipule le tableau noir))  
 19 Ens das ist  $y$ : .. ((écrit au tableau)) quadrat ist da  $x$   
 20 hoch drei . minus  $x$  (1.0) also da wäre  $a$ : jetzt minus  
 21 eins und  $b$  ist null\ (1.0) oder und sie sehen da diese  
 22 kurve die besteht jetzt HIER ... aus zwei solchen  
 23 zusammenhangskomponenten/ (2.5) (ich) skizziere das  
 24 vielleicht (1.0) kurz ((écrit au tableau)) (4.0) also  
 25 ich habe hier (mal) eine nullstelle (2.0) also ich  
 26 spreche jetzt von diesem polynom (hier)\ (oder)=das hat  
 27 ja nullstellen .. bei eins minus eins ((écrit au  
 28 tableau)) (1.5) und bei null ... he/ (2.0) das ist klar  
 29 also . HIER ist das polynom natürlich .. wieder positiv  
 30 oder/ (1.5) dann taucht das da (1.0) ab ... oder das  
 31 ist irgend so etwas sieht das aus das polynom das wäre  
 32 jetzt irgendwie  $y$  gleich .. das ist ein anderes  $y$   $x$   
 33 hoch drei minus  $x$   
 34 (2.5) ((un E tousse))  
 35 Ens nun ist ja klar dass dazwischen oder/ (2.0) hat diese  
 36 gleichung hier sicher keine lösung\ ... weil  $y$  quadrat  
 37 kann nicht negativ werden\ (1.5) (al)so die kurve sieht  
 38 dann eben so aus\ (2.0) (al)so das XXX ist wirklich das  
 39 oder/ ((écrit au tableau)) (4.5) dann hat man da noch  
 40 so eine .. so eine ( $a$  drei) (1.5) voilà\ (5.0) und  
 41 dazwischen gibt's nichts\ .. XXX\

<sup>3</sup> *Dynamique des langues et gestion de la diversité*, projet européen intégré FP6 no 028702 ; données issues de l'équipe Lausanne-Genève.

42 (6.0) ((Ens manipule le tableau))  
 43 Ens jetzt kommt noch etwas weiteres dazu das will ich aber  
 44 nicht .. eh: im detail erklären also .. ich habe gesagt  
 45 die elliptische kurve bestehe aus allen punkten also  
 46 aus allen punkten (die) jetzt auf dieser gelben kurve  
 47 liegen/ . plus dann noch einen punkt im unendlichen\  
 48 (1.5)  
 49 Ens das muss jetzt hier nicht weiter eh: uns interessieren  
 50 (ja) der punkt ist an und für sich schon wichtig (1.0)  
 51 wir werden (über) den schon sprechen aber ich will den  
 52 nicht mathematisch sauber einführen das ist relativ  
 53 abstrakt da muss man mit der projektiven ebene  
 54 arbeiten\ das will ich nicht machen\  
 55 (9.5) ((manipule le tableau))  
 56 Ens es gibt es ist natürlich durchaus möglich ... eh dass  
 57 man auch ein polynom hat mit nur EINER EINZIGEN reellen  
 58 nullstelle/ (da)=sind die beiden andern eh XXX\  
 59 geht schon auf\ ... wir haben einfach NUR EINE  
 60 komponente der kurve\ ... die sind auch zu zugelassen\  
 61 (2.5) ((manipule le tableau))  
 62 Ens on peut ((se racle la gorge)) ... (xxx) vite aussi  
 63 résumer en français/ (2.0) donc LÀ . ça c'est la  
 64 définition d'une courbe elliptique et nous considérons  
 65 qu'il y a d'AUTRES classes de courbes elliptiques . eh:  
 66 auxquelles nous nous intéressons pas/ (1.0) a et b .  
 67 sont des paramètres qui sont donnés .. donc pour eh  
 68 toute couple a et b ça donne une autre courbe  
 69 elliptique\  
 70 (1.0)  
 71 Ens donc la courbe elliptique .. c'est l'ensemble . eh des  
 72 points x y/ ... et (qui) satisfont à cette équation\  
 73 (2.5) ((manipule le tableau))  
 74 Ens là vous avez un exemple concret/ ... eh: . j'voudrais  
 75 encore préciser on a encore une condition à respecter/  
 76 (1.0) le polynôme .. cubique (1.5) ne doit pas avoir  
 77 eh=de:s évolutifs\ (4.0) donc eh (.) ce polynôme peut  
 78 avoir . trois zéros réels différents/ parce que UN zéro  
 79 réel vous avez de toute façon/ on peut avoir trois  
 80 zéros ou plus ... un zéro avec deu:x .. zéros  
 81 complexe(s) conjugué(s)\  
 82 (1.0)  
 83 Ens là je donne un exemple concret et je vous ai v=un ptit  
 84 peu expliqué comment on peut comprendre cela ... hein  
 85 entre zéro et UN ... notre polynôme . prend une valeur  
 86 négatif/ .. donc la courbe elliptique . eh: ... n'a pas  
 87 de points dans cet intervalle n'est-ce pas\  
 88 (4.0) ((manipule le tableau))

Ce passage, largement monologal, intervient dans une leçon complètement structurée par la méso-alternance. Les formules mathématiques sont élaborées au tableau et verbalisées, expliquées parallèlement. Chaque « élément de savoir » est présenté d'abord en L1 ou en L2 et ensuite repris, de manière plus condensée, dans

l'autre langue. Les quantités de discours alternées présentent ainsi une certaine régularité, même s'il conviendrait davantage de parler de qualité (nature, type) des discours en question. Dans le passage qui nous intéresse, l'activité discursive et la tâche didactique correspondent à une définition, celle de la courbe elliptique. Si en 1 est mentionnée l'activité de définition, l'alternance en français est triplement balisée (62-64) : « résumer », « en français », « définition ». La relation entre « résumer » et « définition » est particulièrement intéressante, car il y a, au moment du passage à l'autre langue, maintien de la tâche didactique (définition de la courbe elliptique) mais complexification de l'activité discursive (définir et résumer). C'est ce changement d'activité qui fait en sorte que l'alternance ne serve pas que l'intersubjectivité mais aussi la progressivité. Elle permet une sorte de progression en spirale, typique de l'interaction didactique (même monolingue) et mise en évidence ici par la méso-alternance. S'il n'y avait pas progressivité, l'alternance se réduirait à une répétition-traduction. Un tel processus apparaît, en creux, comme illégitime, car l'effet de reprise d'une langue à l'autre doit être minimal, d'où la balise « vite » (« vite aussi résumer en français en 62 »).

La séquence en allemand commence par une focalisation sur un type particulier de courbe elliptique (« ich betrachte zuerst elliptische kurven über  $r$  » en 1-2). En la définissant, l'enseignant explicite la formule mathématique et l'inscrit au tableau. La définition elle-même est énoncée en 4-6 puis en 14-15 ; elle renvoie par ailleurs à un graphe de la courbe dans le script (16-17). Par la suite, l'enseignant procède à une exemplification/démonstration (19-41), accompagnée d'inscriptions au tableau (formules, courbe). Enfin (43-60), il mentionne plusieurs propriétés qui interviennent dans la caractérisation des courbes elliptiques. Comme nous l'avons dit, cette séquence en allemand présente une définition qui sera reprise, de manière raccourcie, en français. Il est toutefois intéressant de remarquer les balises qui accompagnent les commentaires que l'enseignant fait de l'activité (« ich skizziere das vielleicht kurz » en 23-24, « das will ich aber nicht (...) eh: im detail erklären » en 43-44, « aber ich will den nicht mathematisch sauber einführen » en 51-52). Tout en restant en allemand, il opère des choix à même de faire progresser la tâche et se réfère sans doute à des éléments supposé-

ment connus ou plus facilement intégrables de la part des étudiants. Finalement, le passage au français ne fait que poursuivre ce processus, tout en réalisant l'objectif bilingue de l'institution.

La séquence en français se construit donc en miroir de la séquence en allemand, néanmoins avec un effet de condensation. Il suffit de voir la première étape, qui passe de 17 lignes en allemand (1-17) à 9 lignes en français (62-72). Au-delà de la réorientation de l'activité décrite plus haut (résumer en plus de définir), nous notons ici que la définition en français peut s'appuyer sur la formule qui figure déjà au tableau. De même, l'enseignant peut se contenter de pointer la démonstration déjà faite au tableau en omettant certaines parties. Il se limite aux points centraux, notamment les paramètres (67) et une condition (75). L'énoncé définitoire est, quant à lui, repris de manière quasi identique. Le passage au français, on l'a déjà dit, ne peut pas s'envisager comme une simple répétition ou traduction. Au contraire, il retravaille les informations en soulignant les savoirs centraux. Plus encore, en s'appuyant sur les traces du travail mené en allemand au tableau, il active un mode bilingue qui ne caractérise pas, notons-le bien, la macro-alternance.

Dans un autre enseignement de cette même Haute Ecole, on observe un autre type de méso-alternance, plus fluide, moins « redondante » car ne reformulant pas systématiquement les objets disciplinaires.

#### EXTRAIT 4 (DYLAN UNIL-UNIGE; STA = ENSEIGNANT)

```

1 STA man redet <eigentlich weniger vom brechungsindex der
2 schallwellen oder so\ .. das ist eigentlich auch
3 möglich *.. aber jedenfalls ist der brechungsindex
4 (1.0)* umgekehrt proportional zur geschwindigkeit\>
5 ((bruit d'un véhicule qui passe))
6 *regarde le tableau noir et pointe*
7 (3.79)
8 STA ja/
9 *(4.72)*
10 *STA regarde le tableau noir, puis se dirige vers le
11 pupitre et regarde son script*
12 *..
13 STA bei dem übergang (.) gilt noch etwas anderes\*
14 *regarde le tableau noir et pointe*
15 (1.5)
16 STA bei der über=der übergang *geht so vor sich . dass die
17 welle* keinen sprung macht\ (1.5) und keinen knick

```

18       macht\  
19       *\*regarde le tableau noir et pointe\**  
20       \*...  
21 STA   also so etwas passiert NICHT\  
22       (4.23)\* C  
23       *\*STA dessine une onde au tableau noir\**  
24       das ist verboten \*. ja/  
25       (1.65)  
26       cette situation\* serait interdit .. hein/ C  
27       *\*se dirige vers le pupitre et pose/prend quelque chose\**  
28       \*l'onde ne fait pas un SAUT ... en traversant\* .. B  
29 STA   l'interface  
30       *\*biffe l'onde qu'il vient de dessiner au tableau noir\**  
31       \*(1.0)  
32       et ... elle ne fait pas un coude non plus\ (1.5) elle  
33       ne fait pas ça non plus\  
34       (2.9)\*  
35       *\*dessine une autre onde au tableau noir, puis la biffe*  
36       *et pointe l'autre onde biffée\**  
37       donc ... soit la fonction (elle-même) ... reste D  
38 STA   continue/ ... soi:t \*. la pente\* . de la fonction  
39       aussi . reste continue\ .. hm/  
40       *\*pointe la deuxième onde biffée\**  
41       ..  
42       ..  
43 STA   \*la pente ne change pas hein ça . continue:\*\br/>
44       *\*se dirige vers le tableau noir et pointe la première*  
45       *onde dessinée (non biffée)\**

Dans cet extrait, issu d'un cours de physique, les méso-alternances apparaissent de manière plus imbriquée. Si elles ne marquent pas la frontière entre deux tâches, il n'est pas évident non plus qu'elles identifient des variations dans les activités discursives. L'indice de cette plus grande imbrication des passages en allemand et en français se lit dans l'absence de balises au moment des alternances, qui sont donc fluides.

L'activité discursive sous-jacente à l'ensemble de la séquence semble être l'explication. Il est toutefois possible d'identifier des sous-parties (sous-activités) à cette activité (voir lettres A, B, C et D en marge de la transcription). En A, l'enseignant pose, en allemand, que l'indice de réfraction est inversement proportionnel à la vitesse. En B, il élabore le constat que l'onde ne fait pas un saut ni un coude en traversant l'interface. En C, il commente en allemand ce constat en disant que cette situation serait interdite. C'est à ce moment-là que se fait l'alternance vers le français. Le commentaire C est repris (il s'agit ainsi d'un élément pivot, sans doute central), suivi du constat B, formant une sorte de chiasme avec les correspondants en

allemand. En revanche, D prolonge l'explication par l'énoncé d'une conséquence, non exposée en allemand, tout comme A, qui ne figurait que dans cette langue. La phase D est intéressante, car elle donne lieu à des reformulations sans alternance (« reste continue », « ne change pas », « ça continue » entre 40 et 43). Comme dans l'extrait précédent, on constate donc une forme de continuité entre les procédés monolingues et bilingues (réduction, reformulation).

Alors que, dans l'extrait 3, la méso-alternance semblait fonctionner davantage par juxtaposition des éléments alternés, elle s'appuie ici sur une plus forte complémentarité. La mise en relation des éléments travaillés en L1 et en L2 est plus immédiate et le mode bilingue plus perceptible. Ceci ne signifie toutefois pas que l'extrait 3 n'activait pas un mode bilingue, mais la distance entre les éléments repris pouvait, à première vue, en donner l'impression. Si le type de méso-alternance observée dans le premier extrait se rapprochait de la macro-alternance, celui-ci entretient un air de famille avec la micro-alternance. Néanmoins, la différence est plus de degré que de nature. Dans l'extrait 4, en effet, la quantité de discours alterné reste relativement importante et le découpage, bien que plus subtil, rend pertinentes des (sous-)activités discursives. L'absence de balisage, toutefois, donne à penser que la méso-alternance est davantage pilotée par une stratégie didactique intégrée par l'enseignant que par le contrat institutionnel. Dans les deux cas, l'alternance codique ne peut pas s'interpréter exclusivement au niveau micro, pour au moins deux raisons :

- l'alternance n'est pas forcément rendue nécessaire par un changement d'activité, mais peut le marquer ; elle intervient parfois au cours d'un épisode monologal de l'enseignant, en L1 ou en L2 ;
- l'alternance ne répond pas à un problème pratique localisé dont la solution serait sollicitée par les élèves ; elle ne sert donc pas à ouvrir des séquences latérales.

La méso-alternance fonctionne donc à la fois comme ressource et comme dispositif didactique. Que ce dispositif relève d'une stratégie de l'enseignant ou d'une organisation institutionnelle ne change rien à la nature particulière de ce type d'alternance, dont l'analyse

mobilise des outils de l'analyse conversationnelle et de l'analyse du discours – didactique, institutionnel et plurilingue.

#### **4. CONCLUSION**

Comme nous l'avons posé en introduction, le repérage de la méso-alternance implique non seulement un certain découpage des données, mais une forme de renvoi à leur extériorité, pour autant que celle-ci reste traçable dans le discours mais nécessaire à l'interprétation de la direction que prend une activité discursive et/ou une tâche didactique. Ceci nous place dans une perspective qui invite à dépasser l'opposition « émique/étique ». Néanmoins, si des unités structurantes doivent être rattachées au niveau méso-interactionnel, c'est précisément dans les notions d'activité et de tâche qu'il faut les trouver. Par ailleurs, pour relier les dimensions contextuelle et textuelle (découpage) de ce niveau d'organisation, il faut encore pouvoir observer des phénomènes de pointage et de liage, qui apparaissent notamment dans des annonces, des justifications, dans tout acte relevant d'une projection. Celle-ci sera redéfinie pour sortir de la seule structuration locale (« de proche en proche ») et obéir à une cohérence plus globale (« de loin en loin » ; voir Traverso, ici même, qui montre que certains éléments peuvent resurgir de loin en loin). Ainsi, le liage et le pointage n'entrent pas uniquement dans la mise en relation d'éléments isolés, mais pointent vers l'organisation de l'activité.

Dans cette contribution, nous avons décidé de nous focaliser sur des interactions à la fois scolaires et bilingues qui, il est vrai, reposent sur des mécanismes en partie spécifiques, mais qui permettent aussi de mettre la loupe sur le fonctionnement général des interactions. Y apparaissent de manière particulièrement pertinente les liens entre les phénomènes d'intersubjectivité, de progressivité et de progression, cette dernière pointant vers l'existence d'un curriculum, traçable aussi dans le balisage des alternances de codes. C'est précisément à l'articulation de ces phénomènes qu'il s'agit d'appréhender le niveau méso. La méso-alternance et, plus généralement, la progression en spirale, en sont des illustrations.

La définition du niveau méso-interactionnel semble nécessaire à la compréhension de certains mécanismes de l'interaction en classe. Nous avons notamment relevé :

- les liens entre tâche didactique et activité discursive, leur réglage à travers le curriculum, ainsi que la superposition possible de deux activités (ex. : résumer et définir) ;
- le double pointage curriculaire – et ses variations – inhérent à des séquences d'enseignement bilingue (et ses conséquences sur d'éventuelles « macro-tâches ») ;
- la notion même de séquence didactique ;
- la complexité de l'interprétation d'une séquence comme latérale ;
- la mobilisation de supports ou de matérialisations particulières de l'action didactique (fiche, booklet, script).

Le niveau méso-interactionnel trouve sa pertinence au carrefour de dynamiques conversationnelles et contextuelles et permet d'interroger de manière fructueuse des couples de notions comme progressivité/progression ou séquentialité/séquence. Il constitue en quelque sorte le point de rencontre entre ce qui est *rendu visible* et ce qui est *rendu prévisible* dans l'interaction. Certains éléments « à distance » deviennent alors nécessaires à l'interprétation, autant pour les participants que pour l'analyste. La pertinence de cette distance tend à réconcilier et à rendre utile l'articulation des perspectives séquentielle et hiérarchique. Loin d'être abstraite, elle trouve par ailleurs un écho dans les pratiques enseignantes, qui s'organisent, se justifient et s'identifient en bonne partie au niveau méso-interactionnel.

## 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
< >	début/fin du phénomène indiqué entre (( ))
&	enchaînement rapide entre deux tours/locuteurs
=	enchaînement rapide au sein d'un tour/même locuteur
*pointe*	début/fin d'un geste d'un participant

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Auer, P. (2002). Projection in interaction and projection in grammar. *InLiSt (Interaction and Linguistic Structures)* 33, <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/33/Inlist33.pdf>, 39p.
- Auer, P. (1996). Bilingual conversation, dix ans après. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 7, 9–34.
- Auer, P. (1984). *Bilingual Conversation*. Amsterdam : John Benjamins.
- Borel, S. (2012). *Langues en contact – langues en contraste. Typologie, plurilinguismes et apprentissages*. Berne : Peter Lang.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal* 95/3, 401-417.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept. In Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp.241-252). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Causa, M. (2011). L'alternance des langues dans l'enseignement bilingue. In Duverger, J. (coord.), *Enseignement bilingue. Le Professeur de « Discipline non linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques* (pp.60-63). Paris : ADEB (Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue).

- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Berne – New York : Peter Lang.
- Coste, D. (2010). Tâche, progression, curriculum. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes* 66/4, 499-510.
- Coste, D. (2002). « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* 16, 3-22.
- Coste, D. (1997). Alternances didactiques. *Etudes de linguistique appliquée* 108, 393-400.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Trema* 28, 81–88.
- Gajo, L. (2014). From description to didactization of multilingualism: European and Francophone research at the crossroads between linguistics and didactics. In Conteh, J. and Meier, G. (Eds.), *The multilingual turn in languages education: benefits for individuals and societies*. Series New Perspectives on Language and Education. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation. *Trema* 28, 37-48.
- Gajo, L., (2003). Pratiques langagières, pratiques plurilingues: quelles spécificités ? quels outils d'analyse ? Regards sur l'opacité du discours. *Travaux neuchâtelois de linguistique* 38, 49-62.
- 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. [[http://www.nfp56.ch/f\\_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=1&kati=1](http://www.nfp56.ch/f_projekt.cfm?Projects.Command=details&get=1&kati=1)].
- Gajo, L. & Grobet, A. (2011). Saturation des savoirs et variétés des enseignements bilingues. *Cahiers de l'ILSL* 30, 71-94.

- Gajo, L. & Steffen, G. (2014). Parler la science : enjeux du plurilinguisme à l'université. In Berthoud, A.-C. & Burger, M. (éds), *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains*. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- García, O. (2008). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. VILLE : Wiley-Blackwell.
- Grobet, A. (2007). Les définitions en classe bilingue. *Cahiers de l'ILSL* 13, 117-124.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In Nicol, J. (Ed.), *One Mind, Two Languages* (pp.1-22). Oxford: Blackwell.
- Heritage, J. (2007). Intersubjectivity and progressivity in person (and place) reference. In Enfield, N. J. & Stivers, T. (Eds.), *Person Reference in Interaction* (pp. 255–288). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jørgensen, J. N. (Ed.) (2008). « Polylingual languaging around and among children and adolescents ». *International Journal of Multilingualism* 5/3.
- Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Martin-Jones, M. (1995). Codeswitching in the Classroom: Two Decades of Research. In Milroy, L. & Muysken, P. (Eds.). *One speaker, two languages: Cross-disciplinary research on code-switching* (pp.90-111). Cambridge : Cambridge University Press.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues?. *AILE* 12, 147-174.
- Mondada, L. (2012). L'organisation émergente des ressources multimodales dans l'interaction en lingua franca: entre progressivité et intersubjectivité. *Bulletin VALS-ASLA* 95, 97-121.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier, coll. LAL.
- Müller, G. et al. (2012). Participation, ressources plurilingues et élaboration des connaissances dans l'enseignement supérieur. In L. Mondada & L. Nussbaum (éds), *Interactions cosmopolites : l'organisation de la participation plurilingue* (pp.193-223). Limoges : Editions Lambert Lucas.

- Otsuji, E. & Pennycook, A. (2010). Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism* 7/3, 240–254.
- Pekarek Doehler, S. (2012). Conversation analysis and second language acquisition: CA-SLA. In Chappelle, C. A. (Ed.), *The Encyclopedia of applied linguistics*. Oxford : Wiley-Blackwell (Volume on CA, edited by J. Wagner & K. Mortensen).
- Poplack, S. (2000). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. In Wei, L. (Ed.), *The Bilingualism Reader* (pp. 221-56). London: Routledge.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Simonin, J. & Wharton, S. (éds) (2013). *Sociolinguistique du contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*. Lyon : ENS Editions.
- Steffen, G. (2013a). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, coll. Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel.
- Steffen, G. (2013b). 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.
- Trévisé, A. (1995). Activités métalangagières et acquisition/apprentissage des langues. In Groupe Jan Comenius, *Actes de la journée d'études du 29.11.1994 : Les Journaux de bord d'apprenants de langues* (pp. 21-32). Paris : Université Paris X-Nanterre.
- Yletyinen, H. (2004). *The Functions of Codeswitching in EFL Classroom Discourse*. Postgraduate Thesis. University of Jyväskylä.