Ilots bilingues et méso-alternance

Une approche plurilingue des DNL

Gabriela Steffen et Audrey Freytag Lauer

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/9853>

DOI : 10.4000/rdlc.9853

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Gabriela Steffen et Audrey Freytag Lauer, « Ilots bilingues et méso-alternance », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-3 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 11 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/9853> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9853>

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2021.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Ilots bilingues et méso-alternance

Une approche plurilingue des DNL

Gabriela Steffen et Audrey Freytag Lauer

Introduction et cadre de l'étude

- 1 Dans le paysage de l'enseignement bilingue, les ilots sont conçus comme des séquences d'enseignement/apprentissage en langue seconde (Freytag Lauer, 2019). On peut les appréhender comme un enseignement bi-plurilingue, défini comme un enseignement de discipline-s dite-s non linguistique-s (ou DNL¹) en langue-s seconde-s (Gajo, 2007 ; Steffen & Vuksanović, 2019). Il s'agit d'un format d'enseignement bilingue particulier qui prévoit l'enseignement en langue seconde (désormais L2) de certaines thématiques ou séquences d'une DNL. Il revient alors aux enseignant·es de faire des choix par rapport aux langues d'enseignement (L1 – L2) et de s'interroger sur leur aménagement par rapport aux contenus de la DNL. Quels contenus et quels supports traiter en L1 et en L2 ? Comment articuler les activités en L1 et en L2 ? Autrement dit, ces ilots bilingues appellent à penser et prévoir l'alternance des langues dans l'enseignement de la DNL. Cette alternance réfléchie se rapporte à une méso-alternance (Steffen, 2013b ; Gajo, Grobet & Steffen, 2015) qui intervient à un niveau méso, situé à l'interface entre les choix curriculaires de l'institution (niveau macro) et les interactions didactiques déployées en classe (niveau micro).
- 2 L'analyse de la méso-alternance nécessite un regard englobant sur les pratiques d'enseignement/apprentissage qui traverse ces niveaux et une analyse croisée de différentes données. Au centre de nos analyses se trouvent les observations ethnographiques des pratiques discursives et interactionnelles en classe bi-plurilingue (enregistrements vidéo d'activités en classe et leur transcription). Elles sont complétées par l'analyse des supports pédagogiques utilisés (documents, manuels, etc.) et par celle des représentations des enseignant·e-s et de leurs discours explicitant leurs pratiques lors d'entretiens semi-directifs.
- 3 Les ilots bilingues analysés dans cette contribution concernent des enseignements de géographie (en allemand L1 – anglais L2) et d'histoire (en allemand L1 – français L3)

menés par deux enseignantes dans un établissement scolaire germanophone en Suisse². Dans ce cadre, la présente étude vise à déterminer :

- quelles langues sont employées pour quelles activités en classe et dans quels supports pédagogiques ;
 - comment s'articulent langue-s écrite-s dans les supports et langue-s orale-s dans les activités ;
 - si et en quels termes les enseignantes réfléchissent à l'alternance des langues pour enseigner les savoirs de la DNL ;
 - quelle langue elles prévoient pour quelles activités et pour quels supports.
- 4 Cette étude s'inscrit dans les travaux linguistiques sur l'élaboration des savoirs dans le cadre de l'enseignement bilingue (Coste, 2003a, b ; Gajo, 2006, 2007 ; Gajo & Serra, 2000), qui étudient notamment l'alternance des langues en lien avec la construction des savoirs (Castellotti & Moore, 1999 ; Duverger, 2009 ; Gajo *et al.*, 2013 ; Gajo & Steffen, 2015) et sur l'articulation entre travail linguistique et disciplinaire en classe (Gajo *et al.* 2008 ; Steffen, 2013a, 2015).
- 5 À ce titre, elle combine des outils théoriques et analytiques issus de l'analyse des pratiques discursives et interactionnelles en lien avec l'apprentissage et la cognition située (Gajo & Mondada, 2000 ; Mondada & Pekarek Doehler, 2000), de l'étude de la construction des objets de discours dans et par l'interaction (Berthoud, 2002 ; Gajo, 2003), des pratiques bi-plurilingues (entre autres Lüdi & Py, 2013) et de la compétence plurilingue (entre autres Castellotti & Moore, 2011), ainsi que l'analyse de la dynamique des représentations sociales dans le discours (Py, 2004).
- 6 Tout d'abord, nous abordons les spécificités des ilots bilingues comme format d'enseignement bi-plurilingue. Nous décrivons ensuite le dispositif d'ilots observé et abordons les aspects théoriques de la méso-alternance, avant de présenter différentes formes de méso-alternance explicitées par les enseignantes et mises en pratiques dans leurs enseignements. En conclusion, nous soulignons les liens entre une approche plurilingue de l'enseignement bilingue et ces ilots bilingues.

Les ilots : un format minimal et flexible d'enseignement bi-plurilingue

- 7 Un ilot est une séquence d'enseignement en L2 plus ou moins longue qui intègre enseignement/apprentissage de L2 et de DNL (Freytag Lauer, 2018, 2019). Dans ce sens, les ilots peuvent être considérés comme un format particulier d'enseignement bilingue (Gajo *et al.* 2018).
- 8 Les premières définitions dans l'espace helvétique (Bertschy & Le Pape Racine, 2012 ; Ruhstaller & Le Pape Racine, 2014) inscrivent les ilots, nommés immersifs ou bilingues, dans la didactique du plurilinguisme (Moore, 2006 ; Gajo, 2009b ; Beacco & Byram, 2007) et dans les approches plurielles (Candelier, 2008 ; Candelier & Schröder-Sura, 2016). Elles mettent en évidence une insertion curriculaire flexible et modulaire soit dans l'enseignement de L2, soit dans l'enseignement d'une DNL, en particulier lorsque l'enseignement de L2 n'est pas encore prévu dans le curriculum. De plus, les programmes scolaires et les contenus disciplinaires mais aussi les dotations horaires restent inchangés par la mise en œuvre d'ilots immersifs ou bilingues (Freytag Lauer, 2018), contrairement à certains formats d'enseignement bilingue plus conséquents

(Brohy, 2017) et plus institutionnalisés (Gajo *et al.*, 2018, 2020). Initialement la terminologie ne fait pas de distinction entre ilots immersifs et ilots bilingues ; les deux seraient synonymes³.

- 9 Les ilots sont marqués par une grande variété de modalités et de pratiques. En effet, les rapports d'expériences lors du projet-pilote *Ilots immersifs an der Primarschule*⁴ montrent une grande adaptabilité des ilots en fonction des enseignant-e-s, des disciplines et des niveaux concernés (préscolaire, primaire, secondaire 1), allant de pratiques d'éveil aux langues à des séquences immersives dans le cadre d'un enseignement d'une DNL. Enfin, certaines modalités ont pu être clarifiées grâce aux expériences : des séquences courtes et ludiques, mais aussi régulières et inscrites dans les activités quotidiennes ou dans les rituels de classe.
- 10 Ces pratiques pédagogiques sont vues comme transcurriculaires (Dausend, 2014 ; Freytag Lauer, 2018) et interdisciplinaires (Freytag Lauer, Le Pape Racine & Meier, 2015). En effet, elles ne dépendent pas obligatoirement d'une attribution curriculaire fixée et reposent sur une mise en réseau de thématiques et d'objectifs disciplinaires (DNL et discipline linguistique). Les ilots intègrent des éléments d'un enseignement de L2, d'un enseignement de DNL en L2 et d'un enseignement de DNL en L1. Cette flexibilité didactique leur confère un positionnement original, par rapport à d'autres formats d'enseignement bi-plurilingue couvrant plus de portions du curriculum (de temps et de DNL notamment). L'exposition à la L2 étant « quantitativement » plus réduite, les ilots sont vus comme un format minimal d'enseignement bi-plurilingue (Gajo *et al.*, 2020), mais doit être compris en premier lieu comme une manière de travailler en plusieurs langues « qualitativement » différente, qui favorise une pratique décloisonnée de l'enseignement et une didactique intégrée (Brohy, 2008 ; Freytag Lauer, 2018, 2019).

Un dispositif d'ilots bilingues

- 11 Les ilots bilingues qui nous intéressent sont le résultat d'une transposition du modèle pionnier des ilots immersifs (Freytag Lauer *et al.*, 2015 ; Brohy, 2017) du primaire vers le secondaire 1 et qui inclut toutes les langues enseignées : allemand (L1), anglais (L2) et français (L3). En effet, le projet-pilote décrit ci-dessus concernait uniquement le français L2. Ainsi, les deux enseignantes (désignées ici par les sigles RAB et URD) ont conçu un dispositif⁵ leur permettant d'intégrer des ilots dans leurs enseignements de DNL. Précisons encore que l'une d'entre elles est aussi chercheuse et l'une des auteures de cette contribution. En effet, Audrey Freytag Lauer a participé au projet-pilote des ilots immersifs au primaire et est à l'initiative de ce projet d'établissement. De plus, sa collègue a suivi au cours du projet une formation spécifique portant sur les ilots immersifs.
- 12 Leur dispositif d'ilots bilingues s'insère dans le curriculum prévu. L'enseignante RAB enseigne la géographie et l'anglais L2 et l'enseignante URD l'histoire et le français L2 dans deux classes de 7^e année (1^{ère} année du secondaire 1^{er}) dans un canton monolingue de Suisse alémanique. L'anglais y est enseigné dès la 3^e année du primaire tandis que le français à partir de la 6^e année. Dans ce dispositif, l'allemand, le français et l'anglais sont pensés comme des langues de travail servant le développement de compétences disciplinaires et discursives. Il prévoit que les enseignant-e-s créent également des liens entre leur DNL et les langues enseignées en développant des séquences

interdisciplinaires (par exemple, un travail sur une thématique précise en trois langues).

- 13 Lors d'un entretien semi-directif, le directeur KUE, représentant officiel de l'institution, soutient les enseignantes et positionne les ilots bilingues comme une possible étape vers l'enseignement bilingue⁷.

A – Extrait de l'entretien avec le directeur

Wenn ich es richtig verstehe, was wir machen ist ja noch **kein bilingualer Unterricht**, sondern das ist einfach ... sie tun ja **in den Fächern**, vor allen Dingen, auch **Fachbegriffe in der Fremdsprache** den Jugendlichen näher (kommen/bringen) und ... ein **ungezwungener Zugang** ermöglichen. Also die Schüler können ja auch **auf Deutsch antworten**, sie müssen ja nicht Französisch sprechen, also, **sie können auch Französisch schreiben**, sie müssen aber nicht, also es ist **sehr ungezwungen**.

(Si je comprends bien, ce que nous faisons n'est pas encore un enseignement bilingue, mais simplement ... elles permettent avant tout aux jeunes de mieux comprendre aussi des termes de la discipline dans la langue étrangère et un accès peu contraignant. Les élèves peuvent donc aussi répondre en allemand, ils ne doivent pas parler en français, donc ils peuvent écrire en français, mais ils n'y sont pas obligés, c'est vraiment peu contraignant.)

IMMENS2016_2019_Entretien_AR1_KUE_180322, ligne 46.

Pour le directeur, les ilots bilingues – qu'il ne nomme jamais ainsi dans l'entretien – ne sauraient être encore un enseignement bilingue sous-entendu « classique ». Les limites du format et la terminologie à utiliser restent floues pour lui. Pour autant, les caractéristiques principales sont identifiées puisqu'il inscrit cet enseignement dans l'enseignement de la DNL (*Fächer, Fachbegriffe*) qui met à la fois les langues en contact (*Deutsch, Französisch*) et les élèves au contact de la L2, dans un cadre peu formel et peu contraignant. En outre, il évoque implicitement l'alternance des langues précisant que les élèves peuvent utiliser indifféremment les deux langues pour répondre (*antworten*), écrire (*schreiben*) ou parler (*sprechen*). Cet extrait renvoie à une définition minimale des ilots comme un premier stade d'un enseignement bilingue (Ruhstaller & Le Pape Racine, 2014) et une pratique décloisonnée de l'enseignement.

La méso-alternance : didactisation de l'usage alterné des langues en classe

- 14 Une des particularités des ilots bilingues observés est de mettre en coprésence deux langues (allemand-anglais / allemand-français) de façon à occasionner des méso-alternances. Dans les enseignements bi-plurilingues, l'alternance des langues intervient à plusieurs niveaux (Duverger, 2009 ; Gajo, 2007) qui vont de la planification et de l'organisation pour les institutions scolaires de leurs enseignements bi-plurilingues (niveau macro, de l'institution) aux occurrences de *code-switches* dans l'interaction en classe (niveau micro, de l'interaction) en passant par la réflexion didactique des enseignants, dans la préparation de leurs enseignements (niveau méso, de la didactisation).
- 15 Pour saisir les alternances de langues au niveau méso, il convient de faire une analyse traversant les niveaux macro, méso et micro. Le niveau méso se situe en effet à l'articulation entre les projets institutionnels (macro) et le déploiement des activités dans l'interaction (micro)⁸. La macro-alternance est liée aux contraintes du curriculum

et correspond à une alternance programmée au niveau de l'institution. La planification de l'utilisation de plusieurs langues relève notamment du choix du programme d'enseignement bilingue (immersion réciproque, immersion partielle, ilots, etc.) et d'un format particulier lié au choix de la/des L2 et à son/leur attribution à des disciplines particulières (sciences naturelles, géographie, etc.), à des enseignants (par exemple 2 enseignants chacun en 1 langue ou 1 enseignant en 2 langues) et/ou à des moments différents (répartition par demi-journée par exemple). La planification des dispositifs varie également entre une séparation des langues (1 DNL en 1 langue, 1 enseignant en 1 langue, 1 demi-journée en 1 langue) et l'aménagement d'une coprésence des langues dans les enseignements (1 enseignant ou 2 enseignants en coprésence travaillent en 2 langues, 1 DNL est enseignée en 2 langues). Par exemple, les ilots qui nous intéressent prévoient que les deux enseignantes sont en charge chacune d'une DNL (géographie et histoire) en deux langues (allemand L1/anglais L2 et allemand L1/français L2), autrement dit la macro-alternance « 2 enseignantes – 2 DNL – 3 langues ». Quant à la micro-alternance (ou code-switching), il s'agit d'un changement de langue spontané et ponctuel dans l'interaction. Elle est définie en termes conversationnels et est liée aux contingences locales et temporelles du déroulement de l'interaction. Elle peut être plus ou moins évitée, tolérée ou encouragée et ponctuellement exploitée à des fins didactiques dans l'interaction (par exemple ligne 43 dans l'extrait *D and spring frühling*). Les micro-alternances ont été étudiées notamment quant aux fonctions qu'elles assument dans l'interaction en classe (entre autres Coste, 1997 ; Castellotti & Moore, 1997 ; Moore, 2001).

- 16 La méso-alternance entre en jeu au niveau intermédiaire, entre la planification institutionnelle et l'interaction en classe, la didactisation où l'enseignant porte un choix, entre autres, sur les activités et contenus qu'il proposera aux apprenants et sur la manière de les présenter. La méso-alternance se rapporte à l'alternance des langues qui est pensée à ce moment-là, en rapport aux différentes activités, supports et contenus. Cette alternance est didactisée, « réfléchie par rapport à la mise en complémentarité et la mise en contraste des langues et aussi par rapport à l'apport des ressources plurilingues pour l'élaboration des savoirs » en classe (Gajo & Steffen, 2015 : 471). La méso-alternance est aussi appelée alternance séquentielle (Duverger, 2009, 2011, mais aussi Causa, 2019), car elle réfère à un passage d'une langue à une autre entre séquences consécutives dans les interactions didactiques. Elle est en outre associée aux activités didactiques : un enseignant peut notamment faire une introduction à une nouvelle thématique et une définition de nouvelles notions en L1 et puis en faire une synthèse en L2 ; ou il peut faire un rappel de notions déjà abordées en L1, puis les approfondir en L2 ; ou encore il peut prévoir la consigne d'une activité en L2, puis un travail en groupe en L1. Ce type d'alternance « raisonnée, réfléchie » (Duverger, 2009) a par ailleurs un lien de familiarité avec le *translanguaging* initialement décrit comme une pratique pédagogique selon laquelle on alterne les langues délibérément en réception et production afin d'approfondir la compréhension du contenu (Williams, 1994 in Garcia & Wei, 2014). En prolongement, la recherche anglophone étudie les pratiques *transsémiotiques* (*trans-semiotising*) qui concernent non seulement les ressources linguistiques (*translanguaging*), mais aussi les ressources sémiotiques planifiées et utilisées en classe (par exemple Wu & Lin, 2019 ; Freytag Lauer, en préparation).

- 17 Les ilots bilingues observés chez RAB et URD s'insèrent dans leur enseignement de géographie et d'histoire en L1, ce qui les amène à prévoir différentes méso-alternances documentées dans les sections qui suivent.

Alternance didactisée dans les ilots bilingues

- 18 Dans les propos recueillis lors de l'entretien semi-directif, l'enseignante RAB revient sur sa leçon de géographie observée portant sur l'axe de rotation de la terre et son inclinaison. Elle explique qu'elle veut mettre à contribution les deux langues (anglais L2 et allemand L1) dans son enseignement de géographie et elle fait une réflexion par rapport à un usage alterné des langues dans sa classe en fonction de la thématique, de la difficulté estimée des concepts ou de l'activité prévue.

B – Extrait de l'entretien avec l'enseignante de géographie

Mir ist wichtig, dass wirklich **beide Sprachen zum Zuge kommen** und dass es **nicht ein immersiver 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 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 du thème, 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.)

[...]

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 avons 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'un thème.)

IMMENS2016_2019_Entretien_RAB_20180322, lignes 128-130

L'enseignante RAB didactise ainsi l'alternance en réfléchissant, en amont de l'interaction en classe, à l'utilisation des langues dans sa discipline, la géographie. Cette réflexion est orientée vers la DNL, vers ce qu'elle estime être le mieux pour l'enseignement/apprentissage de la géographie. Elle choisit d'alterner en fonction du thème et de la difficulté (introduction de concepts difficiles en L1) et de l'activité (développement, approfondissement en L2).

L'enseignante URD raisonne, pour sa part, les alternances entre l'allemand et le français par rapport aux supports pédagogiques et aux documents qu'elle souhaite utiliser dans les leçons d'histoire⁹.

C – Extrait des réponses écrites de l'enseignante d'histoire

Comme il s'agit d'ilots, je réfléchis toujours en avance **quels documents ou quelles parties du thème** je veux traiter en français ; même si en pratique l'allemand est toujours présent même lors de ces phases. Il peut arriver aussi que **le document soit en français, mais que les activités soient en allemand**. De manière générale c'est la **difficulté cognitive**, le **type de documents** et la **place dans la leçon** (plutôt au début ou en fin) qui influencent le choix de la langue. Je vais privilégier le français pour des **activités de description ou de repérage** alors que pour **des phases plus de réflexion** nous passons à l'allemand.

IMMENS2016_2019_Entretien_AR_LOC_BIL_URD_20190205, page 4

URD fait le choix d'alterner les langues en fonction de la difficulté cognitive (activités de description, phases de réflexion), de la densité disciplinaire (Gajo, 2006) et du type d'activités envisagé dans une perspective bilingue.

- 19 Ces alternances sont pensées et utilisées au service des DNL pour favoriser la compréhension des concepts. Les deux enseignantes didactisent ainsi l'alternance des langues pour soutenir la construction des savoirs disciplinaires. Les exemples suivants montrent comment cette méso-alternance se décline et varie dans leurs pratiques d'enseignement.

Méso-alternance entre les supports écrits et l'interaction orale

- 20 Les supports pédagogiques de la leçon de géographie observée avec l'enseignante RAB sont construits dans les deux langues d'enseignement (allemand L1 et anglais L2). Les langues sont séparées par fiche d'activité (1 langue sur une fiche d'activité), quelques traductions d'items lexicaux mis à part. Les termes traduits sur les fiches peuvent être des savoirs centraux pour la DNL géographie (par exemple, "Polarkreise" (engl. "Arctic Circle"), voir figure 1) ou moins directement liés à la tâche en cours (par exemple, *approximately* (=ungefähr), voir figure 2)¹⁰. On note le type d'alternance que l'enseignante RAB prévoit, tel qu'elle l'explicite dans son entretien (voir section 5) : l'introduction d'une nouvelle thématique/de nouvelles notions en allemand L1 (figure 1) et le développement en anglais L2 (figure 2).

Figure 1 : Extrait de la première fiche d'activité

Earth in space

Polartag und Polarnacht

Wegen der Neigung der Erdatmosphäre kommt es entlang der unterschiedlichen Breitengrade zu einer unterschiedlichen Bestrahlungsdauer durch die Sonne.

Schau dir die Darstellung der Beleuchtung der Erde am 21. Juli an. Fülle die fehlenden Begriffe 1 – 6 ein.

- 1 Die Erdatmosphäre ist gegenüber der Erdoberfläche um _____° geneigt.
- 2 Auf der nördlichen Halbkugel ist der Tag _____ als die Nacht.
- 3 Am Äquator ist der Tag _____ wie die Nacht.
- 4 Auf der südlichen Halbkugel ist der Tag _____ als die Nacht.
- 5 Am nördlichen Polarkreis dauert der Tag _____
- 6 Am südlichen Polarkreis dauert die Nacht _____

Wie du bei den Punkten 5 und 6 sehen kannst, scheint auf diesen Breitengraden die Sonne 24h, resp. es ist 24h Nacht. Man nennt diese Breitengrade «Polarkreise» (engl. «Arctic Circle») und sie liegen bei 66.5° N und 66.5° S.

Am stärksten der Sonne zugeneigt ist die Nordhalbkugel am 21. Juni (= Sommeranfang). An diesem Tag geht am nördlichen Polarkreis die Sonne nicht unter. Das heißt, man kann die Sonne um Mitternacht im Norden am Horizont sehen, sie scheint 24h durchgehend. Das ist der Tag der Mitternachts Sonne oder auch **Polartag**.

Je weiter man sich nun dem Nordpol nähert, desto länger wird der Zeitraum, in dem die Sonne nicht untergeht. Direkt am Nordpol geht sie ein halbes Jahr lang nicht unter. Es herrscht durchgehend Polartag. Am Südpol geht im selben Zeitraum die Sonne nicht auf. Dort herrscht **Polarnacht**.

Vielen Menschen fällt es schwer, sich an die extremen Unterschiede zwischen hell und dunkel im Jahres- und Tagesverlauf anzupassen.

Tagesverlauf der Sonne im Juni im Nordpolargebiet. (Quelle: DLR/ESA)

Figure 2 : Extrait de la deuxième fiche d'activité

Earth in space

Read the diary entries of Ivalu who lives north of the Arctic Circle.

10th January: It has been -20°C for days now. The street lights are on all the time. I have to cover my face when I want to go outside because it's so cold.

17th January: As I am writing this it is noon and school is out. Our class runs outside because for the first time in a long time we can see the sun for a few minutes. The darkness is over. We welcome the first rays of sunlight with a song and a lot of cheering. We are looking forward to the brighter and warmer days.

27th May: 24 hours of sunshine. The sun doesn't set anymore, even at night. We will have summer for the next 2 months!

1st June: Start of our summer holidays. The rivers are full with all the water that melts from the glaciers and the polar rabbits and the polar foxes are running around on the meadows. It is already 6°C in the afternoon.

10th June: It is midnight and we are playing football outside in the midnight sun. Only the bugs are a disaster.

18th July: It is the time of the year when the berries grow like crazy. We don't have to hurry with collecting all of them because it is bright outside. We are sweating with 18°C.

4th October: We have to turn on the lights in the afternoon if we want to do our homework or read a book.

30th November: Yesterday at noon we saw the sun above the horizon for the last time. It is now dark until January.

1. When is the start of the polar day and the polar night where Ivalu lives?
2. Where does Ivalu live approximately (ungefähr)? Find out with the help of your answer of question 1 and the chart M1.
3. Look at the picture. It was taken in Tromsø, Norway during the polar day. What time is it in this picture?
4. Atlas: Write down all the countries which experience at least one polar day and one polar night.
5. When does the polar day start at the South Pole? And when does the polar night end at the North Pole?
6. Explain why the arctic circles are at 66.5°.

M1: Polar day and night in the northern hemisphere

Ort	Breitengrad	Dauer des Polartags	Dauer der Polarnacht
Nordpol	90° Nord	182 Tage	172 Tage
Longyearbyen	81° Nord	123 Tage	170 Tage
Kviteseid	61° Nord	71 Tage	81 Tage
Oslo	59° Nord	1 Tag	1 Tag
Frankfurt	50° Nord	1 Tag	1 Tag

- 21 Lorsqu'on regarde les pratiques dans la classe de RAB telles qu'elles se déroulent *in situ*, on observe également ce type d'alternances par thème ou type d'activité dans

l'interaction. RAB annonce notamment quelle activité est prévue en quelle langue. Ces alternances sont par conséquent marquées, dit aussi balisées. Dans l'extrait d'interaction suivant, par exemple, elle annonce : « we are trying to do this very first exercise in English » (ligne 30). Dans le même ordre d'idée, elle précise, à d'autres moments de la leçon, que le travail de groupe peut avoir lieu en allemand, puis la discussion avec le groupe classe aura lieu en anglais.

D – Extrait de la leçon de géographie

030 RAB so we are trying to **do this very first exercise in .. english** \ (0.9)
 now we are starting with/ .. what is happening or what was happening
 yesterday\
 031 **what was the date yesterday/**
 (1.3)
 032 (nom d'un élève) what was the date yesterday\
 (0.9)
 033 EL? **twen*ty ... fi:r*st .. of . march**
 034 **petit hochement de tête approbateur de RAB*
 035 **RAB lève le pouce en signe d'approbation et prend la télécommande du*
projecteur, puis l'allume
 (0.6)
 036 RAB yes twenty first of march \ **and you see/ . that was one of the dates*
*you had to fill . in *
 037 **RAB pointe le document projeté*
 (0.6)
 038 RAB **the twenty first of march was the beginning of what season **
 (0.9) (nom d'un élève)
 039 EL? **spring**
 (0.3)
 040 RAB springtime\
 041 *((RAB éteint la lumière))*
 (0.4)
 042 RAB (and) so **that's the first . thing that you .. needed to write down **
**(0.4) (so/to) twenty first of march right here .. and spring frühling **
 043 *((RAB affiche la réponse))*
 IMMENS2016_2019_Transcription_ES_AR1_BIL_RAB_20180322

Il s'agit ici d'un travail en anglais sur la base d'une fiche en allemand. La méso-alternance se réalise entre un document projeté en classe qui est rédigé en L1 (écrit) et une interaction qui se déroule en L2 (oral). Dans l'extrait de l'interaction en classe (extrait D), on assiste à une correction pour la classe entière en anglais L2, d'un exercice fait à la maison sur la base d'une fiche en allemand L1 (figure 3). Les élèves doivent annoter un schéma en écrivant des dates et des saisons, puis indiquer le mouvement de la terre à l'aide de flèches (figure 3). Ainsi, l'alternance se réalise aussi entre deux moments de l'activité : l'exercice en allemand réalisé à la maison et sa correction en anglais en classe.

Figure 3 : Extrait de la fiche d'activité projetée en classe

Earth in space

Erdrevolution - Aufgaben

- Schreibe die Daten und die Jahreszeiten der Nordhalbkugel korrekt in die Abbildung:
21. März – 21. Juni – 23. September – 21. Dezember
- Zeichne die Bewegung der Erdrevolution mit einem Pfeil ein.

- Stelle dir vor, die Erdatmosphäre wäre nicht geneigt, sondern senkrecht. Erkläre die Auswirkungen auf die Tageslängen und die Jahreszeiten.
- Beschreibe, was die Abbildung darstellt.
 - notiere, auf welchem Breitenkreis Tag und Nacht immer gleich lang ist. Erkläre, wieso dies so ist.
 - Lies ab, wie lang die Tage bei 50° N am 21.6. und am 21.12 sind.
 - Ergänze die Lücken: Je _____ am Äquator ein Ort liegt, desto _____ sind die Unterschiede der Tag- und Nachtlängen, je _____ am Pol ein Ort liegt, desto _____ sind die Unterschiede der Tag- und Nachtlängen.
- Überlege dir, wo auf der Erde wir wohnen und welches Datum wir heute haben. Werden die Tage ab jetzt länger oder kürzer? Erkläre.
- Kreuze die richtige Antwort(en) an.
Die Ursache für den Wechsel der Jahreszeiten auf der Erde liegt in...
☐ Der Erdrotation
☐ Der Erdrevolution
☐ Der Neigung der Erdatmosphäre
☐ Der Neigung der Sonne

Tageslängen in Stunden

Des méso-alternances enchevêtrées : ressources plurisémiotiques

- 22 La méso-alternance est lisible chez URD dans les supports pédagogiques qu'elle propose et crée pour ses leçons d'histoire. Dans le cadre d'une leçon sur la Réforme protestante, une feuille d'activité propose de travailler sur les origines de cette période historique. L'exemple ci-dessous (figure 4) correspond à la deuxième page de la feuille et développe deux exercices (exercices 3 et 4). Dans l'exercice 3, il s'agit, après lecture d'un texte en allemand, de compléter un tableau en donnant respectivement 3 exemples de reliques et de pèlerinages. L'exercice 4 est un travail sur une source historique, une gravure en bois, subdivisée en trois petites tâches (a, b, c).

Figure 4 : Fiche d'activité sur la réforme

Image 1054E72C00004C7D0000473B4AD891D7DC08E406.emf

GESCHICHTE
HISTOIRELa Réforme (I)
Les origines

Exercice 3 : Du hast nun auf dem Blatt verschiedene Möglichkeiten kennengelernt, wie das «Jüngste Gericht» beeinflussen werden konnte. Ergänze die untere Tabelle mit je drei Bsp. aus dem Blatt.

Form	Beispiele
Reliquien Frz : les reliques	
Wallfahrten Frz : les pèlerinages	

Exercice 4 :

B
I
L
D
Q
U
E
L
L
E

Gravure sur bois, Lucas Cranach l'Ancien, 16^e siècle (1520)

- a) Numérote sur le dessin :
- 1 : le Pape écrit les lettres d'indulgence
 - 2 : les personnes qui attendent
 - 3 : la personne qui met l'argent sur la table
 - 4 : le religieux qui donne la lettre
- b) Colorie en rouge les personnes supérieures.
- c) Quel rôle joue la lettre d'indulgence ? Discute avec un camarade et utilisez ce vocabulaire (l'argent, financer la basilique de Rome, les péchés, acheter)

- 23 Une première lecture nous fait voir l'approche bilingue de l'enseignante, les savoirs historiques sont énoncés tantôt en allemand (*Bildquelle*), tantôt en français (*La Réforme*) ou tantôt en mode « dictionnaire bilingue » (*Reliquien Frz : les reliques*). Une première méso-alternance repose sur le principe un exercice – une langue. En effet, l'exercice 3 est rédigé en allemand et repose aussi sur un texte dans cette langue. L'exercice 4 propose un travail sur une source historique (*Bildquelle*) sur la base d'une consigne formulée en français.
- 24 Une forme de méso-alternance *transsémiotique* (section 4) est identifiable dans cette fiche. Elle est relative à la nature du document et à la langue. Le travail en français se fait sur une source historique de nature visuelle. Cet artéfact (Rabardel, 1995) devient un instrument au service de l'élaboration du savoir *lettre d'indulgence* dont il s'agit de préciser une définition en c de l'exercice 4. Les activités a et b sont des activités de repérage permettant de saisir les savoirs inscrits et obligatoires (Gajo, 2006, 2007), conformément aux réflexions d'URD (section 4). Ce type d'alternance des langues dans les supports pédagogiques aurait une fonction épistémique, car elle est tournée vers la compréhension de l'artéfact (la gravure sur bois) et pragmatique puisqu'elle vise l'obtention d'un résultat, la définition de lettre d'indulgence (Murillo *et al.*, 2013). Au-delà, nous pouvons considérer cette fiche de travail comme étant une trace méso-interactionnelle mobilisée dans la relation didactique ou une trace de la didactisation de l'alternance des langues (Gajo, 2014).
- 25 Suite à ces activités proposées à l'écrit, URD revient dans une procédure de rappel sur les origines de la Réforme, où la langue utilisée importe peu aux yeux de l'enseignante (ligne 028). En effet, c'est l'élève SIM qui pose la question de la langue à utiliser pour

cette phase (ligne 027). URD laisse le choix et les élèves sont libres de s'exprimer en français et en allemand ; ce qui rejoint le témoignage du directeur KUE (section 3).

- 26 Contrairement à RAB, URD ne balise pas systématiquement les changements de langues. Lors de ce rappel, les élèves mobilisent rapidement certains savoirs autour de la Réforme et de la figure de Martin Luther (Bible, les Protestants, l'égalité entre les hommes, etc.). Les différentes interventions sont notées au tableau interactif (figure 5) dans la langue utilisée par les élèves.
- 27 Lors de l'interaction, un élève (NOE) choisit l'allemand pour aborder le pouvoir de l'Église avant l'arrivée de Martin Luther et les lettres d'indulgences (ligne 058), qui ont été traitées en français lors de l'exercice 4 (figure 4).

E – Extrait de la leçon d'histoire

027 SIM müssen wir **auf französisch oder auf deutsch**

(devons-nous **en français ou en allemand**)

028 ENS eu: **ça m'est égal**

[...]

058 NOE bevor . also bevor er gekommen ist hat halt die kirche(durch?)

regiert ein bisschen und sie war halt . ja ein bisschen höher als allen anderen

und sie haben ***(xxx) ablassbriefe und so*** . und es war nicht so: der . ja

(Avant . alors avant qu'il n'arrive l'église a un peu régné et elle était en fait . oui un

peu supérieure à tous les autres et ils ont ***(xxx)des lettres d'indulgence et comme**

ça* . et ce n'était pas le cas : le . oui)

059 ***ENS est tourné vers le tableau interactif et écrit le nouveau terme**

ablassbriefe*

060 ENS et comment on dit ***ça en français/***

(2.79)

061 ***ENS pointe toujours le terme au tableau***

062 ENS oui

063 SIM **les lettres d'indulgence**

064 ENS les lettres d'indulgence **oui . c'est ça**

IMMENS2016_2019_Transcription_ES_AR1_BIL_URD_20180322

Lors de cet échange, URD commence par inscrire ce savoir (*Ablassbriefe*) au tableau (ligne 059) puis initie l'alternance (ligne 060), qui est aussi un rappel de l'exercice 4 réalisé à l'écrit. Un autre élève, celui même qui voulait clarifier la langue d'enseignement (ligne 027), donne la réponse attendue en français (ligne 063), reprise et ratifiée par l'enseignante (ligne 064).

Figure 5 : un réseau conceptuel au tableau

- 28 Dans l'interaction en classe, les deux langues sont mises en coprésence et au service de la construction des savoirs autour de la Réforme. Le tableau porte les traces écrites de cette alternance des langues intégrée dans le travail disciplinaire tout en pointant (voir aussi ligne 061) et fixant les savoirs. Cette analyse met en évidence des mises en continuité, des enchaînements voire des enchevêtrements de la méso-alternance, un travail avec des ressources plurisémiotiques (écrit, oral et documents) : un support pédagogique à l'écrit (exercices 3 et 4), puis une procédure de rappel à l'oral combiné à la conception d'un réseau conceptuel « la réforme, Martin Luther » au tableau interactif comme point de départ pour un nouveau travail à l'écrit sur les 95 Thèses.
- 29 Cette didactisation de l'alternance des langues dans ces ilots bilingues semble favoriser une mise en relation de type spiralaire (voir Steffen & Borel, 2014) des savoirs élaborés et reformulés en deux langues, ces derniers ne sont pas juste juxtaposés, mais ils sont échafaudés et intégrés.

Conclusion : une approche plurilingue des DNL

- 30 Les ilots bilingues semblent favoriser la didactisation de l'alternance des langues dans une perspective plurilingue tout comme l'intégration langues – DNL dans une perspective intégrée (Gajo *et al.*, 2020 ; Freytag Lauer, en préparation). L'analyse croisée des entretiens avec les enseignantes, des supports pédagogiques utilisés et des activités en classe a permis de documenter la méso-alternance dans deux enseignements par ilots bilingues et à mettre en lumière une approche plurielle des DNL, dans laquelle les ressources plurilingues et plurisémiotiques sont mises à contribution et réfléchies par rapport à l'élaboration des savoirs des DNL.
- 31 Le format des ilots bilingues, qui prévoit un enseignement de séquences en L2, donc de portions choisies d'une DNL, demande aux enseignant-e-s de réfléchir à l'alternance des langues et aux activités et aux contenus de la DNL à traiter en L2 et en L1. Il en résulte une alternance didactisée des langues ou méso-alternance. Ainsi, les

enseignantes planifient la mise en complémentarité des langues dans l'enseignement de leur discipline.

- 32 Les méso-alternances observées prennent place dans et entre les supports pédagogiques (langue écrite) et l'interaction en classe (langue orale). Ces méso-alternances sont didactisées en fonction de la thématique, de la difficulté cognitive liée aux concepts disciplinaires ou aux documents et du type d'activité pédagogique prévue. Les ressources bilingues font partie de la réflexion didactique des enseignant-e-s au même titre que d'autres ressources. En définitive, la méso-alternance relève ici d'une stratégie didactique et non d'une démarche spontanée ou intuitive. Celle-ci est ancrée dans la DNL, réfléchie et rationalisée pour assurer la compréhension et contribuer à la construction des savoirs.
- 33 La méso-alternance dans les ilots bilingues renforce une approche plurilingue des DNL en mobilisant et articulant les ressources plurilingues et plurisémotiques pour l'enseignement/apprentissage d'une DNL. Cette didactisation de l'alternance des langues favorise un degré fort d'intégration des langues (L1 et L2) et des DNL.

BIBLIOGRAPHIE

Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Version intégrale. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.

Berthoud, A.-C. (2002). Regards croisés sur le discours, l'action et l'appropriation des langues, et pistes à inventer. In F. Cicurel & D. Véronique. (Eds.), *Discours, action et appropriation des langues* (p. 265-372). Paris : Presses Sorbonne nouvelle.

Bertschy, I. & Le Pape Racine, C. (2012). Immersive oder bilinguale Inseln auf der Sekundarstufe I. In C. Brohy (Eds.), *Zweisprachiger Unterricht : Modelle, Ausbildung, Nachhaltigkeit. L'enseignement bilingue. Modèles, formation et continuité. Akten ZUG / APEPS 19.-20.11.2010* (pp. 53-58). Fribourg : Université de Fribourg / Universität Freiburg.

Brohy, C. (2008). Didactique intégrée des langues : évolution et définitions. *Babylonia*, 1/08, 9-11.

Brohy, C. (2017). Ilots immersifs : un modèle argovien. In *Bonnes pratiques dans l'enseignement des langues. Exemples pour l'enseignement des langues nationales et de l'anglais à l'école obligatoire*, Secrétariat général de la CDIP.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 5. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>

Candelier, M. & Schröder-Sura, A. (2016). Mehrsprachigkeitsdidaktik et Didactique du plurilinguisme : Structure du champ et terminologie – Quelques repères, *Synergies Pays germanophones*, 9, 33-46.

Castellotti, V. & Moore, D. (1997). Alternar pour apprendre, alternar pour enseigner. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 108, 389-392.

- Castellotti, V. & Moore, D. (Eds.) (1999). *Alternance des langues et construction des savoirs*. Lyon : ENS-Éditions.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions d'une notion-concept. In P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 41-252). Paris : Editions des Archives contemporaines.
- Causa, M. (2019). Distance(s) et pratiques de transmission : l'alternance séquentielle comme moyen de rapprochement entre les langues et les disciplines. In M. Causa & S. Stratilaki-Klein. (Eds.). *Distance(s) et didactique des langues. L'exemple de l'enseignement bilingue* (p. 123-151). Louvain-la-Neuve : EME Éditions.
- Coste, D. (1997). Alternances didactiques. *Études de linguistique appliquée*, 108, 393-400.
- Coste, D. (2003a). Pluralité des disciplines et des langues dans la construction / transmission des connaissances. In *L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*. (p. 9-23). Quaderni pubblicati dall'Ufficio scolastico regionale per il Piemonte.
- Coste, D. (2003b). *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*. Santiago de Compostelle. https://lewebpedagogique.com/bilingue/files/2011/07/Coste_Santiago_oct03.pdf
- Dausend, H. (2014). *Fremdsprachen transcurricular lehren und lernen. Ein methodischer Ansatz für die Grundschule*. Tübingen : Narr Verlag.
- Duverger, J. (2009). Favoriser l'alternance des langues. *Le Français dans le monde*, 362, 26-28.
- Duverger, J. (2011). *Enseignement bilingue. Le Professeur de "Discipline Non Linguistique". Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. ADEB - Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue.
- Freytag Lauer, A. (2018). Les ilots immersifs au primaire : une pratique pédagogique transcurriculaire. In F. Caspani, V. Manna, V. Todisco & M. Trezzini (Eds.), *Mehrsprachiger Unterricht im Fokus. Atti del Convegno sui modelli d'insegnamento veicolare delle lingue straniere* (p. 184-195). Collona Pädagogische Hochschule Graubünden.
- Freytag Lauer, A. (2019). Les documents dans les ilots immersifs : authenticité et authentification. *Revue TDFLE*, 74-2019. https://doi.org/10.34745/numerev_1369
- Freytag Lauer, A. (en préparation). *Le statut du document dans l'enseignement bilingue : source et ressource pour un travail intégré sur les savoirs linguistiques et disciplinaires. Les cas des „ilots immersifs“ au primaire* (titre provisoire). Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Freytag Lauer A., Meier D., Le Pape Racine C. (2015). Le développement du plurilinguisme dans la formation initiale et continue – les ilots immersifs comme modèle d'enseignement interdisciplinaire. In M. Vanotti & M. Weil (Eds.), *Weiterbildung und Mehrsprachigkeit. Didaktische und konzeptionelle Annäherungen* (p. 80-96), Bern: HEP-Verlag.
- Gajo, L. (2003). Pratiques langagières, pratiques plurilingues : quelles spécificités ? quels outils d'analyse ? Regards sur l'opacité du discours. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 38/39, 49-62.
- Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problémacité, opacité, densité. *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 20, 37-47.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, 28, 37-48.

- Gajo, L. (2009a). De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants. *Les langues modernes*, 103, 4, 15-24.
- Gajo, L. (2009b). Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue. In J. Peter & R. Leimer (Eds.), *Immersives Unterrichten. 10 Jahre zweisprachige Matura. Hintergründe – Erfahrungen – Herausforderungen/ Enseignement bilingue. 10 ans de maturité, mention bilingue. Contextes – Expériences – Défis* (p. 26-35). Berne : WBZ Forum CPS.
- Gajo, L. (2014). Quelques notions pour saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique plurilingue : liage, pointage, progression, séquence. In X. Gradoux & J. Jacquin, (Eds). *Le niveau méso-interactionnel lieu d'articulation entre langage et activité. Cahiers de l'ILSL*, 41, 137-170.
- Gajo, L. & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg : Éditions universitaires Fribourg Suisse.
- Gajo, L. avec la collaboration de Borel, S., Curdy, B., Grobet, A., Maillat, D., Serra, C. & Steffen, G. (2008). *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*. Rapport final PNR 56 (Projet n° 405640-108656). http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp56/nfp56_schlussbericht_gajo.pdf
- Gajo, L., Grobet, A., Serra, C., Steffen, G. Müller, G. & Berthoud, A.-C. (2013). Plurilingualisms and knowledge construction in higher education. In A.-C. Berthoud, F. Grin & G. Lüdi. (Eds.), *Exploring the Dynamics of Multilingualism : The DYLAN project* (p. 87-308). Amsterdam : John Benjamins.
- Gajo, L., Freytag Lauer, A., Steffen, G. & Vuksanović, I. (2018). Quelle frontière entre enseignement bilingue et enseignement de la langue orienté vers le contenu ? Insertion curriculaire et moyens d'enseignement. *La revue suisse pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, Babylonia 2/2018*, 26-31.
- Gajo, L., Steffen, G., Vuksanović, I. & Freytag Lauer, A. (2020). *Immersion et enseignement de la langue orienté vers le contenu : séquences didactiques et insertion curriculaire au primaire*. Rapport de recherche. Fribourg : Institut du plurilinguisme. <http://www.institut-mehrsprachigkeit.ch/fr/file/969/download?token=FFUlpGH9>
- Gajo, L. & Serra, C. (2000). Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue : l'exemple des mathématiques. *Études de linguistique appliquée*, 120, 497-508.
- Gajo L., Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : Le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 71(4), 457-485.
- Gajo, L., Grobet, A. & Steffen, G. (2015). Saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique : autour des notions de saturation et de méso-alternance. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 101, 27-49.
- García, O. & Li Wei. (2014). *Translanguaging : Language bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lüdi, G. & Py, B. (2013). *Être bilingue*. Collection Exploration. Recherches en sciences de l'éducation. Berne : Peter Lang.
- Mondada, L. & Pekarek, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ?. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 147-174.
- Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ?. *Études de Linguistique Appliquée*, 121, 71-78.

- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. LAL. Paris : Didier.
- Murillo, A., Lefeuvre, G., Veyrac, H., Fabre, I. (2013). Comment un outil devient un instrument d'enseignement ? Le cas d'une carte heuristique. *Actes du Congrès International Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF)*, Montpellier. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01569646>
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 154(2), 6-19.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Ruhstaller, B. & Le Pape Racine, C. (2014). *Projektbericht. Ilots immersifs an der Primarschule*. Departement Bildung, Kultur und Sport et Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Steffen, G. (2013a). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*. Collection Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Steffen, G. (2013b). Méso-alternance et conceptualisation disciplinaire. *Numéro spécial du Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 171-186.
- Steffen, G. (2015). Enseignement bilingue et apprentissage intégré des disciplines et des langues. In X. Gradoux, J. Jacquin & G. Merminod (Eds.), *Agir dans la diversité des langues. Mélanges en l'honneur d'Anne-Claude Berthoud* (p. 191-208). Paris, Bruxelles : DeBoeck.
- Steffen, G. & Vuksanović, I. (2019). Le contenu dans l'enseignement de L2 et dans l'enseignement en L2 / Teaching an L2 through content and teaching content in an L2. Introduction. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 110, 1-11.
- Wu, A. & Lin, A. (2019). Translanguaging and trans-semiotising in a CLIL biology class in Hong Kong : whole-body sense-making in the flow of knowledge co-making. *Classroom Discourse*, 10 (3-4), 252-273.

ANNEXES

Conventions de transcription

/ intonation montante

\ intonation descendante

. pause brève

.. pause moyenne

... pause longue

(2.5) pause exprimée en secondes et dixièmes de seconde

[début de chevauchement

(xxx) segment non identifiable

(sourire?) transcription incertaine

ALORS emphase

: prolongement vocalique ou consonantique

tab- troncation

((rire)) commentaire

pointe indication du début/de la fin d'un geste d'un participant décrit à la ligne suivante

NOTES

1. Gajo utilise aussi DdNL pour souligner que les disciplines scolaires comportent toutes une dimension linguistique (voir notamment Gajo, 2009a).
2. Les données présentées sont issues du projet de recherche *Immersion et enseignement de la langue orienté vers le contenu : séquences didactiques et insertion curriculaire au primaire* mené à l'Université de Genève par G. Steffen, I. Vuksanović et A. Freytag Lauer, dirigé par L. Gajo et financé par le Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme à Fribourg (2016-2019) (voir notamment Gajo *et al.*, 2020).
3. Voir la thèse de Freytag Lauer (en préparation) pour plus de détails sur ce format d'enseignement bilingue et sa déclinaison en différentes modalités appliquées : îlot bilingue, îlot immersif, îlot plurilingue, îlot de plurilinguisme.
4. Le terme générique *ilots immersifs* se développe lors de ce projet-pilote en Suisse dirigé par Le Pape Racine (représentante de la Haute École Pédagogique de la Suisse du Nord-Ouest, PH-FHNW) et Ruhstaller (représentante du département de l'éducation, de la culture et du sport, BKS) de 2011 à 2014 (Ruhstaller & Le Pape Racine, 2014).
5. Ce dispositif est énoncé dans un « Konzept » élaboré par les enseignantes, qui définit les lignes directrices du projet. Ce document a été créé en interne et fait partie des données récoltées sur ce terrain.
6. Le secondaire 1 en Suisse correspond au collège en France. Les élèves ont entre 12 et 16 ans.
7. Les éléments saillants sont indiqués en gras dans les extraits. Les traductions proposées sont celles des auteures.
8. Pour l'intérêt d'un traitement intégré ou continu de différents types de données, afin de saisir l'articulation de ces trois niveaux voir Gajo, Grobet & Steffen (2015).
9. Cette enseignante a répondu à l'écrit aux questions prévues pour les entretiens semi-directifs des enseignants.
10. Pour les types de savoirs linguistiques négociés dans la tâche en cours et plus ou moins pertinents pour le contenu disciplinaire ou pour la communication de ce contenu, voir Gajo (2006 :80).

RÉSUMÉS

Les ilots bilingues correspondent à un format d'enseignement bi-plurilingue particulier qui prévoit l'enseignement en L2 de séquences d'une discipline dite non linguistique. Ces ilots appellent à réfléchir sur l'alternance des langues : quelles thématiques choisir ? À quel moment les insérer ? Quelles activités prévoir en L2 ou en L1 ? Sur la base d'entretiens semi-directifs avec les enseignantes et d'observations filmées d'interactions en classe, complétés par l'analyse des

supports pédagogiques utilisés, cette contribution met sous la loupe les ilots bilingues de deux enseignantes au secondaire 1 dans une région suisse allemande. Ces ilots de géographie en anglais L2 et d'histoire en français L2 présentent une alternance didactisée ou méso-alternance sous diverses formes.

Bilingual sequences constitute a particular format of bilingual education providing sequences of a content subject in L2. They require to reflect upon language alternation: Which themes to choose? When to insert them? Which activities to plan in L2 or L1? Based on semi-structured interviews with the teachers and filmed classroom interactions, combined with the analysis of the used teaching materials, this contribution focusses on the bilingual sequences of two secondary school teachers in a Swiss German region. These sequences of geography in English L2 and history in French L2 present various forms of didactic alternation or meso-alternation understood as a form of translanguaging.

INDEX

Mots-clés : ilots bilingues, méso-alternance, enseignement plurilingue, alternances des langues, supports pédagogiques

Keywords : bilingual sequences, meso-alternation, plurilingual education, language alternation, teaching materials

AUTEURS

GABRIELA STEFFEN

École de langue et de civilisation françaises (ELCF), Université de Genève

Titulaire d'un doctorat, Gabriela Steffen s'intéresse plus particulièrement aux domaines de l'enseignement bi-plurilingue, de la didactique du plurilinguisme et du plurilinguisme dans la recherche. Ses travaux portent sur les pratiques scientifiques et d'enseignement/apprentissage bi-plurilingues et l'élaboration des savoirs dans différents domaines disciplinaires. Elle travaille en tant que collaboratrice scientifique et membre du GRIDALP à l'ELCF, à l'Université de Genève. [gabriela.steffen\[at\]unige.ch](mailto:gabriela.steffen[at]unige.ch)

AUDREY FREYTAG LAUER

École de langue et de civilisation françaises (ELCF), Université de Genève

Audrey Freytag Lauer est doctorante à l'Université de Genève sous la direction de Prof. Laurent Gajo. Ses domaines de recherche portent sur la didactique du plurilinguisme, les formats d'enseignement bilingue et les supports pédagogiques. Sa thèse est consacrée aux documents dans des ilots immersifs au primaire. Titulaire d'un master en histoire, elle a été enseignante d'histoire, de géographie et de FLE dans divers établissements scolaires et dans différents degrés en France et en Suisse. [audrey.LauerFreytag\[at\]unige.ch](mailto:audrey.LauerFreytag[at]unige.ch)