

Les îlots immersifs : Un dispositif favorisant l'implémentation de l'enseignement bi/plurilingue en Suisse ?

Supprimé: -

Audrey Freytag-Lauer

Haute École Pédagogique de la Fachhochschule de la Suisse du Nord-Ouest

En Europe, la didactique du plurilinguisme (par exemple Moore 2019) ainsi que les approches plurielles (Candelier *et al.* 2012) se sont imposées comme deux hyperonymes décrivant « un apprentissage dans, par et pour la pluralité des langues toutes tendances confondues » (Freytag-Lauer 2022, p. 14). La diffusion plus récente du concept de *translanguaging* (García et Li Wei 2014) indiquant un *translanguaging turn* (Pierson et Grapin 2021) ou un *multilingual turn* (Putjata *et al.* 2022) dans les recherches et dans l'enseignement vient apporter un nouvel éclairage. Cette mise en contact entre conceptions européenne et anglophone sera une occasion pour nous de les examiner dans le contexte de l'insertion et de l'intégration de l'enseignement bi/plurilingue en Suisse.

Nous questionnons dans cet article la mise en place du dispositif d'îlots immersifs pour implémenter un enseignement bi/plurilingue à l'école obligatoire. Un îlot immersif est une courte séquence d'enseignement en langue seconde (L2), c'est-à-dire un enseignement ponctuel d'un contenu disciplinaire (histoire, biologie, sport, etc.) dans une L2 enseignée (Freytag-Lauer *et al.* 2015, p. 85). À travers des données qualitatives récoltées lors de trois îlots immersifs à l'école primaire en Suisse alémanique, nous illustrerons différents gestes professionnels, « moyens auxquels a recours l'enseignant pour pouvoir didactiser son contenu en classe » (Geiger-Jaillet *et al.* 2022, p. 3), mobilisés dans la réalisation de la didactique de plurilinguisme.

D'abord, nous exposerons nos outils théoriques et analytiques pour comprendre les enjeux de l'implémentation d'un dispositif d'enseignement bi/plurilingue par le biais des notions d'insertion curriculaire et d'intégration. Puis, nous présenterons notre méthodologie de recherche issue de notre travail de thèse ainsi que nos axes d'analyse (Freytag-Lauer 2022). Enfin, à partir de l'exemple des îlots immersifs, nous rapporterons

trois gestes professionnels impliqués dans la réalisation d'une didactique du plurilinguisme contextualisée¹.

Implémenter l'enseignement bi/plurilingue dans les écoles : Quelques outils théoriques

Le pluri et le trans, des outils pour créer des espaces didactiques bi/plurilingues

Pour discuter des notions abordées dans notre étude, nous nous référons au Tableau 1². En nous fondant sur leurs historiques, nous distinguons les paradigmes de la compétence plurilingue et interculturelle (Coste *et al.* 2009) et du *translanguaging* de leurs déclinaisons didactiques à travers la didactique du plurilinguisme, les approches plurielles, d'un côté, et du *translanguaging* pédagogique (*pedagogical translanguaging*), du *translanguaging* plurisémiotique (*transsemiotizing*), de l'autre.

Paradigme de référence	- Compétence plurilingue et interculturelle	- <i>Translanguaging</i>
Références	- Travaux de Roulet - Travaux du Conseil de l'Europe (voir par ex. Cavalli 2005 ; Candelier et Castellotti 2013)	- Travaux de Cen Williams 1994 ; Baker 2001 ; García 2009 ; García et Li Wei 2014 (cités par Dall'Aglia 2020, p. 10 ; Freytag-Lauer 2022, p. 52-57)
Déclinaisons didactiques	- Didactique du plurilinguisme (par ex. Hufeisen et Neuner 2004 ; Gajo 2006) - Approches plurielles (Candelier 2008 ; Candelier <i>et al.</i> 2012)	- <i>Pedagogical translanguaging</i> (par ex. Cenoz et Guter 2020) - <i>Transsemiotizing</i> (par ex. Lin 2019)

TABEAU 1. Compétence plurilingue et interculturelle et *translanguaging*.

En comparant les définitions les plus diffusées³, nous constatons certaines convergences. Les deux concepts abandonnent les conceptions additives

1. Nous tenons à remercier Pauline Lapaque (Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz) et les relecteur-ice-s anonymes de cette publication pour leurs conseils avisés.

2. À l'heure où nous finalisons cet article, nous souhaitons mentionner une parution récente de Cavalli et Egli Cuenat (2024) qui interrogent l'effet de mondialisation du *translanguaging*. Cet article permet un éclairage complémentaire aux outils théoriques présentés dans cette partie.

3. 1) « On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là

Mis en forme : Police :Italique

Mis en forme : Police :Italique

Supprimé: côté

Mis en forme : Police :Italique

Supprimé: Mesdames

issues des premières théories du bilinguisme où chaque langue apprise fonctionne comme un système linguistique autonome (L1+L2) et conçoivent, au contraire, les langues comme appartenant à un seul système dynamique et holistique. Les deux se réfèrent à la notion de répertoire langagier (par exemple Catellotti et Moore 2005). En effet, au fil de son apprentissage, un-e locuteur-riche ou un-e apprenant-e construit un répertoire unique et évolutif composé des différentes expériences et ressources linguistiques (voir Neuner 2004 ; Macaire 2008).

Pour autant, bien que proche, l'évolution des deux concepts et la comparaison de leurs définitions nous permettent de pointer quelques spécificités. La compétence plurilingue et interculturelle dépasse le caractère strictement bilingue, tandis que le *translanguaging* reste encore très attaché aux conceptions de l'éducation bilingue (García et Li Wei 2014). En outre, la compétence plurilingue et interculturelle est ancrée dans les travaux en neurolinguistique affirmant le caractère interrelié de l'apprentissage des langues (voir Lapaque et Freytag-Lauer 2023 ; Macaire 2008). Par ailleurs, sous l'impulsion de García, le *translanguaging* rejette la langue nommée (*named language*) comme système et norme, alors que la compétence plurilingue et interculturelle n'englobe pas nécessairement cette vision. Li Wei (2011, 2018) et Canagarajah (2011, 2018) insistent quant à eux sur la nature multimodale des échanges langagiers et sur les espaces créés par les pratiques translangagières⁴. Cela ne se retrouve pas dans les conceptions de la compétence plurilingue et interculturelle, mais plutôt dans les travaux récents autour de la médiation à travers les propositions typologiques de Coste et Cavalli (2018).

Autour de ces concepts centraux se sont construites d'autres notions liées au champ didactique. Née dans les années 1990, la didactique du plurilinguisme propose différentes méthodes ou approches didactiques (c'est-à-dire la didactique intégrée des langues, l'éveil aux langues, l'intercompréhension, l'enseignement bi/plurilingue, etc.) pour développer

Commenté [A162]: Les références sont souvent précédées de la mention « voir » (ou anciennement *cf.*). Il faudrait supprimer tous ceux qui ne sont pas essentiels.

Commenté [A163]: Ne faut-il pas préciser (2009) ?

Supprimé: s

Supprimé: i.e.

superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste *et al.* 2009, p. 11) ; 2) « Le *translanguaging* est une approche de l'utilisation de la langue, du bilinguisme et de l'éducation des bilingues qui considère les pratiques langagières des bilingues non pas en tant que deux systèmes linguistiques comme c'est généralement le cas, mais comme un répertoire linguistique avec des caractéristiques qui ont été construites socialement comme appartenant à deux langues distinctes » (García et Li Wei 2014, p. 2, cité et traduit par Dall'Aglia 2020, p. 10).

4. Sur la question plus spécifique des pratiques translangagières hétérogènes, nous renvoyons à la publication d'Isabelle Léglise (2017).

la compétence plurilingue et interculturelle (voir Gajo 2006, p. 63)⁵. Cenoz et Gurter (2020, 2022) ont proposé la notion de *translanguaging pédagogique* pour évoquer les dimensions enseignables et font donc référence aux pratiques en classe et à l'agir professionnel de l'enseignant-e. Il s'agit d'une « théorie et une pratique pédagogiques qui se réfèrent à des stratégies d'enseignement qui intègrent deux ou plusieurs langues » (Cenoz et Gurter 2022, p. XX; notre traduction⁶). L'une des stratégies pointées au cours des interactions correspond à l'alternance des langues et peut être mise en relation avec la notion francophone de méso-alternance ou d'alternance séquentielle qui concerne la planification et la didactisation de l'alternance des langues pour construire des savoirs (Duverger 2007 ; Steffen 2013 ; Steffen et Freytag-Lauer 2021, 2026). Enfin, les travaux autour des ressources sémiotiques mobilisées dans l'interaction existent à travers la notion de *transsemiotizing* (par exemple Lin 2019), font échos aux travaux francophones sur la gestion de la multimodalité dans l'enseignement/apprentissage (par exemple Mazur-Palandre et Colón de Carajaval 2019).

Sans négliger les glissements théoriques et/ou les tournants effectués pour construire une éducation bi/plurilingue (voir par exemple Marshall et Moore 2016 ; Reissner et Schwender 2019), nous aurions tout intérêt, comme le propose Moore (2021), de relier ces notions au carrefour de plusieurs idées. Cela nous permet surtout d'identifier deux enjeux clés pour implémenter des espaces didactiques bi/plurilingues dans les écoles : l'usage de l'alternance des langues et la mobilisation de différentes ressources adaptées (Freytag-Lauer 2022, p. 56).

Insertions curriculaires : Une extension variable du concept de la didactique du plurilinguisme

Le concept de la didactique du plurilinguisme touche différents espaces curriculaires et disciplines scolaires puisque « le développement de compétences plurilingues doit s'opérer à l'intérieur d'un capital horaire stabilisé » (Coste *et al.* 2009, p. 26). En d'autres termes, la didactique du plurilinguisme doit s'insérer dans le curriculum préexistant, et chaque approche choisie est déterminée par une insertion curriculaire spécifique (voir Gajo *et al.* 2020). En effet, Hutterli (2012, p. 192) précise que cette didactique peut toucher, d'une part, l'enseignement des langues afin de favoriser les stratégies d'apprentissage de transferts et, d'autre part, l'enseignement des disciplines dites non linguistiques (DdNL, voir Gajo 2009) comme l'histoire, les mathématiques, la biologie, etc., afin de

5. Pour une revue détaillée des différentes approches, nous renvoyons à Freytag-Lauer 2022, p. 13-30.

6. « [...] a pedagogic theory and practice that refers to instructional strategies which integrate two or more languages ».

Mis en forme : Police :Italique

Commenté [A164]: Préciser la page de la citation.

Supprimé: à paraître

Supprimé: et

Supprimé: -

promouvoir les langues étrangères. Nous proposons ci-dessous un schéma récapitulatif des scénarios curriculaires possibles (Brohy 2009 ; Coste *et al.* 2009, p. 26-27).

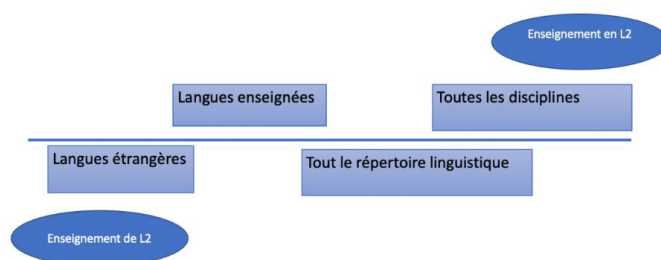


FIGURE 1. Continuum ou fragmentation des espaces didactiques du plurilinguisme entre enseignement de L2 et enseignement en L2.

Ces insertions curriculaires variables montrent la flexibilité du concept pouvant s'adapter à différents contextes d'enseignement et à plusieurs disciplines (linguistiques et dites non-linguistiques). Pour autant, dans leurs applications pratiques, elles peuvent conduire à la fragmentation de la didactique du plurilinguisme et de ses approches au lieu de mises en contact et en continuité. Finalement, l'extension variable de cette didactique peut être pointée en s'interrogeant sur son implémentation au niveau curriculaire et sur ses modalités de réalisation concrètes en classe. Pour reprendre les propos de Macaire (2008), « le plurilinguisme a ses chances s'il est souple et contextualisé ». Nous rajoutons : s'il n'est pas dogmatique et peut être mobilisé concrètement en classe par les enseignant-e-s.

Insertion curriculaire et intégration de l'enseignement bilingue/immersif en Suisse

En Suisse, les recherches récentes sur l'enseignement bilingue ou par immersion se sont attachées à définir les différents formats d'enseignement en L2, à étudier les interactions en classe pour saisir la construction des savoirs et à se pencher sur les postures des enseignant-e-s. Par exemple, les travaux de Gajo *et al.* (2020) et d'Elmiger, Tunger et Siegenthaler (2022) mettent en évidence la diversité des formats d'enseignement bilingue/immersif en Suisse. En outre, des formats d'enseignement plus flexibles et modulaires, recouvrant des empanns curriculaire et disciplinaires plus réduits, sont observés tout comme des formats plus institutionnalisés. Ces derniers organisent l'enseignement en L2 en fonction des disciplines (mathématiques, sciences, histoire, etc.) et sur le temps scolaire (20%, 30%, 50%, etc.).

Supprimé: -

Supprimé: I

Notre travail sur les îlots immersifs a pointé les caractéristiques de ce format minimal de l'enseignement bilingue : une insertion curriculaire variable, et, à travers elle, une déclinaison didactique. En effet, nous avons pu constater quatre variétés d'îlots sur le terrain :

- Des *îlots immersifs* à l'école primaire dans l'enseignement du français L2 en Suisse alémanique (Ruhstaller et Le Pape Racine 2014 ; Freytag-Lauer, Meier et Le Pape Racine 2015 ; Luthi 2020).
- Des *îlots bilingues* au secondaire 1 (équivalent du collège) dans l'enseignement d'histoire (en français L2) et dans l'enseignement de géographie (en anglais L2) en Suisse alémanique (Gajo *et al.* 2020 ; Steffen et Freytag-Lauer 2021).
- Des *îlots plurilingues* initiés par des étudiant-e-s en formation en didactique du français langue étrangère en Suisse alémanique (Freytag-Lauer 2022).
- Des *îlots de plurilinguisme* organisés dans l'enseignement d'histoire en Suisse romande (Lambelet et Mauron 2015).

Nos recherches permettent de conclure que seuls les îlots immersifs et bilingues peuvent être considérés comme un enseignement en L2, tandis que les deux autres variétés correspondent à d'autres approches plurielles (voir Freytag-Lauer 2022, p. 267).

Par ailleurs, l'intégration des savoirs linguistiques et disciplinaires au cours des interactions en classe a pu être étudiée (Elmiger *et al.* 2010 ; Gajo et Berthoud 2008 ; Jenny 2023 ; Steffen 2013 ; Vuksanović 2018), notamment par le travail de didactisation de l'alternance des langues (Steffen et Freytag-Lauer 2021, 2026). Les analyses engagées s'appuient entre autres sur des outils théoriques de l'analyse conversationnelle en lien avec l'apprentissage et la cognition située (Gajo et Mondada 2000 ; Mondada et Pekarek Doehler 2000). Le travail intégré favoriserait un approfondissement des concepts par l'usage de la L2 et l'alternance vers la L1 ou d'autres langues. Enfin, l'étude des perspectives d'enseignant-e-s en Suisse montre que la réflexion didactique sur l'intégration dans l'enseignement bi/plurilingue n'est pas généralisée en raison d'absence de formations spécifiques (Gajo *et al.* 2020, p. 15-16).

Ce bref exposé de nos outils théoriques appliqués au contexte suisse décrit un paysage bi/plurilingue à géométrie variable en raison des ancrages conceptuels entre *pluri* et *trans* et ainsi que des implémentations et pratiques en classe, parfois éclectiques.

Supprimé: à paraître

Supprimé: nt

Documenter l'implémentation d'îlots immersifs : Cadre méthodologique

Principes d'une recherche-action

Notre recherche empirique de type qualitatif repose sur les principes de la recherche-action en didactique des langues et des cultures. Nous retiendrons la définition suivante de recherche-action :

à la fois une manière de « faire de la recherche » (épistémologie et méthodologie particulières), une manière « d'être au terrain » (et avec les acteurs des terrains investis) et une manière d'envisager la diffusion des connaissances scientifiques dans le monde social (Clerc 2014, p. 111).

La recherche-action (mais aussi d'autres recherches de type collaboratives) offre la possibilité de faire circuler les savoirs théoriques et pratiques entre praticien-ne-s et chercheur-e-s afin de faire émerger de nouvelles connaissances et de modifier les pratiques de terrain (voir Robbes 2013).

Ainsi, nous avons endossé le rôle de *praticienne-chercheuse* (voir Narcy-Combes 2001 ; Macaire 2007 ; Robin 2019) qui nous a permis de documenter l'implémentation d'un dispositif d'enseignement en L2 à la suite du projet pilote *Îlots immersifs an der Primarschule*⁷ (Ruhstaller et Le Pape Racine 2014) et la mobilisation des documents⁸ dans les interactions en classe.

Présentation du dispositif et du corpus

Notre travail de thèse repose sur un terrain central avec deux classes d'élèves de 11-12 ans (dernière année du primaire) en Suisse alémanique durant l'année scolaire 2014-2015. L'allemand est la langue de scolarisation, l'anglais est la première langue étrangère enseignée suivie du français (voir Freytag-Lauer *et al.* 2015, p. 80-81). À travers un questionnaire, nous avons pu identifier d'autres langues en présence comme des langues issues principalement des Balkans (macédonien, serbe, croate, albanais) et d'autres langues (Freytag-Lauer 2022, p. 243). Le dispositif d'îlots observé a été implémenté dans l'enseignement de français langue étrangère. Le corpus repose sur trois îlots immersifs portant sur des thématiques d'histoire ou de géographie. Chaque îlot représente entre 8 et 12 périodes d'enseignement (voir Freytag-Lauer 2022, p. 278-301).

7. Ce projet pilote *Îlots immersifs à l'école primaire* financé par l'Office Fédéral de la Culture (2011-2014) a permis l'élaboration d'une documentation où toutes et tous les enseignant-e-s ont partagé leurs récits d'expériences et des ressources utiles (voir Ruhstaller et Le Pape Racine 2014).

8. Ces documents correspondent à l'ensemble des supports d'enseignement / apprentissage (carte, texte, image, globe terrestre, tableau, etc.) mobilisés au cours des interactions.

Supprimé: elle est

Supprimé: «

Mis en forme : CitationBloc LL

Supprimé: »

Supprimé: suite au

Afin de situer le dispositif par rapport à un contexte helvète plus large, nous avons croisé nos données avec celles issues du projet *Immersion et enseignement de langue orienté vers le contenu : séquences didactiques et insertion curriculaire au primaire* (Gajo et al. 2020)⁹. Ce projet a permis de récolter des données dans diverses régions linguistiques (Suisse romande francophone, Suisse alémanique) et dans divers cantons (Jura, Bâle-Ville, Argovie, Zurich, Soleure, Berne, Neuchâtel). Nous les considérons comme nos terrains périphériques.

Pour cet article, nous utiliserons un extrait d'une interaction en classe issue de notre terrain principal, un extrait du plan d'études *Lehrplan 21*, un extrait d'un questionnaire soumis aux enseignant-e-s de l'établissement scolaire de notre terrain principal et, enfin, des entretiens semi-directifs effectués dans les terrains **périphériques**.

Niveaux et axes d'analyse

Pour répondre à la question de notre article et pointer les gestes professionnels en lien avec l'implémentation de l'enseignement bi/plurilingue, il est nécessaire d'articuler différents niveaux et axes d'analyse. Au niveau macro, les programmes et **plan** d'études ainsi que les extraits du questionnaire et **les** entretiens semi-directifs nous donnent des indications sur les conditions organisationnelles et institutionnelles de l'implémentation de ce type d'enseignement. Quel est le cadre curriculaire de l'enseignement bilingue à l'école obligatoire en Suisse ? Quels sont les freins potentiels à l'implémentation d'après les enseignant-e-s ?

Au niveau méso, les entretiens semi-directifs et les supports pédagogiques permettent de mieux saisir l'intégration des savoirs disciplinaires et linguistiques dans les séquences et les activités prévues et réalisées. Comment sont didactisés les savoirs et les contenus ? Comment sont planifiées les séquences d'enseignement en L2 ?

Au niveau micro, les interactions en classe permettent d'analyser les pratiques effectives *in situ* et le travail intégré. Quelles sont les traces de l'intégration des savoirs disciplinaires et linguistiques (L1, L2, **etc.**) en classe ? Quelles sont les ressources mobilisées ?

Commenté [A165]: Pluriel ?

Supprimé: d

Supprimé: ...

9. Ce projet financé par le Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme de Fribourg (Suisse) et dirigé par Laurent Gajo a pointé les zones de contact et de rupture entre enseignement de langue orienté vers le contenu et l'enseignement bilingue.

Des gestes professionnels pour implémenter l'enseignement bi/plurilingue

Le travail (trans)curriculaire

Le plan d'études¹⁰ actuellement en vigueur en Suisse alémanique, le *Lehrplan 21*, dédit une place à l'enseignement bilingue dans les recommandations didactiques du domaine *langues*. Une lecture des quelques indications renseigne sur une certaine liberté accordée aux établissements scolaires et aux enseignant-e-s. En outre, l'enseignement bilingue ou immersif n'est pas obligatoire. Il sert principalement à compléter l'enseignement des langues étrangères (l'anglais et/ou le français). Il peut être implémenté dans les périodes dédiées aux DdNL. Il peut être organisé en phases ou en séquences ponctuelles ou en projet interdisciplinaire seul ou en co-enseignement en fonction des compétences et disponibilités des enseignant-e-s¹¹. Finalement, nous pouvons interpréter ces lignes comme étant un « vide curriculaire » à combler. Cela est corroboré par les réponses des enseignant-e-s sur les freins à l'implémentation d'un dispositif bilingue ou immersif. La réponse de cet-te enseignant-e du primaire établit une liste assez exhaustive des facteurs limitants¹² :

J'imagine qu'il n'y a que très peu d'enseignants bien formés qui pourraient enseigner. De plus, il faudrait décider dans quelle langue cet enseignement devrait être dispensé et qui est habilité à le faire ? De plus, il faut répondre à la question de savoir quelle discipline doit être enseignée dans une autre langue. [...]. L'introduction de ce type d'enseignement dans une école implique un surcroît de travail (recherche d'enseignants, planification des heures de cours, décisions, frais supplémentaires éventuels) et le risque que les parents s'y opposent (enseignant-e A).

Cette réponse montre que le « vide curriculaire » apporte un certain nombre d'incertitudes et de défis : la formation des enseignant-e-s, la répartition des horaires, des disciplines et des langues visées, le travail et les coûts supplémentaires engagés, et l'opposition potentielle des parents. En d'autres termes, implémenter un dispositif d'enseignement bilingue est une affaire plutôt risquée.

10. Nous renvoyons nos lecteur-ric-e-s au site internet du plan d'études *Lehrplan 21* pour consulter le paragraphe concerné, voir le domaine Sprachen, didaktische Hinweise : <http://ag.lehrplan.ch/index.php?code=e|1|3> (consulté le 29/03/2026).

11. Notons que lors de la récolte de nos données, ce plan d'études n'était pas encore entré en vigueur, mais une mention à l'enseignement immersif apparaissait sous la rubrique *Informations sur le pays et les gens* dans un document d'accompagnement au programme du français langue étrangère.

12. Les enseignant-e-s interrogé-e-s ont répondu en allemand au questionnaire. Nous proposons ici notre propre traduction en français.

Ce vide laisse cependant la possibilité d'innover et de créer de nouveaux espaces didactiques. Un travail curriculaire, c'est-à-dire un travail d'appropriation et d'implémentation du programme (Borgès et Lassard 2008), semble nécessaire. Dans le cas du dispositif d'îlots immersifs étudiés, il faut signaler un effort qui a porté sur les zones de contact entre le programme de français et les programmes des DdNL histoire et géographie. Ce travail curriculaire est visible notamment à travers l'analyse des supports pédagogiques utilisés en classe. Par exemple, au cours du dispositif d'îlot portant sur la géographie de la Suisse romande, des activités portant sur les risques naturels (contenus disciplinaires) mobilisent des savoirs linguistiques sur les articles définis et sur le lexique en voie d'acquisition dans l'enseignement de français, conformément aux orientations du plan d'études (voir Freytag-Lauer 2022, p. 285-287). Pour rejoindre les travaux de Dausend (2014), nous pouvons y voir un travail transcurriculaire, à savoir un travail d'appropriation du programme mettant en correspondance les contenus et les objectifs des disciplines linguistiques et non-linguistiques visées.

La planification et les choix didactiques

Le dispositif d'îlots immersifs implique une articulation entre les séquences en îlot et les séquences de l'enseignement régulier. Ainsi les entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignant-e-s donnent des indications sur les choix didactiques opérés (voir Steffen et Freytag-Lauer 2021 pour une analyse détaillée).

Nous synthétisons ici les questions soulevées lors de la planification et la didactisation (voir Freytag-Lauer et Wiedmer 2021) :

- Par rapport à l'insertion curriculaire, faut-il privilégier un enseignement de langue orienté vers le contenu ou un enseignement d'une DdNL en L2 ?
- Où les disciplines se recoupent-elles ? Existe-t-il des possibilités de travail interdisciplinaire ?
- Quels contenus et savoirs disciplinaires choisir pour enseigner en L2 ?
- Quelles séquences et activités didactiques peut-on prévoir en L2 ? Lesquels en L1 ?
- Quels termes disciplinaires doivent être connus en L1/L2 ? Comment la L2 peut-elle aider ou gêner la compréhension des définitions ?
- Quelles autres ressources linguistiques peut-on mobiliser (L1, L2, etc.) ?
- Comment peut-on adapter le matériel didactique existant (textes, images, vidéos, etc.) ?

Pour saisir les enjeux de l'articulation entre insertion curriculaire (niveau macro) et didactisation (niveau meso), nous reprenons les propos de l'enseignant-e BEI. Il-elle enseigne le français L2, l'anglais L2, la géographie et le dessin en Suisse alémanique au secondaire 1. Il-elle a implémenté des îlots immersifs dans les disciplines linguistiques et dans les DdNL qu'il-elle enseigne. Il-elle relate avoir élaboré des îlots immersifs dans son enseignement de français L2 sur des sujets d'actualité (les ~~jeux~~ olympiques) ~~ou~~ il-elle approfondit certaines thématiques présentes dans le manuel (les monuments, la culture générale). Dans son enseignement du dessin, en revanche, il-elle propose certains contenus disciplinaires en L2 à travers un îlot sur Kandinsky dans le cadre d'une séquence sur l'expressionnisme en art. Pour il-elle, un îlot implémenté dans l'enseignement de L2 s'approche d'un enseignement de la langue orienté vers le contenu, tandis qu'un îlot implémenté dans son enseignement d'une DdNL s'apparente à un enseignement bilingue (Freytag-Lauer 2022, p. 263-264). Cet exemple illustre donc les choix didactiques opérés au niveau des objets d'enseignement influencés entre autres par l'insertion curriculaire et le matériel didactique utilisé.

Supprimé: j

La gestion de l'intégration dans les interactions

Au cours de l'interaction, le travail intégré peut émerger tout particulièrement lorsqu'un terme spécifique énoncé en L2 semble opaque (Gajo 2007). L'interaction que nous présentons ci-dessous porte sur le terme d'*échelle* qui émerge lors d'un travail sur une carte dans le cadre d'un îlot immersif portant sur des contenus disciplinaires géographiques (la géographie de la France). Les élèves doivent identifier certaines informations (voir Freytag-Lauer 2022, p. 398-405). L'élève CYR remarque la représentation graphique de l'échelle sur la carte. En français, le terme échelle peut signifier dans le langage courant un objet permettant de s'élever tandis qu'en géographie, l'échelle établit le rapport entre la longueur sur la carte et la longueur réelle. En allemand, deux termes distincts sont employés, *die Leiter* et *der Massstab* (ou *Kartenmassstab*).

Séquence « échelle »

- 051 ENS und was noch / (xxx) qu'est-ce qu'on a comme information / (0.37)
- 052 CYR darf ich auf deutsch sagen¹³ / (0.36)
- 053 ENS si tu arrives à . tu sais pas en français tu le dis en allemand mais si tu le sais en français dis-le en français (2.75)

13. Nous proposons les traductions suivantes : « *Und was noch* » (et quoi encore), « *darf ich auf deutsch sagen* » (est-ce que je peux le dire en allemand).

- 054 CYR le : forme dans le kilomètre ((ENS regarde sa feuille))
(0.30)
- 055 ENS les kilomètres /
(0.50)
- 056 oui / ça / .. * tu veux parler de ça / .. sur la carte vous avez ça hein / *
- 057 * se dirige vers le tableau noir pour dessiner une échelle *
(2.62)
- 058 ENS il y a écrit 250 kilomètres ... oui / .. ça en français ça s'appelle une échelle
(0.47)
- 059 EL ? une échelle /
(0.10)
- 060 ENS ((écrit au tableau noir le mot échelle))
(0.34)
- 061 une échelle . ou l'échelle
(1.67)
- 062 okay /
(0.10)
- 063 ... et d'ailleurs échelle * c'est ça sur la carte * . mais une échelle c'est aussi ça
- 064 * pointe sur le tableau le dessin *
(0.32)
- 065 ((ENS dessine au tableau une échelle))
(0.19)
- 066 ENS ça aussi c'est une échelle . pour MONTER .. vous voyez ça c'est aussi une échelle
(2.52)
- 067 un mot deux objets

Nous pouvons distinguer trois étapes au cours de cet extrait. 1) Les tours 051-053 correspondent à l'ouverture de l'explication et portent les traces de l'insertion curriculaire de cet îlot dans l'enseignement de français. En effet, l'élève CYR demande de modifier une partie du contrat didactique, à savoir utiliser la L2. ENS montre une position plutôt ouverte face à l'usage de la L1 tout en encourageant la production en L2. Cette position est confirmée dès le départ en 051 par la production d'une alternance entre l'allemand (L1) et le français (L2). 2) De 054 à 062, l'attention porte sur l'explication du terme d'échelle. CYR, en 54, formule approximativement en L2 une définition (*le forme dans le kilomètre*). Cette ébauche permet à ENS de contextualiser le terme en mobilisant la carte et en dessinant au tableau. ENS nomme également le concept en 058-059 et l'institutionnalise en l'écrivant au tableau noir (060-061). 3) Puis de 063 à 067, ENS juge utile de préciser l'autre signification plus ordinaire du terme à sa classe. ENS délimite ainsi le discours du quotidien du discours disciplinaire (*un mot deux objets*). Il aurait été intéressant de mobiliser les termes spécifiques en allemand à ce moment pour marquer plus clairement ces deux types de discours. Reste que cette interaction montre un travail intégrant à la fois

des ressources linguistiques et sémiotiques (tableau noir, dessin, carte) qui ponctuent et alternent dans l'élaboration d'un concept disciplinaire. Autrement dit, la gestion de l'intégration au cours de l'interaction signifie la mobilisation et un échafaudage de ressources linguistiques, disciplinaires et sémiotiques. Le travail intégré se réalise à l'interface de ces trois dimensions. Cet îlot est inséré dans l'enseignement du français L2 (macro) alors que l'activité engagée repose sur un concept (échelle) et un document (carte) issus de la DdNL géographie (mésio). Cette articulation favoriserait-elle au niveau micro un travail intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques ?

Conclusion

L'étude s'inscrit dans les paradigmes de la compétence plurilingue et interculturelle ainsi que du *translanguaging*. Les deux concepts, bien qu'ayant des convergences, diffèrent dans leurs évolutions et définitions. L'insertion curriculaire en Suisse de la didactique du plurilinguisme a été présentée et discutée, mettant en évidence une forme de flexibilité.

L'analyse de l'implémentation des îlots immersifs, à la fois des condensés (différentes approches mobilisées) et des concentrés (courtes séquences) de la didactique du plurilinguisme, caractérise des gestes professionnels pour intégrer l'enseignement bi/plurilingue : le travail curriculaire comme macro-geste, la planification et la didactisation comme méso-geste, et la gestion de l'intégration dans les interactions en classe comme micro-geste. Notre travail contribue donc à la réflexion récente sur les gestes professionnels spécifiques en contexte bi/plurilingue (Geiger-Jaillet *et al.* 2022) et des compétences professionnelles dans le cadre des approches plurielles (Gerber *et al.* 2023). Pour nous, l'implémentation d'une didactique bi/plurilingue repose sur une mise en continuité de ces gestes qui, bien maîtrisés, contribuent au développement de la compétence plurilingue et interculturelle des élèves.

Par le biais d'un renouveau de la formation des enseignant-e-s (mise en œuvre d'un CAS *Certificate of Advanced Studies* Enseignement bilingue / Enseignement d'une discipline dite non linguistique par immersion¹⁴) et du développement d'autres recherches collaboratives¹⁵, de tels gestes

14. Pour découvrir les contenus de cette formation, voir la page internet dédiée à ce CAS : <https://www.fhnw.ch/de/weiterbildung/paedagogik/nach-format/programme/angebote/cas-enseignement-bilingue> (consulté le 28/03/2024).

15. Nous pouvons citer une recherche, « L'articulation des langues en présence dans la classe, un levier pour l'appropriation de la langue de scolarisation », que nous menons actuellement avec Paula Ristea (HEP Vaud, UER didactique du français) et deux enseignantes. Dans ce projet, il s'agit de mettre en place un dispositif de théâtre plurilingue pour mobiliser les langues en présence dans deux classes d'élèves allophones.

Supprimé: ,

Mis en forme : Police :Italique

Supprimé: Puis, l

Commenté [A166]: Si possible, mettre à jour le lien et la date de consultation.

Supprimé: -

Supprimé: veuillez consulter

professionnels pourront être précisés et développés. Nous espérons une implémentation de la didactique du plurilinguisme plus durable, dépassant ainsi le cadre restreint, parfois anecdotique, qui lui est accordé.

Bibliographie

BAKER, Colin, 2001, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (1993), 3^e édition, Clevedon / Buffalo, Multilingual Matters.

BORGÈS, Cecilia et LESSARD, Claude, 2008, « Pratique enseignante et "travail curriculaire" dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec », in *Modes de pilotage institutionnel : Quel impact sur le travail enseignant ?*, numéro de *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 41, p. 29-57. DOI : <https://doi.org/10.3917/lse.414.0029>.

BROHY, Claudine, 2009, « "Ils vont tout mélanger" oder "L'allemand, ça aide pour l'anglais" ? Bericht aus dem Atelier Westschweiz – Deutsch vor Englisch », *Babylonia*, n° 4, p. 24-29. Disponible à l'adresse : http://www.babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-4/baby4_09brohy.pdf (consulté le XX/XX/XXXX).

CANAGARAJAH, Suresh, 2011, « Codemeshing in Academic Writing : Identifying Teachable Strategies of Translanguaging », *The Modern Language Journal*, vol. 95, n° 3, p. 401-417. DOI : <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>.

CANAGARAJAH, Suresh, 2018, « Translingual Practice as Spatial Repertoires : Expanding the Paradigm Beyond Structuralist Orientations », *Applied Linguistics*, vol. 39, n° 1, p. 31-54. DOI : <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>.

CANDELIER, Michel, 2008, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : Le même et l'autre », in Denyze Toffoli et Marie-Françoise Narcy-Combes (dir.), *L'Alsace au cœur du plurilinguisme (1)*, numéro de *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les cahiers de l'Acedle*, vol. 5. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>.

CANDELIER, Michel (dir.), 2012, *Le CARAP : Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe. Disponible à l'adresse : <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf> (consulté le 28/02/2026).

CANDELIER, Michel et CASTELLOTTI, Véronique, 2013, « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) », in Jacky Simonin et Sylvie Wharton (dir.), *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Éditions, p. 179-221. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.12435>.

Commenté [A167]: Le lien ne semble plus valide. L mettre à jour ou le supprimer.

CASTELLOTTI, Véronique et MOORE, Danièle, 2005, « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation » in Jean-Claude Beacco et al. (dir.), *Les cultures linguistiques et éducatives dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, p. 107-132.

CAVALLI, Marisa, 2005, *Éducation bilingue et plurilinguisme : Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier/Credif.

CAVALLI, Marisa et EGLI CUENAT, Mirjam, 2024, « Translanguaging – effet de mondialisation ou de domination ? », in Rosa Maria Faneca et Maria Helena de Araújo e Sá (dir.), *Didactique(s), plurilinguisme(s), mondialisation(s) (2)*, numéro de *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les cahiers de l'Acedle*, vol. 22, n° 2. DOI : <https://doi.org/10.4000/11qab>.

CENOZ, Jasone et GORTER, Durk, 2020, « Pedagogical Translanguaging : An Introduction », *System*, vol. 92. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102269>.

CENOZ, Jasone et GORTER, Durk, 2022, *Pedagogical Translanguaging*, Cambridge, Cambridge University Press.

CLERC, Stéphanie, 2014, « La recherche-action : Ancrages épistémologique, méthodologique et éthique », in Philippe Blanchet et Patrick Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*, Paris / Montréal, Éditions des archives contemporaines / Agence universitaire de la francophonie, p. 113-123.

COSTE, Daniel, MOORE, Daniele et ZARATE, Geneviève, 2009, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : Études préparatoires* (1997, 1998), Strasbourg, Conseil de l'Europe. Disponible à l'adresse : <https://rm.coe.int/168069d29c> (consulté le 16/03/2026).

COSTE, Daniel et CAVALLI, Marisa, 2018, « Retour sur un parcours autour de la médiation », in Emmanuelle Huver et Joanna Lorilleux (dir.), *Quelles médiations en didactique des langues et des cultures ? Questions notionnelles et formatives*, numéro de *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les cahiers de l'Acedle*, vol. 15, n° 2. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2975>.

DALL'AGLIO, Vincent, 2020, *Translanguaging : Facettes d'un produit plurilingue entre théorie et pratiques*, mémoire de master, Université de Genève. Disponible à l'adresse : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:129970> (consulté le 23/03/2026).

DAUSEND, Henriette, 2014, *Fremdsprachen transcurricular lehren und lernen : Ein methodischer Ansatz für die Grundschule*, Tübingen, Narr Verlag.

DUVERGER, Jean, 2007, « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL », in Alain Carlo (dir.), *Plurilinguisme et enseignement*, numéro de *Tréma*, n° 28, p. 81-88. DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.302>.

ELMIGER, Daniel *et al.*, 2010, *Immersionsunterricht am Gymnasium : Eine Fallstudie zur zweisprachigen Maturität in der Schweiz*, Berne, HEP.

ELMIGER, Daniel, TUNGER, Verena et SIEGENTHALER, Aline, 2022, *Zweisprachige Lehrgänge in der Schweiz : Gesamtschau 2022 und Perspektiven für die weitere Entwicklung*, Fribourg, Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit.

FREYTAG-LAUER, Audrey, 2022, *Les documents dans l'enseignement bilingue. Sources et ressources pour un travail intégré : Le cas des îlots immersifs au primaire*, thèse de doctorat, Université de Genève. Disponible à l'adresse : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:163346> (consulté le 23/03/2026).

FREYTAG-LAUER, Audrey, MEIER, Duri et LE PAPE RACINE, Christine, 2015, « Le développement du plurilinguisme dans la formation initiale et continue : Les îlots immersifs comme modèle d'enseignement interdisciplinaire », in Manuele Vanotti et Markus Weil (dir.), *Weiterbildung und Mehrsprachigkeit : Didaktische und konzeptionelle Annäherungen*, Berne, HEP, p. 80-96.

FREYTAG-LAUER, Audrey et WIEDMER, Barbara, 2021, « Ilots bilingues : Let's do it ! », *Schulblatt AG/SO*, n° 3, p. 35.

GAJO, Laurent, 2006, « D'une société à une éducation plurilingues : Constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants », *Synergie Monde*, n° 1, p. 62-66.

GAJO, Laurent, 2007, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : De la clarification à la conceptualisation », in Alain Carlo (dir.), *Plurilinguisme et enseignement*, numéro de *Tréma*, n° 28, p. 37-48. DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.448>.

GAJO, Laurent, 2009, « De la DNL à la DdNL : Principes de classe et formations des enseignants », *Langues modernes*, n° 4, p. 15-24.

GAJO, Laurent et MONDADA, Lorenza, 2000, *Interactions et acquisitions en contexte : Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Fribourg, Éditions universitaires.

GAJO, Laurent et BERTHOUD, Anne-Claude, 2008, *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*, rapport final, Programme national de recherche PNR 56, Fonds national Suisse. Disponible à l'adresse : https://www.snf.ch/media/fr/QIFB9tXx5lhlCudB/nfp56_schlussbericht_gajo.pdf (consulté le 23/03/2026).

GAJO, Laurent *et al.*, 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. Disponible à l'adresse : <https://centre-plurilinguisme.ch/fr/recherche/immersion-et-enseignement-de-la-langue-orienté-vers-le-contenu> (consulté le 23/03/2026).

GARCÍA, Ofelia, 2009, *Bilingual Education in the 21st Century : A Global Perspective*, Malden, Wiley-Blackwell.

GARCÍA, Ofelia et LI WEI, 2014, *Translanguaging : Language bilingualism and Education*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

GEIGER-JAILLET, Anémone *et al.* (dir.), 2022, *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*, Paris, ADEB. Disponible à l'adresse : <http://www.adeb-asso.org/ressources/abcdaire-des-gestes-professionnels> (consulté le 23/03/2026).

GERBER, Brigitte *et al.*, 2023, *Développer des compétences enseignantes pour les approches plurielles : Outils pour la formation des enseignant·e·s*, Strasbourg. Conseil de l'Europe. Disponible à l'adresse : www.ecml.at/pluralisticteachercompetences (consulté le 23/03/2026).

HUFEISEN, Britta et NEUNER, Gerhard, 2004, *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

HUTTERLI, Sandra, 2012, *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse : États des lieux – développements – perspectives*, Berne, Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

JENNY, Émile, 2023, *Immersion réciproque : Apprentissages et enjeux didactiques en contexte bi-plurilingue*, Neuchâtel, Éditions Alphil / PUS.

LAMBELET, Amélia et MAURON, Pierre-Yves, 2015, *Ilots de plurilinguisme en classe d'histoire : Processus de résolution d'une tâche en intercompréhension et profils individuels favorables à ce type d'activité*, rapport final, Fribourg, Institut de plurilinguisme. Disponible à l'adresse : <https://centre-plurilinguisme.ch/fr/recherche/ilots-de-plurilinguisme-en-classe-dhistoire> (consulté le 23/03/2026).

LAPAQUE, Pauline et FREYTAG-LAUER, Audrey, 2023, « Renforcer l'apprentissage du français langue étrangère grâce à la didactique intégrée des langues : Une nouvelle recherche empirique en Suisse », in Jérémie Sauvage (dir.), *Langage et pensée complexe*, numéro de *LHUMAINE*, n° 2. DOI : https://doi.org/10.34745/numerev_2465.

LÉGLISE, Isabelle, 2017, « Multilinguisme et hétérogénéité des pratiques langagières : Nouveaux chantiers et enjeux du *Global South* », in Josiane Boutet (dir.), *Langues, langages et discours en société : La revue a 40 ans*, numéro de *Langage et société*, n° 160-161, p. 251-266. DOI : <https://doi.org/10.3917/lis.160.0251>.

LI WEI, 2011, « Moment Analysis and Translanguaging Space : Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain », *Journal of Pragmatics*, vol. 43, n° 5, p. 1222-1235. DOI : <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>,

LI WEI, 2018, « Translanguaging as a Practical Theory of Language », *Applied Linguistics*, vol. 39, n° 1, p. 9-30. DOI : <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>.

LIN, Angel M. Y., 2019, « Theories of Trans/Languaging and Trans-Semiotizing : Implications for Content-Based Education Classrooms », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 22, n° 1, p. 5-16. DOI : <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1515175>.

LUTHI, Philippe, 2020, *Les îlots immersifs en classe ordinaire : Portrait et perspectives d'une « bonne pratique » d'immersion*, mémoire de bachelor, Haute École Pédagogique BEJUNE. Disponible à l'adresse : <https://sonar.ch/hepbejune/documents/312038> (consulté le 23/03/2026).

MACAIRE, Dominique, 2007, « Didactique des langues et recherche-action », in Dominique Montagne-Macaire (dir.), *Notions en questions : Méthodologies de recherche*, numéro de *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les cahiers de l'Acedle*, n° 4, p. 93-120. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.5071>.

MACAIRE, Dominique, 2008, « D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche », in Denyze Toffoli et Marie-Françoise Narcy-Combes (dir.), *L'Alsace au cœur du plurilinguisme (1)*, numéro de *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les cahiers de l'Acedle*, vol. 5. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.6245>.

MARSHALL, Steve et MOORE, Danièle, 2016, « Plurilingualism amid the Panoply of Lingualisms : Addressing Critiques and Misconceptions in Education », *International Journal of Multilingualism*, vol. 15, n° 1, p. 19-34. DOI : <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699>.

MAZUR-PALANDRE, Audrey et COLÓN DE CARVAJAL, Isabel (dir.), 2019, *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition*, Grenoble, UGA Éditions.

MONDADA, Lorenza et PEKAREK DOEHLER, Simona, 2000, « Interaction sociale et cognition située : Quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », in Simona Pekarek Doehler (dir.), *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, numéro de *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 12. DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.947>.

MOORE, Danièle, 2019, « Conversations autour du plurilinguisme : Théorisation du pluriel et pouvoir des langues », in *Translanguaging : Opportunities and Challenges in a Global World*, numéro des *Cahiers de l'ILOB / OLBI Working Papers*, vol. 10, p. 43-64. DOI : <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3828>.

MOORE, Danièle, 2020^b, « Plurilittératies, pratiques textuelles plurilingues et appropriation : Interrogations en didactique », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° XX, p. 35-59.

MOORE, Danièle, 2021, « Sur les traces de Louise Dabène et de quelques escargonithorynques : De la didactique et/du plurilinguisme », in Chantal Domp martin et Stéphanie Galligani (dir.), *Didactique des langues & plurilinguisme(s) : 30 ans de recherches* (vol. 2), numéro de *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les cahiers de l'Acedle*, vol. 18, n° 3. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9663>.

NARCY-COMBES, Jean-Paul, 2001, « La recherche-action en didactique des langues : Apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ? », in *La recherche-action : Un autre regard sur nos pratiques pédagogiques (première partie)*, numéro des *Cahiers de l'Aplut*, vol. XXI, n° 2, p. 40-52. DOI : <https://doi.org/10.4000/aplut.4639>.

NEUNER, Gerhard, 2004, « Le concept du plurilinguisme et la didactique de langue tertiaire », in Britta Hufeisen et Gerhard Neuner (dir.), *Le concept de plurilinguisme - Apprentissage d'une langue tertiaire - l'allemand après l'anglais*, Centre européen pour les langues vivantes, Éditions du Conseil de l'Europe, p. 13-35.

PIERSON, Ashlyn E. et GRAPIN, Scott E., 2021, « A Disciplinary Perspective on Translanguaging », *Bilingual Research Journal*, vol. 44, n° 3, p. 318-334. DOI : <https://doi.org/10.1080/15235882.2021.1970657>.

PUTJATA, Galina et al., 2022, « Introduction : Towards a Multilingual Turn in Teacher Professionalization », *Language and Education*, vol. 36, n° 5, p. 399-403. DOI : <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2114804>.

REISNER, Christina et SCHWENDER, Philipp, 2019, « Translanguaging et intercompréhension : Deux approches à la diversité linguistique ? », in *Translanguaging : Opportunities and Challenges in a Global World*, numéro des *Cahiers de l'ILOB*, vol. 10, p. 205-227. DOI : <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3555>.

Commenté [A168]: Préciser le numéro.

Supprimé: Bulletin VALS-ASLA

Commenté [A169]: Ne faudrait-il pas plutôt la référence en allemand ? Voir d'ailleurs la référence l'ouvrage dans son ensemble ci-dessus.

NEUNER, Gerhard, 2004, « Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik », in Britta Hufeisen et Gerhard Neuner (dir.), *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, p. 13-34.

ROBBES, Bruno, 2013, « Épistémologies de la pédagogie, relations aux savoirs et à la didactique », *Éducation et socialisation*, n° 34. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.434>.

ROBIN, Jésabel, 2019, « La recherche-action-formation entre posture scientifique et approches méthodologiques », *Babylonia*, n° 2, p. 30-35. Disponible à l'adresse : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2019-2/9.Robin.pdf (consulté le XX/XX/XXXX).

RUSTHALER, Brigitta et LE PAPE RACINE, Christine, 2014, *Îlots immersifs an der Primarschule*, Aarau, Abteilung Volksschule. Disponible à l'adresse : http://www.plurilingua.ch/media/publications/2014_ilots-immersifs-bericht.pdf (consulté le 23/03/2026).

STEFFEN, Gabriela, 2013, *Les disciplines dans l'enseignement bilingue : Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*, Francfort-sur-le-Main, Peter Lang.

STEFFEN, Gabriela et FREYTAG-LAUER, Audrey, 2021, « Ilots bilingues et méso-alternance : une approche plurilingue des DNL », in Chantal Domp martin et Stéphanie Galligani (dir.), *Didactique des langues & plurilinguisme(s) : 30 ans de recherches* (vol. 2), numéro de *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les cahiers de l'Acedle*, vol. 18, n° 3. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.8899>.

STEFFEN, Gabriela et FREYTAG-LAUER, Audrey, 2026, « Translanguaging for Subject Knowledge Construction : Meso-Alternation in Swiss Plurilingual Education », in Edina Caprez-Krompàk, Stephan Meyer et Elena Makarova (dir.), *Advocacy in Translanguaging Education*, Bristol, Multilingual Matters, p. XX-XX.

VUKSANOVIC, Ana, 2018, *Processus de construction et de saturation des savoirs dans l'enseignement bilingue*, thèse de doctorat, Université de Genève.

WILLIAMS, Cen, 1994, *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyeithog / An Evaluation of Teaching and Learning Methods in the Context of Bilingual Secondary Education*, thèse de doctorat, Bangor University. Disponible à l'adresse : <https://research.bangor.ac.uk/en/studentTheses/arfarniad-o-ddulliau-dysgu-ac-addysgu-yng-nghyd-destun-addysg-uwc> (consulté le 23/03/2026).

Commenté [A170]: Le lien ne semble plus valide. L mettre à jour ou le supprimer.

Supprimé: (à paraître)

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-	truncation
((rire))	commentaire
pointe	indication du début/de la fin d'un geste d'un participant décrit à la ligne suivante