



Article scientifique

Article

2015

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

---

## Didactique du plurilinguisme et alternance de codes: le cas de l'enseignement bilingue précoce

---

Gajo, Laurent; Steffen, Gabriela

### How to cite

GAJO, Laurent, STEFFEN, Gabriela. Didactique du plurilinguisme et alternance de codes: le cas de l'enseignement bilingue précoce. In: Canadian modern language review, 2015, vol. 71, n° 4, p. 471–499. doi: 10.3138/cmlr.2740

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81909>

Publication DOI: [10.3138/cmlr.2740](https://doi.org/10.3138/cmlr.2740)

# Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce

---

Laurent Gajo et Gabriela Steffen

**Résumé :** La didactique du plurilinguisme constitue un paradigme récent dans la recherche éducative, à la fois en continuité, en rupture et en décalage avec la didactique des langues. Nous en soulignons quelques aspects, à partir d'un terrain d'enseignement bilingue se déclinant selon deux modèles : des classes où deux enseignants interviennent en se répartissant les langues (méthode *une personne – une langue*) et des classes où le même enseignant gère les deux langues (méthode *une personne – deux langues*). L'analyse des pratiques discursives bilingues en classe nous aide à revenir, plus particulièrement, sur la place de l'alternance de codes dans l'enseignement bilingue et, a fortiori, dans la didactique du plurilinguisme. Ces pratiques illustrent que l'intégration des apprentissages *en* et *de* L1 et L2 va au-delà de la simple articulation de deux espaces monolingues et tient à une posture bi-plurilingue des enseignants privilégiant des approches qui travaillent avec un répertoire plurilingue et qui normalisent et didactisent le plurilinguisme dans l'enseignement/apprentissage des savoirs. Cette intégration est favorisée par la méso-alternance, réfléchie par rapport à la mise en complémentarité et en contraste des langues et à l'apport des ressources plurilingues pour l'élaboration des savoirs et qui articule les pratiques en classe avec les enjeux curriculaires.

**Mots clés :** didactique du plurilinguisme, enseignement bilingue, alternance de codes, méthode *une personne – une langue*, immersion précoce, intégration

**Abstract:** The didactics of plurilingualism is a recent paradigm in educational research, in terms of continuity with, breaking away from and shifting from the didactics of languages. We point out several aspects of this, from an early bilingual education setting involving two models: classes where two teachers are involved and divide up the languages (the “one person/one language” method) and classes where the same teacher handles both languages (the “one person/two languages” method). The analysis of in-class bilingual discursive practices particularly helps us return to the role of codeswitching in bilingual teaching and, *a fortiori*, in the didactics of plurilingualism. These practices show that integration of the learnings in and from L1 and L2 goes beyond mere linking of two monolingual spaces and has to do with a bi/plurilingual stance of teachers favouring approaches that work with a plurilingual repertoire and that standardize and theorize about plurilingualism in knowledge

teaching/learning. Such integration is furthered by meso-alternation, implemented through the comparing and contrasting of languages and the contribution of plurilingual resources for knowledge-building, which link in-class practices with curriculum issues.

**Keywords:** didactics of plurilingualism, bilingual education, codeswitching, “one person/one language” method, early immersion, integration

La didactique du plurilinguisme constitue un paradigme récent dans la recherche éducative, à la fois en continuité, en rupture et en décalage avec la didactique des langues. Ce paradigme, né en Europe à la fin des années 90, a été mis en évidence et nourri à travers des approches particulières qui, toutes à leur manière, ne travaillaient pas que sur une langue et encore moins sur les seules capacités communicatives. En fonction de la prégnance de certaines de ces approches, des voies à la fois diverses et convergentes ont contribué à définir ce nouveau paradigme, communément appelé « didactique du plurilinguisme » (Moore, 2006 ; Gajo, 2009) mais se retrouvant aussi sous une expression comme « didactique de la pluralité linguistique » (Blanchet et Coste, 2010). Il recouvre des approches dites « plurielles » (Candelier, 2008), dont l’identification varie en fonction du point de vue théorique et des critères adoptés pour définir les principes de base de la didactique du plurilinguisme (voir ci-dessous).

Dans cet article, nous nous proposons de souligner quelques aspects de cette didactique à partir d’un terrain d’enseignement bilingue précoce mis en place récemment en Suisse et se déclinant selon deux modèles : des classes où deux enseignants interviennent en se répartissant les langues (méthode *une personne – une langue*) et des classes où le même enseignant gère les deux langues (méthode *une personne – deux langues*). La comparaison de ces deux modèles nous aide à revenir sur la place de l’alternance de codes dans l’enseignement bilingue et, par conséquent, dans la didactique du plurilinguisme.

En effet, l’alternance de codes n’est pas retenue par tous les auteurs comme caractérisant les approches plurielles, alors que le processus de comparaison ou de mise en contraste (travail sur les rapports de proximité/distance et sur les règles de passage, par exemple) des langues semble plus central. Or, l’alternance de codes peut se manifester à divers niveaux d’organisation (voir, ci-dessous, les notions de macro-, méso- et micro-alternance) et opérer des rapprochements, par certains aspects, avec le processus de mise en contraste. Par ailleurs, aussi bien le contraste que l’alternance présupposent l’existence de langues singulières et d’espaces privilégiés pour les activer, la

méthode *une personne – une langue* en constituant un outil. Comment faut-il voir, dès lors, la dialectique entre pluralité et singularité ? Peut-on opérer des formes de séparation tout en défendant un point de vue bi-plurilingue sur l'enseignement/apprentissage ?

Pour étayer ces questions, nous commencerons par mettre en perspective certains principes fondateurs de la didactique du plurilinguisme avant de nous arrêter sur la notion d'alternance de codes et la méthode *une personne – une langue*. Ensuite, nous analyserons quelques données issues de classes d'immersion précoce et proposerons, pour finir, une discussion à même de faire avancer le débat théorique tout en fournissant quelques orientations pour la pratique pédagogique et l'organisation curriculaire.

### 1. La didactique du plurilinguisme

Le paradigme de la didactique du plurilinguisme est né en Europe, prioritairement dans la recherche francophone et germanophone (Billiez, 1998 ; Moore, 2006 ; Gajo, 2009 ; Troncy, de Pietro, Goletto et Kervran, 2014), en lien avec des recherches qui ont conduit, progressivement, à *normaliser* le plurilinguisme en proposant, par exemple, les notions de compétence et de répertoire plurilingues (voir notamment Coste, Moore et Zarate, 1997). *Normaliser* et *didactiser* le plurilinguisme – à savoir, faire en sorte qu'il devienne un objet et une ressource pour l'apprentissage – constituent deux démarches en miroir (Gajo, 2014) qui, toutes deux, considèrent qu'il faut regarder le singulier à partir du pluriel. En effet, tout comme la compétence plurilingue est vue en tant que *tout* articulé et complexe, la didactique du plurilinguisme privilégie des approches qui travaillent sur ces articulations, reviennent sur les langues, mais ne les isolent pas. Candelier (2008) parle d'*approches plurielles*, qui s'opposent à des approches singulières, où chaque langue est travaillée pour elle-même et dans une perspective souvent « entière » (toutes les compétences). Ainsi, regarder le *tout* – du plurilinguisme – ne se confond pas avec regarder l'*entier* – de chaque langue.

La didactique du plurilinguisme propose, au sein de la didactique des langues et, surtout, au-delà de celle-ci, une réorientation de fond pour au moins trois raisons :

- elle recouvre des approches qui travaillent sur les contacts entre langues ou, tout au moins, dans une perspective intégrée ;
- elle travaille de manière inégale sur diverses compétences et connaissances, entendues comme des ressources au service d'une diversité de tâches ;

- elle s'occupe des langues en tant que vecteurs de la construction des savoirs dans différentes disciplines et non seulement en tant que matières en elles-mêmes.

La première raison place un seuil capital, celui de l'intégration. En effet, toutes les approches relevant de la didactique du plurilinguisme travaillent des passages et des articulations entre langues. Par exemple, l'éveil aux langues, dont les recherches ont débouché sur des supports pédagogiques utilisables notamment à l'école primaire (voir, par exemple, EVLANG – Candelier, 2003 – et EOLE – Perregaux, de Goumoëns, Jeannot et de Pietro, 2003), favorise, grâce à la prise en compte d'une diversité de langues présentes déjà dans la classe, un retour réflexif – par la mise en contraste – sur la langue première ou la langue de scolarisation (L1). De même, la didactique des langues voisines ou de l'intercompréhension en langues proches (voir notamment Escudé et Janin, 2010) met en évidence des règles de passage entre les langues, des zones d'appui contribuant à accélérer la mise en place de compétences. Ces deux approches apparaissent comme relativement spécifiques, alors qu'une didactique intégrée peut s'exercer à un niveau général déjà, dans le cadre d'un enseignement relativement ordinaire des langues étrangères (L2). Dans ce cas, il faudra que l'enseignement d'une L2 se questionne sur ses liens possibles avec l'enseignement de la L1, celui d'autres L2 et/ou les cours que certains élèves reçoivent dans leur langue d'origine. Cette notion est relativement polysémique (Brohy et Rezgui, 2008) ; elle peut porter sur le corpus ou sur le cursus linguistique (Gajo, 2013). Dans le premier cas, on visera à transférer des savoirs d'une langue enseignée vers une autre langue enseignée. Dans le second, on veillera à harmoniser les approches méthodologiques au sein des enseignements linguistiques d'un programme. Le curriculum scolaire visera ainsi des synergies ou des articulations réfléchies entre l'enseignement des diverses langues au programme : « Le curriculum scolaire doit tendre à une économie curriculaire, en coordonnant la progression des compétences à travers les différents enseignements et en identifiant des compétences transversales favorisant la cohérence (longitudinale et horizontale) entre les apprentissages » (Beacco et coll., 2010, p. 4).

La deuxième raison découle largement de la première, une perspective intégrée sur les langues conduisant à identifier une diversité de parcours et d'usages au sein d'un répertoire plurilingue sollicité à travers une variété de tâches. Si les langues constituent des ressources les unes pour les autres, elles sont mises au profit de tâches variables. Ainsi, une langue pourra être activée surtout en compréhension écrite et une autre, par exemple, dans un secteur socioprofessionnel

particulier. Le plurilinguisme articule donc des ressources dont l'utilisation et le degré d'aboutissement varient considérablement.

La troisième raison découle des deux premières. En effet, les L2, suivant les cursus, ne se présentent pas seulement comme matières, mais interviennent dans le cadre de disciplines autres (mathématiques, histoire, biologie, etc.). Elles servent donc à réaliser une grande diversité de tâches au sein même de l'école. C'est le cas de l'enseignement bilingue ou immersif, que nous allons développer plus loin. Ce type d'enseignement suscite un retour réflexif sur les liens nécessaires et complexes entre la langue de scolarisation (L1) et les contenus disciplinaires. La L2 partage avec la L1 cette particularité d'entrer dans la construction de savoirs scolaires non strictement linguistiques. Le processus d'intégration peut alors s'envisager aussi bien entre les langues (L1 et L2) qu'entre celles-ci et les savoirs mobilisés à travers les tâches disciplinaires.

Ces quelques orientations dressent les contours possibles de la didactique du plurilinguisme, dont le périmètre exact ne donne toutefois pas lieu à un consensus parmi les chercheurs. Par exemple, [Candelier \(2008\)](#) ne place pas l'enseignement bilingue au sein des approches plurielles, ceci pour deux raisons principalement :

- l'alternance des langues dans l'enseignement ne constitue pas un critère nécessaire à une approche plurielle ;
- certains types d'enseignement bilingue, en particulier l'immersion totale, ne sont pas à proprement parler bilingues.

Ces deux arguments méritent réflexion et permettent d'orienter la discussion vers deux éléments fondamentaux de la didactique du plurilinguisme : le rapport entre contrastivité (comparaison des langues) et alternance, d'une part, la dialectique entre pluriel et singulier, d'autre part. Nous développons ces deux éléments dans les chapitres suivants.

## 2. Alternance et contrastivité : entre usage et mention

Si l'on reste dans le paradigme des approches plurielles, on verra, avec [Candelier \(2008\)](#), qu'elles font toutes appel, à leur manière, à un processus de comparaison ou de mise en contraste entre les langues. Le contact de langues stimule ainsi des détours par la (les) L2 et des retours sur la L1 et, de ce fait, développe aussi bien une conscience du langage que des stratégies de travail en langue inconnue ou moins connue. On se situe ici à un niveau métalinguistique, où le plurilinguisme intervient davantage en mention qu'en usage. La question se présente différemment pour le processus d'alternance de codes, qui

suppose l'usage des langues et leur mise à profit dans le cadre de tâches communicatives.

Il s'agit toutefois d'affiner le propos et de distinguer différents niveaux d'alternance : *micro*, *macro* et *méso*. La micro-alternance correspond au phénomène largement documenté du *code-switching*, opérant au niveau local de l'organisation conversationnelle et discursive. On passe ainsi d'une langue à l'autre selon les contingences locales et de manière non programmée, même si les fonctions de l'alternance (résolution d'un problème de communication, changement thématique, orientation vers un locuteur donné, etc.) présentent une certaine récurrence. La macro-alternance intervient essentiellement dans la planification curriculaire et répartit les langues selon les disciplines ou les espaces-temps (moments de la journée, de la semaine, de l'année). On étudiera, par exemple, l'histoire en français et les mathématiques en allemand, ou on travaillera le matin en italien et l'après-midi en anglais. Il s'agit ainsi de dresser des frontières entre les langues de manière à leur garantir des espaces suffisants. La méso-alternance (voisine de la notion d'alternance séquentielle, proposée par [Duverger, 2007 et 2009](#)) correspond à un changement de langue, dans les interactions didactiques, entre deux séquences consécutives ([Gajo, 2007](#)) associées à une activité didactique (définition, explication, résumé, exemplification, etc.) ou à une étape de l'élaboration conceptuelle des savoirs disciplinaires ([Steffen et Borel, 2011](#) ; [Steffen, 2013b](#) ; [Gajo et Steffen, 2014](#) ; voir aussi [Gajo, Grobet et Steffen, 2015](#)). Cette alternance peut être *didactisée* ([Castellotti, 1997](#)) et planifiée en amont de l'interaction, mais intervient aussi de manière plus libre en fonction des stratégies didactiques de l'enseignant. Son caractère *méso* tient au fait que, d'une part, elle révèle la relation entre l'usage des ressources bi-plurilingues et la construction des concepts disciplinaires ([Gajo, 2006](#) ; [Gajo et coll., 2013](#) ; [Steffen, 2013b](#)) et, d'autre part, elle permet d'articuler les enjeux de l'interaction en classe avec ceux de la politique linguistique de l'institution.

La méso-alternance est sans doute la plus didactisée, car elle entretient un lien étroit avec les étapes de la construction conceptuelle. Tout comme la micro-alternance, elle permet de résoudre – ou de prévenir – des problèmes de communication, mais, sans doute plus que la micro-alternance, elle engendre une réflexion sur l'apport croisé des langues pour la mise en place des savoirs. Par certains aspects, la méso-alternance peut être rapprochée de la notion de « translanguaging », telle qu'entendue par [Baker \(2001\)](#) : « In "translanguaging" the input (reading or listening) tends to be in one language, and the output (speaking or writing) in the other language, and this is systematically varied . . . » (p. 297). On retrouve cette idée chez [García \(2008\)](#),

qui qualifie le « translinguaging » de « pedagogical practice which switches the language mode in bilingual classroom » (p. 45). On pourrait alors imaginer de nombreuses réalisations de la méso-alternance, mettant les langues en séquence ou alors en parallèle. Par exemple, travailler en L1 à partir de supports en L2 représenterait un cas de figure. Ici, la distinction entre langue en usage et langue en mention s'estompe, et on mesure à quel point l'alternance peut constituer un levier pour la mise en perspective interlinguistique et, notamment, le processus de contrastivité. Dans les deux cas, le travail plurilingue est mobilisé.

### 3. Espaces singuliers pour une compétence plurielle : l'exemple de la méthode *une personne – une langue*

Si la didactique du plurilinguisme invite à penser le singulier à partir du pluriel, à regarder le contact de langues avant les langues, elle conserve une place pour le singulier, pour les langues prises dans leur individualité. Ceci vaut essentiellement dans les pratiques communicatives (langue en usage) de la personne plurilingue qui, le plus souvent, vit son plurilinguisme à travers une alternance de moments monolingues et doit ainsi activer et désactiver les ressources dans l'une ou l'autre de ses langues. Lorsqu'on planifie la macro-alternance dans l'enseignement bilingue, c'est précisément ce que l'on cherche à réaliser, à savoir des espaces monolingues garantissant une exposition suffisante à chaque langue. Plusieurs moyens servent à organiser ces espaces, mais on s'arrêtera ici sur la méthode *une personne – une langue*.

Cette méthode, que l'on qualifie hâtivement de principe, soutient la politique éducative – familiale aussi bien que scolaire – en matière de langues en prévoyant que les interlocuteurs d'un enfant bilingue doivent rester, d'une certaine manière, dans une relation monolingue avec lui. On attribue ce principe à Grammont et Ronjat, celui-ci ayant suivi les conseils de celui-là pour élever son fils de manière bilingue (il lui parlerait toujours français, alors que la mère utiliserait systématiquement l'allemand). Ronjat réalise une thèse en 1913 sur le développement bilingue de son fils (voir la réédition préparée par Pierre Escudé : [Ronjat, 2013](#)). Aujourd'hui encore, il n'est pas rare d'organiser l'enseignement bilingue, en particulier au niveau précoce, selon ce principe, mais il n'est pas sûr que l'on ait bien compris les intentions fondamentales de Ronjat.

Tout d'abord, la thèse en question a été rédigée à un moment de l'histoire où le bilinguisme n'était pas encore constitué en objet d'étude et où les discours majoritaires l'associaient à un risque pour le développement de l'enfant. Il s'agissait alors pour Ronjat de

démontrer scientifiquement que le développement d'un enfant bilingue pouvait être normal. La méthode *une personne – une langue* constituait, à cet égard, le bon outillage à la fois sur le plan scientifique (contrôle des résultats) et pédagogique. Cette méthode n'en demeure pas moins une option, et Ronjat lui-même mentionne le cas d'une autre famille, dont les pratiques bilingues de chacun des deux parents (*une personne – deux langues*) ont produit, dans les grandes lignes, les mêmes résultats auprès de leur enfant.

Par ailleurs, la méthode choisie par la famille Ronjat n'empêche pas les micro-alternances, notamment de la part de la mère. Les parents savent que leur fils est conscient de leur propre bilinguisme, et la méthode ne vise donc pas à gommer cet état de fait. Sur le fond, le projet éducatif relève bien du bilinguisme, même s'il passe par la mise en place d'espaces de communication monolingues. Il y a donc un projet unique et une forme d'articulation entre les deux espaces linguistiques. *Articulation* n'est toutefois pas *intégration*, car les pratiques d'alternance semblent très peu didactisées.

Qu'en est-il, de nos jours, lorsqu'on recourt à cette méthode ? Est-elle conçue comme une méthode ou comme un principe ? La voit-on comme un moyen de bloquer la micro-alternance ? Défend-on un projet pluriel qui préserve des espaces singuliers ou pense-t-on le plurilinguisme comme une addition de monolinguisms étanches ? Faut-il y voir une posture épistémologique ou un simple raisonnement pratique ? La réponse se trouve dans la réalisation effective des approches qui peuvent, sous les mêmes apparences, relever d'un projet bilingue et intégré ou non. Ainsi, un enseignant adoptant la méthode *une personne – deux langues* peut s'évertuer à dresser des cloisons entre les moments attribués à la L1 et ceux attribués à la L2, alors que deux enseignants intervenant dans un dispositif *un enseignant – une langue* peuvent définir un projet conjoint et aller au-delà d'une simple articulation de leurs territoires. Dans le chapitre suivant, nous allons examiner de près le déploiement d'un programme d'enseignement bilingue précoce selon les deux modalités : *un enseignant – une langue* et *un enseignant – deux langues*.

#### 4. Enseignement bilingue précoce et didactique du plurilinguisme

On l'a vu, l'enseignement bilingue s'inscrit potentiellement dans une didactique du plurilinguisme (Moore, 2006 ; Beacco et Byram, 2007 ; Gajo, 2009), dans la mesure où il met en contact plusieurs langues d'enseignement, contribue au développement d'une compétence plurilingue (Coste, Moore et Zarate, 1997 ; Moore et Castellotti, 2008 ;

Castellotti et Moore, 2011 ; Coste, de Pietro et Moore, 2012) par l'enseignement/apprentissage en plusieurs langues et vise un apprentissage intégré des langues lorsqu'il travaille sur des savoirs transversaux et transférables entre les langues, ainsi qu'un enseignement/apprentissage intégré qui articule travail sur les ressources langagières et élaboration des contenus thématiques (sciences, histoire, géographie, environnement, etc.) (Gajo, 2007).

Au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur, cette mise en relation et en contraste des ressources linguistiques (L1-L2), ainsi que l'apprentissage intégré des savoirs linguistiques et disciplinaires ont donné lieu à des descriptions détaillées (Gajo et coll., 2008 ; Gajo et coll., 2013 ; Steffen, 2013a). En maternelle, en revanche, les études sur l'usage alterné des langues en classe et les enjeux pour l'apprentissage situé des contenus thématiques font défaut, l'intérêt de la recherche portant principalement sur les résultats et l'évaluation des acquis des élèves. En Suisse notamment, les expériences d'enseignement en immersion précoce au niveau de l'enseignement public ont été évaluées principalement par rapport aux acquis des élèves en L1, L2 etc., aux matières scolaires concernées et, pour certaines, aux compétences psychocognitives (Le Pape Racine, 2003 ; Brohy, 2004). Les résultats globalement positifs (Bregy, Brohy et Fuchs, 2000 ; Brohy et Gurtner, 2000 ; Brohy, 2001a, 2001b ; Charpié, 2002 ; Gurtner et Schork, 2002 ; Demierre-Wagner et Schwob, 2004) corroborent dans les grandes lignes les évaluations internationales. Par exemple, à l'échelle européenne, le projet ELIAS (Kersten, 2008) vise à contribuer à la mise en place de programmes bilingues (dans différentes L1 et L2) au niveau préscolaire pour permettre aux enfants d'acquérir, à un âge précoce, des compétences dans différentes langues, une compétence interculturelle et une conscience accrue de l'environnement. Il met en évidence, comme d'autres recherches, que la qualité de l'exposition à la L2 compte davantage que sa quantité.

En général, l'enseignement par immersion précoce est organisé au niveau institutionnel (macro) de manière à séparer « physiquement » les deux langues d'enseignement (*un enseignant – une langue*, alternance par demi-journée, par journée entière, etc.) et souvent de manière paritaire (50 % en L1 – 50 % en L2), mais d'autres modalités programment la co-présence des langues (un enseignant travaille avec deux langues en co-présence, deux enseignants travaillent en co-présence avec chacun une langue). Par exemple, dans le canton de Neuchâtel, en Suisse, les écoles, francophones, aménagent le curriculum au niveau préscolaire et primaire avec deux langues d'enseignement (français L1 et allemand L2) selon trois types de macro-alternances :

- 1) *Un enseignant – une langue* : deux enseignants se répartissent l'enseignement par demi-journées, dont l'un enseigne en français (50 %) et l'autre en allemand (50 %) ;
- 2) *Un enseignant – deux langues* : un même enseignant intervient en français et en allemand ;
- 3) *Deux enseignants – deux langues* : co-présence de deux enseignants, dont l'un enseigne en français et l'autre en allemand.

L'analyse des pratiques discursives en classe révèle ensuite la présence de micro- et de méso-alternances. Nous nous intéressons ici plus particulièrement aux méso-alternances dans les deux premières modalités dans deux classes de 1<sup>ère</sup>-2<sup>ème</sup> années de maternelle (élèves de 4-6 ans). On observe que chacune fait intervenir différentes formes d'alternances et applique une didactique plurilingue de manière variable.

Nous prenons comme exemple le *rituel du calendrier*, qui est une activité observable dans les deux classes, qui fait intervenir des éléments thématiques récurrents, bien qu'avec des variations (utilisation de différents supports, travail sur différents contenus thématiques) et des modalités d'interaction différentes (travail avec un élève particulier ou avec le groupe), et qui consiste à dire la date et les jours de la semaine, la météo, la saison, les présences, etc.

#### 4.1 Une personne – une langue

Pour la classe observée fonctionnant selon la modalité *une personne – une langue*, les deux langues d'enseignement (allemand et français) sont réparties de manière paritaire (50 % – 50 %) par demi-journées et sont chacune attribuées à une enseignante : l'allemand à IWE (voir extrait 1 ci-dessous) et le français à LIM (voir extrait 2 ci-dessous). La classe de niveau préscolaire est une classe multigrade regroupant 11 élèves de première année (1FR) et 7 élèves de deuxième année (2FR). Les deux séquences *rituel du calendrier* présentées (1 avec l'enseignante en allemand et 2 avec l'enseignante en français) montrent un travail entre l'enseignante et un élève particulier, tout en impliquant tout le groupe comme interlocuteur et comme aide potentielle pour l'élève qui réalise l'activité. L'activité *rituel du calendrier* a lieu tous les matins, de manière progressive pendant toute l'année scolaire. Les contenus thématiques au centre de cette activité d'apprentissage sont liés à l'environnement (se repérer dans le temps, repérer la météo, la saison, etc.) et aux mathématiques (compter, lire les chiffres, etc.).

##### 4.1.1 Rituel du calendrier avec l'enseignante en allemand

La séquence 1) *rituel du calendrier* a été enregistrée environ 4 mois après le début des classes et se réalise dans une interaction entre



- 26 IWE und wenn die sechs hinter der eins steht/ . dann gibt das/  
 27 (2.8)  
 28 IWE weiss du es auf französisch/ (nom de GAN) . weisst du auf  
 französisch  
 29 GAN m:: nein  
 30 IWE wer kennt diese zahl auf französisch  
 31 (0.6)  
 32 IWE ja (nom de KER)  
 33 KER (xxx) . eins und sechs  
 34 IWE ja und zusammen gibt das  
 35 (0.4)  
 36 IWE wenn sie so stehen/ . (nom de MEL)  
 37 (1.6)  
 38 MEL eu:::m **SIX**\
- 39 (0.8)  
 40 IWE **(ça) c'est six** sechs/  
 41 *pointe le 6; pointe le 16*  
 42 EL? eins\  
 43 (0.2)  
 44 IWE ja [::/  
 45 EL? [sechs  
 46 IWE zusammen (nom de ELO)  
 47 (3.6)  
 48 IWE hört gut zu/  
 49 (2.5)  
 50 ELO sechszehn  
 51 IWE bravo sag es LAUT  
 52 ELO sechszehn  
 53 IWE jawohl\ . sechzehn\  
 54 IWE heute haben wir . donnerstag den sechzehnten . und welchen  
 monat haben wir/  
 55 (0.2)  
 56 GAN januar  
 57 IWE januar sehr gut  
 58 IWE und in welcher jahreszeit sind wir/  
 59 GAN euh ... **l'hiver**  
 60 IWE **mh**/ .. **l'hiver** auf französisch und auf deutsch . heisst es/  
 61 GAN eu:hm .. eu::hm  
 62 [..]  
 63 IWE kannst du jemanden fragen/ . frage jemanden\  
 64 (1.1)  
 65 GAN (nom de OCE)\  
 66 OCE winter  
 67 IWE bravo (nom de OCE) . genau jetzt sind wir im WINter\ (0.7)  
 sehr gut\ (0.9) und/ kannst du uns noch . sagen welches . wet-  
 ter ist heute  
 68 (0.2)  
 69 GAN **euh (il fait) nuageux**  
 70 (0.5)

- 71 IWE **nuageux**/ . es ist/  
 72 EL? (ge)wölkt  
 73 (0.3)  
 74 IWE BEwölkt [GUT .. bewölkt  
 75 EL? [BEwölkt  
 76 IWE ihr müsst laut sprechen \ sagst du uns noch  
 77 (1.4)  
 78 IWE [. . .] kannst du uns die buchstaben sagen (die) [(bei-  
 79 GAN [em (1.2) o .. er . ge . a  
 80 [. . .]  
 81 GAN en .. (e)  
 82 IWE en/ .. e\ (0.3) (e)\ . genau\ PRIma\  
 83 IWE kannst du uns sagen wer ist da/  
 84 (3.8)  
 85 GAN (nom de TIS) ist nicht da (0.7) eh: . eh (nom de MEL) ist da (1.3)  
 (nom de RET) ist NICHT da (0.9) (nom de JOH) ist da: (0.6)  
 (nom de MAR) ist da (nom de NAS) . ist da (0.5) (nom de ANI)  
 ist da (0.5) (nom de JOA) ist da  
 86 IWE mhm/  
 87 GAN (nom de KER) ist da (0.1) (nom de MEL) ist da: (0.7) (nom de  
 ARN) ist da: (0.5) (nom de OCE) ist da (nom de ELO) ist da  
 (0.6) (nom de ANE) ist ni:ch:t da (0.2)  
 88 IWE mhm/  
 89 (0.4)  
 90 GAN (nom de YAN) ist da (nom de ACO) ... ist .. eh:: nicht da:  
 91 IWE nein\  
 92 (3.1)  
 93 GAN morg- . eh .. (xxx) eh::m .. eh [... BIN da\  
 94 IWE [ich ICH bin da\ . genau\

L'enseignement se déroule principalement en allemand et c'est l'enseignante qui produit la majorité des propositions, tout en faisant abondamment recours aux gestes, mimiques et autres supports visuels (par exemple, en 2, elle pointe les jours de la semaine et en 12 la date) pour contextualiser et appuyer son discours, ce qui peut faciliter la compréhension aux élèves. Dans cette séquence, l'élève interrogée et le reste de la classe produisent en général des items lexicaux isolés (jours de la semaine, mois, saison, chiffres, etc.) et quelques phrases simples en allemand (. . . *ist da/nicht da* en 85-93) ou en français (69-*il fait nuageux*)<sup>1</sup>. Toutes les alternances vers le français sont initiées par les enfants (3, 38, 59, 69), suite auxquelles l'enseignante passe également au français (40, 60, 71) en marquant souvent ce passage (alternances balisées, par exemple en 60-*auf französisch*) pour ratifier les interventions en français des élèves et les relancer en allemand (4 et 60-*und auf deutsch*). Elle les intègre ainsi dans l'élaboration en allemand et donne une place légitime au français au sein de son

enseignement en allemand. En outre, elle sollicite à plusieurs reprises des traductions vers le français ou l'allemand (4 et 60-*und auf deutsch*), ce qui permet de mettre en rapport les savoirs que les élèves sont en train d'élaborer en allemand avec ceux qu'ils travaillent en français avec l'autre enseignante le reste de la semaine, voire de faire le transfert des savoirs d'une langue à l'autre.

#### 4.1.2 Rituel du calendrier avec l'enseignante en français

L'activité *rituel du calendrier* (séquence 2) a lieu environ 2 mois après la précédente (séquence 1), et se réalise de manière similaire, dans une interaction entre l'enseignante (LIM) et un élève particulier (OCE), tout en s'adressant à tout le groupe comme interlocuteur (28-*vous allez ouvrir grand les oreilles elle va tout nous dire, vous avez entendu, 13-elle a dit. . . etc.*) et l'impliquant comme aide potentielle (110-*tu peux demander à quelqu'un, 148-tu peux demander à un copain, 1-7, 51-63, 100, 111-113, 150-164, 167-171*) pour OCE qui se trouve devant la classe et affiche le même type d'éléments que pour la séquence précédente (1) sur le grand tableau préparé à cet effet.

#### 2) Une personne – une langue en français : Rituel du calendrier

##### *Participants*

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

*LIM\_V1\_140311\_1 (04:53.400-11:37.080)*

- 1 LIM (nom de ELO) toi tu sais/  
 2 (1.6)  
 3 ELO mardi  
 4 (0.4)  
 5 LIM nous sommes mardi \ . (nom de YAN) on est quel jour/  
 6 (0.3)  
 7 YAN mardi  
 8 (0.6)  
 9 LIM nous sommes mardi (0.7) (nom de OCE) comment on va dire mardi en allemand\  
 10 (2.6)  
 11 OCE **dienstag**  
 12 (1.1)  
 13 LIM elle a dit quel jour/  
 14 (0.4)  
 15 ELS **dienstag**

- 16 LIM **diensta::g**  
[. . .]
- 17 LIM [il fait quel temps aujourd'hui\ . regarde dehors\  
18 (1.7)
- 19 OCE soleil  
20 (0.2)
- 21 EL? soleil  
22 (0.6)
- 23 LIM soleil\ alors tu peux mettre soleil/  
24 (2.1)
- 25 LIM tu as mis la date/  
26 (1.0)
- 27 LIM t'as mis ta photo: (0.6) wouah c'est bien  
[. . .]
- 28 LIM alors vous allez ouvrir gran::d les oreilles\ (0.4) elle va TOUT  
nous dire\ (0.6) alors\ (0.4) tu n'as pas mis le jour en allemand  
29 (1.0)
- 30 LIM à quoi on reconnait .. dienstag\ .. dienstag\ / . le .. **dienstag**\  
31 (0.7)
- 32 OCE m  
33 (0.1)
- 34 LIM ça commence . non ça c'est MARDi en français\ .. mais en alle-  
mand tu m'as dit que ça se disait **DIENstag**\  
35 (1.0)
- 36 LIM **DIEN-** [ça commence par  
37 OCE [ça commence par d  
38 LIM D bravo\ . (alors) essaie de trouver le mot en allemand/ . qui  
commence par D  
39 (5.0)
- 40 LIM c'est quoi la deuxième lettre\  
41 OCE (xxx) ((à voix basse))  
42 (0.4)
- 43 LIM DOU . O ça chante comment\  
44 (0.8)
- 45 OCE **(dienstag)**\  
46 (0.4)
- 47 LIM m: . m:  
48 OCE **donnerstag**  
49 TIS **donnerstag**  
50 (1.8)
- 51 LIM oui (nom de TIS) **donnerstag**\  
52 (0.6)
- 53 GAN **(dienstag) (xxx) ((à voix basse))**  
54 (1.5)
- 55 LIM ouai::s bravo:  
56 (4.7)
- 57 LIM **heute sind wir . dienstag**\  
58 (1.5)
- 59 LIM (nom de MEL) nous sommes quel jour aujourd'hui/

- 60 (0.2)  
 61 MEL **dienstag**\
- 62 (0.4)  
 63 LIM **diensta:::g**\
- 64 (10.2)  
 65 LIM et en français/ (0.4) **dienstag** c'est/  
 66 (5.1)  
 67 OCE mardi
- 68 LIM mardi\ .. mardi a combien de syllabes\ . mardi\  
 69 (0.3)  
 70 OCE deux
- 71 (0.2)  
 72 LIM ben euh j'ai pas vu deux (2.1) fait comme il faut  
 73 OCE ma:rdi
- 74 (0.3)  
 75 LIM voilà\ (0.3) .. deux syllabes\ ça commence par quelle lettre/  
 76 (1.2)  
 77 OCE d
- 78 (0.9)  
 79 LIM MARdi/  
 80 (2.2)  
 81 OCE em
- 82 LIM EM
- 83 (0.7)  
 84 LIM **dienstag**/  
 85 (1.2)  
 86 OCE d
- 87 (0.1)  
 88 LIM bravo hein (0.4) LA date\ (0.6) tu nous a dit qu'on était le/  
 89 (1.0)  
 90 LIM la date
- 91 (2.3)  
 92 OCE onze\  
 93 (0.2)  
 94 LIM le onze\ (0.6) nous sommes au mois de/  
 95 (0.4)  
 96 OCE février\  
 97 (0.6)  
 98 LIM m (1.7) on n'est plus au mois de février\  
 99 (1.0)
- 100 KER je sais moi
- 101 (3.0)  
 102 LIM regarde ce que c'est écrit\ (0.6) sur le dessin ici\ . regarde\  
 (0.8) là (3.5) ça commence par quelle lettre\  
 103 (0.7)  
 104 OCE em
- 105 LIM EM . AM A . mA:(r)-  
 106 OCE (mardi)  
 107 (0.9)

- 108 LIM non\ mardi c'est un jour . je te demande (1.4) le mois nous sommes au mois de
- 109 (1.4)
- 110 LIM si tu sais pas tu peux demander à quelqu'un\
- 111 OCE (nom de ELO)
- 112 (0.5)
- 113 ELO mars
- 114 (2.2)
- 115 LIM nous sommes le ONze . mars . pis n- .. on est à quelle saison\
- 116 (1.0)
- 117 OCE l'hiver
- 118 (0.4)
- 119 LIM nous sommes en hiver\ (0.4) maintenant tu me dis tout ça en allemand/
- 120 (0.4)
- 121 OCE **montag dienstag mittwoch donnerstag freitag samstag sonntag**
- 122 LIM ouais mais je demande JUste aujourd'hui\
- 123 (2.0)
- 124 LIM **heute:/**
- 125 (2.4)
- 126 OCE **dienstag**
- 127 (1.2)
- 128 LIM **heute sind wir dienstag\**
- 129 (0.6)
- 130 LIM LA date\
- 131 (2.7)
- 132 OCE le
- 133 (3.8)
- 134 OCE **zehn**
- 135 (2.2)
- 136 LIM dix\ . **zehn\**
- 137 (5.8)
- 138 OCE **elf**
- 139 (0.5)
- 140 LIM **elf . bravo:: . elf**
- 141 (0.7)
- 142 LIM pis mars comment on dit en allemand
- 143 (4.0)
- 144 OCE **(winter)**
- 145 (1.0)
- 146 LIM m: ça c'est la saison\ (1.7) c'est l'hiver\
- 147 (1.9)
- 148 LIM tu peux demander à un copain/
- 149 (2.0)
- 150 OCE (nom de RET)
- 151 (1.0)
- 152 RET eu::h
- 153 (6.8)

- 154 LIM tu t'souviens ce qu'on a posé comme question/  
 155 (1.4)  
 156 LIM j'ai d'mandé quoi/  
 157 (2.7)  
 158 LIM on est au mois de  
 159 (0.5)  
 160 RET février  
 161 (0.3)  
 162 LIM UH (0.4) UH (0.7) c'est fini le mois de février  
 163 (1.8)  
 164 RET mars  
 165 LIM voilà\ nous sommes au mois de mars . mais maintenant mars  
 comment on va le dire en allemand\ . ça ressemble beaucoup  
 hein  
 166 (0.5)  
 167 LIM (nom de ELO)  
 168 (0.2)  
 169 ELO **märz**  
 170 LIM vous avez entendu c'qu'elle a dit/  
 171 GAN oui **märz**  
 172 LIM voilà\ bravo\

Cet enseignement est complémentaire à celui de l'enseignante IWE en allemand (séquence 1) et se déroule principalement en français et c'est l'enseignante qui produit la majorité des propositions. Dans cette séquence (2), l'élève interrogée et le reste de la classe produisent en général des items lexicaux isolés (jours de la semaine, mois, saison, chiffres, etc.) ou des phrases simples. À de nombreuses reprises, l'enseignante sollicite explicitement des traductions vers l'allemand (9-*comment on va dire . . . en allemand*, 34, 38-*le mot en allemand*, 119) et fait recours à l'allemand pour fournir des items lexicaux (30, 34, 51, 63, 65, 84, 124, 136, 140) et une proposition en allemand (57 et 128-*heute sind wir dienstag*), ce qui permet de mettre en rapport les savoirs que les élèves sont en train d'élaborer en français L1 avec ceux en allemand L2, voire de faire le transfert des savoirs d'une langue à l'autre. OCE, qui réalise l'activité, ainsi que le reste du groupe interviennent principalement en français, mais passent à l'allemand pour fournir les traductions d'items lexicaux sollicités par l'enseignante (11, 15, 45, 48, 49, 53, 61 et 126-*Dienstag*, 134-*zehn*, 138-*elf*, 144-*Winter*, 169 et 170-*März*, 121). On observe également un exercice de (pré)lecture (reconnaissance des premières lettres et syllabes en 32-86), qui se déroule en français et en allemand de manière conjointe et représente, ainsi, un travail transversal aux langues et intégrant l'apprentissage de la lecture en L1 et L2.

#### 4.2 Apprentissages intégrés en L1 et L2

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

Les deux enseignantes incluent non seulement l'autre langue dans leurs activités et mettent en rapport les apprentissages effectués par les élèves dans les deux langues, mais collaborent aussi de manière serrée pour rendre leurs enseignements complémentaires et établir ainsi une continuité entre les activités et les langues d'enseignement (travail sur les synergies) pour résulter en un apprentissage intégré.

Cette collaboration se fait au niveau de la pédagogie appliquée, des activités choisies et rendues complémentaires ainsi que du matériel élaboré, etc.<sup>2</sup>

Il s'agit là d'une forme de méso-alternance choisie par les deux enseignantes – mais non indépendante de la macro-alternance (*une personne – une langue*) – qui prévoient ensemble quelles activités ou parties d'activités sont traitées par l'une en allemand ou l'autre en français et qui permet l'intégration des apprentissages *en* et *de* L1 et L2, ainsi que leur mise en contraste. Sans une telle collaboration, ces apprentissages se dérouleraient, sans doute, de manière disjointe.

#### 4.3 Une personne – deux langues

L'enseignement fonctionnant dans la modalité *une personne – deux langues* met en avant l'usage alterné des deux langues d'enseignement (allemand L2 et français L1) sous la forme d'un parler bilingue de la part de l'enseignante SIK. La classe de niveau préscolaire est une classe multigrade regroupant 12 élèves de première année (1FR) et 8 élèves de deuxième année (2FR). La séquence *rituel du calendrier* présentée (3) donne à voir une interaction où l'enseignante s'adresse la plupart du temps à toute la classe et où les élèves s'auto-sélectionnent ou interviennent tous en chœur.

L'activité *rituel du calendrier* a lieu régulièrement le matin pendant l'année scolaire. Les contenus thématiques au centre de cette activité d'apprentissage sont liés à l'environnement (se repérer dans le temps, repérer la météo et la saison, les couleurs, etc.) et aux mathématiques (compter, lire des chiffres, nombres ordinaux).

## 4.3.1 Rituel du calendrier avec l'enseignante en allemand-français

## 3) Une personne – deux langues en allemand-français : Rituel du calendrier

*Participants*

- 1 enseignante : SIK  
 16 enfants : HAN (2FR), LOE (2FR), VIO (2FR), ERE (2FR), MEN (2FR), AIZ (2FR), ILI (2FR), MAN (2FR), LES (1FR), VIL (1FR), EVA (1FR), TIS (1FR), INA (1FR), LOA (1FR), ELI (1FR), LUR (1FR), BEN (1FR), NAS (1FR), ARL (1FR), TIS (1FR)

SIK\_V2\_140331\_1 (08:43.520-14:36.240)

- 1 SIK wir zählen jetzt\ (0.8) am donnerstag .. ah (0.6) **on avait oublié eh: vendredi . hein/** (0.7) freitag war der  
 2 (0.9)  
 3 EL? [(xxx)  
 4 SIK [achtund ... zwanzigste  
 5 ELS zwanzig  
 6 (1.4)  
 7 SIK welcher monat/  
 8 (0.6)  
 9 HAN **MAR- . MARS .** (märz) .. märz  
 10 ELS **(mars)**  
 11 SIK **mars** märz\  
 12 ELS märz  
 13 (0.9)  
 14 SIK am samstag/  
 15 (0.6)  
 16 EL? **vingt-neuf**  
 17 (1.2)  
 18 EL? [**vingt-neuf**  
 19 SIK [und auf . deutsch/  
 20 (1.0)  
 21 VIO neun-  
 22 SIK [neunundzwanzig  
 23 ELS [neunundzwanzig  
 24 (1.6)  
 25 SIK **(regardez) maint'nant** .. gestern/ .. war sonntag/  
 26 (1.1)  
 27 ELS drei[und- . -ssig  
 28 SIK [dreiss::i:g  
 29 (1.8)  
 30 HAN dre- ein[und(xxx)  
 31 SIK [EINunddre- . bravo: (xxx) (0.7) heute ist/  
 32 EL? ein . dr[ei  
 33 SIK [MO-

- 34 (0.7)  
 35 SIK welcher wochentag/  
 36 HAN monTA::G  
 37 ELS monta:g  
 38 SIK der einunddreissigste . märz\ . wie ist das wetter heute/  
 39 (0.7)  
 40 HAN es gibt [so:nne:  
 41 ELS [so:nne:  
 42 VIO und wolke[:n  
 43 SIK [gibt es wolken/  
 44 HAN ne [in .. ja  
 45 ELS [nein  
 46 SIK [nein (0.3) HEIN/ . siehst du eine wolke/ ich nicht\  
 47 LES **NON**  
 48 EL? SONNE:  
 49 SIK ganz wenig . ja\  
 50 (0.3)  
 51 HAN ja ganz wenig\  
 52 (0.3)  
 53 SIK das ist toll\  
 54 (1.2)  
 55 SIK die karotte/ .. der hase möchte jetzt die karotte essen/ (0.9) wo  
 muss die karotte hingehen/ . (nom de LOE)  
 56 (1.7)  
 57 SIK wie sagt man dem/ . der (1.1) ers-. [-te . ha:se/  
 58 ELS [(xxx)  
 59 (0.2)  
 60 SIK m:: [::o:nta:g  
 61 ELS [montag  
 62 (0.3)  
 63 SIK .. welche farbe hat der/  
 64 (0.2)  
 65 EL? [grün  
 66 ELS [orange  
 67 SIK ist/ .. orange\  
 68 ELS orange  
 69 (0.4)  
 70 SIK der erste hase montag ist/  
 71 (0.3)  
 72 ELS orange  
 73 (1.2)  
 74 VIO der zwei [te hase/  
 75 SIK [-te hase/  
 76 (0.7)  
 77 EL? dienstag  
 78 ELS dienstag dienstag  
 79 SIK diensta:g ist/  
 80 ELS violet  
 81 SIK ro:sa: (0.8) DER

- 82 ELS der dritte hase  
83 SIK -te hase/ (0.6) m [::it-  
84 ELS [mittwoch ist violet  
85 SIK violet (1.8) der  
86 (0.5)  
87 ELS dritte ha::se:: (1.6) donnersta::g ist lila\ (0.4) der fünfte ha::se::  
... freita::g . ist bla::u (0.6) der sechste ha::se: . sonn [ta:g  
88 SIK [ja **regardez bien les lettres\ . ES A EM** [samstag  
89 ELS [samstag . samstag samstag . ist grün (0.8) der siebte ha::se: ...  
sonnta::g . ist gelb  
90 SIK e::h BRAVO:: super (2.0) und heute ist der (2.3) DER\  
(2.4) ers[te/  
91 ELS [erste hase/  
92 SIK da ist nicht mehr der hase\ . der erste/  
93 ELS ha::se:  
94 SIK TA:G  
95 (0.9)  
96 ELS ta:g  
97 SIK m::ontag ... ist .. der  
98 ELS monta:g .. ist der wiedersehenta:g\  
99 SIK und auf [französisch/  
100 ELS [**le premier jour . lundi/ . est le jour des retrouvailles\**  
101 (2.8)  
102 SIK der [zweite tag  
103 ELS [zweite tag  
104 (1.0)  
105 SIK die[:nstag .. ist (1.1) de:r  
106 ELS [dienstag ... ist der ... (xxx) geschichtentag\  
107 SIK auf französisch/  
108 (0.6)  
109 ELS **le deuxième jour/ . mardi/ . est le jour des histoires\  
110 (1.0)  
111 EL? eh:: **le troisième jour**  
112 SIK [de:r dritte ta:g  
113 ELS [(xxx) hase/ (1.2) mi::ttwo:ch (0.7)  
[ist der ta:g  
114 EL? [ist der gros[se(n)  
115 SIK [ist der tag der/  
116 ELS gro:sse[:n  
117 SIK [und auf französisch/  
118 ELS **le troisième jour:/ . mercredi/ . est le jour des gran:ds\  
119 (1.1)  
120 EL? der vierte ha:se/  
121 ELS der vierte tag/  
122 (0.4)  
123 SIK das ist der hase aber das ist der tag\  
124 ELS der [vierte ta::g  
125 EL? [der vierte .. tag  
126 SIK [do:n:****

- 127 ELS [donnerstag . ist der wald und basteltag\  
 128 (0.7)  
 129 SIK [auf französisch/  
 130 ELS **[le cinquième jour: r .. (lun-/mercr-)**  
     [. jeu:di: . est le jour des . [de la forêt et des bricola:ges\  
 131 SIK [j::  
     [de la  
 132 (1.1)  
 133 HAN **le cinquième [jou:r**  
 134 SIK [das ist . nicht der sechste\  
 135 EL? fünf [te  
 136 SIK [der  
 137 (0.5)  
 138 ELS fünf [te ta::g  
 139 SIK [fünfte . tag  
 140 (0.5)  
 141 ELS fre:ita:g .. ist der KLEIne tag\  
 142 SIK ist der tag der/  
 143 (0.3)  
 144 ELS [(xxx)  
 145 HAN [KLEInen  
 146 (0.2)  
 147 SIK auf französisch/  
 148 (0.4)  
 149 ELS **le cinquième jour: r (0.6) jeu- jeudi vendredi [vendredi:**  
 150 SIK [vendredi c'est comme avant hein/ ... [est  
 151 EL? [est le jour des histoires\  
 152 ELS [est le jour des petits\  
 153 SIK [petits  
 154 ELS [petits  
 155 (1.8)  
 156 SIK DER  
 157 (0.4)  
 158 ELS sechste t[a:g  
 159 SIK [ta:g  
 160 (0.5)  
 161 SIK s:::[amstag  
 162 ELS [sa:msta:g  
 163 (0.6)  
 164 SIK [ist/ . ein/  
 165 ELS [ist (xxx)  
 166 (0.5)  
 167 HAN frei[er tag  
 168 SIK [freier tag\  
 169 ELS [(xxx) tag  
 170 (0.2)  
 171 SIK auf französisch/  
 172 ELS **le sixième jou::r**  
 173 (1.4)

174	SIK	[s::S::s::
175	ELS	[(xxx) samedi
176	SIK	[est un jour
177	ELS	[est un jour de congé\
178	(1.4)	
179	SIK	DER\
180	EL?	(quatr)ième jour
181	SIK	s::ie[btē .. ta:g
182	ELS	[siebte ta:g
183	(0.6)	
184	SIK	[sonntag
185	ELS	[sonntag (0.5) ist der tag [der familientag\
186	SIK	[fami:lien:tag auf französisch/
187	ELS	le septième jour ... diman::che est le jour des de la fa[mi::lle
188	SIK	[de la famille\

L'enseignante (SIK) alterne les deux langues d'enseignement (allemand L2 et français L1) de manière fluide (alternances non balisées en 1, 25, 88, 150) avec une utilisation dominante de l'allemand L2, et ce, en s'appuyant sur les gestes et autres supports visuels (pointage de la date, des comptines en français et en allemand), en faisant appel à l'environnement (46-*siehst du eine wolke*) ou en amorçant les phrases en allemand (par exemple en 57, 97, 105, 126, 142, 164). Elle sollicite de manière explicite le recours à l'allemand ou au français (19-*auf deutsch*, 99, 107, 117, 129, 147, 171-*auf französisch*). Les élèves interviennent en français ou en allemand avec soit des items lexicaux isolés (jour de la semaine, mois, météo, chiffres, etc.), soit des phrases simples (40-*es gibt sonne*) et répétitives (sous forme de comptines : *der siebte Hase Sonntag ist gelb* etc.). Les alternances des élèves sont sollicitées ou non par l'enseignante (9, 16, etc.).

#### 4.4 Usage alterné en L1 et L2 et apprentissage bilingue

Le type de macro-alternance *une personne – deux langues* facilite sans doute la complémentarité des deux langues d'enseignement dans les activités d'apprentissage ainsi que l'intégration des apprentissages effectués en L1 et en L2. De plus, il peut avoir une influence sur le choix de l'enseignante de recourir à un usage alterné des langues sous cette forme (sans pour autant le conditionner sous cette forme) et non pas d'alterner entre différentes activités ou à différents moments de la semaine<sup>3</sup>. Ce mode bilingue d'enseignement (voir Steffen, 2013a), en s'appuyant sur les ressources langagières bilingues pour réaliser les apprentissages situés, permet d'établir une continuité et une complémentarité entre les deux langues d'enseignement et de les mettre en contraste. Elles sont mobilisées de manière confluyente pour traiter les contenus thématiques (par exemple, dans les comptines qui

reproduisent des énoncés à structures répétitives dans les deux langues en parallèle), ce qui mène à une mise en relation immédiate et potentiellement à des transferts (traductions) des savoirs en élaboration dans ces deux langues, ainsi qu'à un apprentissage intégré en français et en allemand de certains savoirs (apprendre à reconnaître des lettres et syllabes dans les deux langues en même temps).

### 5. Discussion générale

Alors qu'il est prévisible, pour le modèle *un enseignant – une langue*, que l'enseignante en L2 ait recours à la L1 des élèves pour faciliter la compréhension, permettre le transfert de savoirs et/ou ratifier les contributions des élèves en L1, il est plutôt inattendu que l'enseignante en L1 s'appuie sur des éléments de la L2 pour renforcer leur apprentissage de la L2 et entraîner un apprentissage intégré des savoirs en L1 et L2. La collaboration des enseignantes et la réflexion conjointe des apprentissages *de* et *en* L1 et L2 et transversale aux deux enseignements donne ainsi lieu à une intégration des langues en contact et des contenus thématiques élaborés en L1 et L2. Chacune des langues garde un espace clairement délimité (attribution à une enseignante et marquage des alternances), mais qui est perméable et s'appuie sur un travail avec le répertoire plurilingue. Pour le modèle *un enseignant – deux langues*, les passages d'une langue à l'autre sont plus fluides, mais structurés et l'usage alterné des langues (parler bilingue) donne lieu à un espace bilingue qui met les langues en contact sans les mélanger. Dans ce modèle, l'intégration L1-L2 ne passe pas par un projet conjoint de deux enseignants, mais plutôt par une réflexion sur le contact des langues pour le travail sur les contenus thématiques et la mise en relation des apprentissages de L1 et L2.

Pour les deux modèles, les pratiques discursives bi-plurilingues en classe illustrent bien que l'intégration des apprentissages *en* et *de* L1 et L2 va au-delà de la simple articulation de deux espaces monolingues et tient à une posture bi-plurilingue des enseignants privilégiant des approches qui travaillent avec un répertoire plurilingue et qui normalisent et didactisent le plurilinguisme dans l'enseignement/apprentissage des savoirs. Cette intégration est favorisée par la méso-alternance, réfléchie par rapport à la mise en complémentarité et en contraste des langues et à l'apport des ressources plurilingues pour l'élaboration des savoirs et qui articule les pratiques discursives en classe avec les enjeux curriculaires et les choix de l'institution quant aux langues d'enseignement (macro-alternance).

## Notes

- 1 Dans d'autres activités, les élèves produisent également des propositions.
- 2 Cette collaboration a été thématifiée dans les entretiens effectués avec les deux enseignantes (voir Gajo, Grobet et Steffen, 2015).
- 3 Le choix de ce type d'alternance a été thématifié dans l'entretien effectué avec l'enseignante.

## Références

- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3ème éd.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Beacco, J.-C. et 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. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau3\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp)
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. et Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Billiez, J. (dir.). (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-LIDILEM.
- Blanchet, P. et Coste, D. (dirs.) (2010). *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris: L'Harmattan.
- Bregy, A.-L., Brohy, C. et Fuchs, G. (2000). Expérience d'apprentissage bilingue précoce : Résultats des élèves de Monthey et de Sion à la fin de la 2e année primaire. Année 1998/99. Neuchâtel: IRDP.
- Brohy, C. (2001a). *Enseignement partiel en langue partenaire dès l'école enfantine à Cressier – Jeuss-Lurtigen-Salvenach (FR). Année scolaire 1999/2000. Teilimmersion in der Partnersprache ab Kindergarten in Cressier – Jeuss-Lurtigen-Salvenach (FR) Schuljahr 1999/2000*. Neuchâtel: IRDP.
- Brohy, C. (2001b). Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(1), 38–49. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050108667717>
- Brohy, C. (2004). L'enseignement plurilingue en Suisse : de la gestion de l'innovation au quotidien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26(3), 465–476.
- Brohy, C. et Gurtner, J.-L. (2000). *Evaluation des Schulprojekts Samedan. Schlussbericht zu Händen des Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartements Graubünden*. Fribourg: Université Sciences de l'éducation.
- Brohy, C. et Rezgui, S. (dirs.) (2008). La didactique intégrée des langues : expériences et applications. *Babylonia*, 2008(1).
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Cahiers de l'Acedle*, 5(1), 65-90.

- Candelier, M. (dir.) (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck Duculot.
- Castellotti, V. (1997). Langues étrangères et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance?. *Etudes de linguistique appliquée*, 108, 401-410.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèse et évolutions d'une notion-concept. Dans P. Blanchet et Chardenet, P. (dirs.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées* (pp. 241-252). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Charpié, N. (2002). *Expérimentation de l'enseignement de l'allemand par immersion dans le canton du Jura. Ecole enfantine & école primaire*. Neuchâtel: IRDP.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Coste, D., de Pietro, J.-F. et Moore, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage & Société*, 139(1), 103-123. <http://dx.doi.org/10.3917/ls.139.0103>
- Demierre-Wagner, A. et Schwob, I. (2004). *Evaluation de l'enseignement bilingue en Valais. Rapport final*. Neuchâtel: IRDP.
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28, 81-88.
- Duverger, J. (2009). Favoriser l'alternance des langues. *Le français dans le monde*, 362.
- Escudé, P. et Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International.
- Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématique, opacité, densité. *Éducation et sociétés plurilingues*, 20, 75-87.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation. *Trema*, 28(28), 37-48. <http://dx.doi.org/10.4000/trema.448>
- Gajo, L. (2009). De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants. *Les Langues modernes*, 4, 15-24.
- Gajo, L. (2013). La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe: ¿jerarquía o alternativas? Dans J. Dolz et I. Idiazabal Gorrotxategi (dirs.), *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües* (pp. 51-72). Bilbao: Servicio Editorial de la UPV/EHU.
- Gajo, L. (2014). From normalization to didactization of multilingualism: European and Francophone research at the crossroads between linguistics and didactics. Dans J. Conteh et G. Meier, (dirs.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges* (pp. 113-131). Bristol : Multilingual Matters.
- Gajo, L. et Steffen, G. (2014). Science et plurilinguisme : savoirs et perspectives en tension. Dans A.-C. Berthoud et M. Burger (dirs.), *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains* (pp. 107-124). Paris, Bruxelles: DeBoeck.

- Gajo, L., Grobet A. et 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.
- Gajo, L. avec la collaboration de Borel, S., Curdy, B., Grobet, A., Maillat, D., Serra C. et Steffen, G. (2008). *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*. Rapport final. Fonds national suisse de la recherche scientifique : PNR 56 (Projet n° 405640-108656): Publication online: [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](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. et Berthoud, A.-C. (2013). Plurilingualisms and knowledge construction in higher education. Dans A.-C. Berthoud, F. Grin et G. Lüdi (dirs.), *Exploring the dynamics of multilingualism : The DYLAN project* (pp. 279–298). Amsterdam: John Benjamins. <http://dx.doi.org/10.1075/mdm.2.13gaj>.
- García, O. (2008). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Gurtner, J.-L. et Schork, J. (2002). Schulprojekt Samedan. [Zwischenbericht. Freiburg : Universität Freiburg, Departement für Erziehungswissenschaften.]. *Evaluationsphase, II*, 1.
- Kersten, K. (dir.). (2008). *ELIAS: Early Language and Intercultural Acquisition Studies. Final report*. Comenius Multilateral Project. University of Magdeburg.
- Le Pape Racine, C. (2003). Plurilinguisme et immersion : Essai de systématisation, d'un point de vue suisse, des principes de la théorie de l'apprentissage et de la didactique et leurs conditions cadres externes. Dans B. Hufeisen et G. Neuner (dirs.), *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais* (pp. 107–136). Strasbourg, Graz: Conseil de l'Europe.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. LAL. Paris: Didier.
- Moore, D. et Castellotti, V. (dirs.) (2008). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Bern: Peter Lang.
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D., de Pietro, J.-F. (dirs.) (2003). *Education et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin).
- Ronjat, J. (2013). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Francfort-sur-le-Main: Peter Lang, coll. Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel. (1ère éd. 1913)
- Steffen, G. (2013a). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques. Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel*. Francfort-sur-le-Main: Peter Lang.
- Steffen, G. (2013b). Méso-alternance et conceptualisation disciplinaire. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° spécial : Rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux pluriels d'aujourd'hui. Actes du colloque VALS-ASLA 2012 (Lausanne, 1-3 février 2012). 171-186.

- Steffen, G. et Borel, S. (2011). Les activités de reformulation dans et pour la conceptualisation des savoirs scientifiques. Passages du monolinguisme au bilinguisme. *Cahiers de l'ILSL*, 30, 145–164.
- Troncy, C. (dir.), de Pietro, J.-F., Goletto, L. et Kervran, M. (collab.) (2014). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.