

# Analyse de pratiques interactionnelles dans un dispositif d'immersion réciproque

**Emile JENNY & Francesco ARCIDIACONO**

HEP-BEJUNE

Chemin de la Ciblerie 45, 2503 Bienne, Suisse

emile.jenny@hep-bejune.ch; francesco.arcidiacono@hep-bejune.ch

**Laurent GAJO**

Université de Genève

Faculté des Lettres, ELCF

Rue de Candolle 5, 1211 Genève 4, Suisse

laurent.gajo@unige.ch

The variety of contexts and methodological approaches in linguistics and education leads to an increasing number of research projects on bilingual education. After many years of quantitative research on cognitive development and competences of children from immersion programs, new attention has been given to classroom practices since the beginning of the new century (e.g. Gajo 2001). In terms of usage, immersive teaching can adopt many different forms and depends not only on institutional guidelines but also on individual perception. Therefore, a detailed description of classroom practices allows a better understanding of learning and learners' communication. This article focuses on interactions between pupils in a two-way immersion program when performing a bilingual mathematics task in groups. The aim is to identify language resources that pupils use to communicate, as well as different language registers and plurilingual repertoires in pupils' outputs. The findings show for example that pupils frequently use different varieties of language and mainly focus on content during group tasks.

## **Keywords:**

bilingual education, two-way immersion, plurilingual competence, plurilingual repertoire, interaction analysis.

## **Mots-clés:**

enseignement bilingue, immersion réciproque, compétence plurilingue, répertoire plurilingue, analyse des interactions.

## **1. Introduction**

Après plusieurs générations de recherche quantitative sur les compétences des élèves participant à des programmes d'enseignement bilingue (voir, à ce sujet, Lambert & Tucke 1972; Lapkin & Swain 1990; Genesee 2004), une attention particulière est portée depuis les années 2000 sur les pratiques effectives, les interactions en classe (Gajo 2001) et sur la place des contenus dans l'enseignement d'une discipline non linguistique (ci-après DNL) en L2 (par exemple Gajo 2007). Au niveau curriculaire et dans le but de comparer les différentes approches dites *content-based*, il est également souvent fait mention du continuum reliant, d'un côté, les enseignements axés sur le contenu et, de l'autre, les enseignements axés sur la langue (Met 1998). Dans les faits, un enseignement dit "bilingue" ou "immersif" peut se réaliser de nombreuses manières, et l'analyse des pratiques interactionnelles peut fournir des clés de

compréhension des processus d'apprentissage et de communication des élèves évoluant dans des programmes bilingues.

L'immersion réciproque est un type d'enseignement bilingue caractérisé notamment par la présence, dans une même classe, d'élèves parlant les deux langues visées. Dans la mesure du possible, le nombre d'élèves issus de chaque communauté linguistique ainsi que le temps accordé à chaque langue sont proches de 50% (May 2016). Le projet Filière Bilingue (ci-après FiBi), initié dans la ville bilingue suisse de Biel/Bienne en 2010, propose un enseignement par immersion réciproque français-allemand (et suisse-allemand) et compte actuellement 16 classes allant de la 1<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année de scolarité, soit plus de 300 élèves âgés de 5 à 12 ans. Dernièrement, les compétences en L2 et en mathématiques des élèves de 10 à 12 ans, ainsi que leurs compétences stratégiques ont été évaluées. Ces évaluations mettent en évidence au moins deux éléments: d'une part le potentiel de ce type d'enseignement bilingue pour la L2, les mathématiques (Jenny 2018) ainsi que pour les stratégies communicatives (Ross 2017); d'autre part la nécessité de documenter davantage les pratiques d'enseignement/apprentissage, les interactions entre élèves et les représentations des enseignants. Il faut également souligner que le contexte bi-plurilingue de la FiBi va au-delà des questions liées à l'usage de la L1/L2 puisque le suisse-allemand est régulièrement utilisé dans les échanges oraux. Une L3 vient ainsi s'ajouter aux deux langues de scolarisation prévues par le projet.

Cet article propose une analyse des interactions entre des élèves de ce programme lors de la résolution en groupe d'une tâche bilingue de mathématiques réalisée en mars 2019. Il sera notamment question d'identifier les ressources linguistiques mobilisées par les élèves pour communiquer durant la tâche, de définir s'ils utilisent plusieurs registres de langue et s'ils disposent d'un répertoire bi-plurilingue auquel ils peuvent recourir dans une structure scolaire reconnaissant la présence et l'utilisation de deux langues. Enfin, une attention particulière sera portée à la négociation de la forme et du sens afin d'observer les positionnements des élèves sur le continuum langue-contenu, c'est-à-dire identifier les situations dans lesquels la forme et/ou le contenu respectivement sont au centre de l'attention. Les résultats de cette analyse permettront, d'une part, une meilleure compréhension des enjeux concernant la compétence communicative et plurilingue des élèves évoluant dans un programme d'immersion réciproque et, d'autre part, la mise en évidence d'éventuelles spécificités de ce type d'enseignement en termes d'outillage didactique ou encore de gestion de l'articulation langue-contenu.

## 2. Évolution de la recherche en enseignement bilingue

Cette section vise à donner quelques points d'ancrage afin d'aborder ensuite l'évolution des méthodes utilisées dans la recherche sur l'enseignement bilingue et de présenter enfin le terrain étudié dans le cadre de cet article.

### 2.1 *Plurilinguisme et immersion*

Le plurilinguisme ne saurait être envisagé comme la juxtaposition de plusieurs monolinguisms dans les pratiques et les ressources d'un individu, vision encore largement répandue dans une Europe marquée par la création des États-nations. Au contraire, il est intéressant de considérer le plurilinguisme comme une variété d'expériences qu'un locuteur vivra dans plusieurs langues et dans différents contextes tout au long de sa vie (Gajo 2018). Or, les termes L1 et L2, encore largement utilisés dans la description de projets bilingues, peuvent freiner ce changement de paradigme. La L1 représente généralement la langue habituelle de scolarisation d'un établissement scolaire et, lorsqu'une école décide de travailler par immersion, cette L1 (généralement utilisée pour l'enseignement de savoirs disciplinaires) est remplacée par une L2 pour une partie plus ou moins importante des enseignements. La L2 représente la deuxième langue visée par un programme immersif en termes d'objectifs langagiers en plus de la L1. Il conviendrait alors d'établir une distinction entre langue d'enseignement (limitée à des contenus disciplinaires) et langue de scolarisation (vecteur de la communication institutionnelle et sociale).

Le terme "immersion" nécessite une certaine prudence puisqu'il est largement polysémique et a grandement évolué au fil des années. En effet, l'immersion ne peut pas être réduite à l'idée de plonger un individu dans une situation monolingue homogène. L'immersion que l'on pourrait appeler "formelle<sup>1</sup>" (ou scolaire) implique bien plus une volonté de didactiser le rôle respectif des différentes langues d'enseignement pour et au travers des savoirs disciplinaires. Elle serait alors opposée à la notion de *submersion*, que Gajo (2018: 8) propose de distinguer, qui n'implique pas de projet didactique en termes de L2 ou de plurilinguisme. L'immersion réciproque, qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de cet article, est généralement caractérisée par l'utilisation de deux langues d'enseignement ainsi que par la présence, dans une même classe, de locuteurs des deux communautés linguistiques. Vu la présence des deux langues dans le fonctionnement institutionnel et dans la communauté, on pourrait parler de deux langues de scolarisation et, d'une certaine manière, d'un projet d'immersion formelle en continuité possible avec une situation d'immersion informelle.

---

<sup>1</sup> Distinction faite par Weinberg & Burger (2016) par rapport à l'immersion "informelle" (ou sociale).

## 2.2 Compétences langagières et plurilingues

Lors du lancement des premiers projets d'enseignement bilingue au Canada dans les années 1960, le suivi scientifique portait principalement sur les compétences en L1 et en L2 des élèves, mais aussi sur leur développement cognitif dans les disciplines enseignées en L2 ainsi que sur leur développement sociopsychologique (Gajo 2001). Les résultats des recherches concernant la L1 et la L2 ne sont pas toujours unanimes, mais certaines tendances se sont dégagées au fil du temps, notamment grâce à d'importants travaux de synthèse (voir par exemple Lapkin & Swain 1990; Calvé 1991; LeBlanc 1992; Genesee 2004). La plupart des recherches indiquent, par exemple, que l'acquisition de la L1 n'est pas ralentie par la présence d'une autre langue d'enseignement (voir par exemple Cavalli 2005). D'autres études indiquent que, même si les élèves de programmes bilingues peuvent avoir des compétences légèrement inférieures en L1 par rapport à des élèves de programmes réguliers, cette différence disparaît rapidement, après quelques années (Hammer et al. 2014). Concernant la L2, Calvé (1991) affirme que les élèves suivant des programmes immersifs développent de meilleures compétences que les élèves de classes régulières. Selon cet auteur, ce sont généralement les compétences réceptives (compréhension orale et compréhension écrite) qui se développent le plus rapidement. Cavalli (2005) va plus loin en indiquant que les compétences réceptives de certains élèves issus de l'enseignement bilingue peuvent être semblables à celles d'élèves "natifs" dans cette même langue. Cependant, il a été relevé que les élèves issus de dispositifs bilingues (notamment au Canada) ne développaient généralement des compétences que dans un seul registre de langue (liées aux contacts avec la langue scolaire exclusivement). Selon Lüdi & Py (2013), chez les individus bilingues, les registres de langue (familier, naturel, soutenu) seraient utilisés variablement dans chaque situation, mais, en général, les formulations mélangeant différents registres seraient évitées.

D'autres recherches se sont intéressées à l'apprentissage des savoirs disciplinaires en situation d'immersion et deux types de résultats émergent en fonction de l'approche méthodologique choisie. Les recherches empiriques portant sur des disciplines scientifiques, telles que mathématiques, physique, biologie, chimie, démontrent que les élèves obtiennent des résultats similaires à ceux d'élèves de classes régulières (Cavalli 2005). Les recherches actuelles portant sur la DNL montrent l'importance d'une didactisation de l'enseignement bilingue pour soutenir la construction de savoirs disciplinaires (voir notamment Gajo & Steffen 2015; Gajo 2018). Les résultats issus de la recherche qualitative concernant les pratiques d'enseignement décrivent notamment les enjeux liés à l'alternance codique.

Enfin, la question du profil sociopsychologique de l'élève est longtemps restée en marge des recherches portant sur l'enseignement bilingue. Si le mythe de la surcharge cognitive liée à l'utilisation de plusieurs langues pour les élèves à

besoins éducatifs particuliers persiste dans les discours publics, plusieurs travaux de recherche récents montrent que des élèves ayant des troubles du développement peuvent devenir ou rester bilingues au même titre que tout autre élève (voir par exemple Kay-Raining Bird, Genesee & Verhoeven 2016). Les approches méthodologiques ont largement évolué entre les démarches exclusivement expérimentales des années 1960 et l'émergence de méthodes descriptives depuis le début des années 1990. Des notions telles que la compétence plurilingue ou le répertoire plurilingue (voir notamment Moore 2006) montrent bien ce tournant, puisque la recherche portant sur l'enseignement bilingue ne se contente plus de mesurer un résultat, mais s'intéresse bien plus en profondeur aux processus d'apprentissage des élèves. Moore (2006) démontre que le contexte d'utilisation de chaque langue d'un individu influence fortement les types de compétences acquis. Elle explique également que les individus plurilingues (majoritaires dans le monde) développent des compétences interlangagières et interculturelles permettant d'interagir avec succès dans des situations plurilingues et pluriculturelles. Coste, Moore & Zarate (2009) soulignent également l'importance d'un répertoire plurilingue que les individus sont capables de mobiliser selon les situations rencontrées. Lüdi & Py (1984) ont largement contribué à la définition de la compétence bilingue en précisant que l'individu bilingue possède une identité spécifique sur les plans culturel et langagier. Celle-ci ne se résume ni à la sauvegarde de la langue et/ou culture d'origine ni à l'assimilation totale dans la société d'accueil, mais il s'agit bien plus de la création d'une identité nouvelle et d'outils langagiers propres aux besoins de cet individu.

### *2.3 La question de l'alternance*

Lüdi & Py (2013) ont également documenté les conditions d'apparition et les fonctions des marques transcodiques – et, en particulier, de l'alternance codique – en milieu bilingue (mais pas nécessairement scolaire). Ils en donnent la définition suivante:

On désignera par marque transcodique tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété (Lüdi & Py 2013: 142).

Les auteurs relèvent que ces marques transcodiques font partie de leur répertoire linguistique régulier et qu'elles remplissent des fonctions (discursives) bien précises. Aujourd'hui, la plupart des chercheurs s'intéressant aux questions du bilinguisme les considèrent comme des indicateurs de la compétence bilingue (voir par exemple Grosjean 1982; Lüdi & Py 1984; Myers-Scotton 1993; Auer 1999). Afin de formuler des interprétations précises concernant les marques transcodiques en contexte bilingue, il faut différencier les situations endolingues des situations exolingues. Décrites par Lüdi & Py (2013: 161), les situations endolingues sont caractérisées par la présence de locuteurs disposant de ressources similaires dans les langues utilisées et un contexte permettant l'utilisation de celles-ci. Les situations exolingues impliquent une

asymétrie, marquée comme telle (stratégies d'adaptation du locuteur plus compétent, stratégies de demande d'aide du locuteur moins compétent) entre les ressources des locuteurs dans les langues utilisées. Les auteurs présentent un système à deux axes opposant, sur l'axe horizontal, les situations bilingues (situations permettant l'utilisation simultanée de deux codes) aux situations unilingues et, sur l'axe vertical, les situations exolingues aux situations endolingues.

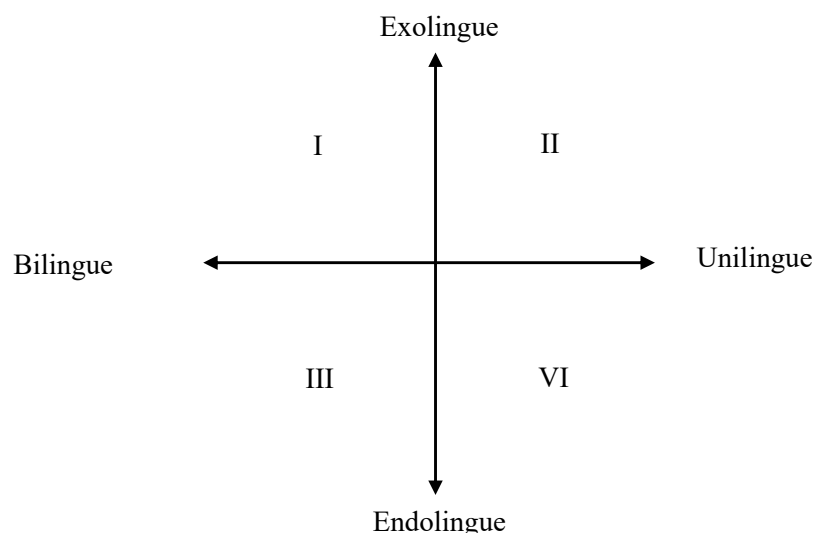


Fig. 1: Système à deux axes proposés par Lüdi & Py (2013:161)

Selon ce système, le quadrant I est le domaine le plus favorable à l'alternance codique puisqu'il reconnaît l'utilisation de plusieurs langues et des compétences langagières différentes parmi les locuteurs. Dans le cas de l'immersion réciproque, que l'on pourrait justement situer dans le quadrant I de ce schéma, les compétences des élèves sont, au départ, asymétriques puisque les apprenants francophones ne disposent pas des mêmes compétences en allemand que les élèves germanophones et vice-versa. Les élèves jouent ainsi par moment le rôle d'expert pour d'autres apprenants. Par conséquent, nous partons de l'hypothèse que l'immersion réciproque tend à créer des conditions favorisant l'alternance codique. Selon Grosjean (1982), celle-ci peut assumer les fonctions suivantes : résoudre une difficulté d'accès au lexique, attribuer des rôles différents aux locuteurs en fonction des langues parlées, montrer une appartenance à une communauté bilingue (valeur emblématique de l'énoncé), sélectionner un destinataire qui parle une langue commune, proposer une interprétation d'un énoncé (valeur métacommunicative) ou encore exprimer son attitude face à d'autres locuteurs (valeur expressive). Ces différentes fonctions sont associées à divers aspects tels que la maîtrise de la langue (1), l'organisation sociale (2 et 3) ou encore la communication en soi (4, 5 et 6) et relèvent ainsi du quadrant I ou du quadrant III. Cependant, le champ de

recherche concernant le rôle et les fonctions de l'alternance continue de se développer et d'autres travaux plus spécifiques à l'enseignement bilingue ont vu le jour ces dernières années (voir par exemple Geiger-Jaillet, Schlemminger & Le Pape Racine 2016; Gajo & Steffen 2015).

### **3. Le projet FiBi**

Le contexte dans lequel la présente recherche a été menée (celui de la FiBi dans la ville bilingue de Biel/Bienne) est original à plus d'un titre. Tout d'abord, il se situe au niveau de l'enseignement public primaire et applique le principe de l'immersion réciproque. Ce cas est rare en Suisse puisque les contingences locales ne permettent pas toujours la création de telles filières et que le soutien ou l'impulsion des autorités représente un élément-clé de leur mise sur pied. Les classes sont composées d'élèves germanophones et francophones bien que plus d'un tiers des élèves parle également une autre langue à la maison. L'enseignement y est dispensé à environ 50% en allemand et 50% en français. Ce modèle d'enseignement vise l'acquisition de compétences langagières dans le cadre de l'enseignement, d'une part, mais aussi dans le cadre des contacts entre élèves d'autre part (voir Le Pape Racine et al. 2010). Le contexte sociolinguistique de Biel/Bienne est favorable à l'installation d'un projet d'immersion réciproque puisque les deux communautés linguistiques (francophones et germanophones) y sont représentées dans des proportions relativement équilibrées (voir Werlen 2000). Les données statistiques émises par la ville indiquent que 58% des personnes résidant à Biel/Bienne mentionnent l'allemand comme langue principale et 42% le français (Ville de Bienne 2017). Cette ville présente également une grande proportion de personnes plurilingues avec 53.2% de la population indiquant parler deux ou plus de deux langues (Ville de Bienne 2017). Lancé en 2010 avec deux classes enfantines, le projet a été évalué à plusieurs reprises avec notamment l'évaluation des compétences de L2 et de mathématiques des élèves du cycle 2, en particulier des classes de 7<sup>e</sup> (voir par exemple Jenny & Arcidiacono 2019). Ces premiers résultats ont permis, d'une part, de situer les apprentissages effectués par les élèves après sept années de scolarisation dans cette filière et, d'autre part, d'orienter les autorités par rapport à la suite du projet. D'autres aspects sont actuellement étudiés, tels que les pratiques de classe ou encore l'analyse des interactions lors de la réalisation en groupe d'une tâche bilingue de mathématiques, sur laquelle se concentre le présent article.

### **4. Enjeux didactiques de l'immersion réciproque**

Sur la base des premiers résultats de la recherche indiquant, à la FiBi, le développement de compétences de L2 et de mathématiques significativement supérieures à celles d'élèves de classes régulières avec des caractéristiques similaires, plusieurs questions de recherche ont été formulées afin d'aller plus

loin et d'ouvrir les analyses vers d'autres considérations. Les questions de recherche qui vont nous guider dans le présent article sont les suivantes:

- a) Quelles sont les ressources linguistiques mobilisées par les élèves de la FiBi afin de communiquer?
- b) Maîtrisent-ils plusieurs registres de langue et disposent-ils d'un répertoire bi-plurilingue à mobiliser dans une structure scolaire reconnaissant la présence et l'utilisation de deux langues?
- c) Quels sont les positionnements des élèves sur l'axe langue-contenu lors d'interactions dans le cadre d'une tâche bilingue de mathématiques?

Pour répondre à ces questions, il s'agit de privilégier une analyse des pratiques effectives, et particulièrement des interactions bi-plurilingues entre élèves. En l'occurrence, si nous nous intéressons à des interactions didactiques, elles prennent place dans des travaux de groupe qui impliquent sans doute une plus grande liberté par rapport aux interactions fortement ritualisées entre maître et élèves.

## 5. Contexte, participants et procédures

Nous avons décidé de travailler avec les élèves du cycle 2 (10-11 ans) puisque le cycle 1 (5-9 ans) a déjà été passablement étudié (voir notamment Ross 2017). Le dispositif de recherche a été mis en place à plusieurs reprises dans deux classes de 7<sup>e</sup> année FiBi de la ville de Biel/Bienne, avec la collaboration des deux enseignantes titulaires. La tâche de mathématiques bilingue suivante a été proposée par les enquêteurs (sur la base d'un exercice existant) à quatre groupes de quatre élèves chacun.

La route qui va de Biel/Bienne à Soleure fait 32km. Zwei Fussgänger machen sich auf den Weg. Einer startet in Biel/Bienne, der andere in Solothurn. Ils marchent l'un vers l'autre à une vitesse de 4km/h chacun. De Biel/Bienne part en même temps un cycliste qui roule à 30km/h. Als er den Fussgänger aus Solothurn erreicht, wendet er und fährt dem Fussgänger aus Biel/Bienne entgegen. Ainsi de suite sans cesse, zigzagant de l'un à l'autre jusqu'au moment de la rencontre des deux piétons. Welche Distanz legt der Velofahrer im Ganzen zurück. **Dessinez un croquis de la situation. Beantworte die Frage. Écrivez vos calculs et réflexions.**

À la demande des enquêteurs, l'enseignante de la classe a composé des groupes d'élèves en fonction de leurs profils langagiers. Dans la mesure du possible, l'enseignante a placé deux élèves parlant entre autres le français à la maison avec deux autres élèves parlant entre autres l'allemand à la maison.

Le groupe retenu pour présenter les analyses du présent travail était constitué d'élèves ayant des profils langagiers différents. EL01 parle le suisse-allemand (en tant que L1), EL02 le tigrinya, EL03 l'espagnol et le français et EL04 le français. Selon les enseignants, ces élèves, qui suivent une scolarité bilingue depuis plus de sept ans, sont capables d'utiliser et comprendre les trois langues du projet (français, allemand et suisse-allemand) dans la plupart des tâches



scolaires quotidiennes. C'est pour cette raison que notre analyse a porté sur ce groupe précisément.

Les élèves avaient 20 minutes pour faire une esquisse de la situation puis pour résoudre la tâche. Il leur a été indiqué que l'explicitation de leurs raisonnements et réflexions était tout aussi importante que la résolution de la tâche. La séquence a été filmée puis transcrite au moyen du programme ELAN (2019, Linguistic Annotator Version 5.7-FX)

## 6. Analyses et résultats

Nous proposons maintenant l'analyse de quelques extraits d'interactions enregistrées lors de la réalisation de la tâche de mathématiques proposée.

Les axes choisis pour l'analyse et la présentation des résultats sont les suivants: ressources linguistiques mobilisées, maîtrise de plusieurs registres de langue, mobilisation d'un répertoire bi-plurilingue et gestion de l'articulation langue-contenu.

### 6.1 Ressources langagières

La séquence 1 est issue de la première partie de l'activité, lorsque les élèves ont terminé de lire la consigne pour la tâche et commencent à discuter de ce qu'ils ont (ou n'ont pas) compris.

#### (1) Transcription TCM-5K-G1-S1 (Corpus Jenny 2018)<sup>2</sup>

23 EL01 il retourne à bienne\ combien de kilomètres il a fait\  
 24 EL02 euhm  
 25 EL01 also lueg xx ((also schau))  
 26 EL02 EUH: . QUOI i has nid so guet s- kapiert ((ich habe es nicht so gut verstanden))  
 27 EL04 mais on ne sait pas quand euh- quand i:l arrive à soleure quand il arrive au tour/  
 28 EL01 non ... euhm euhm . . euhm (3) euh (2) euhm  
 29 EL01 ((lit de la feuille)) als er den fussgänger aus solothurn erreicht wendet er und fährt dem fussgänger aus biel/bienne . euhm . entgegen\ quand il rencontre le: piéton qui est: . . qui est commencé à soleure  
 30 EL02 also-  
 31 EL01 il euh: .. il euh . tourne et . il . va . donc à bienne\  
 32 EL02 mais maintenant euh c'est-  
 33 EL01 maintenant euh: je sais pas je crois il y a quelque chose avec 32 kilomètres . 4 kilomètres par heure . parce que sinon  
 34 EL02 mais il faut qu'on essaie de knacke ((lösen))

La tâche bilingue rend légitime l'utilisation de deux (voire trois) langues, ce qui permet aux élèves d'intervenir en fonction de leurs ressources dans l'une ou l'autre langue, mais aussi en fonction de la compréhension de l'exercice de mathématiques et du choix de langue du moment. EL01 explique la consigne en français (L2) au reste du groupe et EL02 semble indiquer qu'elle n'a pas bien

<sup>2</sup> Les conventions de transcription sont présentées en fin d'article. Les énoncés en suisse-allemand sont traduits en allemand standard et les éléments pertinents sont paraphrasés en français lors des analyses.

compris par une première marque d'hésitation en 24. Cela déclenche probablement le changement de langue de EL01 en 25 et EL02 réagit par une nouvelle hésitation en 26, suivi d'un passage au français (*QUOI*) et d'un commentaire en suisse-allemand (*i has nid so guet s- kapiert / je n'ai pas très bien compris*), qui confirme son manque de compréhension de la consigne. Le *quoi* en français peut également indiquer l'ancrage de cet énoncé dans celui en 23, qui est lui aussi donné en français.

Le choix de langue en fonction de l'interlocuteur semble jouer un rôle dans l'interaction, puisque EL01 change de langue pour réexpliquer la consigne dans une langue commune (ces deux élèves parlent le suisse-allemand). En 25, EL01 s'apprête à redonner l'explication en suisse-allemand mais EL04 prend la parole en français pour indiquer qu'il manque un élément à la résolution de la tâche, impliquant un nouveau changement de langue pour EL01, d'abord en français (plusieurs hésitations en 28), puis en allemand standard lors de la relecture de l'exercice avant de revenir au français pour paraphraser ce qui vient d'être lu en allemand (29). Même si EL02 recourt à l'allemand en 30 (*also-/alors*), l'interaction se poursuit ensuite en français jusqu'à la fin de la séquence, où une nouvelle alternance codique est identifiée en 34 avec le mot *knacke*. Il est intéressant de relever que ces fréquentes alternances de code ne semblent pas être liées à une compensation due à un manque de lexique, sauf peut-être dans le cas de la dernière. Au contraire, elles illustrent le répertoire langagier varié des élèves (ici principalement EL01 et EL02) qui adaptent le choix du code en fonction de la personne à qui ils s'adressent, passant du français au suisse-allemand et à l'allemand standard pour la lecture à voix haute. Le caractère fluide des alternances renforce la dimension bilingue de l'interaction. Par ailleurs, l'alternance des prises de parole illustre bien le travail de groupe autour de la construction d'un objet commun. Il s'agit d'argumenter ensemble (*mais, donc, also*).

## 6.2 Registres de langue

Les interactions en classe bilingue peuvent fortement varier d'un contexte à un autre, mais il a été constaté (au Canada notamment) que les élèves ne développaient des compétences que dans le registre formel scolaire. Le contexte de la FiBi étant particulier à cet égard (présence de pairs issus des différentes communautés linguistiques et présence de trois langues puisque le suisse-allemand est fréquemment utilisé pour les échanges informels), nous pouvons supposer que l'immersion réciproque permet le développement de différents registres de langue, contrairement aux observations généralement effectuées par la recherche dans des programmes d'enseignement bilingue non-réciproque. L'extrait suivant va dans ce sens.

**(2) Transcription TCM-5K-G1-S2 (Corpus Jenny 2018)**

278 EL01 et maintenant c'est 32 .. alors combien de- combien de zheures  
il a be- ou combien de minutes il a besoin pour 2 kilomètres  
279 EL01 c'est ça la question\  
280 EL02 a bah a haubstung öppe ((ungefähr eine halbe Stunde))  
281 EL01 öppe . nei hallo luegg es muess ja d hälfti vo dem si\  
((ungefähr . nein aber hallo, schau, es muss ja die Hälfte von dem  
sein))

Dans cet exemple, les interactions entre élèves semblent issues bien plus d'un langage familial – ou, tout au moins, de l'oralité – que d'un langage purement scolaire (dont nous avons vu un exemple dans la séquence précédente lors de la lecture à voix haute). En effet, EL01 utilise ici des formes orales (*c'est ça la question*), plus présentes dans des situations informelles mais, surtout, il recourt très naturellement, comme d'autres camarades, au suisse-allemand, réservé généralement (en tout cas au niveau curriculaire) à des situations plus informelles. L'énoncé *nei hallo luegg* (*non mais allo, regarde*) en 281 est caractéristique d'une interaction élève-élève dans laquelle la norme langagière scolaire n'intervient pas. La présence du suisse-allemand dans la classe d'immersion est un indice de son statut de langue de scolarisation (vs langue d'enseignement), bien que le projet ne le prévoie pas au niveau du curriculum.

**6.3 Répertoire plurilingue**

Si nous reprenons l'idée du répertoire plurilingue, il est intéressant d'observer dans quelles situations et sous quelles formes il se manifeste dans les interactions entre élèves plurilingues dans un contexte exolingue bilingue. Pour rappel, EL01 parle le suisse-allemand, EL02 le tigrinya, EL03 l'espagnol et le français et EL04 le français.

**(3) Transcription TCM-5K-G1-S3 (Corpus Jenny 2018)**

96 EL02 30- eh . kilomètres . bah au retour ça fait 60 kilomètres\  
97 EL01 eu:h non c'est pas ça\ en fait le- le- le le . also luegg dr-  
dr . de wo mit dem velo . isch ((also schau der, der mit dem Velo  
ist))  
98 EL01 de het xx de het 30 kilometer pro stung aber es isch 32  
kilometer gäu . ((der fährt 30km/h aber es ist 32 kilometer gell))  
99 EL02 ja ja  
100 EL01 aber . weisch er geit nid bis uf soleure er geit nume bis zum  
piéton\ vo soleure ((aber weiss du er geht nicht bis nach Solothurn,  
er geht nur bis zum Fussgänger von Solothurn))  
101 EL02 aha/  
102 EL01 nume zum fussgänger\ . de fussgänger de isch nid in- de isch nid  
in solothurn säuber \ und er cha au loufe ((nur zum Fussgänger, der  
Fussgänger der ist nicht in Solothurn selber, er kann auch gehen))  
103 EL01 er isch au scho witer vorne\ er isch öppe hie ((er ist auch  
schon weiter vorne, er ist etwa hier))  
104 EL04 xx alors il fait bienne aller-retour

Cette séquence met en évidence plusieurs cas d'alternance codique, comme en 97 (*le . also lueg*), en 100 (*uf soleure*) ou encore en 100 (*bis zum piéton vo soleure*). La première indique un changement de langue suite à une hésitation en français (*le- le- le-*) et suggère une lacune lexicale qui déclenche éventuellement le passage au suisse-allemand lorsque EL01 s'adresse à EL02.

L'échange débute en français et se termine en suisse-allemand, ce qui dénote un contexte endolingue bilingue, puisque les deux élèves possèdent une maîtrise comparable des deux codes. Cet extrait montre également un recentrage des élèves sur la tâche en cours, élément qui sera repris dans la section suivante.

#### 6.4 *Continuum langue-contenu*

La documentation des pratiques effectives (des enseignants et des élèves) permet une meilleure compréhension de la négociation du contenu et de la forme. Cet enjeu est particulièrement important dans les approches *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), *Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère* (EMILE) ou encore *Discipline Enseignée en Langue 2* (DEL2) proposée par Geiger-Jaillet, Schlemminger & Le Pape Racine (2016), puisque l'organisation de l'enseignement implique une prise en compte simultanée/intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires. Or, les modalités de cette prise en compte varient souvent et la focalisation sur la forme ou le contenu ne s'opère pas toujours de la même manière suivant l'approche retenue par l'enseignant ou privilégiée par le curriculum. Dans le cas de l'immersion réciproque, la situation semble différente. En effet, dans les séquences analysées, très peu de considérations langagières ont été relevées. Les élèves semblent se concentrer prioritairement sur le contenu, comme l'illustre la séquence suivante.

##### (4) Transcription TCM-5K-G1-S5 (Corpus Jenny 2018)

365 EL03 ouais mais regarde  
 366 EL01 sächs . vier . ok/ . guet ja\  
 367 EL04 mais non mais là c'est jusqu'à xx n'est-ce pas  
 368 EL01 es muess auso weniger sä- 46 si  
 369 EL02 attends 64 . isch d hälfti vo 32 (nombres prononcés en suisse-allemand)

L'échange entre les participants se déroule en plusieurs langues, mais le fil de la discussion ne semble pas perturbé pour autant. Là aussi, les alternances codiques occupent des fonctions différentes, notamment un changement de langue selon le destinataire (365-368) et une alternance à l'intérieur de l'énoncé (en 369), mais qui reste focalisée sur les questions numériques de cette tâche de mathématiques. Dans ce deuxième cas, l'alternance semble également liée au destinataire. Le fait que, dans la majorité des séquences analysées, le code-switching n'ait presque jamais occupé la fonction de résolution d'un problème lexical laisse penser que ce groupe plurilingue, qui effectue une scolarité bilingue depuis sept ans, se focalise bien plus sur les contenus que sur la langue lors des travaux de groupe.

Comme nous l'avons vu plus haut, l'orientation est surtout argumentative et il s'agit de collaborer autour de l'exécution de la tâche. La poursuite de la tâche a, par conséquent, la priorité sur l'ajustement des ressources communicatives. Autrement dit, la progressivité l'emporte sur l'intersubjectivité (Heritage 2007;

Mondada 2012), les interlocuteurs n'ouvrent pas de séquences de réparation tant que la transmission du contenu et la poursuite de l'interaction semblent – suffisamment – assurées. Ceci est d'autant plus remarquable que l'interaction en classe, surtout lorsqu'un projet linguistique justifie les activités (classe de langue, classe bilingue), privilégie une focalisation régulière sur les ressources linguistiques et sur l'adéquation des formats interactionnels. Ici, la priorité est de maintenir l'interaction, d'y participer et de s'acquitter de la tâche. Cela dit, on n'assiste pas non plus à une véritable intégration entre les outils linguistiques et les savoirs disciplinaires, dans la mesure où ceux-là ne servent qu'à transmettre ceux-ci. Ce constat n'est pas très étonnant pour autant puisque, d'une part, il s'agit d'une école primaire et, d'autre part, l'engagement de la langue et du plurilinguisme dans la construction des savoirs n'est pas souvent didactisé dans les programmes immersifs. Néanmoins, l'interaction analysée dans le cadre de ce travail se déroule entre pairs, ce qui relativise la question de la didactisation du plurilinguisme.

## 7. Discussion et conclusion

Cet article a tenté de montrer que l'analyse des interactions qui émergent lors de la résolution collective d'une tâche bilingue permet d'obtenir un meilleur aperçu des pratiques effectives, des processus d'apprentissage et de la négociation de la forme et du sens chez les élèves participant à un programme d'immersion réciproque. Cette analyse peut donner de nouvelles perspectives dans ce champ de recherche émergent. Premièrement, les élèves semblent disposer des ressources langagières nécessaires pour communiquer dans des situations plurilingues en se concentrant principalement sur la tâche. Les alternances codiques qui apparaissent occupent généralement des fonctions d'adressage (selon les codes partagés avec le destinataire) ou témoignent d'un parler bilingue. Peu d'alternances codiques visant à résoudre une difficulté d'accès au lexique ont été relevées dans cette étude. Deuxièmement, le contexte de l'immersion réciproque semble se différencier d'autres contextes immersifs en ce qui concerne l'utilisation des différents registres langagiers, puisque la présence d'élèves des deux communautés linguistiques induit des interactions à différents niveaux et de nature variable (formelles, informelles). Une des séquences proposées a notamment permis de montrer qu'un élève pouvait faire recours au dialecte (favorisant le recours à un registre moins formel) pour s'adresser à un autre élève et, un peu plus tard, faire recours à l'allemand standard pour expliquer/lire à voix haute une consigne (qui reprend le registre formel de l'école). Dans ce cadre, il vaudrait la peine d'approfondir les notions de langue d'enseignement et de langue de scolarisation, en lien avec celles de L1, L2 et de L3, notamment puisque le rôle du suisse-allemand n'est pas toujours clair. Troisièmement, comme les interactions avaient lieu dans les deux codes reconnus par l'institution, les élèves (surtout EL01 et EL02) intervenaient régulièrement dans la langue de la personne à qui ils

s'adressaient, impliquant de nombreuses alternances codiques. Enfin, concernant le continuum langue-contenu, nous avons constaté que l'interaction était fortement focalisée sur le contenu et que les élèves n'ont pas semblé troublés par la présence de deux langues dans l'activité. Le passage d'une langue à l'autre paraissait fluide et permettait de poursuivre la discussion.

En conclusion, la poursuite des analyses des pratiques effectives dans les programmes d'immersion réciproque, mais aussi des interactions élève-enseignant et élève-élève constitue un élément crucial pour la compréhension des enjeux didactiques de l'enseignement bilingue, en particulier de l'immersion réciproque. Il nous semble également important de sensibiliser les enseignants à ces dynamiques, dont les analyses s'affinent au fil des années.

Si nous nous référons au titre de ce numéro, l'immersion réciproque pourrait représenter une des extrémités du continuum langue-contenu et se situer de manière plus décisive du côté de l'enseignement *en* L2 puisque les interactions dans les leçons de discipline semblent porter exclusivement sur le contenu. Il conviendrait toutefois d'approfondir les analyses, en faisant notamment varier les activités et tâches observées, de manière à mieux établir la différence entre langue d'enseignement et langue de scolarisation. La fréquence et la nature des focalisations sur la forme pourraient en constituer un indice, tout comme le recours au registre familier et l'activation d'un contexte d'interaction bilingue endolingue.

## BIBLIOGRAPHIE

- Auer, P. (1999). *Code-switching in conversation* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge.
- Calvé, P. (1991). Vingt-cinq ans d'immersion au Canada: 1965-1990. *ELA*, 82, 7-23.
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire*. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques.
- ELAN (Version 5.7) [Computer software]. (2019). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics. Retrieved from <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation. *Trema – IUFM de Montpellier*, 28, 37-47.
- Gajo, L. (2018). Modes d'enseignement bilingue à l'université: enjeux didactiques et sociopolitiques. In H. Knoerr, A. Weinberg & C. E. Buchanan (éds.), *Enjeux actuels de l'immersion universitaire* (pp. 1-27). Ottawa: Groupe de recherche en immersion au niveau universitaire.
- Gajo, L. & Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de code: le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review*, 71(4), 471-499.
- Geiger-Jaillet, A., Schlemminger, G. & Le Pape Racine, C. (2016). *Enseigner une discipline dans une autre langue: méthodologie et pratiques professionnelles. Approche CLIL-EMILE. 2. Auflage*. Pieterlen: Peter Lang.

- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority-language students? In T. K. Bhatia & W. Ritchie (éds.), *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism* (pp. 547-576). Malden, MA: Blackwell.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D. & Sandilos, L. E. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: a critical review. *Early childhood research quarterly*, 29(4), 715-733.
- Heritage, J. (2007). Intersubjectivity and progressivity in person (and place) reference. In N. J. Enfield & T. Stivers (éds.), *Person reference in interaction* (pp. 255-288). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenny, E. (2018). L2-proficiency and mathematic competences of 10-12 years old children in Swiss two-way immersion elementary school project FiBi. In M. Carmo (éd.), *Education and New Developments 2018* (pp. 289-293). Lisbonne: InScience Press.
- Jenny, E. & Arcidiacono, F. (2019). Two-way immersion school: L2-proficiency and mathematic competences of 10-12 year-old children. In R. V. Nata (éd.), *Progress in Education. Vol. 60* (pp. 53-82). New York: Nova Science Publishers.
- Kay-Raining Bird, E., Genesee, F. & Verhoeven, L. (2016). Bilingualism in children with developmental disorders: A narrative review. *Journal of Communicative Disorders*, 63, 1-14.
- Lambert, W. & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: the Saint-Lambert experiment*. Rowley (MA): Newbury House.
- Lapkin, S. & Swain, M. (1990). French immersion. Agenda for the 90's. *The Canadian Modern Language Review*, 46(4), 638-674.
- Le Pape Racine, C., Merkelbach C., Salzmann, C.-L. & Walther, P. (2010). *Konzept Filière Bilingue (FiBi) v1.0*. Biel/Bienne: StadtBiel/Ville de Bienne.
- LeBlanc, R. (1992). Les programmes d'immersion et l'habileté à communiquer. *Études de linguistique appliquée*, 88, 67-82.
- Lüdi, G. & Py, B. (1984). *Zweisprachig durch Migration*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Lüdi, G. & Py, B. (2013). *Être bilingue. 4<sup>e</sup> édition ajoutée d'une postface*. Berne: Peter Lang.
- May, S. (2016). Bilingual education: What the research tells us. In O. García, A. Lin & S. May (éds.), *Bilingual and Multilingual Education* (pp. 1-20). Cham: Springer.
- Met, M. (1998). Curriculum decision-making in content-based language teaching. In J. Cenoz & F. Genesee (éds.), *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education* (pp. 35-63). Clevedon: Multilingual Matters.
- Mondada, L. (2012). L'organisation émergente des ressources multimodales dans l'interaction en lingua franca: entre progressivité et intersubjectivité. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 95, 97-121.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Social motivations for codeswitching. Evidence from Africa*. Oxford: Oxford University Press.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris: Didier.
- Ross, K. (2017). *"Aber jetzt tu ich ein bisschen mélanger" Kommunikationsstrategien bei mehrsprachigen Kindern im reziprok-immersiven Kindergarten sowie der ersten und zweiten Klasse der Primarschule FiBi (Filière bilingue) in Biel (Schweiz)*. [Dissertationsschrift]. Strasbourg: Universität Strasbourg.
- Ville de Bienne. (2017). *Biel/Bienne. Données statistiques*. Bienne: Économie/Marketing de la ville.

Weinberg, A. & Burger, S. (2016). De l'immersion informelle à l'immersion formelle: divers modèles. In H. Knoerr, A. Weinger & A. Gohard-Radenkovic (éds.), *L'immersion français à l'université: politiques et pédagogies* (pp. 95-120). Ottawa: Presse de l'Université d'Ottawa.

Werlen, I. (2000). *Der zweisprachige Kanton Bern*. Berne: Haupt.

## Conventions de transcription

### Notation de la parole

[	chevauchements	(.)	micro-pause
(2.1)	pauses en secondes	xxx	segment inaudible
/ \	intonation montante/ descendante\	exTRA	segment accentué
((rire))	phénomènes non transcrits	:	allongement vocalique
((etwa))	traduction	par-	truncation
&	continuation du tour de parole	=	enchaînement rapide
^	liaison	.h	aspiration