Revue TDFLE

N° 74 | 2019
Enseignement du français et enseignement en français: continuité ou rupture ?

L'enseignement bilingue au croisement de différentes approches didactiques : perspectives des enseignants

Gabriela STEFFEN

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-74/375-l-enseignement-bilingue-au-croisement-de-differentes-approches-didactiques-perspectives-des-enseignants
DOI : numerev_1371
Date de publication : 20/11/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : STEFFEN, G. (2019) L'enseignement bilingue au croisement de différentes approches didactiques : perspectives des enseignants. *Revue TDFLE*, (74). https://doi.org/10.34745/numerev_1371

Résumé :

L’enseignement bilingue est un lieu de croisement de différentes approches didactiques et les pratiques observées en classe sont liées, non seulement aux contextes socio-institutionnels particuliers ou aux modalités choisies, mais également aux représentations des enseignants d'un tel enseignement/apprentissage. Ceux-ci portent en effet un regard varié sur l'enseignement bilingue, sachant qu'il vise, en principe, non seulement le développement de la L2, mais également l'apprentissage de la discipline dite non linguistique. Les différentes perspectives adoptées par les enseignants se révèlent dans leur discours (entretiens semi-directifs) et sont mises en perspective avec leurs pratiques d'enseignement (observations filmées). On observe ainsi des approches plus ou moins monolingues ou plurilingues, plus ou moins tournées vers l'enseignement/apprentissage de la L2 ou de la discipline dite non linguistique et des approches qui attribuent un rôle et une place variable aux deux langues d'enseignement et à l'alternance des langues.

Abstract :

Bilingual education is a place where different didactic approaches coexist and the observed classroom practises relate, not only to the particular socio-institutional contexts or the chosen modalities, but also to the teachers' social representations about bilingual teaching/learning. In fact, they look at bilingual education from different perspectives, knowing that it aims, in theory, not only at L2 development, but also at the learning of so-called non-linguistic disciplines. These perspectives are revealed in teachers' discourse (semi-structured interviews) and seen in the context of their teaching practices (video classroom observations). They appear to adopt more or less monolingual or plurilingual approaches, approaches that are more or less oriented towards L2 or non-linguistic subject teaching/learning and approches that allocate a role and a place of varying importance to the two languages of instruction and to language alternation.

Gabriela Steffen - Ecole de langue et de civilisation françaises - Université de Genève
Gabriela.Steffen@unige.ch

Mots-clés :
Enseignement bilingue, Didactique du plurilinguisme, Immersion, Approche plurilingue et intégrée, Alternance des langues

L'enseignement bilingue au croisement de différentes approches didactiques : perspectives des enseignants

L’enseignement bi-plurilingue ou immersif est un lieu de croisement de différentes approches didactiques et les pratiques qu'on peut observer en classe sont liées, non seulement aux contextes socio-institutionnels particuliers dans lesquels elles s'implantent ou encore aux modalités choisies (temps passé en L2, disciplines enseignées en L2, répartition des langues en fonction des enseignants, de l'espace-temps etc.), mais elles sont également en lien avec les représentations des enseignants et le regard qu'ils portent sur un tel enseignement/apprentissage.

Souvent, les attentes du grand public envers un dispositif d'enseignement bilingue sont en priorité liées au développement des compétences langagières dans une langue seconde, voire à leur ouverture à une langue-culture seconde. Quand on interroge les enseignants de classes bilingues, on s'aperçoit qu'ils portent un regard plus varié sur les objectifs visés, sachant qu'ils se rapportent, en principe, non seulement au développement de la L2, mais également à l'apprentissage de la discipline dite non linguistique (désormais DNL).

Cette contribution met en lumière les différentes perspectives adoptées par les enseignants à travers leur discours sur l'enseignement bilingue en général et leurs pratiques d'enseignement en particulier (entretiens semi-directifs) et les met en perspective avec les pratiques d'enseignement observées in situ (observations filmées de pratiques de classes). Pour ce faire, elle combine l'analyse de l'interaction et des pratiques discursives en classe bi-plurilingue avec celles des représentations sociales dans le discours des enseignants. Elle s'insère, plus largement, dans l'étude des spécificités de l’enseignement et de l'apprentissage en classe bi-plurilingue qui détaille notamment les ressources langagières mobilisées dans les interactions en classe provenant d'enseignements de disciplines ou thématiques dites non linguistiques (géographie, histoire, physique, etc.). Plus particulièrement, ces travaux portent sur l'articulation entre travail linguistique et travail disciplinaire en classe (Gajo 2007a, Gajo et al. 2008, Steffen 2013a, 2015) et sur l'alternance des langues en lien avec l'élaboration des savoirs (Gajo et al. 2013, Steffen 2013a et b, 2015, Gajo & Steffen 2014, 2015, Gajo, Grobet & Steffen 2015), en lien avec l'analyse des représentations sociales dans le discours des enseignants notamment.

Dès lors, elle s'inscrit dans les travaux linguistiques sur l'élaboration des savoirs dans le cadre de l'enseignement bilingue (Gajo 2006, Gajo & Serra 2000, Coste 2003a et b) qui combinent outils théoriques et analytiques issus de plusieurs domaines : l'analyse des pratiques discursives et des interactions verbales en lien avec l'apprentissage et la cognition située (entre autres Gajo & Mondada 2000, Mondada & Pekarek Doehler 2000), l'étude de la construction des objets de discours dans/par l'interaction (Berthoud 2002, Berthoud & Gajo 2005), des pratiques bi-plurilingues (entre autres Lüdi & Py 2013) et de la compétence plurilingue (Coste et al. 2009, Castellotti & Moore 2011), ainsi que l'analyse de la dynamique des représentations sociales dans le discours (par exemple, Py 2003).

Les données analysées dans cette contribution proviennent de deux projets de recherche sur l'enseignement bilingue. Tous les entretiens semi-directifs cités proviennent du projet *Immersion et enseignement de la langue orienté vers le contenu : séquences didactiques et insertion curriculaire au primaire*[1]. Une partie des extraits des observations filmées en classe sont également issus de ce projet (extraits signalés par *Corpus IMMENS*), les autres d'un projet précédent portant sur la *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*[2] (extraits signalés par *Corpus Indelebil*).

Au croisement de différentes approches didactiques

Le discours des enseignants de classes bilingues met au jour leurs différentes perspectives sur l'enseignement bilingue et leurs approches didactiques. Ils attribuent une place variée à la L1 aux côtés de la L2 et donnent plus ou moins d'importance à l'alternance des langues en classe de DNL. Ils envisagent aussi de manières différentes le rôle de la/des langue/s dans les processus d'apprentissage. Ces perspectives peuvent se refléter ensuite dans leurs pratiques d'enseignement.

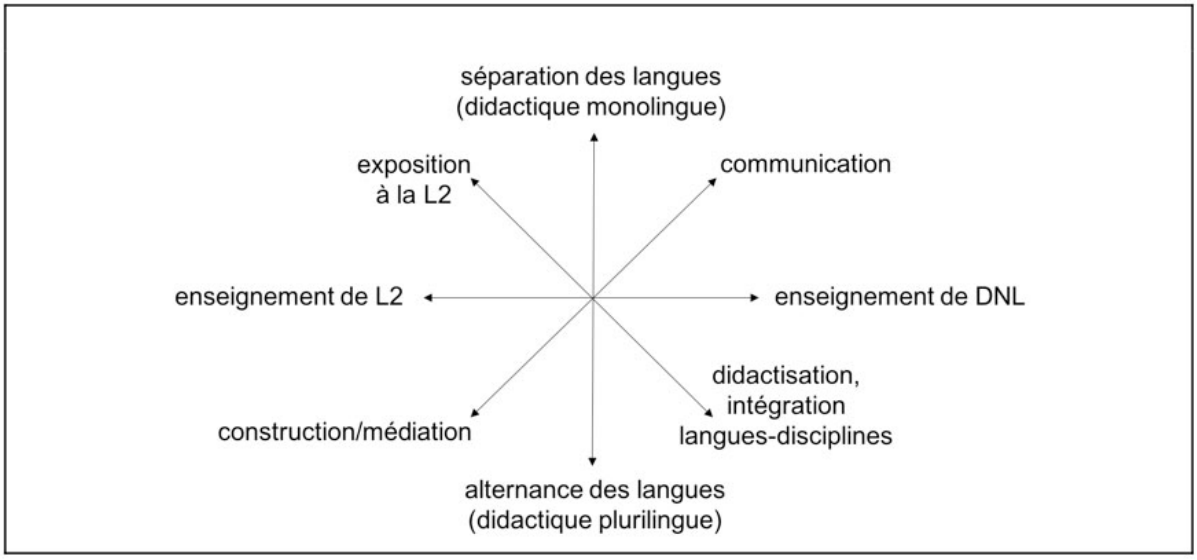
Si, en théorie, l'enseignement bilingue est défini comme un enseignement (total ou partiel) d'une ou de plusieurs DNL dans une L2 (voir notamment Steffen 2013a et Gajo 2007b), son objectif premier porte sur l'enseignement/apprentissage des savoirs de la DNL. Ainsi, la L2 est, en principe, au service de la construction de ces savoirs. Alors que certains enseignants impliqués le voient bien comme un enseignement de DNL, d'autres, en revanche, l'interprètent plutôt comme un enseignement de L2, où les contenus de la discipline font office de contexte à l'entrainement de L2.

Les enseignants adoptent aussi une perspective plus ou moins monolingue ou plurilingue, mis en lien avec des pratiques effectives décrites dans des études antérieures comme modes d'enseignement monolingue ou plurilingue (notamment dans Steffen 2013a et Gajo et al. 2013). Ils visent soit une acquisition de L2 par immersion ou exposition à la L2, soit un apprentissage des langues et des DNL "didactisé" (didactisation). La réflexion didactique peut porter sur le rôle de la L1, l'alternance des langues, les enjeux de la langue dans le travail avec la discipline (intégration) et/ou les savoirs transversaux et transférables. Le rôle de la langue est vu soit comme un outil de

communication, soit comme un outil de médiation (qui sert la construction des savoirs DNL).

Lorsqu'on les croise de sorte à obtenir quatre types d'approches, ces orientations servent de grille de lecture et permettent une certaine catégorisation des discours et des pratiques de classe observés (voir figure 1).

Figure 1. perspectives des enseignants



Approche monolingue et immersive de l'enseignement/apprentissage de L2

Dans une approche monolingue, avec une volonté de séparer les deux langues d'enseignement, les enseignants disent utiliser (presqu')exclusivement la L2 (1 et 7) et éviter le recours à la L1 autant que possible (2 et 3), leur objectif étant d'exposer les élèves un maximum à la L2 ou de les faire "baigner" (4 et 5) en donnant un maximum d'inputs (5). Cette vision se rapporte à une méthode immersive (7) (voir Steffen 2013a), selon une première génération d'immersion (Gajo 2001) appliquant une approche communicative, développée à l'origine pour l'enseignement de langue. L'immersion a d'ailleurs été décrite comme l'approche communicative par excellence.

L'enseignement bilingue est envisagé davantage comme un enseignement de L2 (approche communicative) et ni la langue ni l'alternance ne sont réfléchies en rapport à la construction des savoirs disciplinaires.

(1) 67–ENQ Est-ce que pendant les leçons il y a des moments où tu changes de langue? Tu passes d'une langue à une autre ?

68–ASC Jamais.

(2) 158–ATI Pour moi, à priori, je parle en langue 2 et je vais en langue

1 seulement si le contexte vraiment du moment l’exige.

(3) 128–SIR Im Notfall wird halt auch übersetzt ja, dass man ... (wird) im schlimmsten Fall mal auf Deutsch erklärt, wenn etwas nicht verstanden wird ... Oder man macht einfach so viele Beispiele bis sie’s hoffentlich doch noch ... begreifen.

(En cas d'urgence, on traduit aussi oui, pour qu'on ... au pire des cas, on explique pour une fois en allemand, quand quelque chose n'est pas compris ... Ou on fait simplement autant d'exemples jusqu'à ce qu'ils saisissent quand même, espérons.)

(4) 106–ATI On les baigne énormément dans cette langue 2, sans leur donner forcément les ponts et puis finalement ils y arrivent. On les force un peu. En fait, je pense que didactiquement c’est plus simple qu’ils aient plus d’autonomie plus rapidement justement avec un matériel mieux didactisé pour qu’ils puissent eux-mêmes se mettre en route rapidement.

(5) 160–ATI C’est le seul bain linguistique germanophone qu’ils ont, c’est ces heures-là. Donc on va en profiter au maximum pour leur donner le plus d’inputs linguistiques possible.

Une perspective monolingue et immersive de l'acquisition de L2 s'actualise, dans les pratiques, notamment selon une approche communicative où le recours à la L1 est évité au maximum. Lorsqu'il est toléré, il est utilisé comme stratégie de résolution de problème communicatif. Le travail sur la langue s'effectue dans le cadre d'une DNL, mais ne sert pas directement la construction des savoirs disciplinaires.

Une telle approche s'observe notamment dans l'extrait (a) issu d'un enseignement d'histoire en anglais L2 au secondaire II et s'inscrivant dans la thématique de la révolution agricole de l'ère moderne (voir aussi Steffen 2013a).

Extrait (a) : the vocabulary I put on the blackboard so you have to study it

1-Ens you don’t really need to take notes now immediately but on the contrary that you will need vocabulary . as you can see I have already written a word here

2-E2 la récolte

3-Ens don’t say it in french . right/

4-E2 it’s ah: to translate

5-Ens well . ah: . don’t translate (nom) do you know how can we explain that word/ . who is taking care of that/

6-El? farmers

7-Ens FARMERS . exactly . farmers . a:nd the . the harvest is in what time of the year/ is it in winter/

8-E2 no it’s summer

9-Ens exactly

10-E2 summer ah:

11-Ens late spring maybe autumn

12-E2 autumn

13-Ens autumn

[…]

18-Ens the harvest is in yeah autumn . late september october something like this . so you all know what harvest means so we don’t have to translate (nom)

19-E2 yes I know . sorry

[…]

20-Ens the vocabulary I put on the blackboard . so you have to study it . right/ […] you don’t need to take notes . you only speak . and then we take notes after except for the vocabulary ok/ . alright so: . now if we start with the society what kind of groups SOCIAL groups did you have in the modern times (nom)

[…]

22-Ens now we are interested by the farmers . because it’s the biggest part of the population . ah: . what kind of life did they have . how did they spend their days/ . (nom d’élève)/

23-E6 they went work on the (champs?)

24-Ens the fields . they worked . they got work on their fields . why/ what kind of thing do they do . what do they want to get/

[…]

29-E6 cereals

30-Ens cereals […] CEREALS . why are you talking about cereals/ . [why not tomatoes for example/

31-E? [bread

[…]

42-E7 with cereals we do ah: bread

43-Ens we make . [we make bread

44-E7 [make

45-Ens exactly . what else can you make with cereals/ bread a:nd/

46-E? (mais ?)

47-E7 farine

48-Ens flour . so flour ok flour and you make bread out of that . but I am sure you know that you can make other things than ah: bread ((écrit *flour*)) flour which is not the same as that eh ((dessine une fleur)) be careful eh/ . it’s not the same alright/ […] but you all love something else

49-E7 pasta

50-Ens pasta: . what about pancakes/

Corpus Indelebil, <1.0612.G1.S2.Hi.FE.1>

Dans cet enseignement, à l'image de cet extrait, le recours à la L1 est évité et même banni (3-don’t say it in french, 5- don’t translate, 18- we don’t have to translate), ce qui résulte en une série de démarches permettant d' "expliquer" (5-explain) le mot sans recourir à la traduction, pourtant déjà fournie par un élève (2-la récolte). Il s'agit notamment de l'inscription au tableau et de l'exemplification. Les micro-alternances vers le français effectuées par les élèves (23-champs, 47-farine) servent de stratégies de résolution de problèmes communicatifs : on passe ponctuellement au français dans le but de ne pas interrompre la communication. L'enseignant annonce explicitement une focalisation sur le vocabulaire (1, 18-19 et 20), ce qui incite la classe à fournir toute une liste de lexèmes indépendamment de leur pertinence pour la thématique (autumn, flour, bread, pasta, pancakes). Il s'agit là d'une activité communicative en L2 avec une focalisation sur l'activation du lexique que l'enseignant guide par des questions pour impliquer activement les élèves (5-who is taking care of that/, 7-in what time of the year/, 24- what do they want to get/ etc.). La classe effectue ainsi un travail lexical en lien avec le contexte de la révolution agricole, mais qui n'est pas directement imbriqué dans le travail sur les savoirs en histoire. C'est en 20 et 22 que l'enseignante oriente la focalisation vers les savoirs DNL (20-now if we start with the society..., 22-now we are interested by the farmers because...) où elle reprend "farmers" qui parait être un des termes qui était attendu dans l'activité communicative, sans doute parce que les paysans sont au centre de la révolution agricole. En effet, l'enseignante reprend ce terme avec un accent d'insistance en 7. Pour le reste, l'activité orientée vers l'apprentissage de L2 reste autonome et prend la forme d'une activité communicative qui s'appuie sur le contenu de la DNL. Cette distance par rapport aux savoirs au cœur de la DNL, ainsi que le mode monolingue d'enseignement se cristallisent, dans cet extrait, dans le travail en 48 sur l'homophone flour-flower accompagné d'un dessin et d'une inscription au tableau, qui est intéressant pour le travail linguistique en soi, mais qui n'apporte rien à l'élaboration des savoirs historiques.

Approche plurilingue de l'enseignement/apprentissage de L2

Toujours dans une perspective de l'acquisition de L2, mais davantage plurilingue (6), on observe par exemple une approche actionnelle tournée vers la réalisation d'une action, telle qu'une expérience en sciences naturelles ou un bricolage dans les activités créatrices et manuelles. Cette approche se place du côté d'une perspective de l'apprentissage de L2, moins parce qu'elle a été développée dans le cadre de l'enseignement de langue, mais plutôt parce qu'elle est souvent accompagnée d'un travail conséquent sur des formes et des structures linguistiques qui est en déconnexion avec la tâche disciplinaire, ce qui est souvent le cas selon nos observations. La DNL et l'action à accomplir fournissent alors le matériau linguistique et servent l'apprentissage

de L2. Dans ce cas, les enseignants parlent d'un travail sur des formes et des structures linguistiques et notamment d'un travail interlinguistique (mots parallèles, stratégies interlinguistiques) valorisées par des approches plurilingues (didactique du plurilinguisme) pensées pour l'enseignement de langues. Ce travail vise le développement de la L2 (fonctionnement de la langue, travail lexical, compréhension d'un texte), sans être réfléchi en lien avec la tâche disciplinaire.

(6) 109-ENQ Est-ce qu'il y a des recours à la première langue ?

110-ATI Alors bien sûr ça peut arriver, bien sûr. Surtout quand on fait … du fonctionnement de la langue ou bien si on a des questions à se poser et tous les mots parallèles et la construction des phrases, au niveau grammatical y'a la conjugaison où on fait des transferts … ça se fait tout le temps oui.

Les pratiques d'enseignement de l'enseignant SIR illustrent un tel travail sur la langue *per se*, dans une approche actionnelle visant la réalisation d'actions concrètes en vue de la création d'un objet (8). Il s'agit d'une activité en sciences et technologie au primaire avec le matériel Explore-it utilisé en français[3]. SIR enseigne le français L2 au primaire et prend l'initiative d'élargir l'enseignement du français de sa classe en souhaitant travailler de manière "immersive" (7) avec ce matériel sur les heures de travaux manuels. SIR vise une immersion sans recours à la L1 (7), mais laisse, en pratique, une place à la L1 (voir extrait b). Il encourage en particulier des stratégies interlinguistiques.

(7) 166–SIR wenn ich ... mir das Ziel setzte das wirklich immersiv zu machen, dann möchte ich eigentlich möglichst zu hundert Prozent bei dieser Zielsprache bleiben

(quand je ... me fixe l'objectif de faire ça vraiment de manière immersive, alors j'aimerais rester si possible à cent pour cent dans la langue cible en fait)

(8) 91–SIR Da ist es schon so, dass es darum geht einmal den Text ein bisschen zu lesen ... zu verstehen und dann das auch umsetzen zu können. Das Material vor allem ist ja auch wichtig, wie, womit wir arbeiten wir eigentlich.

(Là il s'agit effectivement de lire un peu le texte déjà ... de comprendre et puis de mettre ça en oeuvre. Le matériel surtout est aussi important, comment, avec quoi travaillons nous en fait.)

[…]

93–SIR manchmal gibt es mehr Arbeitsschritte, man muss, man braucht mehr Material, man muss mehr Wörter eigentlich verstehen ja, was ist jetzt da im gobelet, papier-filtre, oder was haben wir da jetzt gebraucht

(*parfois il y a plus d'opérations à effectuer, on doit, on a besoin de plus de matériel, au fond on doit comprendre plus de mots oui, qu'est-ce qu'il y a là dans le* gobelet *déjà*, papier-filtre, *ou qu'est-ce qu'on a utilisé déjà ici*)

Le matériel Explore-it (boite avec le matériel et document donnant la marche à suivre) vise un travail en sciences et technologies et se prête à une démarche actionnelle que SIR applique, mais qu'il accompagne d'un travail conséquent sur la langue. L'apprentissage des contenus de la DNL est accessoire dans cet enseignement et, par ailleurs, non évalué. L'extrait (b) de cet enseignement s'insère dans la thématique "séparer et combiner des substances" et consiste à expérimenter la chromatographie sur papier.

Extrait (b) explore le miracle mouvant

003 SIR chromatographie sur papier (1.0) malheureusement on peut pas TRAduire ça parce que en allemand c'est la même chose .. papierchromatographie ... hein . chromatographie sur papier

[…] ((distribue des dossiers))

013 SIR j'essaie d'explique:r si c'est possible d'expli- .. explication en français hein/ . ok chromatographie sur papier EXplore . le miracle mouvant vous comprenez . le mot mira:cle hein (1.2) mira:cle qu'est-ce que c'est un mira:cle (3.9) (mais) c'est un mot parallèle hein . un mira:cle (4.0) NO:N (1.0) ein mirakel was ist das *(un miracle qu'est-ce que c'est)* (2.2) aucune idÉE/ .. oh là là: ein wunder *(un miracle)* hein (0.9) hein le miracle mouvant hein mouvant ((geste de la main qui bouge)) (3.7) (nom de KAS) tu . lis s'il te plait/

(1.9)

021 KAS ((lit)) il y a s des substances . qui sé diluént assiément (1.1) et . aini

023 SIR ainSI

024 KAS ainsi pour les .. pigement

025 SIR pigment

026 KAS pigment des couleurs dans le (1.1) fetre ... soluble

029 SIR soluble attention . là il y a déjà des mots un peu compliqués/ . j'ai préparé une deuxième feuille . et là j'ai déjà TRAduit des mots un peu compliqués (1.5) hein (1.9) voilà ((distribue une feuille)) .. première partie de cette feuille tout en haut

[…]

036 SIR lis la première mot sur cette liste (xxx) (nom de IAN)

(1.4)

037 IAN (sé)

038 SIR se

039 IAN se dille:

040 SIR se DI-LU-ER

041 IAN sé diluer asément

042 SIR &aisément répétez toute la classe ... se

044 ELS &se diluer aisé[ment

045 SIR [aisément voilà ihr könnt lesen was das deutsch heisst hein vous avez la traduction en allemand/

[…]

052 QIE ((lit)) lorsqu'on .. dessiné un échantillon de couleur sur un papier buvard . les couleurs sont transportées à des vitesses diffé-rentes dans l'eau . car elles ont des proprié physiques et chimiques di-différentes

053 SIR ouh là là hein c'est compliqué .. t'as bien lu hein . très BIEN ..) eh: .. essayez de de .. marquer des mots que vous comprenez (4.9) ((regarde sa feuille)) dessiner vous comprenez hein par exemple (1.8) couleur sur un papier (4.1) ((lit)) les couleurs sont transportées à des vitesses différentes(1.5) je pense que . vous pourrez peut-être comprendre ça

[…]

142 ARE des pro-pri-[té:s

143 SIR [propriétés

(1.3)

144 ARE physique [e:t

145 SIR [physiques . des propriétés physiques toute la classe/

146 ELS des propriétés physiques

[…]

152 HAD des proprétés chimi- chimiques

153 SIR propRIétés

154 HAD propriétés (1.7) chim:e-

156 SIR chiMIques

157 HAD chimi-

158 SIR des propriétés chimiques ((tend l'oreille vers la classe))

(1.2)

159 ELS des propriétés chimi[ques

160 SIR [voilà: (nom de KAS)

161 KAS résistant à l'eau

162 SIR voilà REsistant à l'eau/ (..) (et/de) l'autre côté SOluble à l'eau .. résistant à l'eau hein/

L'activité débute avec la lecture à tour de rôle d'un petit texte explicatif sur la chromatographie sur papier, puis de la consigne de l'expérience à effectuer. L'attention y est fortement focalisée sur la langue. Tout d'abord, l'enseignant donne la traduction allemande de chromatographie sur papier (*Papierchromatographie*), tout en signalant qu'elle n'est pas plus transparente que le terme français (003) et en faisant le choix de ne pas fournir une explication disciplinaire (par exemple, en passant par l'étymologie du terme formé à partir des termes grecs *couleur* et *écrire*). La langue ne sert pas ici à construire des savoirs disciplinaires, mais elle est au cœur de l'activité d'apprentissage. Comme dans son enseignement de L2, SIR encourage les stratégies interlinguistiques et d'intercompréhension entre langues. On en observe un exemple en 13 avec la recherche de "mots parallèles" en français et en allemand pouvant aider la compréhension (*miracle* > *Mirakel* > *Wunder*). Il en est de même pour les stratégies non linguistiques : il fait un geste de la main pour aider les élèves à comprendre "mouvant" (13). Ensuite se déploie une longue séquence d'exercices linguistiques :

- lecture à haute voix ;
- prononciation : correction de la prononciation et répétition en chœur ;
- travail lexical décontextualisé : marquer les mots qu'on comprend, liste de mots avec traductions.

Il est intéressant de noter que la liste de vocabulaire établie préalablement par l'enseignant est utilisée dans la même optique, tournée vers la langue : elle est au centre de l'activité, elle est lue mot par mot, accompagnée de la répétition en chœur et non pas utilisée pour des explications de la tâche disciplinaire (par exemple, comme outil pour trouver ponctuellement une traduction quand un problème de compréhension apparait).

SIR choisit ainsi de prévenir les problèmes linguistiques éventuels avant d'entrer dans la tâche disciplinaire, ce qui indique que la L2 est vue par l'enseignant comme faisant obstacle à la compréhension de la tâche disciplinaire et de l'expérience à effectuer. La L1, en revanche, est davantage traitée comme étant transparente pour le travail disciplinaire. SIR fournit les traductions dans la liste de vocabulaire des termes techniques, au cœur de la discipline, mais ne s'y attarde pas, comme si leur compréhension allait de soi, comme s'il suffisait que les élèves les aient sous les yeux pour comprendre. Par exemple, il choisit de traiter deux couples de termes (employés dans le texte et repris dans la liste) dans leur dimension linguistique (lecture, prononciation, traduction) : *propriétés chimiques/chemische Eigenschaften – propriétés physiques/physikalische Eigenschaften* (142-169); *soluble/wasserlöslich – résistant à l'eau/wasserfest* (161-162). Pour effectuer l'expérience, il sera toutefois important de

comprendre notamment la différence entre *soluble* et *résistant à l'eau*, afin de choisir les stylos qui permettront de mener à bien l'expérience.

La langue est longuement travaillée en soi et dans une perspective d'apprentissage de la L2, sans lien immédiat avec le travail de la DNL qui suit dans un deuxième temps.

Approche monolingue de l'enseignement des DNL

D'autres enseignants s'orientent vers l'enseignement de la DNL, sans prendre en compte la situation spécifique que représente un apprentissage en L2 pour les élèves. On y fait comme s'il s'agissait d'un enseignement en L1 dans une classe « monolingue » (9). Les élèves sont en quelque sorte mis dans une situation de submersion. Le travail sur la discipline est le centre de préoccupation des enseignants (10 et 11).

(9) 27-ENQ Est-ce que des classes régulières aux classes bilingues, il y a eu une transition ... Comment s'est passée la transition?

28-ASC C'était assez ... naturel, très facile, il y avait pas remarqué beaucoup de changement pour moi.

(10) 153–FRM je fais pas attention à la langue mais au contenu . donc là c'est vraiment clair que c'est le contenu qui m'intéresse et pas le langage.

(11) 71-ENQ Est-ce que c'est la discipline ou la langue qui est prioritaire dans votre enseignement ?

72-GIR La discipline. Oui, il faut à tout prix qu'ils aient les mêmes matières, qu'ils aient vus les mêmes choses et puis qu'ils aient les mêmes compétences à la fin. À tout prix.

En pratique, les enseignements que nous classons dans cette approche sont orientés uniquement (ou presque) vers l'élaboration des savoirs de la DNL, sans se soucier de leur dimension linguistique ni donner une place à la L1. La L2 sert principalement de véhicule à la DNL et n'est pas (ou peu) traitée en classe.

L'extrait (c) provient d'un cours de physique en allemand L2 au secondaire II. La thématique traitée dans l'extrait est l'optique et l'activité correspond à un rappel sur les ondes lumineuses lors duquel la classe se focalise principalement sur les contenus conceptuels, en ne laissant qu'une place succincte aux questions de langue. Ce type de fonctionnement est à l'image du reste de ce cours de physique dans lequel le français L1 n'intervient que très rarement sous forme de micro-alternances et ne sert pas la construction des savoirs (voir aussi Steffen, 2013).

Extrait (c) jetzt sehen wir nur noch Licht als ein Teilchen an

1-Ens letzte Woche hatten wir gesehen dass Licht eine Welle ist […] jetzt sehen wir nur noch Licht als ein Teilchen an/ . so ein kleines rundes Ding das ... wie eine Gewehrkugel durch durch eh (2.0) durch den Raum schwirrt (4.0) und dieses Teilchen heisst . Photon ((écrit)) (17.0) es gibt verschiedene Lichtquellen/ ((écrit)) (9.0) es gibt die: so genannter erster Ordnung/ ((écrit)) (8.0) dann gibt es die die Linien Spektren aus(?senden)/ (1.0) […] (3.0) solche Lichtquellen mit Linienspektren erster Ordnung/ ((écrit)) ... das können Laserstrahler sein/ ((écrit)) (1.0) Leuchtdioden/ ((écrit)) (5.0) ehm: (1.0) Leuchtstoffröhren/ ((écrit)) (6.0) eh: Leuchtstoffröhren das sind einfach Neons ((pointe le plafond ; écrit))

(la semaine passée nous avions vu que la lumière est une onde […] *maintenant nous ne considérons plus que la lumière comme une particule/ . une sorte de petit machin rond qui ... se déplace dans dans eh* (2.0) *dans l'espace comme un boulet* (4.0) *et cette particule s'appelle . photon* ((écrit)) (17.0) *il existe différentes sources de lumière/* ((écrit)) (9.0) *il y a ce:lles dites de premier ordre/* ((écrit)) (8.0) *puis il y a celles qui émettent des spectres de lignes/* (1.0) […] (3.0) *ce type de sources lumineuses avec des spectres de lignes de premier ordre/* ((écrit)) ... *peuvent être des rayons de laser/* ((écrit)) (1.0) *des diodes électroluminescentes/* ((écrit)) (5.0) ehm: (1.0) *des tubes fluorescents/* ((écrit)) (6.0) *eh: les tubes fluorescents ce sont simplement des néons* ((pointe le plafond ; écrit))*)*

Corpus Indelebil, <2.0505.G4.11.Ph.D.3>

L'élaboration conceptuelle des ondes lumineuses (*la lumière est une onde*) est centrale dans cet extrait, et notamment la définition de la notion de *lumière* et de *photon*. L'attention est tournée vers l'élaboration de ces savoirs du domaine de la physique, même lorsqu'on travaille sur leur dimension linguistique : par exemple, l'enseignant fait une reformulation pour passer de *lumière* à *photon* à l'aide du terme-pivot *Teilchen*, qui peut signifier soit *petit morceau*, dans le langage quotidien, ou *corpuscule/particule* en physique. Ce terme est donc à la fois général et particulier à la discipline et reformule d'abord *lumière*, puis ouvre ensuite la reformulation de *photon : une sorte de petit machin rond qui se déplace dans l'espace comme un boulet*. L'enseignant termine la reformulation en faisant appel au terme technique *photon (cette particule s'appelle photon)*, en passant d'un langage quotidien à un langage scientifique et en inscrivant au tableau la définition scientifique. Ce court rappel se termine par une catégorisation de diverses *sources de lumière* (*Lichtquellen erster Ordnung* etc.) et une énumération d'exemples de la catégorie *sources de lumière froide* (*Laserstrahler, Leuchtdioden, Leuchtstoffröhren*), afin de mieux délimiter cette notion.

Toute cette reformulation reste tournée vers un objectif disciplinaire. La dimension linguistique est focalisée de manière succincte et en lien immédiat avec l'élaboration conceptuelle. Pour clarifier le terme *tube fluorescent* (1-*Leuchtstoffröhre*), l'enseignante fait une reformulation en donnant un synonyme *Neons* qui est proche du terme en L1, tout en désignant son référent (*pointe le plafond*).

Approche plurilingue et intégrée de l'enseignement/apprentissage des DNL

Enfin, certains enseignants adoptent une approche qui focalise les savoirs de la DNL à construire et qui met à contribution les ressources bi-plurilingues. Ces enseignants partent de l'idée que le recours aux ressources bilingues à disposition en classe permet aux élèves de "faire des liens" et, dans certains cas, de "mieux comprendre" les contenus disciplinaires (12). La langue est un outil de travail pour la DNL, qui aide la conceptualisation des savoirs (outil de médiation), que cela soit en L2 ou en L1 (13), et non pas un simple outil de communication véhiculant les contenus de la DNL. Ces enseignants réalisent que l'apprentissage langagier et celui des savoirs de la discipline sont intimement liés, l'élaboration des savoirs passant par des activités discursives, comme l'explication (14).

(12) 107-ENQ Est-ce que vous pensez c’est utile ou profitable pour les élèves ces moments où on change de langue, on recourt aussi au français ou à d’autres langues d’ailleurs?

108-GIR Oui, justement ça leur permet de faire des liens. Et puis parfois ça leur permet aussi … de voir les choses autrement que dans leur propre langue. Et puis tout à coup dit ah oui ok, j’avais pas compris. Donc ça permet ces liens, ça permet de mieux comprendre les choses.

(13) 109–FRM là je dois faire en sorte qu’ils comprennent, bon en français, mais en histoire encore un peu plus . je dois faire en sorte qu’ils comprennent le concept d’une chose déjà dans leur langue maternelle . si tu parles par exemple des impôts et ils comprennent pas ils savent pas ce que c’est exactement les impôts dans leur langue maternelle ... euh: . je parle en allemand . je laisse donner des exemples qu’est-ce que c’est . qui paie ou pourquoi etc.

(14) 70-RID Même si on est en immersion et que … la part de langue elle a sa place, elle doit … être aussi évaluée […]. Voilà, il doit connaitre … les différentes caractéristiques de la fleur ou de la plante. Ces cinq, six mots il doit les connaitre. Après, il doit connaitre … le cycle de la vie d’une plante, il doit pouvoir me l’expliquer. Mais c’est pas parce qu’il va mettre "der" ou "die" à (xxx) par exemple que je vais lui enlever un point. C’est pas parce que il va me dire que la graine pousse … est issue de … alors là c’est différent. Si y’a vraiment, comment dire, si le sens … de la réflexion ou si la réflexion finalement … elle est pas juste par rapport à ce qui a été … introduit, ben là c’est clair qu’on va enlever des points. Mais c’est pas parce que y’a une erreur orthographique ou y’a une majuscule qui manque ou bien que le verbe n’est pas inversé ou … qu’il a pas écrit son texte au présent ou au passé composé qu’y va y avoir une erreur. C’est vraiment le sens.

Pour ces enseignants, la priorité des enseignements en L2 est l'apprentissage de la DNL (exemple 15 en 59) qui nécessite des adaptations (aide à la compréhension par la gestuelle, des images, explications par des pairs ou le passage par la L1) (exemple 15 en 26 et 63).

(15) 25-EJE Da hast du auch Veränderungen unternehmen müssen? Sozusagen.

(Là tu as dû faire aussi des modifications? Pour ainsi dire.)

26-ROC Genau. Also zum Beispiel euh ... mache ich es eben nicht nur mit Gestik, sondern auch je nachdem lasse ich Kinder übersetzen oder nehme auch die Französische Sprache zu Hilfe.

(Exactement. Alors par exemple euh ... je ne le fais pas seulement avec la gestuelle, mais aussi, ça dépend, je laisse les enfants traduire ou je m'aide aussi de la langue française.)

[…]

58-EJE zum Beispiel jetzt in einer Mathematiklektion : wo legst du ehm den Schwerpunkt, eher auf die Sprache oder auf den Inhalt?

(par exemple là dans une leçon de mathématiques : tu mets l'accent sur quoi, plutôt sur la lague ou sur le contenu?)

59-ROC Schon Inhalt also in Mathematik sicher inhaltlich. Und dann versuche

ich punktuell dann doch sprachliche Aspekte […]

(Quand même le contenu donc en mathématiques certainement le contenu. Et puis j'essaie ponctuellement quand même des aspects langagiers)

[…]

62-EJE Wie lösen sich diese [Sprach]probleme?

(Comment se résolvent ces problèmes de langue?)

63-ROC Ehm unterschiedlich. Je nach zeitlichen Kapazität. Eben so ein Kind mit einem anderen Kind zusammen, arbeitet zusammen, erklärt es oder ich bitte erkläre es nochmals auf Deutsch anders, mit noch mehr Bildern. Wenn ich nicht so viel Zeit habe nehme ich halt, sage ich halt auf Französisch damit damit es schneller geht, damit ich zu den anderen Kindern weiter gehen kann. Unterschiedlich also. Je mehr Möglichkeiten man hat, umso besser. Es kommt mit der Erfahrung.

(Ehm de différentes manières. Suivant le temps à disposition. Justement comme ça un enfant ensemble avec un autre enfant, travaillez ensemble, expliquez-le ou je demande explique-le encore une fois autrement en allemand, avec encore plus d'images. Quand je n'ai pas autant de temps ma foi je prends, eh bien je le dis en français pour pour que ça aille plus vite, pour que je puisse passer aux autres enfants. De différentes manières donc. Plus on a des possibilités, mieux c'est. Ça vient avec l'expérience.)

La co-présence de deux langues-cultures dans les classes bilingues présente des possibilités de confronter des savoirs ou des manières de travailler en classe qui peuvent être différentes d'une langue-culture à l'autre. Ainsi, les opérations en mathématiques ne sont pas effectuées de la même manière par les élèves alémaniques et les élèves romands selon les traditions éducatives. Les enseignants, dans cette perspective, estiment qu'il est intéressant de les confronter pour "aider les élèves à comprendre" et d'exploiter la possibilité de présenter aux élèves deux moyens d'apprentissage (16).

(16) 117-ROC Was auch spannend ist, ist die Multiplikation. Zum Beispiel machen die in der Romandie anders als wir. Und das war spannend mal herauszufinden : ah ihr macht das so, jetzt weiss ich wieso, dass die Kinder das falsch gemacht haben. Oder die Substraktion, das ist auch ein typisches Beispiel : wir schreiben die Behalte unten, die Romands oben und BIS das mal klar war, das ja. Ich denke, solche kulturelle Unterschiede vielleicht wird es helfen, wenn man zeigt : aha hey wir Deutschschweizer (sag ich mal) machen das so und die Romands machen das so, zum verstehen.

(Ce qui est passionnant aussi c'est la multiplication. Par exemple en Romandie ils font différemment de nous. Et c'était passionnant à découvrir une fois : ah vous faites ça comme ça, maintenant je sais pourquoi les enfants ont fait ça faux. Ou la soustraction, c'est aussi un exemple typique : nous écrivons les retenues en bas, les romands en haut et JUSQU'à ce que c'était enfin clair, ça oui. Je pense. de telles différences culturelles ça va peut-être aider quand on montre : éh oh nous suisses alémaniques (je vais dire) faisons ça comme ça et les romands font ça comme ça, pour comprendre.)

L'enseignante RAB s'inscrit dans cette perspective plurilingue et de l'apprentissage de la DNL. Elle veut mettre à contribution les deux langues (anglais L2 et allemand L1) dans son enseignement de géographie (17). Elle fait à l'avance une réflexion par rapport à un usage alterné des langues dans sa classe : quelle langue servira quelle thématique, selon la difficulté estimée des concepts à traiter par exemple, ou quelle activité (introduction, définition, développement, etc.). On désigne ce type d'alternances de langues par le terme de méso-alternances (voir Steffen 2013b et Gajo et al. 2015).

(17) 128-RAB Für mich ist, also einfach ... bilingual halt eben die Zweisprachigkeit ... dass wir den Unterricht auf Deutsch und in meinem Fall auf Englisch führen ... Mir ist wichtig, dass wirklich beide Sprachen zum Zuge kommen und dass es nicht ein immmersiver Unterricht wird, dass wirklich alles Englisch ist ... Es kommt sehr aufs Thema drauf an, die Verteilung von Englisch und Deutsch oder auf die Schwierigkeit, zum Beispiel den Einstieg zu der Erdachse und den Jahreszeiten, haben wir komplett auf Deutsch gehalten, weil das ist schon vom Konzept schwierig sich das vorzustellen und drum. Also mir ist es wichtig, dass wirklich beide Sprachen zum Zug kommen und je nach Thema dann entschieden wird, was ist machbar im Englischen.

(Pour moi c'est, donc simplement ... bilingue donc voilà le bilinguisme ... que nous menons l'enseignement en allemand et dans mon cas en anglais ... Pour moi il est important que les deux langues puissent vraiment avoir part et que ça ne devienne pas un enseignement immersif, que vraiment tout soit en anglais ... Ça dépend beaucoup de la thématique, la répartition de l'anglais et de l'allemand, ou de la difficulté, par exemple l'entrée dans l'axe terrestre et les saisons, nous l'avons fait entièrement en allemand, parce que c'est difficile à se représenter déjà de par le concept voilà pourquoi. Donc pour moi il est important que les deux langues participent et qu'on décide d'après la thématique ce qui est faisable en anglais.)

[…]

130-RAB Eher Englisch, wenn ... das Thema schon die Grundzüge behandelt wurden. Und dann auch vielleicht ein Aufbau der jetzt heute eben mit Polartag, Polarnacht, wir hatten die Grundlage schon gelegt auf Deutsch mit Neigung der Erdachse und jetzt eigentlich das Thema weiterführen, sie kennen die Begriffe schon, sie kennen das Konzept von den Jahreszeiten, von der ... Tageslänge der unterschiedlichen, also eigentlich mehr dann die Vertiefung von einem Thema.

(Plutôt anglais quand ... la thématique déjà les grandes lignes ont été traitées. Et puis aussi peut-être un agencement qui justement aujourd'hui jour polaire, nuit polaire, nous avions déjà posé la base en allemand avec l'inclinaison de l'axe terrestre et maintenant continuer la thématique, ils connaissent déjà les notions, ils connaissent le concept des saisons, de la durée des jours des différentes, donc en fait plutôt l'approfondissement d'une thématique.)

Cette perspective guide des pratiques qui sont orientées vers les savoirs de la DNL. Les ressources langagières y sont employées au service de l'élaboration des savoirs disciplinaires et la langue sert d'outil de médiation des savoirs. Les deux extraits

suivants (d et e) illustrent ce type de fonctionnement. Ils sont tirés d'un cours de géographie en anglais L2 au secondaire I qui traite des mouvements de la Terre. L'activité débute avec un rapide rappel des notions traitées lors d'un cours précédent.

Extrait (d) what are those two movements called in English

1–RAB so . in geography as you know at the moment we are talking about the movement of the earth .. and they are two movements what are those two movements ca:lled in english that the (earth) (xxx) they both start with r .. what are the names of these two movements .. both of them starts with r (1.3) same in german as in english (nom de E20)

2–E20 revolution

3–RAB YES that is one what is that revolution can you explain

4–E20 ehm. the orbit (xxx)

5–RAB yes it's like this ((fait mouvement circulaire avec les mains)) the orbit and (nom d'un élève) the other movement is/

6–EL? the rotation

7–RAB mhm .. what's happening with rotation

8–EL? the earth is ...

9–RAB mhm . the earth is moving or turning

10–EL? yes .. ehm

11–RAB (xxx) what was the word again (nom d'un élève)

12–EL? the axis

13–RAB axis . yes the axis so these are the two that we are looking at at the moment we're working with the revolution of the earth/ ((mouvement circulaire des mains)) so the earth around the sun and what .. eh:m that changes for earth or what .. how it influences our life here .. remember (think) ((geste pour réfléchir)) of seasons and the days . how long the days are and so on

Corpus IMMENS,

Il s'agit notamment de rappeler la terminologie spécifique à ce domaine (*revolution, rotation, axis, orbit*), qui sont des savoirs linguistiques inscrits au cœur de la discipline (voir Gajo, 2006), centraux pour la tâche sur cette thématique en géographie. L'enseignant signale que cette terminologie –plus précisément *revolution* et *rotation*– est identique dans les deux langues de la classe (1–same in german as in english), ce qui permet aux élèves de transférer ces savoirs élaborés en L2 vers la L1. Il ne se contente toutefois pas d'un travail purement terminologique, mais sollicite aussi une explication et une définition des phénomènes cités, qu'il complète et accompagne de gestes de la main pour illustrer le type de mouvement concerné (3–can you explain, 7–what is happening with rotation). L'attention est donc tournée vers les savoirs en géographie.

Les activités qui suivent incitent les élèves à réfléchir à ces phénomènes et à mobiliser leurs savoirs, ce qui mène à un travail plus approfondi sur ces savoirs (voir extrait e). Pour ce faire, l'enseignant fait appel aux ressources de l'anglais et de l'allemand.

Extrait (e) what if it were not tilted

59–RAB […] axis of the earth what if it's . were not ((écrit au tableau)) tilted . tilted nicht geneigt *(pas incliné)* (2.0) what would if it was straight or vertical . let's say vertical

[…] ((travail des élèves en groupes de deux))

89–RAB you should think about . the days . (nom d'un élève) . by the days and you should also think about the the seasons so . let's see what ideas you had how would this change if the axis were not tilted the axis were vertical (2.8) yeah

90–E3 if no seasons

91–RAB mhm . so what would it be (3.8) maybe no seasons is the wrong . is wrong but how many seasons are they maybe let's call like this [(nom de E10)

92–E10 [just one

93–RAB ((écrit au tableau)) now does . is it everywhere on our planet the same season so do we have the same season here and the same as it is here it is also in (equator) (colds) is it the same season . one season for all of the planet (nom d'un élève) you're shaking your head let's hear from (nom de E21)

(1.7)

94–E21 ehm . it has maybe one season in switzerland and the other season in the usa

95–RAB mhm . why do we have . it's correct there is not one season .. on the planet but why (1.0) or how . what seasons . (nom de E21)

96–E21 because the sun is shining at the equator and when the sun is at the equator we have .. autumn or spring

97–RAB ((écrit au tableau)) mhm

98–E21 and the equator has summer

(2.3)

99–RAB yes .. because of/ (13.0) ((écrit au tableau)) because of the angle of the sun so how .. does the sun shine on (our/the) planet ((geste illustrant les rayons de soleil vers la planète)) (1.1) ehm . ((prend le globe)) (2.0) (also) . tilted now we want to have it straight/ ((gestes de la direction des rayons de soleil vers le globe)) more or less .. now the sun shines . is shining from this side on the equator . remember we have this zenitstand *(position au zénith)* . neunzig grad *(nonante degrés)*. we have this (link/week) vertical .. ehm .. what season is it at the equator . wir haben da direktes sonnenlicht *(nous avons là la lumière du soleil directe)* (xxx) (nom de E21)

100–E21 summer

101–RAB summer yes . how about us. what season is it in switzerland (3.4) look at

this chart . schaut euch die tabelle oder diese grafik an *(regardez le tableau ou ce graphique)* .. da haben wir auch eine oder respektive zweimal der fall *(nous avons là aussi une ou respectivement deux fois le cas)* . dass die sonne direkt auf den äquator scheint *(que le soleil brille directement sur l'équateur)* wann ist dies der fall *(quand est-ce que ceci est la cas)* . wann scheint hier die sonne in die grafik direkt auf den äquator *(quand est-ce que le soleil brille directement sur l'équateur ici dans ce graphique)* . so wie es dann eben auch wäre wenn die erde achtzig grad wäre *(comme ça serait justement aussi le cas lorsque la terre serait de huitante degrés)* (nom de E22)

102–E22 beim obersten . also . wäre dann frühling *(pour le plus haut . donc . il serait printemps)*

103–RAB beim frühling *(au printemps)* (1.1) ebenfalls hier beim herbst *(aussi ici en automne)* (0.1) das wäre dann halt keine jahreszeit bei uns wenn die erdachse grade wär *(ça serait alors pas une saison chez nous si l'axe terrestre était droit)* (3.1) eigentlich nur wiederholen was du schon gesagt hast *(en fait seulement répéter ce que du as déjà dit)* (nom de E21)

104–E21 spring or autumn

105–RAB spring or autumn somewhere in there between yes . spring or autumn bei uns (1.0) SO . there is one season all year around but . because of the angle of the sun. how this angle is but there is not one season for all of the planet so there is different seasons but one place one season

[…]

110–RAB ok . maybe let’s try with an example . can you tell me how long or (xxx) (4.1) maybe some help from (nom d'un élève)

111–EL? also die tage sind gleich lang wie *(donc les jours sont aussi longs que)* (xxx)

112–RAB yes . what do you mean with gleich lang zum beispiel *(aussi longs par exemple)* . with an example . how long der tag ist ja vierundzwanzig stunden *(c'est que le jour est vingt-quatre heures)*

113–EL? ja

114–RAB es verändert sich nichts *(rien ne change)* (2.6) ich weiss sie meint es richtig *(je sais que ce qu'elle veut dire est juste)* . wir brauchen nur noch die formulierung *(nous avons juste encore besoin de la formulation)* . (nom d'un élève)

115–EL? gleich lang hell *(aussi longtemps jour)*

(1.3)

116–RAB gleich lang hell *(aussi longtemps jour)* . wie lang hell *(combien de temps jour)* (2.0) (nom de E22)

117–E22 maybe in the summer it is .. more . more . also im sommer ist es einfach länger hell *(donc en été il fait simplement plus longtemps jour)* und im winter sind die tage quasi kürzer weil weniger hell also kürzer heller *(et en hiver les jours sont pour ainsi dire plus courts parce moins jour donc moins longtemps jour)*

118–RAB so ist es jetzt im moment *(c'est comme ça en ce moment)* .. aber ich frage euch sowas wenn die erdachse (*mais je vous demande ceci quand l'axe terrestre)* (xxx) wir haben ja kein sommer und kein winter mehr wie geht das denn dann auf *(nous n'avons plus d'étés et plus d'hivers comment ça*

marche alors) (nom d'un élève)

119–EL? the days are forever twelve hours

120–RAB ((écrit au tableau)) we have twelve hours of daytime and twelve hours on night time (3.8) ich habe das auch wie gemeint was sie gesagt hat (die tage sehen) immer gleich aus *(je voulais aussi exprimer ça ainsi ce qu'elle a dit (les jours ont l'air) toujours identiques)* twelve hours of daytime and twelve hours of night time

Corpus IMMENS,

Contrairement à des pratiques monolingues qui mènent à un évitement de la traduction en L1 et, par conséquent, à une parenthèse plus ou moins extensive servant à donner une explication d'un mot en L2 (voir exemple (a) ci-dessus), l'enseignant RAB passe rapidement à l'allemand L1. Par exemple en 59, RAB donne une consigne qu'elle formule en L2 (59–axis of the earth what if it's . were not tilted), puis, pour la clarifier[4], elle la reformule à l'aide de la L2 et de la L1. La L1 sert à donner accès rapidement à l'équivalent du mot qu'il juge visiblement difficile (59-not tilted nicht geneigt), puis la L2 à l'exprimer dans un langage quotidien qui renvoie à l'illustration projetée (59-if it was straight or vertical; 89-the axis were not tilted the axis were vertical). Avec cette clarification, l'attention est orientée brièvement vers la dimension linguistique, mais qui n'est pas traitée en soi et qui reste au service de la tâche disciplinaire. Le développement qui suit révèle la co-construction entre élèves et enseignant de la réponse à cette consigne. Cette réponse comporte deux parties : les implications pour les saisons (59-105) et les implications pour les jours (110-120).

Pour la première partie, la réponse initiale donnée par un élève (90-no seasons) n'est pas correcte et est précisée au cours de l'activité (92-just one; 94-one season in ... and another season in...) pour aboutir à la réponse correcte (104- there is not one season for all of the planet so there is different seasons but one place one season). Ce processus passe notamment par une exemplification (95-105: la saison qu'on observerait en Suisse), une explication scientifique (99: direction et angles des rayons de soleil) et l'interprétation d'informations indiquées sur un graphique (101). Il est intéressant d'observer que RAB passe à plusieurs reprises à l'allemand L1 (en 99, 101, 103, 105) et se sert ainsi des deux langues pour co-construire les savoirs avec les élèves. L'attention reste toujours orientée vers la DNL. Les interventions des élèves sont faites en anglais ou en allemand, indépendamment de la langue choisie localement par l'enseignant.

Pour la deuxième partie, il se trouve que la réponse donnée par un élève en allemand L1 (111- also die tage sind gleich lang wie...) est ratifiée par l'enseignant et donne aussi lieu à un développement, car elle nécessite une précision (112-yes . what do you mean with gleich lang...). Ce développement est tourné vers la dimension linguistique de l'élaboration des savoirs : dans les termes de l'enseignant, le "sens" de la réponse est correct, mais la "formulation" pose problème (114- ich weiss sie meint es richtig . wir brauchen nur noch die formulierung). Encore une fois, la langue n'est pas traitée pour elle-même, mais pour l'élaboration des savoirs de la DNL. De plus, les problèmes de formulation ne sont pas traités par rapport à la L2 en particulier, car ce développement et cette reformulation impliquent les ressources de la L1, comme de la L2.

Vers une perspective plurilingue et intégrée des savoirs des DNL

On observe ainsi différentes perspectives sur l'enseignement bilingue dans le discours des enseignants qui guident des pratiques plus ou moins monolingues ou plurilingues, plus ou moins tournées vers l'enseignement/apprentissage de la L2 ou de la DNL et qui attribuent un rôle et une place variable aux deux langues d'enseignement et à l'alternance des langues. Lorsqu'on les croise, on peut classer les différents discours et pratiques de classe observés dans quatre types d'approches qu'on peut résumer comme suit :

- approche monolingue et immersive de l'enseignement/apprentissage de L2 : la L1 est évitée et la L2 sert principalement à véhiculer le contenu de la DNL (langue comme outil de communication), le contenu de la DNL est au service de la L2, l'approche est communicative, immersive et tournée vers l'enseignement/apprentissage de la L2 ;

- approche plurilingue de l'enseignement/apprentissage de L2 : le lien L1-L2 est encouragé pour établir des stratégies interlinguistiques et d'intercompréhension, le contenu de la DNL est au service de la L2, l'approche est une approche plurilingue d'un enseignement/apprentissage de langue ;

- approche monolingue de l'enseignement des DNL : la L1 est évitée et la L2 est traitée comme une L1, la langue sert à véhiculer le contenu de la DNL (langue comme outil de communication), l'approche est submersive, tournée vers l'enseignement de la DNL en L2 "comme en L1" ;

- approche plurilingue et intégrée de l'enseignement/apprentissage des DNL : les ressources bi-plurilingues sont exploitées, les langues servent la conceptualisation, la construction des savoirs (langue comme outil de médiation), l'approche est plurilingue et intégrée (articulation du travail sur les savoirs disciplinaires et sur les outils langagiers qu'ils impliquent), tournée vers l'enseignement/apprentissage des savoirs de la DNL en plusieurs langues.

La dernière perspective est celle qui apprécie la spécificité d'un enseignement bi-plurilingue, qui n'est ni un enseignement de L2, ni un enseignement en L2 de la DNL "comme en L1" ou "monolingue", ni même une simple addition des deux. Les pratiques guidées par cette perspective plurilingue et intégrée de l'enseignement/apprentissage des savoirs peuvent réaliser le potentiel spécifique d'un enseignement bi-plurilingue en se servant des ressources bi-plurilingues à disposition dans la classe pour élaborer les savoirs de la DNL. Cette perspective est toutefois encore relativement peu répandue et

mériterait une attention particulière, notamment dans la formation à l'enseignement bi-plurilingue.

Références bibliographiques

BERTHOUD, A.-C. Regards croisés sur le discours, l'action et l'appropriation des langues, et pistes à inventer. In : CICUREL, F., VÉRONIQUE, D. (éd.). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2002, p. 265-372. ISBN : 2-87854-260-6.

BERTHOUD, A.-C., GAJO, L. Bricolages métalinguistiques pour construire des savoirs non linguistiques. In : CHISS, J.-L., BEACCO, J.-C., CICUREL, F., VÉRONIQUE, D. (éd.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Presses universitaires de France, 2005, p. 89-106. ISBN : 2130549373.

CASTELLOTTI, V., MOORE, D. La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèse et évolutions d'une notion-concept. In : BLANCHET, P., CHARDENET, P. (éd.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2011, p. 241-252. ISBN : 9782813000484.

COSTE, D. Pluralité des disciplines et des langues dans la construction / transmission des connaissances. In : L'*usa veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*. Quaderni pubblicati dall'Ufficio scolastico regionale per il Piemonte, 2003a, p. 9-23.

COSTE, D. *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*. Paris : ADEB, 2003b. [transcription d'une intervention]

COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, [1997] 2009.

GAJO, L. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Editions Didier, 2001. Collection LAL Langues et apprentissage des langues. ISBN : 2-278-05034-6.

GAJO, L. Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématicité, opacité, densité. *Education et Sociétés Plurilingues*, 2006, n° 20, p. 75-87.

GAJO, L. Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Trema*, 2007a, n° 28, p. 37-48.

GAJO, L. Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development ? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2007b, vol. 10, n° 5, p. 563-581.

GAJO, L., MONDADA, L. *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation*

de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés. Fribourg : Editions universitaires Fribourg Suisse, 2000. ISBN : 2-8271-0860-7.

GAJO, L., SERRA, C. Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue : l'exemple des mathématiques. *Etudes de linguistique appliquée*, 2000, n° 120, p. 497-508.

GAJO, L. avec la collaboration de BOREL, S., CURDY, B., GROBET, A., MAILLAT, D., SERRA, C., STEFFEN, G. *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 (Projet n° 405640-108656), 2008. Disponible à l'adresse :http://www.nfp56.ch/f_projekt.cfm?Projects.Command=download&file=22_02_2008_04_42_39-Gajo-Rapport_final.pdf&name=Rapport_final.pdf

GAJO, L., GROBET, A., SERRA, C., STEFFEN, G., MÜLLER, G., BERTHOUD, A.-C. Plurilingualisms and knowledge construction in higher education. In : BERTHOUD, A.-C., GRIN, F., LÜDI, G. (éd.). *Exploring the Dynamics of Multilingualism : The DYLAN project*. Amsterdam : John Benjamins, 2013, p. 287â□□308. Collection Multilingualism and Diversity Management (MDM). ISBN : 978-90-272-0056-3.

GAJO, L., STEFFEN, G. Science et plurilinguisme : savoirs et perspectives en tension. In : BERTHOUD, A.-C., BURGER, M. (dir.). *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains*. Paris : De Boeck, 2014, p. 107â□□124. Collection Champs linguistiques. ISBN : 9782801117347.

GAJO, L., STEFFEN, G. Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review / Revue canadienne des langues vivantes*, 2015, vol. 71, n°4, p. 471-499.

GAJO, L., GROBET, A., STEFFEN, G. Saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique : autour des notions de saturation et de méso-alternance. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 2015, n° 101, p. 27-49.

LÜDI, G., PY, B. *Être bilingue*. 4e édition ajoutée d'une postface. Bern : Peter Lang, 2013. Collection Exploration, n° 159. ISBN : 978-3-0351-0647-3.

MONDADA, L., PEKAREK DOEHLER, S. Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2000, n° 12, p. 147-174.

PY, B. Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 2003, n° 154, p. 6-19.

STEFFEN, G. *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques. Avec une postface de Laurent Gajo*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2013a. Collection Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel, n°

18. ISBN : 978-3-631-63735-7.

STEFFEN, G. Méso-alternance et conceptualisation disciplinaire. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 2013b, n° spécial, p. 171â□□186.

STEFFEN G. Enseignement bilingue et apprentissage intégré des disciplines et des langues. In : GRADOUX, X., JACQUIN, J., MERMINOD, G. *Agir dans la diversité des langues. Mélanges en l'honneur d'Anne-Claude Berthoud*. Paris : DeBoeck, 2015. p. 191-208. Collection Champs linguistiques. ISBN : 978-2-8073-0028-6.

1 dirigé par Prof. L. Gajo et financé par le Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme de Fribourg (2016-2019).

2 dirigé par Profs. L. Gajo & A.-C. Berthoud et financé par le FNS (PNR56, n° 405640-108656, 2005-2007).

3 Explore-it n’a pas été développé spécifiquement pour un enseignement bilingue ou immersif, mais dans le but de «promouvoir la compréhension et la capacité d'innover chez les enfants et les adolescents en sciences et technologies» (cf. le site web https://www.explore-it.org/fr/). Les séquences didactiques proposées existent en allemand, français, italien et anglais.

4 voir Gajo 2006 pour la clarification qui est un procédé davantage orienté vers la dimension linguistique de la tâche disciplinaire.