



Immersion et enseignement de la langue  
orienté vers le contenu : continuités,  
ruptures, défis

---

Immersion und inhaltsorientierter Fremd-  
sprachenunterricht: Kontinuitäten, Brüche,  
Herausforderungen

---

Immersione e insegnamento della lingua  
orientato al contenuto: continuità, roture,  
sfide

---

Immersion and content-oriented language  
teaching: continuities, breaks, challenges

Laurent Gajo, Gabriela Steffen, Ivana Vuksanović &  
Audrey Freytag Lauer

2020    Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme  
Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit  
Rapporto del Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo  
Report of the Research Centre on Multilingualism

Publié par | Herausgeber  
Institut de plurilinguisme  
www.institut-plurilinguisme.ch

—  
Institut für Mehrsprachigkeit  
www.institut-mehrsprachigkeit.ch

Auteur-e-s | AutorInnen  
Laurent Gajo, Gabriela Steffen, Ivana Vuksanović & Audrey Freytag Lauer  
École de langue et de civilisation françaises (ELCF), Université de Genève

Le projet dont il est question a été réalisé dans le cadre du programme de recherche 2016-2020 du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme. La responsabilité du contenu de la présente publication incombe à ses auteur-e-s.

Das vorliegende Projekt wurde im Rahmen des Forschungsprogramms 2016-2020 des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit durchgeführt. Für den Inhalt dieser Veröffentlichung sind die AutorInnen verantwortlich.

Traductions | Übersetzungen  
Über7sung, Mathias Piconi

Fribourg | Freiburg, 2020

Layout  
Billy Ben, Graphic Design Studio

Avec le soutien de | unterstützt durch



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI  
Département fédéral de l'intérieur DFI  
Dipartimento federale dell'interno DFI  
Departament federal da l'intern DFI  
**Bundesamt für Kultur BAK**  
**Office fédéral de la culture OFC**  
**Ufficio federale della cultura UFC**  
**Uffizi federal da cultura UFC**

Immersion et enseignement de la langue  
orienté vers le contenu : continuités,  
ruptures, défis

—  
Immersion und inhaltsorientierter Fremd-  
sprachenunterricht: Kontinuitäten, Brüche,  
Herausforderungen

—  
Immersione e insegnamento della lingua  
orientato al contenuto: continuità, rotture,  
sfide

—  
Immersion and content-oriented language  
teaching: continuities, breaks, challenges

Laurent Gajo, Gabriela Steffen, Ivana Vuksanović &  
Audrey Freytag Lauer

2020 Rapport du Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme  
Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit  
Rapporto del Centro scientifico di competenza per il plurilinguismo  
Report of the Research Centre on Multilingualism

# Index

## Français 7

---

1. Problématique et questions de recherche	8
2. Perspective théorique et cadre analytique	9
3. Terrains et données	10
4. Insertion curriculaire	12
5. Perspectives des enseignant-e-s	15
6. Pratiques de classe	22
7. Conclusions et pistes d'action	28
8. Bibliographie	108
9. Annexes	110/118

## Deutsch 31

---

1. Forschungsthemen und Fragen	32
2. Theoretischer Ansatz und analytischer Rahmen	33
3. Forschungsterrain und Daten	34
4. Einbettung in das Curriculum	36
5. Perspektiven der Lehrpersonen	40
6. Praktiken im Klassenzimmer	47
7. Schlussfolgerungen und Handlungsoptionen	53
8. Bibliographie	108
9. Anhänge	112/118

## Italiano 57

---

1. Problematiche e questioni di ricerca	58
2. Considerazioni teoriche e quadro analitico	59
3. Campi di ricerca e dati	60
4. Inserimento curricolare	62
5. Prospettive degli insegnanti	66
6. Pratiche in classe	73
7. Conclusioni e modalità d'azione	79
8. Bibliografia	108
9. Allegati	114/119

## English 83

---

1. Research topics and questions	84
2. Theoretical perspective and analytical framework	85
3. Research field and data	86
4. Inclusion in the curriculum	88
5. Teacher perspectives	91
6. Practices in the classroom	97
7. Conclusions and options for action	103
8. Bibliography	108
9. Annex	116/119

---

## **Immersion et enseignement de la langue orienté vers le contenu : continuités, ruptures, défis**

—

**Laurent Gajo, Gabriela Steffen, Ivana Vuksanović &  
Audrey Freytag Lauer**

## 1. Problématique et questions de recherche

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères et/ou secondes (L2) donne lieu à un débat permanent en Suisse, autant du côté de la politique éducative que de la recherche en didactique. Ce débat croise, nécessairement mais de manière variable, un autre débat, portant sur le plurilinguisme. L'enseignement bilingue apporte des réponses dans le cadre de ces débats. Toutefois, il peine à s'installer à l'école obligatoire. Les difficultés sont autant d'ordre institutionnel que didactique. Sur le **plan institutionnel**, il s'agit de trouver une place adéquate à ce type d'enseignement dans le curriculum, ceci en lien avec les plans d'études et avec les ressources humaines (formation et profil des enseignants-e-s). Sur le **plan didactique**, il s'agit d'articuler l'enseignement bilingue avec, d'une part, l'enseignement de toutes les matières et de l'autre, l'enseignement des L2. Cette articulation est rendue plus complexe – et intéressante – par l'avènement de méthodes de langue orientées vers le contenu.

Dans ce projet, nous voulons questionner la **ligne de partage et les points de contact entre enseignement bilingue et enseignement de la langue orienté vers le contenu**. Nous employons les termes *enseignement bilingue* ou *immersif* pour désigner tout enseignement de discipline dite non linguistique (histoire, géographie, biologie, etc.) en L2 et *enseignement de langue orienté vers le contenu* pour qualifier un enseignement de L2 structuré autour de contenus thématiques (Steffen & Vuksanović, 2019; Vuksanović, 2019).

Ces points de contact sont-ils recherchés ou résultent-ils d'une forme d'indifférenciation dans les pratiques pédagogiques? Du côté de l'enseignement bilingue, nous voulons aussi documenter les modalités de son insertion curriculaire, très variables d'un endroit à l'autre (par exemple, on trouve en Argovie des îlots immersifs prenant place dans le curriculum linguistique mais portant sur des disciplines comme l'histoire). Là aussi, ces modalités sont-elles guidées par des stratégies institutionnelles délibérées ou par des occasions émergentes et bricolées?

En fin de compte, il est pertinent de se demander ce que serait le **format minimal d'un enseignement bilingue**: les critères sont-ils plus d'ordre quantitatif (temps d'exposition à la L2, par exemple) ou qualitatif (didactique intégrative, par exemple)? Comment les arguments didactiques et curriculaires s'articulent-ils (voir, par exemple, l'organisation en séquences, îlots, ateliers)? Ces questions se posent avec une acuité particulière au primaire, où les frontières disciplinaires sont souples et où les profils d'enseignant-e-s sont moins portés vers des spécialités.

## 2. Perspective théorique et cadre analytique

Cette étude se place dans une perspective que nous appelons *plurilinguisme et cognition dans les pratiques discursives* (Gajo et al., 2013) et s'inscrit dans les travaux linguistiques sur l'enseignement bilingue et la didactique du plurilinguisme, qui étudient le rôle constitutif des pratiques discursives et des interactions verbales dans/pour la construction des savoirs.

Nos **analyses de l'interaction et du discours en classe** se complètent avec, d'une part, celle des **représentations sociales** des acteurs impliqués dans l'enseignement et, d'autre part, celle des **supports pédagogiques et des moyens d'enseignement** utilisés en classe.

En termes de **résultats**, les données issues de l'analyse ont été travaillées, d'abord, dans une **perspective de recherche** pour alimenter le débat scientifique: extraits et collections de phénomènes et de séquences illustrant différentes modalités de travail entre langue et discipline/contenu dans des contextes institutionnels et curriculaires variables. Dans une **perspective de documentation et de formation didactiques**, elles servent ensuite les deux finalités suivantes: (a) dresser une typologie de formats et de modalités d'insertion curriculaire de l'enseignement bilingue (module, séquence, îlot, demi-journée; insertion dans le programme de langues et de disciplines; répartition des langues entre enseignants-e-s, etc.); (b) dresser une typologie de séquences didactiques associant les supports didactiques utilisés

(manuel, article de journal, schéma, etc.). Ce type de données permet à la fois d'établir des points de repère («pratiques-types») utiles pour les enseignant-e-s et leurs formateurs-trices et de montrer la richesse et la variation émanant de pratiques souvent inventives. Un outil présentant des séquences-types recueillies dans le cadre de ce projet sera bientôt en ligne (voir section 7. Conclusions et pistes d'action).

### 3.

## Terrains et données

Les enseignements observés présentent une variété sur les deux plans qui nous intéressent, à savoir l'orientation didactique et l'insertion curriculaire. Ils s'inscrivent dans une **diversité de contextes** (voir tableau 1 en annexe): différents cantons et régions linguistiques et diverses configurations linguistiques (français L1, allemand L1, français L2 ou L3, allemand L2, anglais L2 ou L3). Ils proviennent, d'un côté, d'enseignements bilingues/immersifs (7 enseignements observés dans le cadre du projet et des données complémentaires) et de l'autre, d'enseignements de langue orientés vers le contenu (8 enseignements observés). En ce qui concerne les premiers, nous nous sommes intéressés à divers formats et modalités d'enseignement bilingue et à différentes disciplines dites non linguistiques ou DdNL (histoire, géographie, musique, éducation physique, sciences, etc.); pour les seconds, nous avons observé des enseignements avec une diversité de manuels de langue (*Mille feuilles*, *New World*, *envol*, *New Inspiration*, *Young World*).

Sur ces différents terrains, nous avons observé 1-2 classes et recueilli des données permettant de **documenter le quotidien de la classe**, principalement des **interactions** observées *in situ* et filmées. Ces observations filmées ont été complétées par les sup-

ports **pédagogiques et manuels utilisés** pendant les activités observées, puis ont été transcrites. Au total, **15 observations filmées** (1-2 leçons de 45 minutes) ont été effectuées dans le cadre du projet, auxquelles s'ajoutent celles du suivi scientifique PRIMA<sup>1</sup> et du projet Moser<sup>2</sup> dont sont issues les questions de recherche de la présente étude.

**12 entretiens semi-directifs** (45-60 minutes) ont été menés avec des **personnes-ressources** (concepteurs de manuels, responsables de projets, directeurs) pour saisir l'orientation des moyens d'enseignement, l'insertion curriculaire, etc. **14 entretiens semi-directifs** (45-60 minutes) ont été effectués avec les **enseignant-e-s** impliqué-e-s pour comprendre la construction des séquences observées et leur insertion dans le programme. Ces entretiens étaient basés sur un canevas d'entretien préalablement établi et adapté à chaque contexte (langue, type d'enseignement, manuel utilisé, etc.) et portaient (a) sur le matériel et les ressources pédagogiques utilisés en classe, ainsi que le type d'activités et leur déroulement; (b) sur le traitement de la langue et du contenu, et leur articulation dans l'enseignement; et (c) sur l'évaluation des activités, de la langue et du contenu, sur la formation en matière de didactique du plurilinguisme et de didactique spé-

cifique de l'enseignement bilingue, ainsi que sur les retours des élèves, des collègues enseignants-e-s, des parents.

Premièrement, les analyses des discours des personnes-ressources contribuent à dresser une typologie de formats et de modalités d'insertion curriculaire et déceler les spécificités de l'enseignement bilingue au niveau curriculaire (section 4. Insertion curriculaire). Deuxièmement, l'analyse des entretiens avec les enseignant-e-s permet de déterminer leurs manières d'interpréter le cadre curriculaire et les modalités pédagogiques adoptées, leurs représentations de l'apprentissage d'une L2 et du bi-plurilinguisme, tout comme leurs réflexions et approches didactiques (section 5. Perspectives des enseignant-e-s). Troisièmement, l'analyse des interactions en classe contribue à la description des pratiques d'enseignement/apprentissage telles qu'elles se déroulent en classe et à l'établissement d'une typologie de séquences didactiques (section 6. Pratiques de classe).

1 Mandaté par le Service de l'Enseignement obligatoire (SEO) du canton de Neuchâtel.

2 Projet de recherche financé par la Fondation Henri Moser (2013-2014; directeur: L. Gajo, collaboratrice: G. Steffen). Ce dernier visait notamment à comparer deux situations pédagogiques: celle où un duo se partage la classe et celle où un-e seul-e enseignant-e se charge des deux langues (Gajo & Steffen, 2015).

## 4. Insertion curriculaire

L'enseignement des langues est défini de manière officielle par le curriculum. Les dotations horaires tout comme les contenus et les compétences sont spécifiés et posent un cadre à l'enseignement. Au niveau primaire, bien que les frontières disciplinaires soient plus souples, l'enseignement d'une L2 est pensé comme une discipline à part entière. Toutefois, cette réalité est questionnée par le développement de l'enseignement de langue orienté vers le contenu (Cenoz, 2015) et par la pratique d'un enseignement de type immersif ou bilingue (Gajo et al., 2018). Ce dernier reste au primaire en position marginale et n'a pas de visibilité officielle au sein du curriculum, ce qui laisse place à des espaces d'innovations didactiques tout comme à des interprétations diverses des formats d'enseignement bilingue.

### L'enseignement de L2 en Suisse

L'enseignement des langues est au cœur des enjeux politiques éducatifs depuis le concordat HarmoS (2007) visant à harmoniser le système scolaire suisse. L'enseignement de la première L2 débute en 5H et celui de la deuxième en 7H. Les nouveaux plans d'études seront appliqués dans tous les cantons à l'horizon 2020-2021.

Tandis que les cantons romands maintiennent l'allemand comme L2, la Suisse alémanique s'est divisée en deux parties. Les cantons bilingues et ceux proches de la fron-

tière linguistique se sont associés pour former le projet intercantonal *Passepartout*. Ces six cantons (Bâle-Ville, Bâle-Campagne, Soleure, Berne, Fribourg et Valais) ont lancé une politique linguistique de grande ampleur reposant sur les principes de la didactique du plurilinguisme et ont eu pour ambition d'assurer une didactique intégrée des langues (Brohy, 2008). L'enseignement du français comme L2 et de l'anglais comme L3 repose sur un même curriculum, qui s'appuie sur les descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues. La stratégie d'enseignement des langues développée par *Passepartout* se fonde sur trois piliers : (a) la compétence communicative et actionnelle (*Sprachhandeln*) ; (b) la conscience de la diversité des langues et des cultures (*Bewusstheit für Sprachen und Kulturen*) et (c) les compétences stratégiques d'apprentissage (*Lernstrategische Kompetenz*). Ce terrain peut être considéré *de facto* comme favorable à un enseignement de la langue orienté vers le contenu.

Dans les cantons de Suisse centrale et orientale, ce changement de paradigme n'est pas observable. Seul l'enseignement de l'anglais a été avancé au primaire en 5H au cours des années 2000, et a bénéficié d'une refonte des manuels d'enseignement. Le français est passé de langue seconde à langue tertiaire sans pour autant bénéficier d'une nouvelle mise en œuvre didactique (Manno & Egli Cuenat, 2018).

Il n'y a pas une refonte comme *Passepartout* (...) Il y a eu un changement au niveau de l'anglais mais il n'y a pas eu un travail en commun avec des représentants des deux langues. (Entretien avec NAM)<sup>3</sup>

### Quelle spécificité de l'enseignement de la langue orienté vers le contenu ?

L'enseignement de la langue orienté vers le contenu ne modifie pas fondamentalement l'insertion curriculaire de l'enseignement des langues. Les élèves bénéficient de 2 à 3 leçons par semaine et les modalités varient très peu par rapport à un enseignement plus traditionnel des langues (voir tableau 1). L'élément le plus saillant de ce format concerne la **mise en œuvre de nouveaux manuels**. En particulier, l'espace *Passepartout* a développé des moyens adaptés à ses nouvelles prescriptions : *Mille feuilles* pour l'enseignement du français et *New World* pour l'enseignement de l'anglais.

Ces manuels utilisent des documents dits authentiques ou semi-authentiques qui proposent des contenus censés être adaptés à l'âge et aux intérêts des élèves. Ces contenus ne recoupent pas nécessairement les contenus issus des DdNL.

### L'enseignement en L2: quels formats au primaire ?

Mis à part les îlots immersifs, dont l'insertion curriculaire est variable, les formats bilingues observés prennent en général place dans les

DdNL (voir tableau 1). Cela dit, l'immersion est souvent perçue comme un **complément ou une extension à l'enseignement de L2**. Toutefois, cette idée n'implique pas nécessairement un travail conjoint entre enseignement de L2 et enseignement en L2. Les disciplines peuvent rester hermétiques et cloisonnées.

La majorité de ces formats relève de l'initiative personnelle des enseignant-e-s. Nous pouvons qualifier ce type d'enseignement immersif de modulaire, car il concerne une ou deux disciplines ou quelques thématiques disciplinaires d'un ou deux enseignements (par exemple, les îlots immersifs).

Les projets bilingues sont rares, voire inexistants (...) Ils sont tout à fait **isolés, voire personnels**. (Entretien avec NAM)

C'est une **volonté personnelle** et on a monté cette filière avec (nom de l'enseignant) qui avait à ce moment-là une 9<sup>e</sup> classe. (Entretien avec FRM)

Néanmoins, dans certains contextes, l'immersion fait l'objet de **projets institutionnels** et expose davantage les élèves à la L2 (voir tableau 1). Dans le canton de Neuchâtel, le projet PRIMA fait le pari d'un enseignement immersif précoce et partiel en allemand (de 50% à 10%), qui débute avant l'enseignement de cette langue en tant que matière.

Dans la ville bilingue de Biel/Bienne, la filière bilingue (FiBi) repose sur une immersion réciproque. Non seulement l'enseignement est bilingue (50% en allemand, 50% en français), mais les classes sont plurilingues. Chaque classe est généralement composée à parts égales de

3 Un tableau des abréviations est disponible en annexe.

locuteurs germanophones, francophones et allophones et ce type d'immersion dépasse le cadre strict des disciplines scolaires.

## L'enseignement en L2: quelles modalités ?

De nombreux paramètres influent en définitive sur les formats, qui se déclinent en modalités différentes (voir tableau 1). L'enseignement bilingue au primaire varie en fonction :

- du taux d'exposition à cette langue (par exemple, de quelques séquences à plusieurs DdNL) ;
- du contexte sociolinguistique (par exemple, région monolingue ou bilingue) ;
- du profil et de la formation des enseignant-e-s ;
- de l'attribution des langues aux enseignant-e-s (1 enseignant-e/1 langue ou 1 enseignant-e/2 langues) ;
- du/des plan/s d'études en place (prescription ou non de manuels, etc.).

Cette variation de modalités fait que d'une école à l'autre, d'un-e enseignant-e à l'autre, d'une leçon à une autre, le format peut changer. Nous nous arrêtons brièvement sur deux cas de figure en quelque sorte opposés, les îlots immersifs et l'immersion réciproque.

Les **îlots immersifs** se basent plus ou moins sur les contenus issus des DdNL en fonction de leur intégration dans le curriculum (dans l'enseignement *en* L2 ou dans l'enseignement *de* L2). Les enseignant-e-s observé-e-s appliquent une didactique du plurilinguisme s'ils/si elles sont sensibilisé-e-s à l'éveil aux langues, tandis que s'ils/si elles ont une formation stric-

tement disciplinaire, ils/elles s'attachent plus au développement des savoirs de leur discipline. Reste qu'en considérant le taux d'exposition seul, les îlots immersifs peuvent être décrits comme la modalité minimale d'un enseignement bilingue.

**Ilots immersifs sind für mich kleine Einheiten, kurze Einheiten, einige könnten länger sein, (...) also nicht mal eine Stunde nicht einmal eine Lektion, dass es gedauert hat, so mini Einheiten.** (Entretien avec BEI)

Cette limitation en durée demande alors aux enseignant-e-s de s'interroger sur l'alternance des langues ou sur l'intégration de la langue et du contenu, ce qui implique un degré fort de didactisation. L'usage alterné des langues devient dans ce cas un outil d'enseignement/apprentissage de la matière enseignée. On désigne ce type d'alternance de langues réfléchi en lien avec le travail sur la DdNL par le terme de *méso-alternance* (Steffen, 2013b ; Gajo et al., 2015).

L'**immersion réciproque** (voir FiBi), quant à elle, expose les élèves quantitativement plus à la L2. Les langues d'immersion bénéficient d'un espace équivalent et peuvent coexister même en dehors de la classe. Le potentiel bilingue, voire plurilingue, de la classe peut être plus ou moins exploité lors des enseignements. Les enseignant-e-s peuvent adopter soit une approche plurilingue qui met en œuvre une approche intégrative ou une approche monolingue plus cloisonnante.

**Je n'ai pas l'impression d'enseigner les maths dans une classe bilingue, j'ai l'impression d'enseigner les maths dans une classe francophone (...)** (Entretien avec ASC)

## 5. Perspectives des enseignant-e-s

Nous nous concentrons ici sur les perspectives des enseignant-e-s pour la **classe bilingue**. Au-delà de la variété des contextes d'enseignement, leurs profils sont variables et complexes, dans la mesure où ils/elles enseignent, surtout au primaire, autant *la* L2 qu'*en* L2. L'enseignement bilingue se présente ainsi comme un lieu de croisement de différentes approches didactiques.

En théorie, l'objectif premier de l'enseignement bilingue porte sur l'enseignement/apprentissage des savoirs de la DdNL et la L2 est au service de la construction de ces savoirs (Steffen, 2013b). Mais les perspectives des enseignant-e-s de classes bilingues sont structurées par plusieurs facteurs (voir schéma 1 ci-dessous). Certain-e-s voient l'enseignement bilingue comme un **enseignement de L2**, où les contenus de la discipline font office de prétexte à l'entraînement de la L2, d'autres l'interprètent plutôt comme un **enseignement de DdNL** mené en L2. Dans le premier cas, la priorité sera d'exposer les élèves à la langue (**exposition**). Dans le second, il s'agira d'utiliser la langue pour transmettre des savoirs (**communication**). Dans un cas comme dans l'autre, L2 et DdNL ne sont pas abordées de manière intégrée. Par ailleurs, les enseignant-e-s peuvent adopter une perspective monolingue (**séparation des langues** d'enseignement) ou plurilingue (place à la L1 aux côtés de la L2, **alternance des langues**). Si la première favorise l'exposition et la communication (souvent supposées par l'idée d'immersion), la seconde suppose une

**didactisation** spécifique et un regard sur le processus de construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires. La réflexion didactique peut porter sur le rôle et la complémentarité des deux langues d'enseignement, l'alternance des langues, les enjeux de la langue dans le travail avec la discipline et/ou les savoirs transversaux et transférables (Steffen, 2019). → [Schéma 1](#)

Les perspectives des enseignant-e-s de classes bilingues peuvent être rangées en **4 types d'approches** avec lesquelles ils/elles abordent les pratiques de classe. Ces perspectives ne sont toutefois pas figées et se construisent tout au long des entretiens. On observe notamment un glissement sur le continuum « séparation des langues – alternances des langues » chez certains-e-s enseignant-e-s : par exemple, entre une approche monolingue et une approche plurilingue de L2 ou entre une approche monolingue et une approche plurilingue des DdNL. Les perspectives « enseignement de L2 » et « enseignement de DdNL », cependant, semblent davantage s'opposer. Nous illustrons brièvement les 4 types d'approches.



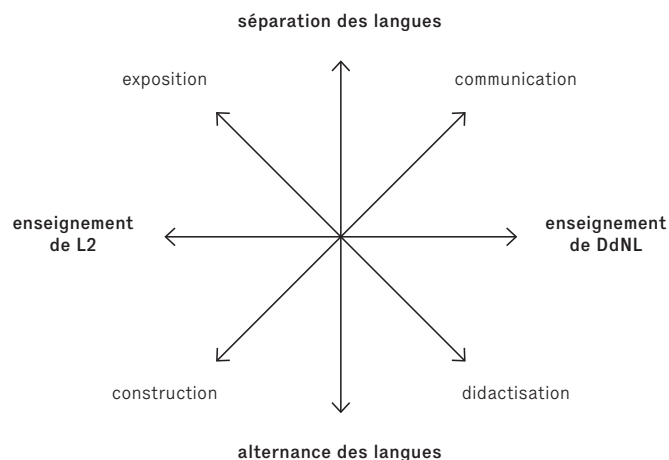


Schéma 1 : Perspectives des enseignant-e-s : facteurs structurants

## Approche L2 monolingue

Dans une approche monolingue, avec une volonté de **séparer les deux langues** d'enseignement, les enseignant-e-s disent utiliser (presque) exclusivement la L2 et **éviter le recours à la L1** autant que possible, leur objectif étant d'**exposer** les élèves un maximum à la L2 ou de les faire « baigner » en donnant un maximum d'inputs. Cette vision, illustrée par les deux extraits suivants se rapporte à une méthode immersive (Steffen, 2013a) qui applique une approche communicative, développée à l'origine pour l'enseignement de langue.

On les baigne énormément dans cette langue 2, sans leur donner forcément les ponts et puis finalement ils y arrivent. [...] A priori, je parle en langue 2 et je vais en langue 1 seulement si le contexte vraiment du moment l'exige. [...] C'est le seul bain lin-

guistique germanophone qu'ils ont, c'est ces heures-là. Donc on va en profiter au maximum pour leur donner le plus d'inputs linguistiques possible. (Entretien avec ATI)

Im Notfall wird halt auch übersetzt ja, dass man ... (wird) im schlimmsten Fall mal auf Deutsch erklärt, wenn etwas nicht verstanden wird [...] wenn ich ... mir das Ziel setzte, das wirklich immersiv zu machen, dann möchte ich eigentlich möglichst zu hundert Prozent bei dieser Zielsprache bleiben. (Entretien avec SIR)

## Approche L2 plurilingue

Dans une perspective toujours tournée vers l'enseignement de L2 mais cette fois-ci sensible au plurilinguisme, la DdNL fournit le matériau linguistique qui permettra un travail entre les langues. Les enseignant-e-s

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

*Est-ce qu'il y a des recours à la première langue ?*

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

L'enseignant SIR, par exemple, enseigne le français L2 au primaire et prend l'initiative d'élargir l'enseignement du français de sa classe, en souhaitant travailler de manière « immersive » avec le matériel *explore-it*, utilisé en français dans les leçons dédiées aux travaux manuels. Avec ce matériel, SIR cherche à encourager le développement de la L2 dans une approche actionnelle visant la réalisation d'actions concrètes en vue de la création d'un objet. Il laisse toutefois une place à la L1, en particulier à des stratégies interlinguistiques.

Da ist es schon so, dass es darum geht, einmal den Text ein bisschen zu lesen ... zu verstehen und dann das auch umset-

zen zu können. Das Material vor allem ist ja auch wichtig, wie, womit wir arbeiten wir eigentlich. [...] manchmal gibt es mehr Arbeitsschritte, man muss, man braucht mehr Material, man muss mehr Wörter eigentlich verstehen ja, was ist jetzt da im gobelet, papier-filtre, oder was haben wir da jetzt gebraucht. (Entretien avec SIR)

## Approche DdNL monolingue

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

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

C'était assez ... naturel, très facile, (il y avait?) pas remarqué beaucoup de changement pour moi. [...]

*Est-ce que pendant les leçons il y a des moments où tu changes de langue ? Tu passes d'une langue à une autre ?*

Jamais. (Entretien avec ASC)

Je fais pas attention à la langue mais au contenu, donc là c'est vraiment clair que c'est le contenu qui m'intéresse et pas le

langage. (Entretien avec FRM)

*Est-ce que c'est la discipline ou la langue qui est prioritaire dans votre enseignement ?*

La discipline. Oui, il faut à tout prix qu'ils aient les mêmes matières, qu'ils aient vu les mêmes choses et puis qu'ils aient les mêmes compétences à la fin. À tout prix. (Entretien avec GIR)

## Approche DdNL plurilingue et intégrée

Enfin, certains enseignant-e-s adoptent une approche qui focalise les savoirs de la DdNL et qui met à contribution les ressources bi-plurilingues pour les construire. Ces enseignant-e-s partent de l'idée que le recours aux ressources bilingues à disposition en classe permet aux élèves de « faire des liens » et, dans certains cas, de « mieux comprendre » les contenus disciplinaires. La langue est un outil de travail pour la DdNL, qui aide la construction des savoirs, que ce soit en L2 ou en L1, et non pas un simple outil de communication véhiculant les contenus de la DdNL.

*C'est utile ou profitable pour les élèves ces moments où on change de langue, on recourt aussi au français ou à d'autres langues d'ailleurs ?*

Oui, justement ça leur permet de faire des liens. Et puis parfois ça leur permet aussi ... de voir les choses autrement que dans leur propre langue. Et puis tout à coup dit

ah oui ok, j'avais pas compris. Donc ça permet ces liens, ça permet de mieux comprendre les choses. (Entretien avec GIR)

Là je dois faire en sorte qu'ils comprennent, bon en français, mais en histoire encore un peu plus. Je dois faire en sorte qu'ils comprennent le concept d'une chose déjà dans leur langue maternelle. Si tu parles par exemple des impôts et ils comprennent pas, ils savent pas ce que c'est exactement les impôts dans leur langue maternelle ... je parle en allemand. (Entretien avec FRM)

Ces enseignant-e-s réalisent que l'apprentissage langagier et celui des savoirs de la discipline sont étroitement liés, l'élaboration des savoirs passant par des activités discursives, comme par exemple l'explication. En revanche, ils/elles ne portent pas d'attention aux formes linguistiques qui ne sont pas immédiatement utiles à la tâche disciplinaire en cours. La langue devient un véritable outil d'enseignement/apprentissage des savoirs de la DdNL.

La part de langue elle a sa place, elle doit ... être aussi évaluée [...] Il doit connaître ... les différentes caractéristiques de la fleur ou de la plante. Ces cinq, six mots il doit les connaître. Après, il doit connaître ... le cycle de la vie d'une plante, il doit pouvoir me l'expliquer. [...] si le sens ... de la réflexion ou si la réflexion finalement ... elle est pas juste par rapport à ce qui a été ... introduit, ben là c'est clair qu'on va enlever des points. Mais c'est pas parce que y'a une erreur orthographique ou y'a une majuscule qui manque ou bien que le verbe n'est pas inversé ou

... qu'il a pas écrit son texte au présent ou au passé composé qu'y va y avoir une erreur. C'est vraiment le sens. (Entretien avec RID)

Pour ces enseignant-e-s, la priorité des enseignements en L2 est l'enseignement/apprentissage de la DdNL, qui nécessite toutefois une adaptation aux apprenant-e-s qui travaillent dans leur L2 (aide à la compréhension par la gestuelle, des images, explication par des pairs ou le passage par la L1).

*Da hast du auch Veränderungen unternehmen müssen? [...]*

Genau also zum Beispiel ... mache ich es eben nicht nur mit Gestik, sondern auch je nachdem lasse ich Kinder übersetzen oder nehme auch die französische Sprache zur Hilfe. [...]

*In einer Mathematiklektion: wo legst du den Schwerpunkt, eher auf die Sprache oder auf den Inhalt?*

Schon Inhalt also in Mathematik sicher inhaltlich. Und dann versuche ich punktuell dann doch sprachliche Aspekte [...]

*Wie lösen sich diese [Sprach]probleme?*

Unterschiedlich, je nach zeitlichen Kapazität. Eben so ein Kind mit einem anderen Kind zusammen, arbeitet zusammen, erklärt es oder ich bitte erkläre es nochmals auf Deutsch anders mit noch mehr Bildern, wenn ich nicht so viel Zeit habe nehme ich halt, sage ich halt auf Französisch damit ... es schneller geht damit es zu den ande-

ren Kindern weitergehen kann. Unterschiedlich also. Je mehr Möglichkeiten man hat, umso besser. (Entretien avec ROC)

Le recours à la L1 et à l'alternance des langues, au-delà de servir à s'adapter aux circonstances particulières d'un apprentissage des DdNL en L2, peut faire l'objet d'une véritable didactisation. La coprésence de deux langues-cultures dans les classes bilingues présente des possibilités de confronter des savoirs ou des manières de travailler en classe qui peuvent être différentes d'une langue à l'autre. Ainsi, les opérations en mathématiques ne sont pas effectuées de la même manière par les élèves alémaniques et les élèves romands selon les traditions éducatives. Les enseignant-e-s, dans cette perspective, estiment qu'il est intéressant de les confronter pour « aider les élèves à comprendre » et d'exploiter la possibilité de présenter aux élèves deux moyens d'apprentissage.

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

L'enseignante RAB (extrait suivant) s'inscrit dans cette perspective plurilingue et inté-

grée de l'apprentissage de la DdNL. Elle veut **mettre à contribution les deux langues** (anglais L2 et allemand L1) dans son enseignement de géographie. Elle réfléchit à l'avance (**didactisation**) **quelle langue servira quelle thématique**, selon la difficulté estimée des concepts à traiter par exemple, ou **quelle activité** (introduction, définition, développement, etc.). Il s'agit d'alternances (méso) qui sont réfléchies en lien avec le travail sur la DdNL.

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

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

lich mehr denn die **Vertiefung von einem Thema**. (Entretien avec RAB)

En résumé, on observe différentes perspectives sur l'enseignement bilingue dans le discours des enseignant-e-s :

- *approche L2 monolingue* : la L1 est évitée, la L2 sert à communiquer le contenu de la DdNL, qui est au service de l'enseignement de la L2, l'approche est communicative et immersive ;
- *approche L2 plurilingue* : le lien L1-L2 est encouragé pour établir des stratégies interlinguistiques et d'intercompréhension, le contenu de la DdNL est au service de la L2, l'approche est interlinguistique ;
- *approche DdNL monolingue* : la L1 est évitée, la L2 est traitée comme une L1, la langue sert à communiquer le contenu de la DdNL, l'approche est submersive ;
- *approche DdNL plurilingue et intégrée* : les ressources bi-plurilingues sont exploitées, l'alternance des langues est didactisée, les langues servent la construction des savoirs de la DdNL, l'approche est intégrée/intégrative.

La dernière approche est celle qui apprécie la spécificité d'un enseignement bi-plurilingue, qui n'est ni un enseignement de L2, ni un enseignement en L2 de la DdNL « comme en L1 » ou « monolingue », ni même une simple addition des deux. Les pratiques guidées par cette perspective plurilingue et intégrée de l'enseignement/apprentissage des savoirs peuvent réaliser le potentiel spécifique d'un enseignement bi-plurilingue en utilisant les ressources des deux (ou plus) langues d'en-

seignement pour élaborer les savoirs de la DdNL. Cette perspective est toutefois encore relativement peu répandue et mériterait une attention particulière, notamment dans la formation des enseignant-e-s.

## 6. Pratiques de classe

L'analyse des interactions en classe offre un dernier élément de réponse à la question de recherche portant sur la définition du format minimal d'un enseignement bilingue. Elle montre également toute la complexité de la relation au curriculum dans les représentations des enseignant-e-s, de la mise en œuvre des exigences curriculaires et des approches didactiques dans le quotidien de la classe.

Du point de vue du curriculum et des représentations des enseignants-e-s, les différentes orientations pédagogiques peuvent être regroupées dans deux perspectives majeures : la **perspective de la L2**, où le contenu est appréhendé en tant que prétexte pour s'appropriier une langue ; et la **perspective des DdNL**, englobant des approches qui visent l'intégration entre langue et contenu pour la construction des savoirs disciplinaires (Steffen et al., 2019). Cela dit, l'examen des pratiques effectives en classe montre qu'il n'y a **pas de corrélation systématique entre les exigences curriculaires et les objectifs que les enseignant-e-s se donnent**, notamment dans des cas où les contraintes liées au curriculum sont peu pesantes (par exemple, lorsque l'élaboration d'un programme immersif/bilingue relève d'une initiative personnelle de l'enseignant-e).

Nos analyses des pratiques de classe mettent en évidence de manière encore plus convaincante une **frontière souvent peu nette entre enseignements de et en L2**. S'agit-il d'une difficulté des enseignant-e-s ou au contraire d'un choix délibéré répondant à un projet didactique ? L'examen des interactions en classe fait en effet

ressortir des focalisations plus ou moins importantes sur la langue ou sur le contenu au sein d'un même format ou orientation didactique. Pour en cadrer un peu la diversité, nous nous appuyons sur le schéma 2. → [Schéma 2](#)

### Relation langue-contenu du point de vue des pratiques en classe

L'axe horizontal de ce schéma est repris des travaux de Met (1998 ; 1999), qui propose que les différentes approches orientées vers le contenu (par exemple, *total/partial immersion*, *theme-based courses*, *language classes with frequent use of content for language practice*, etc.) soient appréhendées du point de vue du curriculum au moyen d'un continuum. Celui-ci rend compte des nuances curriculaires qui existent entre les deux pôles extrêmes : **content-driven**, où l'on retrouve typiquement des enseignements ayant pour objectif l'appropriation des connaissances non linguistiques (par exemple, immersion totale) ; et **language-driven**, qui regroupe les approches visant principalement les savoirs linguistiques, à travers un contenu susceptible d'accroître l'intérêt et la motivation des élèves (Hutterli, 2012) (exemple du projet *Passepartout*).

L'axe vertical, quant à lui, résulte de nos observations de classe et illustre une relation complexe entre objectifs langagiers et disciplinaires, que ce soit dans un format immersif ou dans un enseignement de langue

orienté vers le contenu. On observe donc à l'intérieur d'un même format d'enseignement des focalisations sur les ressources linguistiques qui peuvent être en harmonie avec les exigences curriculaires (cas 2 ou 4 ci-dessous) ou alors provoquer des détournements plus ou moins importants des objectifs prévus

par le curriculum, l'orientation didactique ou la planification de l'enseignant-e (cas 1 ou 3). Dans les analyses qui suivent, les moments interactionnels marqués en gras indiquent des focalisations de différente nature sur les ressources linguistiques.

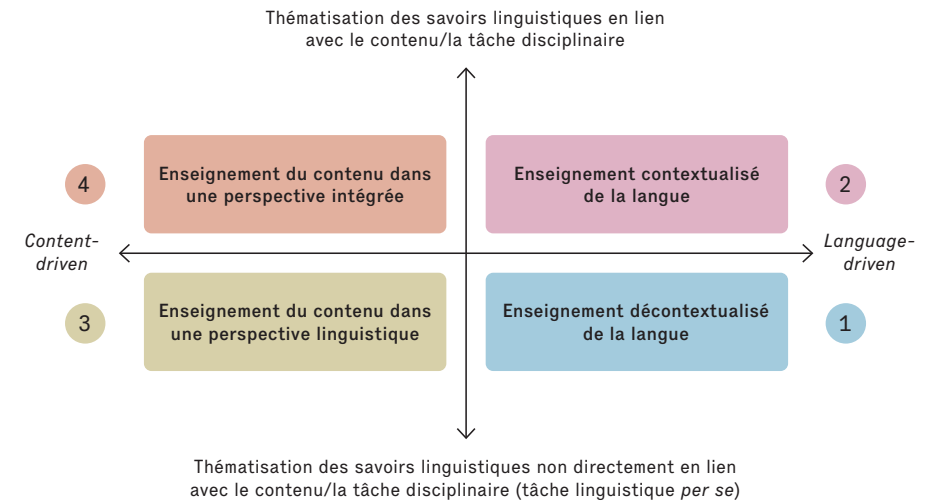


Schéma 2 : Relation langue-contenu du point de vue des pratiques en classe

## 1 Enseignement décontextualisé de la langue

<b>Discipline/insertion curriculaire :</b> français L2 ; enseignement de langue orienté vers le contenu (projet <i>Passepartout</i> )	62	ALT	voilà . tu as compris/ . alors tu veux bien lire s'il te plait/	
	63	ENS	(nom de NIN) . tu lis la question	
	64	NIN	<ku> fait-il	
	65	ALT	pardon/	
	66		*(1.31)*	
	67		<b>*ENS entoure «qu» de «que» sur le tableau*</b>	
	<b>Activité prévue par le manuel :</b> comprendre le fonctionnement du robot pour pouvoir ensuite préparer la présentation d'une machine inventée	68	NIN	quand ... QUE
		69	ALT	QUE très bien
		70	NIN	que .. fait . il/
		71		*(0.11)*
<b>Activité effective :</b> tâche langagière <i>per se</i>	72		<b>*ENS entoure «au» dans faut*</b>	
	73	NIN	faut	
	74	ALT	OUI: que	
	75	NIN	faut-il . faire/	
	76	ALT	que faut-il fai:re	
	77		(2.57)	
	78	ALT	mais on peut aussi dire/	
	79	NIN	que . qu'est . qu'est- ce- que c-	
	80	ALT	qu'est-ce qu'IL	
	81	NIN	qu'est-ce qu'il faut faire/	
	82	ALT	encore une fois . qu'est-ce qu'il faut faire\	
	83	NIN	qu'est-ce qu'il faut faire	
	84	ALT	tout le monde s'il vous plait/ .. que faut-il faire	

## 2 Enseignement contextualisé de la langue

<b>Discipline/insertion curriculaire :</b> anglais L3 ; enseignement de langue orienté vers le contenu (projet <i>Passepartout</i> )	174	ENA	ok can we help each other . what's the first step ((à TIS, qui a levé la main)) ja/	
	175	TIS	cleaning	
	176	EL?	clean[ing	
	177	ENA	[do you agree/ is cleaning [the first step/	
	<b>Activité prévue par le manuel :</b> comprendre et expliquer différentes étapes dans la production du chocolat afin de pouvoir remplir un diagramme	178	EL?	[yes
		179	ELS	yes
		180	EL?	no
		181		(4.0)
	182	ENA	EVERYbody has cleaning/	
	183	ELS	yes	
184	ENA	i don't really agree with you . let's do it again		
<b>Activité effective :</b> emploi des connecteurs ( <i>am Anfang</i> )	185	EL?	xx cleaning xx	
	186	NAF	xxx aber am anfang (the storage of?) cocoa beans/	
	187	ENA	pardon/	
	188	NAF	it's am anfang storage of cocoa beans/	
	189	ENA	pardon/	
	190	NAF	storage of cocoa beans ist doch am anfang	
	191	ENA	yeah but what what did you say before/	
	192		(5.0)	
	193	ENA	am anfang	
	194	EL?	storage/	
	195	ENA	am anfang . am anfang what's am anfang	
	196	EL?	at the beginning	
	197	ENA	at the beginning . yes very good . or/	
	198		*(9.0)*	
	199		*écrit au tableau*	

## 3

## Enseignement du contenu dans une perspective linguistique

<b>Discipline/insertion curriculaire:</b> travaux manuels en immersion (français L2) selon l'initiative de l'enseignant	151	SIR	SUR cette liste LA sur cette liste là ((montre une feuille))
	152	HAD	des propriétés chimi- chimiques
	153	SIR	propRIétés
	154	HAD	propriétés chim:e-
	155	SIR	chiMIques
<b>Activité prévue:</b> réaliser la chromatographie sur papier (tâche proposée par le projet <i>explore-it</i> )	156	HAD	chimi-
	157	SIR	des propriétés chimiques ((tend l'oreille vers la classe))
	158		(1.2)
	159	ELS	des propriétés chimi[ques
	160	SIR	[voilà: (nom de KAS)
• suivre les instructions à l'écrit pour faire l'expérience	160	KAS	résistant à l'eau
	161	SIR	voilà REsistant à l'eau/(et de l'autre côté SOLuble à l'eau\
• effectuer plusieurs actions afin de créer un produit	162		résistant à l'eau hein/(nom de RAL)
	162		(2.3)
• s'approprier une liste de vocabulaire contenant la terminologie nécessaire pour la tâche	163	RAL	un soupport
	164	SIR	un SUPport
	165		(1.5)
	166	SIR	toute la classe/
	167	ELS	un support
	168	SIR	(nom de ALM)
	169	ALM	sécher
<b>Activité effective:</b> exercices de drill – prononciation, lecture à voix haute, répétitions en chœur	170	SIR	toute la classe
	171	ELS	sécher

## 4

## Enseignement du contenu dans une perspective intégrée

<b>Discipline/insertion curriculaire:</b> activités créatrices et manuelles; immersion en allemand L2 (projet <i>PRIMA</i> )	99	VIA	was haben wir gemacht danach/ (1.5) wir haben etwas gena-: haben wir das wasser getrunken/ [nei:::n
	100	ELS	[nein/ . (nom de RAZ) was haben wir gemacht
	101	VIA	on a fait ((souffle)) pour que ça fasse musique
<b>Activité prévue/ effective:</b>	102	RAZ	und wie heisst das auf deutsch ((souffle dans la main))
• comprendre le fonctionnement de la <i>Flaschenmusik</i> à travers une expérience avec les bouteilles remplies d'eau	103	VIA	((bas)) das flaschenmusik ((à l'élève qui rapporte l'eau))
	104	EL?	danke schön .. vielen dank .. wie bitte/ (nom de MEL) weisst du noch/ (2.5) vous pouvez regarder dans votre cahier d'exercices si vous vous souvenez pas du mot . ja (nom de NOR)/
• thématization linguistique dans le cadre de la construction des savoirs disciplinaires	105	VIA	flaschenmusik/
	106	NOR	wir haben flaschenmusik gemacht gena:u\
	107	VIA	

Les facteurs qui influencent les déplacements sur le continuum langue-contenu sont variables. Les focalisations sur les moyens linguistiques se produisent le plus souvent au cours de l'interaction, lorsqu'il s'agit de résoudre un problème de communication ou de réparer une erreur. De manière générale, ce type de situations est plus fréquent dans l'enseignement de L2: les enseignant-e-s de langues saisissent plus souvent les occasions pour traiter *per se* les savoirs linguistiques, ce qui se justifie par les objectifs généraux de la discipline-langue (anglais, français, allemand, etc.). Nos résultats montrent toutefois que le **profil de l'enseignant-e** est un autre facteur important à prendre en considération dans l'examen du rôle de la langue dans les approches orientées vers le contenu

ou les approches immersives. Lorsque l'enseignant-e assure à la fois les cours de langue et de discipline dite non linguistique en L2 et que le programme immersif/bilingue est mis en place grâce à sa propre initiative (cas 1 et 3), les objectifs purement langagiers l'emportent parfois sur ceux liés à l'acquisition du contenu/savoir disciplinaire.

Ces résultats nous amènent, à l'instar de Nikula et al. (2016: 8), à la conclusion suivante: l'appréhension complète de l'interface langue-contenu et, par conséquent, l'examen des points de contact et de rupture entre enseignements *de* et *en* L2, demande l'interconnexion de trois perspectives – celle du curriculum (*quoi*), celle des participants (*qui*) et celle des pratiques de classe (*comment*).

## 7. Conclusions et pistes d'action

Enseignement de L2 orienté vers le contenu et enseignement bilingue cherchent à donner des points d'appui à la langue, à en élargir les usages. Cet élargissement est plus évident du côté de l'enseignement bilingue, qui déborde du curriculum linguistique pour occuper d'autres espaces disciplinaires. Toutefois, au primaire, le faible cloisonnement de ces espaces et le profil généraliste des enseignant-e-s tendent à brouiller un peu les cartes. Ce brouillage peut s'expliquer de deux manières :

- les enseignant-e-s mettent en **continuité** enseignement de la langue et enseignement bilingue (qui en serait une forme plus aboutie) : dans ce cas, les pratiques pédagogiques tendent à demeurer relativement classiques (focalisation sur la langue indépendamment des enjeux de contenu, faible recours à l'alternance codique, sinon comme stratégie de dépannage, etc.) ;
- les enseignant-e-s identifient des **espaces alternatifs de travail**, résultant de l'enseignement de certains contenus en L2 : dans ce cas, les pratiques pédagogiques innovent, promeuvent le travail intégré et l'interdisciplinarité.

Les choix ou contraintes curriculaires peuvent aussi entretenir un certain brouillage, et ceci aux deux extrémités des modalités d'insertion pour l'enseignement bilingue. L'ilot immersif, modalité la plus modeste et flexible, prend

parfois place dans les heures dévolues aux langues, ce qui peut favoriser aussi bien des stratégies novatrices qu'un prolongement du cours de langue. La filière bilingue, de son côté, quand elle attribue de larges espaces disciplinaires à la L2, peut aussi éloigner les deux langues d'enseignement et entretenir une didactique peu intégrative.

Le maître-mot est donc la **didactisation**. L'enseignement bilingue ne se définit pas d'abord par un temps d'exposition en L2, mais par une façon de travailler dans un espace, même très réduit, où se rencontrent des enjeux linguistiques et disciplinaires. La **dimension qualitative** l'emporte donc sur la dimension quantitative.

Si l'on compte sur la souplesse du curriculum et l'inventivité des enseignant-e-s, des **formes d'enseignement bilingue peuvent trouver une place partout**. Il faudra, pour cela, questionner certains présupposés et prendre conscience de certains outils :

- **Présupposés à questionner** : plus on parle, mieux on apprend, l'alternance codique est la trace d'un répertoire limité ou une facilité communicative, le recours à des contenus non scolaires stimule l'intérêt pour une langue, etc.
- **Outils à développer** : identification des dimensions langagières de tous les savoirs scolaires (prise d'indices linguistiques *dans* et *pour* le contenu), prise de conscience des fonctions variables de l'alternance codique, etc.

Ce questionnement et ce développement passent par la **formation des enseignant-e-s** et la **conception de supports pédagogiques** spécifiques. Aussi bien l'une que l'autre peut s'appuyer sur l'inventivité du terrain, mais un encadrement reste nécessaire. En l'absence d'un tel encadrement, on court **deux risques** :

- **Tendance à « naturaliser » l'enseignement en L2** et à survaloriser la dimension quantitative : l'apprentissage dépend principalement de l'exposition, efficace en elle-même (lien avec la submersion) ; on renonce ainsi parfois à l'enseignement bilingue par manque d'espace disciplinaire, facteur considéré comme essentiel, ou on privilégie les séjours linguistiques ;
- **Tendance à « surgrammaticaliser » l'enseignement en L2** : on profite du temps passé *en* L2 pour enseigner *la* L2, sans que les liens entre discipline et langue ne soient didactisés ; on tend ainsi à vider les DdNL de leur substance et à perdre de vue l'économie curriculaire que représente une approche intégrée ou intégrative.

Le présent projet contribuera directement à la formation des enseignant-e-s par la mise à disposition d'un **outil numérique**. Celui-ci illustrera, sur la base de nos données, quelques séquences-types et combinera (a) un extrait d'interaction en classe, (b) une illustration des supports pédagogiques utilisés et/ou des productions d'élèves, (c) un extrait d'entretien avec des enseignant-e-s ou des personnes-ressources et (d) une analyse synthétique.

---

## **Immersion und inhaltsorientierter Fremdsprachenunterricht: Kontinuitäten, Brüche, Herausforderungen**

—

Laurent Gajo, Gabriela Steffen, Ivana Vuksanović &  
Audrey Freytag Lauer



## 1. Forschungsthemen und Fragen

Das Lehren/Lernen von Fremd- und/oder Zweitsprachen (L2) ist in der Schweiz sowohl in der Bildungspolitik als auch in der didaktischen Forschung Gegenstand ständiger Diskussionen. Diese Debatte überschneidet sich zwangsläufig, aber auf unterschiedliche Weise mit einer anderen Debatte, derjenigen zur Mehrsprachigkeit. Der zweisprachige Unterricht bietet Antworten im Rahmen dieser Debatten. Er ist jedoch in der obligatorischen Schule noch schwer zu etablieren. Die Schwierigkeiten sind sowohl institutioneller als auch didaktischer Natur. Auf **institutioneller Ebene** geht es darum, für diese Art von Unterricht nicht nur einen geeigneten Platz im Lehrplan zu finden, sondern auch in Hinblick auf die Lehrpläne und die personellen Ressourcen (Lehrerausbildung und -profil). Auf der **didaktischen Ebene** muss der zweisprachige Unterricht einerseits mit dem Unterricht aller Sachfächer und andererseits mit dem Unterricht der L2 verbunden werden. Diese Verknüpfung wird durch das Aufkommen inhaltsorientierter Sprachmethoden noch komplexer – und interessanter.

In diesem Projekt wollen wir die **Abgrenzung und die Schnittstellen zwischen zweisprachigem Unterricht und inhaltsorientiertem Sprachunterricht** hinterfragen. Mit den Begriffen zweisprachiger oder immersiver Unterricht bezeichnen wir jeden sogenannten nichtsprachlichen Sachfachunterricht (Geschichte, Geographie, Biologie usw.) in der L2 und mit inhaltsorien-

tiertem Sprachunterricht einen nach thematischen Inhalten strukturierten Unterricht der L2 (Steffen & Vuksanović, 2019; Vuksanović, 2019). Werden diese Schnittstellen aktiv gesucht oder resultieren sie aus fehlenden Differenzierungen in der pädagogischen Praxis? Was den zweisprachigen Unterricht betrifft, so wollen wir auch die Methoden seiner curricularen Einbettung dokumentieren, die von Ort zu Ort sehr unterschiedlich sind (im Aargau finden wir zum Beispiel immersive Inseln im Sprachcurriculum, die aber Fächer wie Geschichte abdecken). Auch hier gilt: Werden diese Verfahren von bewussten institutionellen Strategien geleitet oder je nach vorhandenen Gegebenheiten spontan entwickelt?

Letztlich ist die relevante Frage, welches der **Mindestumfang eines zweisprachigen Unterrichts** wäre: Sind die Kriterien eher quantitativ (z.B. die Kontaktzeit mit der Fremdsprache) oder qualitativ (z.B. integrative Didaktik)? Wie passen didaktische und curriculare Argumente zusammen (siehe z.B. die Gestaltung in Sequenzen, Inseln, Modulen)? Diese Fragen sind besonders akut auf der Primarstufe, wo die fachlichen Grenzen flexibel sind und die Profile der Lehrpersonen weniger zu Spezialisierungen neigen.

## 2. Theoretischer Ansatz und analytischer Rahmen

Diese Studie ordnet sich in einen theoretischen Ansatz ein, den wir *Mehrsprachigkeit und Kognition in diskursiven Praktiken* nennen (Gajo et al., 2013) und ist Teil der linguistischen Arbeiten zum zweisprachigen Unterricht und zur Didaktik der Mehrsprachigkeit, die die konstitutive Rolle diskursiver Praktiken und verbaler Interaktionen in/für die Wissenskonstruktion untersuchen.

Unsere **Analysen der Interaktion und des Diskurses im Klassenzimmer** werden ergänzt durch Analysen der **sozialen Repräsentationen** der am Unterricht beteiligten Akteure einerseits und der im Klassenzimmer verwendeten **pädagogischen Materialien und Lehrmittel** andererseits.

Was die Ergebnisse anbelangt, so wurden die Daten zunächst aus einer **Forschungsperspektive** analysiert, um die wissenschaftliche Debatte zu bereichern: Auszüge und Sammlungen von Merkmalen und Abläufen, die verschiedene Arbeitsweisen zwischen Sprache und Fach/Inhalt in unterschiedlichen institutionellen und curricularen Kontexten veranschaulichen. Aus der Perspektive der **didaktischen Dokumentation und Ausbildung** dienen sie dann den folgenden beiden Zwecken: (a) eine Typologie der Formate und Modalitäten der curricularen Einbettung des zweisprachigen Unterrichts zu formulieren (Modul, Sequenz, Insel, Halbtage; Einfügung in den

Lehrplan der Sprachen und Disziplinen; Verteilung der Sprachen unter den Lehrpersonen usw.); (b) eine Typologie der didaktischen Sequenzen zu erstellen, die die verwendeten Lehrmittel (Lehrbuch, Zeitungsartikel, Abbildung usw.) berücksichtigt. Diese Art von Daten ermöglicht es, sowohl nützliche Bezugspunkte („Modellpraktiken“) für Lehrpersonen und ihre Ausbilder/-innen festzulegen als auch den Variantenreichtum und die Vielfalt zu zeigen, die von den oft innovativen Praktiken ausgehen. Ein Webtool, das die im Rahmen dieses Projekts gesammelten Mustersequenzen präsentiert, wird demnächst online gestellt (siehe Abschnitt 7. Schlussfolgerungen und Vorgehensweisen).

### 3. Forschungsterrain und Daten

Der beobachtete Unterricht zeigt eine Bandbreite beider Aspekte, die uns interessieren, nämlich die der didaktischen Orientierung und die der curricularen Einbettung. Sie zeichnen sich durch **verschiedene Kontexte** aus (siehe Tabelle 1 im Anhang): verschiedene Kantone und Sprachregionen und verschiedene sprachliche Konfigurationen (Französisch L1, Deutsch L1, Französisch L2 oder L3, Deutsch L2, Englisch L2 oder L3). Es handelt sich einerseits um zweisprachigen/immersiven Unterricht (7 im Rahmen des Projekts beobachtete Unterrichtssequenzen und zusätzliche Daten) und andererseits um inhaltsorientierten Sprachunterricht (8 beobachtete Unterrichtssequenzen). Bei ersterem interessierten wir uns für verschiedene Formate und Modalitäten des zweisprachigen Unterrichts und für verschiedene Sachfächer (Geschichte, Geographie, Musik, Sport, Naturwissenschaften usw.); bei letzterem beobachteten wir den Unterricht mit verschiedenen Sprachlehrwerken (*Mille feuilles*, *New World*, *envol*, *New Inspiration*, *Young World*).

In diesen verschiedenen Kontexten beobachteten wir jeweils 1-2 Klassen und sammelten Daten, um die **täglichen Abläufe in der Klasse zu dokumentieren**, haupt-

sächlich **Interaktionen**, die vor Ort beobachtet und gefilmt wurden. Die gefilmten Beobachtungen wurden durch die **Lehrmittel und Lehrwerke**, die während der beobachteten Aktivitäten verwendet wurden, ergänzt und dann transkribiert. Im Rahmen des Projekts wurden insgesamt **15 gefilmte Beobachtungen** (1-2 Lektionen à 45 Minuten) durchgeführt, zu denen die Beobachtungen der wissenschaftlichen Begleitung von PRIMA<sup>1</sup> und des Moser-Projekts<sup>2</sup> hinzukamen, aus denen die Forschungsfragen der vorliegenden Studie abgeleitet wurden.

Es wurden **12 semi-strukturierte Interviews** (45-60 Minuten) mit **Auskunftspersonen** (Entwickler/-innen von Lehrmitteln, Projektleitende, Schulleiter/-innen) geführt, um die Ausrichtung der Lehrmittel, die Einfügung in den Lehrplan usw. besser zu verstehen. **14 semi-strukturierte Interviews** (45-60 Minuten) wurden mit den beteiligten **Lehrpersonen** geführt, um die Konstruktion der beobachteten Sequenzen und ihre Einfügung in den Unterricht zu erschliessen. Diese Interviews basierten auf einem zuvor festgelegten und an den jeweiligen Kontext angepassten Interviewrahmen (Sprache, Art des Unterrichts, verwendetes Lehrwerk

usw.). Die Interviews konzentrierten sich auf (a) die im Unterricht verwendeten Unterrichtsmaterialien und -ressourcen sowie die Art der Aktivitäten und die Art ihrer Durchführung; (b) die Behandlung von Sprache und Inhalt und deren Artikulation im Unterricht und (c) die Bewertung von Aktivitäten, Sprache und Inhalt, die Ausbildung in der Didaktik der Mehrsprachigkeit und der spezifischen Didaktik des zweisprachigen Unterrichts sowie auf das Feedback von Schüler/-innen, Kolleg/-innen und Eltern.

Zunächst tragen die Analysen der Aussagen der beteiligten Akteure dazu bei, eine Typologie der Formate und Modalitäten der curricularen Einbettung zu erstellen und die Besonderheiten des zweisprachigen Unterrichts auf der curricularen Ebene zu bestimmen (Abschnitt 4. Einbettung in das Curriculum). Zweitens hilft die Analyse der Interviews mit den Lehrpersonen, ihre Interpretation des curricularen Rahmens und der pädagogischen Modalitäten, ihre Vorstellungen des Lernens einer L2 und der Zwei- resp. Mehrsprachigkeit sowie ihre didaktischen Betrachtungen und Ansätze zu erfassen (Abschnitt 5. Perspektiven der Lehrpersonen). Drittens trägt die Analyse der Interaktionen im Klassenzimmer zur Beschreibung der Lehr-/Lernpraktiken, wie sie im Klassenzimmer stattfinden, und zur Erstellung einer Typologie von didaktischen Sequenzen bei (Abschnitt 6. Praktiken im Klassenzimmer).

1 Im Auftrag des Amtes für den obligatorischen Unterricht (Service de l'Enseignement obligatoire SEO) des Kantons Neuchâtel.

2 Von der Henri-Moser-Stiftung finanziertes Forschungsprojekt (2013-2014; Leitung: L. Gajo, Mitarbeiterin: G. Steffen). Letzteres zielte insbesondere darauf ab, zwei pädagogische Situationen zu vergleichen: eine, in der ein Duo den Unterricht teilt, und eine, in der eine einzige Lehrperson für beide Sprachen zuständig ist (Gajo & Steffen, 2015).

## 4. Einbettung in das Curriculum

Der Sprachunterricht ist formal durch das Curriculum definiert. Zeitpläne sowie Inhalte und Kompetenzen werden festgelegt und geben den Rahmen für den Unterricht vor. Auf der Primarstufe sind die fachlichen Grenzen zwar flexibler, aber der Unterricht der L2 wird als eigenständiges Fach betrachtet. Diese Sachlage wird jedoch durch die Entwicklung von inhaltsorientiertem Sprachunterricht (Cenoz, 2015) und die Praxis des immersiven oder zweisprachigen Unterrichts in Frage gestellt (Gajo et al., 2018). Letztere bleibt auf der Primarstufe in einer Randposition und hat keine offizielle Sichtbarkeit innerhalb des Curriculums, was Freiräume für didaktische Innovationen sowie für unterschiedliche Interpretationen zweisprachiger Unterrichtsformate zulässt.

### L2-Unterricht in der Schweiz

Der Sprachunterricht steht seit dem HarmoS-Konkordat (2007), das die Harmonisierung des Schweizer Schulsystems zum Ziel hat, im Zentrum der bildungspolitischen Fragen. Die Einführung der ersten L2 beginnt in der 3. Klasse (5 HarmoS), die der zweiten in der 5. Klasse (7 HarmoS). Die neuen Lehrpläne sollen bis 2020-2021 in allen Kantonen umgesetzt werden.

Während die französischsprachigen Kantone Deutsch als L2 beibehalten, ist die Deutschschweiz in zwei Teilgebiete gegliedert. Die zweisprachigen Kantone und die

Kantone entlang der Sprachgrenze haben sich zum interkantonalen Projekt *Passepartout* zusammengeschlossen. Diese sechs Kantone (Basel-Stadt, Basel-Landschaft, Solothurn, Bern, Freiburg und Wallis) haben eine umfassende Sprachpolitik auf der Grundlage der Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und mit dem Ziel einer integrierten Sprachdidaktik lanciert (Brohy, 2008). Der Unterricht von Französisch als L2 und Englisch als L3 basiert auf dem gleichen Lehrplan, der sich auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen stützt. Die von *Passepartout* entwickelte Sprachlehrstrategie basiert auf drei Komponenten: (a) Sprachhandeln, (b) Bewusstheit für Sprachen und Kulturen und (c) Lernstrategische Kompetenz. Dies begünstigt den inhaltsorientierten Sprachunterricht.

In den Kantonen der Zentral- und Ostschweiz ist dieser Paradigmenwechsel nicht zu beobachten. Lediglich der Englischunterricht wurde in den 2000er Jahren in die Primarschule in die 3. Klasse (5 HarmoS) vorverlegt und hat zu einer Überarbeitung der Lehrbücher geführt. Französisch ist von einer Zweitsprache zu einer Tertiärsprache geworden, ohne dass dies zu einer neuen didaktischen Umsetzung geführt hätte (Manno & Egli Cuenat, 2018).

Il n'y a pas une refonte comme *Passepartout* (...) Il y a eu un changement au niveau de l'anglais mais il n'y a pas eu un travail en commun avec des représentants des

deux langues. (Interview mit NAM)<sup>3</sup>

### Was ist die Besonderheit an inhaltsorientiertem Sprachunterricht?

Der inhaltsorientierte Sprachunterricht ändert die curriculare Einbettung des Sprachunterrichts nicht grundlegend. Die Schüler/-innen profitieren von 2 bis 3 Wochenlektionen, und die Modalitäten unterscheiden sich im Vergleich zum traditionellen Sprachunterricht nur sehr wenig (siehe Tabelle 1). Das hervorstechendste Merkmal dieses Formats ist die **Einführung neuer Lehrwerke**. Für den Raum *Passepartout* wurden spezielle Lehrmittel entwickelt, die an die neuen Anforderungen angepasst sind: *Mille feuilles* für den Französischunterricht und *New World* für den Englischunterricht.

Diese Lehrbücher verwenden so genannte authentische oder halbauthentische Dokumente, die Inhalte anbieten, die dem Alter und den Interessen der Schüler/-innen angepasst sein sollen. Diese Inhalte überschneiden sich nicht unbedingt mit den Inhalten der Sachfächer.

### L2-Unterricht: Welche Formate in der Primarschule?

Mit Ausnahme der immersiven Inseln, deren curriculare Einbettung variiert, befinden sich die beobachteten zweisprachigen Formate im Allgemeinen innerhalb der Sachfächer

cher (siehe Tabelle 1). Dennoch wird **Immersion** oft als **Ergänzung oder Erweiterung des L2-Unterrichts** wahrgenommen. Dies bedeutet jedoch nicht unbedingt eine Zusammenarbeit von Unterricht *der* L2 und Unterricht *in der* L2. Die Fächer können in sich geschlossen und voneinander getrennt bleiben.

Die meisten dieser Formate sind der persönlichen Initiative der Lehrpersonen überlassen. Wir können diese Art von immersivem Unterricht als **modulare** Form bezeichnen, da er eine oder zwei Fachbereiche oder einige wenige sachfachliche Themen von ein oder zwei Lehrveranstaltungen (z.B. immersive Inseln) betrifft.

Les projets bilingues sont rares, voire inexistantes (...) Ils sont tout à fait **isolés, voire personnels**. (Entretien avec NAM)

C'est une **volonté personnelle** et on a monté cette filière avec (nom de l'enseignant) qui avait à ce moment-là une 9e classe. (Interview mit FRM)

Allerdings ist die Immersion in einigen Kontexten Gegenstand **institutioneller Projekte**, bei denen die Schüler/-innen stärker der L2 ausgesetzt sind (siehe Tabelle 1). Im Kanton Neuenburg engagiert sich das Projekt PRIMA für einen frühen und teilweisen Immersionsunterricht (50% bis 10%) in der Zielsprache Deutsch, der vor dem Unterricht dieser Sprache als Unterrichtsfach beginnt.

In der zweisprachigen Stadt Biel/Bienne basiert der zweisprachige Klassenzug (FiBi) auf reziproker Immersion. Nicht nur der Un-

3 Eine Tabelle der Abkürzungen ist im Anhang verfügbar.

terricht ist zweisprachig (50% Deutsch, 50% Französisch), sondern auch die Klassen sind mehrsprachig. Jede Klasse setzt sich im Allgemeinen zu gleichen Teilen aus deutsch-, französisch- und anderssprachigen zusammen, und diese Art des Immersionsunterrichts geht über den eigentlichen Rahmen der Unterrichtsfächer hinaus.

### Unterricht in der L2: Welche Modalitäten?

Viele Parameter beeinflussen letztlich die Formate, die unterschiedlichen Modalitäten folgen (siehe Tabelle 1).

Der zweisprachige Unterricht auf der Primarstufe variiert je nach:

- Kontaktzeit mit der Sprache (z.B. von einigen wenigen Sequenzen bis zu mehreren Sachfächern);
- soziolinguistischem Kontext (z.B. ein- oder zweisprachige Region);
- Profil und Ausbildung von Lehrpersonen;
- Zuordnung der Sprachen zu den Lehrpersonen (1 Lehrperson/1 Sprache oder 1 Lehrperson/2 Sprachen);
- geltendem Lehrplan/-plänen (obligatorische bzw. nicht obligatorische Lehrmittel usw.).

Diese Variation der Modalitäten bedeutet, dass sich das Format von einer Schule zur anderen, von einer Lehrperson zur anderen, von einer Lektion zur anderen ändern kann. Wir werden kurz auf zwei eher gegensätzliche Fälle eingehen, nämlich auf immersive

Inseln und auf reziproke Immersion.

**Immersive Inseln** basieren mehr oder weniger auf Inhalten aus dem Sachfach, je nach ihrer Einbettung in den Lehrplan (im Unterricht *in der* L2 oder *der* L2). Die beobachteten Lehrpersonen wenden die Mehrsprachigkeitsdidaktik an, wenn sie für das Konzept der Begegnung mit Sprachen sensibilisiert sind, während sie sich bei einer streng fachlichen Ausbildung mehr auf den Erwerb von Wissen in ihrem Sachfach konzentrieren. Dennoch können immersive Inseln nur schon aufgrund der geringen Kontaktzeit als das Mindestformat eines zweisprachigen Unterrichts beschrieben werden.

**Ilots immersifs** sind für mich kleine Einheiten, **kurze Einheiten**, einige könnten länger sein, (...) also nicht mal eine Stunde nicht einmal eine Lektion, dass es gedauert hat, so **mini Einheiten**. (Interview mit BEI)

Diese Einschränkung zwingt die Lehrpersonen dazu, darüber nachzudenken, ob sie die Sprache wechseln, oder ob sie Sprache und Inhalt integrieren sollen, was einen hohen Grad an Didaktisierung voraussetzt. In diesem Fall wird der abwechselnde Gebrauch von Sprachen zu einem Instrument für den Lehr-/Lernprozess des unterrichteten Fachs. Diese Art des Sprachwechsels, der sich in Bezug auf die Arbeit an den Sachfächern widerspiegelt, wird als *Meso-Sprachwechsel* bezeichnet (Steffen, 2013b; Gajo et al., 2015).

Die **reziproke Immersion** (siehe FiBi) hingegen setzt die Schüler/-innen quantitativ stärker der L2 aus. Die Immersionssprachen erhalten den gleichen Stellenwert

und können auch ausserhalb des Klassenzimmers koexistieren. Das bilinguale oder sogar mehrsprachige Potenzial der Klasse kann im Unterricht mehr oder weniger ausgeschöpft werden. Die Lehrpersonen können entweder einen mehrsprachigen Ansatz wählen, der einen integrativen Ansatz umsetzt, oder aber einen eher abgrenzenden einsprachigen Ansatz.

Je n'ai pas l'impression d'enseigner les maths dans une classe bilingue, j'ai l'impression d'enseigner les maths dans une classe francophone (...) (Interview mit ASC)

## 5. Perspektiven der Lehrpersonen

Der Schwerpunkt liegt hier auf den Perspektiven der Lehrpersonen hinsichtlich des **zweisprachigen Unterrichts**. Abgesehen von der Vielfalt der Unterrichtskontexte sind die Profile der Lehrpersonen vielfältig und komplex, da sie insbesondere in der Primarschule sowohl *die* L2 als auch *in der* L2 unterrichten. Im zweisprachigen Unterricht überschneiden sich folglich verschiedene didaktische Ansätze.

Theoretisch ist das primäre Ziel des zweisprachigen Unterrichts das Lehren/Lernen von Sachfachwissen, die L2 dient dabei der Konstruktion dieses Wissens (Steffen, 2013b). Die Perspektiven der Lehrpersonen zweisprachiger Klassen sind jedoch durch mehrere Faktoren bestimmt (siehe Abbildung 1). Einige betrachten den zweisprachigen Unterricht als **Sprachunterricht**, bei dem der Inhalt des spezifischen Fachs als Vorwand für den Erwerb der L2 dient, andere interpretieren ihn eher als **Sachfachunterricht**, der in der L2 durchgeführt wird. Im ersten Fall besteht die Priorität darin, die Schüler/-innen mit der Sprache in Kontakt zu bringen (**Kontaktzeit**). Im zweiten Fall liegt der Schwerpunkt auf der Verwendung der Sprache zur Wissensvermittlung (**Kommunikation**). In beiden Fällen werden die L2 und das Sachfach nicht in integrierter Weise behandelt. Darüber hinaus können die Lehrpersonen eine monolinguale (**Sprachtrennung**) oder eine plurilinguale Perspektive (Platz für die L1 neben der L2, **Sprachwechsel**) einnehmen. Wäh-

rend erstere die Kontaktzeit und die Kommunikation begünstigt (was einer häufigen Vorstellung von Immersion entspricht), setzt letztere eine gezielte **Didaktisierung** und den Blick auf den Prozess einer integrierten Konstruktion von sprachlichem und fachlichem Wissen voraus. Die didaktische Überlegung kann sich auf die Rolle und die Komplementarität der beiden Unterrichtssprachen, auf den Sprachwechsel, auf sprachbezogene Aspekte bei der Arbeit mit dem Sachfach und/oder auf transversales und übertragbares Wissen konzentrieren (Steffen, 2019). → [Abbildung 1](#)

Die Perspektiven von Lehrpersonen zweisprachiger Klassen lassen sich in **vier Perspektiven** einteilen, mit denen sie sich der Unterrichtspraxis nähern. Diese Perspektiven sind jedoch nicht fixiert und werden im Laufe der Interviews weiterentwickelt. Insbesondere beobachten wir eine Verschiebung auf dem Kontinuum „Sprachtrennung – Sprachwechsel“ bei einigen Lehrpersonen: zum Beispiel zwischen einem monolingualen und einem plurilingualen Ansatz für den Sprachunterricht oder zwischen einem monolingualen und einem plurilingualen Ansatz für den Sachfachunterricht. Die Perspektiven „Sprachunterricht“ und „Sachfachunterricht“ scheinen jedoch gegensätzlicher zu sein. Wir veranschaulichen kurz die vier Perspektiven.

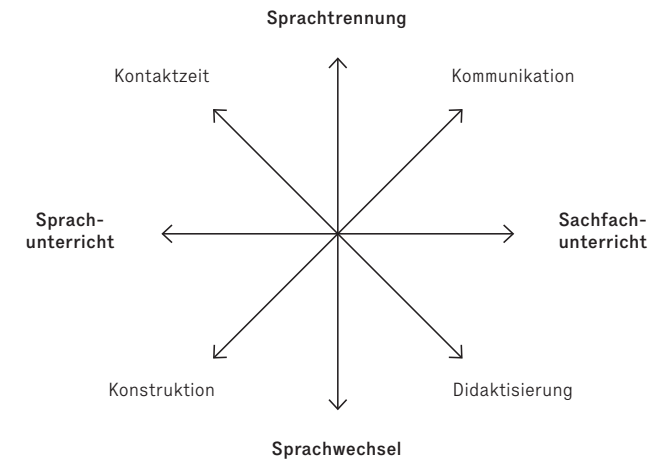


Abbildung 1: Perspektiven der Lehrpersonen: strukturierende Faktoren

### Perspektive: monolingualer Sprachunterricht

In einer monolingualen Perspektive und mit dem Wunsch, **die beiden Unterrichtssprachen zu trennen**, geben die Lehrpersonen an, dass sie (fast) ausschliesslich die L2 verwenden und die **Verwendung der L1** so weit wie möglich **vermeiden**, wobei ihr Ziel darin besteht, den Schüler/-innen so viel **Kontaktzeit mit der L2** wie möglich anzubieten oder sie in diese „eintauchen“ zu lassen, indem sie so viele Inputs wie möglich geben. Diese Vorstellung, die durch die folgenden beiden Auszüge veranschaulicht wird, bezieht sich auf eine immersive Methode (Steffen, 2013a), die einen kommunikativen Ansatz anwendet, der ursprünglich für den Sprachunterricht entwickelt wurde.

On les baigne énormément dans cette langue 2, sans leur donner forcément les ponts et puis finalement ils y arrivent. [...] A priori, je parle en langue 2 et je vais en langue 1 seulement si le contexte vraiment du moment l'exige. [...] C'est le seul bain linguistique germanophone qu'ils ont, c'est ces heures-là. Donc on va en profiter au maximum pour leur donner le plus d'inputs linguistiques possible. (Interview mit ATI)

Im Notfall wird halt auch übersetzt ja, dass man ... (wird) im schlimmsten Fall mal auf Deutsch erklärt, wenn etwas nicht verstanden wird [...] wenn ich ... mir das Ziel setzte, das wirklich immersiv zu machen, dann möchte ich eigentlich möglichst zu hundert Prozent bei dieser Zielsprache bleiben. (Interview mit SIR)

## Perspektive: plurilingualer Sprachunterricht

In einer Perspektive, die ebenfalls auf den Fremdsprachenunterricht ausgerichtet ist, in diesem Fall jedoch die Mehrsprachigkeit miteinbezieht, stellt das Sachfach die sprachliche Materie zur Verfügung, das die **sprachübergreifende Arbeit** ermöglicht. Die Lehrpersonen sprechen von Arbeit an sprachlichen Formen und Strukturen und insbesondere von einem interlinguistischen Ansatz (Parallelwörter, sprachübergreifende Strategien), die durch **plurilinguale Ansätze**, welche aus dem Sprachunterricht stammen, ergänzt werden. Diese Arbeit zielt darauf ab, die **L2** (Funktionieren der Sprache, lexikalische Arbeit, Textverständnis) zu entwickeln, ohne Berücksichtigung der fachlichen Aufgaben.

*Est-ce qu'il y a des recours à la première langue ?*

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

Die Lehrperson SIR beispielsweise unterrichtet Französisch als L2 in der Primarschule und ergreift die Initiative, ihren Französischunterricht mit Hilfe des Materials *explore-it* zu erweitern, das sie in Lektionen, die für Werkunterricht vorgesehen sind, auf Französisch verwendet, um „im-

mersiv“ zu arbeiten. Mit diesem Material will SIR die Entwicklung der L2 in einem handlungsorientierten Ansatz fördern, der auf die Realisierung konkreter Handlungen zur Erstellung eines Objekts abzielt. Sie lässt jedoch Raum für die L1, insbesondere für sprachübergreifende Strategien.

Da ist es schon so, dass es darum geht, einmal den Text ein bisschen zu lesen ... zu verstehen und dann **das auch umsetzen zu können**. Das Material vor allem ist ja auch wichtig, wie, womit wir arbeiten wir eigentlich. [...] manchmal gibt es mehr **Arbeitsschritte**, man muss, man braucht mehr Material, man muss mehr Wörter eigentlich verstehen ja, was ist jetzt da im gobelet, papier-filtre, oder was haben wir da jetzt gebraucht. (Interview mit SIR)

## Perspektive: monolingualer Sachfachunterricht

Andere Lehrpersonen konzentrieren sich auf den **Sachfachunterricht**, ohne die besondere Situation zu berücksichtigen, die das Erlernen der L2 für die Schüler darstellt. Es wird so vorgegangen, als handele es sich um einen **Unterricht in der L1** in einer „monolingualen“ Klasse (**Sprachtrennung**). Die Schüler/-innen werden gewissermaßen in eine Situation der Submersion versetzt. Die Arbeit an der Fachrichtung steht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Lehrpersonen.

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

C'était assez ... naturel, très facile, (il y avait ?) **pas remarqué beaucoup de changement pour moi**. [...]

*Est-ce que pendant les leçons il y a des moments où tu changes de langue ? Tu passes d'une langue à une autre ?*

**Jamais.** (Interview mit ASC)

**Je fais pas attention à la langue mais au contenu**, donc là c'est vraiment clair que c'est le contenu qui m'intéresse et pas le langage. (Interview mit FRM)

*Est-ce que c'est la discipline ou la langue qui est prioritaire dans votre enseignement ?*

**La discipline.** Oui, il faut à tout prix qu'ils aient les mêmes matières, qu'ils aient vu les mêmes choses et puis qu'ils aient les mêmes compétences à la fin. À tout prix. (Interview mit GIR)

## Perspektive: plurilingualer und integrierter Sachfachunterricht

Schliesslich verfolgen einige Lehrpersonen einen Ansatz, der sich auf das **Sachwissen konzentriert** und zwei-/mehrsprachige Ressourcen zu deren Aufbau nutzt. Sie gehen von der Idee aus, dass die Nutzung der im Klassenzimmer verfügbaren **zweisprachigen Ressourcen** es den Schüler/-innen ermöglicht, „Brücken zu bauen“ und in einigen Fällen die fachlichen Inhalte „besser zu verstehen“. Sprache ist ein Arbeitsinstrument des Sachfaches, das bei der **Wissenskons-**

truktion hilft, ob in der L2 oder der L1, und nicht einfach ein Kommunikationswerkzeug, das Sachfachinhalte vermittelt.

*C'est utile ou profitable pour les élèves ces moments où on change de langue, on recourt aussi au français ou à d'autres langues d'ailleurs ?*

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

Là je dois faire en sorte qu'ils comprennent, bon en français, mais en histoire encore un peu plus. Je dois faire en sorte qu'ils comprennent le concept d'une chose déjà dans leur langue maternelle. Si tu parles par exemple des impôts et ils comprennent pas, ils savent pas ce que c'est exactement les impôts dans leur langue maternelle ... je parle en allemand. (Interview mit FRM)

Diese Lehrpersonen erkennen, dass der **Erwerb von Sprache und von Fachwissen eng miteinander verbunden** sind, da der Aufbau von Wissen mit Hilfe diskursiver Aktivitäten wie z.B. Erklärungen erfolgt. Andererseits achten sie nicht auf sprachliche Formen, die für die jeweilige fachliche Aufgabe nicht unmittelbar nützlich sind. Sprache wird zu einem echten Werkzeug für das Lehren/Lernen von Fachwissen.

La part de langue elle a sa place, elle doit ... être aussi évaluée [...] Il doit connaître ... les différentes caractéristiques de la fleur ou de la plante. Ces cinq, six mots il doit les connaître. Après, il doit connaître ... le cycle de la vie d'une plante, il doit pouvoir me l'expliquer. [...] si le sens ... de la réflexion ou si la réflexion finalement ... elle est pas juste par rapport à ce qui a été ... introduit, ben là c'est clair qu'on va enlever des points. Mais c'est pas parce que y'a une erreur orthographique ou y'a une majuscule qui manque ou bien que le verbe n'est pas inversé ou ... qu'il a pas écrit son texte au présent ou au passé composé qu'y va y avoir une erreur. **C'est vraiment le sens.** (Interview mit RID)

Für diese Lehrpersonen ist die Priorität des Unterrichts in der L2 das **Lehren/Lernen der Sachfachinhalte**, was jedoch eine **Anpassung an die Schüler/-innen, die in ihrer L2 arbeiten**, erfordert (Hilfe beim Verstehen durch Gesten, Bilder, Erklärung durch Gleichaltrige oder Zurückgreifen auf die L1).

*Da hast du auch Veränderungen unternehmen müssen? [...]*

Genau also zum Beispiel ... mache ich es eben **nicht nur mit Gestik**, sondern auch je nachdem lasse ich Kinder **übersetzen oder nehme auch die französische Sprache zur Hilfe**. [...]

*In einer Mathematiklektion: wo legst du den Schwerpunkt, eher auf die Sprache oder auf den Inhalt?*

Schon Inhalt also in Mathematik **sicher inhaltlich**. Und dann versuche ich **punktuell dann doch sprachliche Aspekte** [...]

*Wie lösen sich diese [Sprach]probleme?*

Unterschiedlich, je nach zeitlichen Kapazität. Eben so ein Kind mit einem anderen Kind zusammen, arbeitet zusammen, erklärt es oder ich bitte **erkläre es nochmals auf Deutsch anders mit noch mehr Bildern**, wenn ich nicht so viel Zeit habe nehme ich halt, **sage ich halt auf Französisch** damit ... es schneller geht damit es zu den anderen Kindern weitergehen kann. Unterschiedlich also. Je mehr Möglichkeiten man hat, umso besser. (Interview mit ROC)

Das Zurückgreifen auf die L1 und den **Sprachwechsel** kann nicht nur zur Anpassung an die besonderen Umstände des Sachfachlernens in der L2 verwendet werden, sondern auch Gegenstand einer echten **Didaktisierung** sein. Die Präsenz zweier Sprachkulturen im zweisprachigen Unterricht bietet die Möglichkeit, **sich mit Wissen oder Arbeitsweisen auseinanderzusetzen**, die sich von einer Sprache zur anderen unterscheiden können. Beispielsweise werden mathematische Operationen von deutsch- und französischsprachigen Schüler/-innen je nach Bildungstraditionen nicht in der gleichen Weise durchgeführt. Aus dieser Perspektive halten die Lehrpersonen es für interessant, durch die Verwendung beider Traditionen „den Schüler/-innen das Verstehen zu erleichtern“ und die Möglichkeit zu nutzen, ihnen zwei Lernwege anzubieten.

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

Die Lehrerin RAB (nächster Auszug) folgt dieser mehrsprachigen und integrierten Perspektive beim Erwerb des Sachfaches. Sie möchte **beide Sprachen** (Englisch L2 und Deutsch L1) in ihrem Geographieunterricht **verwenden**. Sie überlegt sich im Voraus (**Didaktisierung**), **welche Sprache sie für welches Thema verwendet wird**, je nach der geschätzten Schwierigkeit der zu behandelnden Konzepte, bzw. **welche Aktivität** (Einführung, Definition, Vertiefung usw.). Es handelt sich um Sprachwechsel (meso), die mit Blick auf die Arbeit am Sachfach erfolgen.

Also einfach ... **bilingual** halt eben die Zweisprachigkeit ... dass wir **den Unterricht auf Deutsch und in meinem Fall auf Englisch führen** ... Mir ist wichtig, dass wirklich **beide Sprachen zum Zuge kommen** und dass es nicht ein immersiver Unterricht wird, dass wirklich alles Englisch ist ... **Es kommt sehr aufs Thema drauf an, die Verteilung von Englisch**

**und Deutsch oder auf die Schwierigkeit**. Zum Beispiel den Einstieg zu der Erdachse und den Jahreszeiten haben wir komplett auf Deutsch gehalten, weil das ist schon vom Konzept schwierig sich das vorzustellen und drum. Also mir ist es wichtig, dass wirklich **beide Sprachen zum Zug kommen und je nach Thema dann entschieden wird**, was ist machbar im Englischen. [...]

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

Zusammenfassend bestehen im Diskurs der Lehrpersonen unterschiedliche Perspektiven auf den zweisprachigen Unterricht:

- *monolingualer Sprachunterricht*: Die L1 wird vermieden; die L2 wird verwendet, um den Sachfachinhalt zu vermitteln, der im Dienst des L2-Unterrichts steht; der Ansatz ist kommunikativ und immersiv;
- *plurilingualer Sprachunterricht*: Die Verbindung L1-L2 wird gefördert, um sprachübergreifende und Interkomprehensions-Strategien zu etablieren; der Sachfachinhalt dient der L2, der Ansatz ist sprachübergreifend;

- *monolingualer Sachfachunterricht*: Die L1 wird vermieden, die L2 wird wie eine L1 behandelt, die Sprache wird zur Vermittlung des Sachfachinhaltes verwendet, der Ansatz ist submersiv;
- *plurilingualler und integrierter Sachfachunterricht*: Es werden zwei-/mehrsprachige Möglichkeiten genutzt, der Sprachwechsel wird didaktisiert; die Sprachen dienen dem Aufbau des Fachwissens, der Ansatz ist integriert/integrativ.

Der letzte Ansatz ist der, der die Besonderheit des bilingualen und plurilinguallen Unterrichts würdigt, der weder ein Sprachunterricht noch ein Sachfachunterricht in der L2 „wie in der L1“ oder „monolingual“ ist, noch eine einfache Addition der beiden. Praktiken, die sich von dieser mehrsprachigen und integrierten Perspektive des Lehrens und Lernens von Wissen leiten lassen, können das besondere Potenzial des zwei- und mehrsprachigen Unterrichts ausschöpfen, indem sie die Ressourcen der zwei (oder mehr) Unterrichtssprachen zur Konstruktion des Fachwissens nutzen. Diese Perspektive ist jedoch noch relativ selten und verdient besondere Aufmerksamkeit, insbesondere in der Ausbildung von Lehrpersonen.

## 6. Praktiken im Klassenzimmer

Die Analyse von Interaktionen im Klassenzimmer liefert ein abschliessendes Element zur Beantwortung der Forschungsfrage nach der Definition des Mindestformats für zweisprachigen Unterricht. Sie zeigt auch die Komplexität der Beziehung zum Curriculum in den Vorstellungen der Lehrpersonen bei der Umsetzung von curricularen Anforderungen und didaktischen Ansätzen im Alltag der Klasse.

Aus der Sicht des Lehrplans und der Vorstellungen der Lehrpersonen können die verschiedenen pädagogischen Ausrichtungen in zwei Hauptperspektiven angeordnet werden: die **Perspektive Sprachunterricht**, in der Inhalte als Vorwand für die Aneignung einer Sprache verstanden werden, und die **Perspektive Sachfachunterricht**, die auf die Integration von Sprache und Inhalt für die Aneignung von Fachwissen abzielen (Steffen et al., 2019). Dennoch zeigt eine Untersuchung der tatsächlichen Unterrichtspraxis, dass es **keine systematische Übereinstimmung zwischen den Anforderungen des Curriculums und den Zielen gibt, die sich die Lehrpersonen selbst setzen**, insbesondere in Fällen, in denen die Vorgaben des Lehrplans nicht sehr verbindlich sind (z.B. wenn die Entwicklung eines immersiven/bilingualen Programms eine persönliche Initiative der Lehrperson ist).

Unsere Analysen der Praxis in der Klasse zeigen noch überzeugender eine oft **verschwommene Grenze zwischen dem Un-**

**terricht der und in der L2** auf. Ist dies eine Schwierigkeit für Lehrpersonen oder im Gegenteil eine bewusste Entscheidung mit Blick auf ein didaktisches Vorhaben?

Eine Untersuchung der Interaktionen im Klassenzimmer zeigt im Übrigen, dass es innerhalb desselben didaktischen Formats oder derselben Ausrichtung unterschiedliche Grade der Fokussierungen auf Sprache oder Inhalt gibt. Um diese Vielfalt besser einzuordnen, stützen wir uns auf Abbildung 2.

→ [Abbildung 2](#)

### Beziehung von Sprache und Inhalt aus der Perspektive der Unterrichtspraxis

Die horizontale Achse dieser Abbildung ist der Arbeit von Met (1998; 1999) entnommen, der vorschlägt, dass die verschiedenen inhaltsorientierten Ansätze (z.B. totale/partielle Immersion, themenbezogene Kurse, Sprachunterricht mit häufigem Gebrauch von Inhalten für die Sprachpraxis usw.) aus der Perspektive des Curriculums als Kontinuum aufgefasst werden sollten. Dies spiegelt die curricularen Nuancen wider, die zwischen den beiden Extremen bestehen: **inhaltsbezogen (content-driven)**, wo man typischerweise einen Unterricht findet, der auf die Aneignung nicht-sprachlicher Kenntnisse abzielt (z.B. totale Immersion); und **sprachbezogen (language-driven)**, der Ansätze zusammenführt, die



hauptsächlich auf sprachliche Kenntnisse abzielen, und zwar durch Inhalte, die geeignet scheinen, das Interesse und die Motivation der Schüler zu steigern (Hutterli, 2012) (Beispiel des *Passepartout*-Projekts).

Die vertikale Achse hingegen ist das Ergebnis unserer Beobachtungen im Klassenzimmer und veranschaulicht eine komplexe Beziehung zwischen sprachlichen und fachlichen Zielen, sei es in einem immersiven Format oder im inhaltsorientierten Sprachunterricht. So beobachtet man innerhalb

desselben Unterrichtsformats eine Fokussierung auf Sprachmittel, die im Einklang mit den curricularen Anforderungen stehen kann (Fälle 2 oder 4 unten) oder mehr oder weniger signifikante Abweichungen von den im Lehrplan festgelegten Zielen, der didaktischen Ausrichtung oder der Planung der Lehrperson verursachen kann (Fälle 1 oder 3). In den folgenden Analysen weisen die fettgedruckten Interaktionsmomente auf unterschiedliche Arten der Fokussierung auf sprachliche Ressourcen hin.

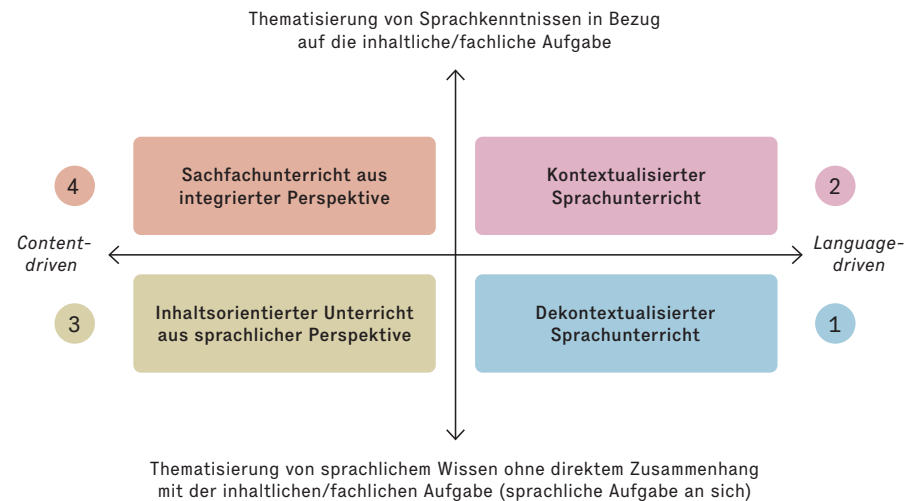


Abbildung 2: Beziehung von Sprache und Inhalt aus der Perspektive der Unterrichtspraxis

## 1 Dekontextualisierter Sprachunterricht

<b>Schulfach/curriculare Eingliederung:</b> Französisch L2; inhaltsorientierter Sprachunterricht ( <i>Passepartout</i> -Projekt)	62	ALT	voilà . tu as compris/ . alors tu veux bien lire s'il te plait/
	63	ENS	(nom de NIN) . tu lis la question
	64	NIN	<ku> fait-il
	65	ALT	pardon/
	66		*(1.31)*
<b>Im Lehrmittel vorgesehene Aktivität:</b> die Funktionsweise des Roboters verstehen, um die Präsentation einer erfundenen Maschine vorbereiten zu können	67		*ENS entoure « qu » de « que » sur le tableau*
	68	NIN	quand ... QUE
	69	ALT	QUE très bien
	70	NIN	que .. fait . il/
	71		* (0.11)*
	72		*ENS entoure « au » dans faut*
	73	NIN	faut
	74	ALT	OUI: que
	75	NIN	faut-il . faire/
	76	ALT	que faut-il fai:re
<b>Durchgeführte Aktivität:</b> Sprachaufgabe an sich	77		(2.57)
	78	ALT	mais on peut aussi dire/
	79	NIN	que . qu'est . qu'est- ce- que c-
	80	ALT	qu'est-ce qu'IL
	81	NIN	qu'est-ce qu'il faut faire/
	82	ALT	encore une fois . qu'est-ce qu'il faut faire\
	83	NIN	qu'est-ce qu'il faut faire
	84	ALT	tout le monde s'il vous plait/ .. que faut-il faire

## 2 Kontextualisierter Sprachunterricht

<b>Schulfach/curriculare Eingliederung:</b> Englisch L3; inhaltsorientierter Sprachunterricht ( <i>Passepartout</i> -Projekt)	174	ENA	ok can we help each other . what's the first step ((à TIS, qui a levé la main)) ja/
	175	TIS	cleaning
	176	EL?	clean[ing
	177	ENA	[do you agree/ is cleaning [the first step/
<b>Im Lehrmittel vorgesehene Aktivität:</b> verschiedene Schritte bei der Herstellung von Schokolade verstehen und erklären, um eine Tabelle ausfüllen zu können	178	EL?	[yes
	179	ELS	yes
	180	EL?	no
	181		(4.0)
<b>Durchgeführte Aktivität:</b> Verwendung von Konnektoren ( <i>am Anfang</i> )	182	ENA	EVERYbody has cleaning/
	183	ELS	yes
	184	ENA	i don't really agree with you . let's do it again
	185	EL?	xx cleaning xx
	186	NAF	xxx aber am anfang (the storage of?) cocoa beans/
	187	ENA	pardon/
	188	NAF	it's am anfang storage of cocoa beans/
	189	ENA	pardon/
	190	NAF	storage of cocoa beans ist doch am anfang
	191	ENA	yeah but what what did you say before/
	192		(5.0)
	193	ENA	am anfang
	194	EL?	storage/
	195	ENA	am anfang . am anfang what's am anfang
	196	EL?	at the beginning
	197	ENA	at the beginning . yes very good . or/
	198		*(9.0)*
	199		*écrit au tableau*

## 3 Inhaltsorientierter Unterricht aus sprachlicher Perspektive

<b>Schulfach/curriculare Eingliederung:</b> Immersion im Werkunterricht (Französisch L2) auf Initiative der Lehrperson	151	SIR	SUR cette liste LA sur cette liste là ((montre une feuille))
	152	HAD	des propriétés chimi- chimiques
	153	SIR	propRIétés
	154	HAD	propriétés chim:e-
<b>Geplante Aktivität:</b> Durchführung der Papierchromatografie (vom <i>explore-it</i> -Projekt vorgeschlagene Aufgabe)	155	SIR	chiMIques
	156	HAD	chimi-
	157	SIR	des propriétés chimiques ((tend l'oreille vers la classe))
	158		(1.2)
<ul style="list-style-type: none"> <li>den schriftlichen Anweisungen zur Durchführung des Experiments folgen</li> </ul>	159	ELS	des propriétés chimi[ques
	160	SIR	[voilà: (nom de KAS)
	160	KAS	résistant à l'eau
	161	SIR	voilà RÉsistant à l'eau/(et/de) l'autre côté SOLuble à l'eau\ résistant à l'eau hein/(nom de RAL)
<ul style="list-style-type: none"> <li>mehrere Handlungen durchführen, um ein Produkt zu erstellen</li> </ul>	162		(2.3)
	163	RAL	un soupport
	164	SIR	un SUPport
	165		(1.5)
<ul style="list-style-type: none"> <li>sich eine Vokabelliste mit der für die Aufgabe erforderlichen Terminologie aneignen</li> </ul>	166	SIR	toute la classe/
	167	ELS	un support
	168	SIR	(nom de ALM)
	169	ALM	sécher
	170	SIR	toute la classe
	171	ELS	sécher

**Durchgeführte Aktivität:**  
Drillübungen - Aussprache, Vorlesen, Nachsprechen in der Gruppe

## 4 Sachfachunterricht aus integrierter Perspektive

Schulfach/curriculare Eingliederung: kreative und handwerkliche Aktivitäten; Immersion auf Deutsch L2 (PRIMA-Projekt)	99	VIA	was haben wir gemacht danach/ (1.5) wir haben etwas gema-: haben wir das wasser getrunken/
	100	ELS	[nei:::n
Geplante/durchgeführte Aktivität:	101	VIA	[nein/ . (nom de RAZ) was haben wir gemacht
	102	RAZ	on a fait ((souffle)) pour que ça fasse musique
	103	VIA	und wie heisst das auf deutsch ((souffle dans la main))
	104	EL?	((bas)) das flaschenmusik
	105	VIA	((à l'élève qui rapporte l'eau)) danke schön .. vielen dank .. wie bitte/ (nom de MEL) weisst du noch/ (2.5) vous pouvez regarder dans votre cahier d'exercices si vous so venez pas du mot . ja (nom de NOR)/
	106	NOR	flaschenmusik/
	107	VIA	wir haben flaschenmusik gemacht gena:u\

Die Faktoren, die die Bewegungen entlang des Sprach-Inhalts-Kontinuums beeinflussen, sind variabel. Die Fokussierung auf sprachliche Mittel tritt am häufigsten während einer Interaktion auf, wenn ein Kommunikationsproblem gelöst oder ein Fehler behoben wird. Im Allgemeinen ist diese Situation im L2-Unterricht häufiger anzutreffen: Sprachlehrpersonen ergreifen häufiger die Gelegenheit, sich mit Sprachkenntnissen zu befassen, was durch die allgemeinen Ziele des Sprachfachs (Englisch, Französisch, Deutsch usw.) gerechtfertigt ist. Unsere Ergebnisse zeigen jedoch, dass das **Profil der Lehrperson** ein weiterer wichtiger Faktor ist, der bei der Untersuchung der Rolle von Sprache bei inhaltsorientierten oder immersiven Ansätzen zu berücksichtigen ist. Wenn die Lehrperson

sowohl die Sprache als Fach als auch Sachfächer in der L2 unterrichtet und das immersive/bilinguale Programm auf eigene Initiative durchgeführt wird (Fälle 1 und 3), haben reine Sprachziele manchmal Vorrang vor den Zielen, die sich auf den inhaltlichen/fachlichen Wissenserwerb beziehen.

Diese Ergebnisse führen uns, ähnlich wie Nikula et al. (2016: 8), zu der Schlussfolgerung, dass ein vollständiges Verständnis der Schnittstelle zwischen Sprache und Inhalt, also eine Untersuchung der Berührungs- und Bruchstellen zwischen Unterricht *der* und Unterricht *in der* L2, die Zusammenführung von drei Perspektiven erfordert: die des Lehrplans (*was*), die der Teilnehmenden (*wer*) und die der Unterrichtspraxis (*wie*).

## 7. Schlussfolgerungen und Handlungsoptionen

Der inhaltsorientierte L2-Unterricht und der zweisprachige Unterricht sollen die Sprache fördern und ihren Gebrauch erweitern. Diese Erweiterung ist am deutlichsten im zweisprachigen Unterricht zu erkennen, der über das Sprachcurriculum hinausgeht und andere fachliche Gebiete umfasst. Auf der Primarstufe führen jedoch die schwache Abgrenzung dieser fachlichen Gebiete und das generalistische Profil der Lehrpersonen dazu, die Grenzen ein wenig zu verwischen. Diese Unschärfe lässt sich auf zwei Arten erklären:

- Die Lehrpersonen betrachten den Sprachunterricht und den zweisprachigen Unterricht (der eine ausgefeiltere Form wäre) als ein **Kontinuum**: In diesem Fall bleiben die pädagogischen Praktiken relativ klassisch (Fokus auf die Sprache unabhängig von inhaltlichen Fragen, geringer Einsatz von Sprachwechsel, ausser als Strategie zur Fehlerbehebung usw.).
- Die Lehrkräfte bestimmen **alternative Arbeitskontexte**, die sich aus der Vermittlung bestimmter Inhalte in der L2 ergeben: In diesem Fall sind die Lehrmethoden innovativ, integrierte Herangehensweisen und Interdisziplinarität werden gefördert.

Auch Entscheidungen oder Einschränkungen, die sich aus dem Lehrplan ergeben, können an beiden Enden des Spektrums der Eingliederungsmodalitäten im zweisprachigen Unterricht zu Vermischungen führen. Immersive Inseln, die einfachste und flexibelste Form, sind manchmal in den Lektionen zu finden, die den Sprachen gewidmet sind, was sowohl innovative Strategien als auch eine Ausweitung des Sprachunterrichts begünstigen kann. Der zweisprachige Unterricht hingegen kann, wenn er der L2 grosse fachliche Gefässe anbietet, auch die beiden Unterrichtssprachen voneinander entfernen und einen wenig integrativen didaktischen Ansatz aufrechterhalten.

Das Schlüsselwort ist also **Didaktik**. Zweisprachiger Unterricht definiert sich nicht in erster Linie durch die Kontaktzeit mit der L2, sondern durch die Art und Weise der Arbeit in einem – wenn auch sehr beschränkten – Raum, in dem sprachliche und sachfachliche Aspekte aufeinander treffen. Die **qualitative Dimension** überwiegt also gegenüber der quantitativen Dimension.

Wenn wir uns auf die Flexibilität des Lehrplans und den Einfallreichtum der Lehrpersonen verlassen, können **Formen von zweisprachigem Unterricht überall ihren Platz finden**. Dazu ist es notwendig, bestimmte Vorannahmen in Frage zu stellen und sich gewisser Instrumente bewusst zu werden.

- **Vorannahmen**, die in Frage gestellt werden müssen: Je mehr man spricht, desto besser lernt man, Sprachwechsel ist das Zeichen eines begrenzten Repertoires oder kommunikativer Bequemlichkeit, die Verwendung ausserschulischer Inhalte weckt das Interesse an einer Sprache usw.
- **Zu entwickelnde Instrumente:** Bestimmung der sprachlichen Dimensionen des gesamten Schulwissens (sprachliche Anhaltspunkte *im* und *für den* Inhalt aufnehmen), Bewusstsein für die unterschiedlichen Funktionen von Sprachwechsel usw.

Diese Überlegungen und Entwicklungen sind in der **Ausbildung von Lehrpersonen** und der **Gestaltung spezifischer Lehrmaterialien** zu berücksichtigen. Beides kann sich auf den Erfindungsreichtum im Fachgebiet stützen, aber eine Begleitung bleibt notwendig. In Ermangelung eines solchen Rahmens gibt es **zwei Risiken**:

- eine **Tendenz zur „Verallgemeinerung“ des Unterrichts in der L2** und zur Überbewertung der quantitativen Dimension: Das Lernen hängt hauptsächlich von der Kontaktzeit ab, die an sich effektiv ist (Zusammenhang mit der Submersion); auf zweisprachigen Unterricht wird manchmal aus Mangel an fachlichem Freiraum verzichtet, ein Faktor, der als wesentlich angesehen wird, oder es werden Sprachaufenthalte bevorzugt;
- eine **Tendenz zur „Übergrammatikalisierung“ des Unterrichts in der L2**: Die *in der* L2 verbrachte Zeit wird für den

Unterricht *der* L2 genutzt, ohne dass die Verbindungen zwischen Fach und Sprache didaktisiert werden; dies führt dazu, dass die Sachfachinhalte ihrer Substanz beraubt werden und ein curriculares Verständnis eines integrierten oder integrativen Ansatzes aus den Augen verloren wird.

Dieses Projekt wird durch die Bereitstellung eines **Webtools** direkt zur Ausbildung der Lehrpersonen beitragen. Dieses wird auf der Grundlage unserer Daten einige typische Sequenzen veranschaulichen und (a) einen Auszug aus der Interaktion im Klassenzimmer, (b) eine Illustration der verwendeten Lehrmaterialien und/oder Schülerproduktionen, (c) einen Auszug aus Interviews mit Lehrpersonen oder Mitarbeitenden der Bildungseinrichtung und (d) eine synthetische Analyse kombinieren.

---

## **Immersione e insegnamento della lingua orientato al contenuto: continuità, rotture, sfide**

—

**Laurent Gajo, Gabriela Steffen, Ivana Vuksanović &  
Audrey Freytag Lauer**

## 1. Problematiche e questioni di ricerca

L'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere e/o delle lingue seconde (L2) è oggetto, in Svizzera, di un dibattito permanente, sia nell'ambito della politica educativa che in quello della ricerca didattica. È un dibattito che si interseca inevitabilmente, anche se in modo variabile, con quello sul plurilinguismo. Ad entrambi, l'insegnamento bilingue apporta risposte convincenti, nonostante faticosi ad affermarsi nella scuola dell'obbligo. Le difficoltà incontrate sono altrettanto istituzionali che didattiche. **A livello istituzionale**, la questione è l'inserimento adeguato di questo tipo di insegnamento nel curriculum, in relazione al piano studi e alle risorse umane (formazione e profilo degli insegnanti, ecc.). **A livello didattico**, si tratta invece di articolare l'insegnamento bilingue tanto all'insegnamento delle altre materie che all'insegnamento delle L2. Quest'articolazione è divenuta più complessa – ed interessante – con l'avvento degli approcci didattici orientati al contenuto.

In questo progetto è nostra intenzione discutere la **linea di demarcazione** e i **punti di contatto** tra l'insegnamento bilingue e l'insegnamento della lingua orientato al contenuto. Utilizziamo i termini *insegnamento bilingue* o *immersivo* per riferirci a qualsiasi insegnamento non linguistico (storia, geografia, biologia, ecc.) in L2 e *insegnamento della lingua orientato al contenuto* per designare l'insegnamento di L2 che si avvale di contenuti tematici (Steffen &

Vuksanović, 2019; Vuksanović, 2019). Tali punti di contatto sono intenzionali o risultano da prassi pedagogiche indifferenziate? Riguardo all'insegnamento bilingue, vogliamo inoltre documentare quali siano le modalità di inserimento nel curriculum in quanto esse variano notevolmente da un luogo all'altro (il cantone Argovia, ad esempio, prevede nel curriculum linguistico delle isole immersive per materie come la storia). Anche in questo caso c'è da chiedersi se tali modalità siano pilotate da strategie istituzionali o nascono casualmente da circostanze opportune.

Infine, è importante chiedersi quale sarà il **formato minimo di un insegnamento bilingue**: prevalgono i criteri quantitativi (p.es. il tempo di esposizione alla L2) o qualitativi (p.es. la didattica integrativa)? In qual modo si articolano gli argomenti didattici e curricolari (si pensi, ad esempio, all'organizzazione di sequenze didattiche, di isole, di workshops)? Queste sono questioni particolarmente rilevanti a livello di scuola elementare, dove i confini fra le materie sono flessibili e le/gli insegnanti hanno un profilo meno specialistico.

## 2. Considerazioni teoriche e quadro analitico

Il presente studio si colloca in una prospettiva che chiamiamo *plurilinguismo e cognizione nelle pratiche discorsive* (Gajo et al., 2013) e s'iscrive nelle ricerche linguistiche sull'insegnamento bilingue e la didattica del plurilinguismo che studiano il ruolo costitutivo delle pratiche discorsive e delle interazioni verbali nella costruzione delle conoscenze.

Le nostre **analisi dell'interazione e del discorso in classe** sono completate dalle analisi delle **rappresentazioni sociali** di chi è coinvolto nel processo di insegnamento e, d'altra parte, da quelle dei **supporti pedagogici e dei sussidi didattici** utilizzati in classe.

Quanto ai **risultati**, i dati emersi dall'analisi sono stati elaborati, in primo luogo, in **funzione della ricerca** al fine di contribuire al dibattito scientifico: collezionando estratti, esempi puntuali e sequenze che illustrano le diverse modalità di lavoro tra lingua e materia/contenuto in diversi contesti istituzionali e curricolari.

Dal **punto di vista della documentazione e della formazione didattica**, i dati servono poi ai seguenti due scopi: (a) stabilire una tipologia di formati e di modalità di inserimento curricolare dell'insegnamento bilingue (modulo, sequenza, isola immersiva, mezza giornata; integrazione nel curriculum linguistico e delle materie; distribuzione delle lingue tra i docenti, ecc.); (b) elaborare una tipologia di sequenze didattiche associandole ai sussidi didattici utilizzati (manuale, articolo di giornale,

schema, ecc.). Questo tipo di dati consente sia di individuare dei punti di riferimento utili per gli insegnanti ("modelli di buona pratica") e i loro formatori, sia di mostrare la ricchezza e la variazione che deriva da prassi spesso ricche d'inventiva.

Uno strumento che presenta delle sequenze di riferimento raccolte nell'ambito di questo progetto sarà online a breve (vedi cap. 7. Conclusioni e modalità d'azione).

### 3.

## Campi di ricerca e dati

Le lezioni osservate si distribuiscono variabilmente sui due livelli di nostro interesse, ovvero l'orientamento didattico e l'inserimento curricolare. Esse rientrano in **contesti diversi** (vedi tabella 1, in allegati): diversi cantoni e regioni linguistiche e diverse combinazioni linguistiche (francese L1, tedesco L1, francese L2 o L3, tedesco L2, inglese L2 o L3). Inoltre corrispondono tanto ad un insegnamento bilingue/immersivo (7 lezioni osservate nell'ambito del progetto con i relativi dati aggiuntivi) che ad un insegnamento della lingua orientato al contenuto (8 lezioni osservate). Riguardo al primo tipo di insegnamento, ci siamo concentrati su vari formati e sulle modalità dell'insegnamento bilingue nonché sulle diverse discipline cosiddette non linguistiche o DdNL (storia, geografia, musica, educazione fisica, scienze, ecc.); riguardo al secondo tipo, invece, abbiamo osservato le lezioni tenendo conto della diversità dei manuali impiegati (*Mille feuilles*, *New World*, *envol*, *New Inspiration*, *Young World*).

In ognuno di questi diversi contesti abbiamo osservato 1-2 classi e raccolto dati che ci permettono di **documentare la vita quotidiana della classe**, soprattutto le **interazioni** osservate e filmate *in situ*. Il quadro offerto da queste osservazioni fil-

mate è stato completato **dai sussidi didattici e dai manuali utilizzati** durante le attività osservate, che sono poi state trascritte.

Nell'ambito del progetto sono state effettuate complessivamente **15 osservazioni filmate** (1-2 lezioni di 45 minuti ciascuna), oltre a quelle realizzate nell'ambito del progetto scientifico PRIMA<sup>1</sup> e del progetto Moser,<sup>2</sup> da cui sono state evinte le domande di ricerca del presente studio.

Sono state condotte: **12 interviste semi-strutturate** (45-60 minuti) con **persone-referenti** (autori di manuali, responsabili di progetti, direttori) per individuare l'orientamento delle risorse didattiche, l'inserimento nel curriculum, ecc.; **14 interviste semi-strutturate** (45-60 minuti) realizzate con **gli insegnanti** coinvolti per capire la costruzione delle sequenze osservate e il loro inserimento nel programma. Queste interviste si basavano su domande stabilite in anticipo e adattate a ogni contesto (lingua, tipo di insegnamento, manuale utilizzato, ecc.) e si concentravano (a) sui materiali e le risorse didattiche utilizzate in classe, nonché sul tipo di attività e sul loro svolgimento; (b) sulla gestione della lingua e dei contenuti e sulla loro articolazione nell'insegnamento; (c) sulla valutazione delle attività, della lingua e dei contenuti, sulla for-

mazione in didattica del plurilinguismo e in didattica specifica dell'insegnamento bilingue, nonché sui feedback degli alunni, dei colleghi insegnanti e dei genitori.

In primo luogo, le analisi del discorso delle persone intervistate contribuiscono a stabilire una tipologia di formati e di modalità di inserimento curricolare nonché a identificare le specificità dell'insegnamento bilingue a livello curricolare (cap. 4. Inserimento curricolare). In secondo luogo, l'analisi delle interviste con gli insegnanti ci permette di determinare il loro modo di interpretare il quadro curricolare e le modalità pedagogiche adottate, le loro rappresentazioni dell'apprendimento di una L2 e del bi-plurilinguismo, nonché le loro riflessioni e i loro approcci didattici (cap. 5. I punti di vista degli insegnanti). In terzo luogo, l'analisi delle interazioni in classe contribuisce a descrivere le modalità di insegnamento/apprendimento così come si svolgono in classe e a definire una tipologia di sequenze didattiche (cap. 6. Pratiche in classe).

1 Su mandato del Service de l'Enseignement obligatoire (SEO) del Canton Neuchâtel.

2 Progetto di ricerca finanziato dalla Fondation Moser (2013-2014; direttore: L. Gajo, collaboratrice: G. Steffen. Quest'ultimo mirava in particolare a mettere a confronto due situazioni pedagogiche: una in cui una coppia di docenti si condivide la classe e una in cui un solo insegnante è responsabile di entrambe le lingue (Gajo & Steffen, 2015).

## 4. Inserimento curricolare

L'insegnamento delle lingue è ufficialmente definito dal curriculum. La dotazione oraria nonché i contenuti e le competenze sono specificati e forniscono un quadro di riferimento per l'insegnamento. A livello di scuola primaria, anche se i confini fra le materie sono più flessibili, l'insegnamento di una L2 è concepito come una disciplina a sé stante. Eppure, questa realtà è messa in discussione dallo sviluppo dell'insegnamento della lingua orientato al contenuto (Cenoz, 2015) e dalla pratica di un insegnamento immersivo o bilingue (Gajo et al., 2018). Quest'ultimo rimane in una posizione marginale a livello primario e non ha una visibilità ufficiale all'interno del curriculum, il che lascia spazio a innovazione didattica e a diverse interpretazioni dei formati didattici bilingui.

### L'insegnamento delle L2 in Svizzera

L'insegnamento delle lingue è al centro delle discussioni sulla politica dell'educazione sin dal Concordato HarmoS (2007), volto ad armonizzare il sistema scolastico svizzero. L'insegnamento della prima L2 inizia nella 5H e la seconda nella 7H. I nuovi programmi di studio saranno attuati in tutti i cantoni entro il 2020-2021.

Mentre i cantoni francofoni mantengono il tedesco come L2, la Svizzera tedesca si è divisa in due parti. I cantoni bilingui e quelli vicini al confine linguistico si sono uniti per

formare il progetto intercantonale *Passepartout*. Questi sei Cantoni (Basilea Città, Basilea Campagna, Soletta, Berna, Friburgo e Vallese) hanno avviato una politica linguistica ad ampio raggio basata sui principi della didattica del plurilinguismo e volta a garantire una didattica integrata delle lingue (Brohy, 2008). L'insegnamento del francese come L2 e dell'inglese come L3 si basa sullo stesso curriculum e fa riferimento ai descrittori del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. La strategia di insegnamento delle lingue sviluppata da *Passepartout* si basa su tre pilastri: (a) competenza comunicativa e azionale (*Sprachhandeln*); (b) consapevolezza della diversità delle lingue e delle culture (*Bewusstheit für Sprachen und Kulturen*); (c) competenza strategica di apprendimento (*Lernstrategische Kompetenz*). Queste premesse possono essere considerate *de facto* favorevoli all'insegnamento delle lingue orientato al contenuto.

Nei cantoni della Svizzera centrale e orientale questo cambiamento di paradigma non è osservabile. Solo l'insegnamento dell'inglese è stato anticipato alla scuola elementare in 5H, nel corso degli anni 2000, beneficiando di una revisione dei manuali. Il francese è passato da una L2 a una L3 senza beneficiare di una nuova implementazione didattica (Manno & Egli Cuenat, 2018).

Il n'y a pas une refonte comme *Passepartout* (...) Il y a eu un changement au niveau de l'anglais mais il n'y a pas eu un travail en commun avec des représentants des deux langues. (Intervista con NAM)<sup>3</sup>

### Qual è la specificità dell'insegnamento della lingua orientato al contenuto?

L'insegnamento delle lingue orientato al contenuto non modifica fondamentalmente il programma curricolare dell'insegnamento delle lingue. Gli allievi beneficiano di 2 o 3 lezioni a settimana e le modalità variano molto poco rispetto all'insegnamento più tradizionale delle lingue (vedi tabella 1). L'elemento più saliente di questo formato riguarda lo sviluppo di nuovi manuali. In particolare, lo spazio *Passepartout* ha sviluppato mezzi adeguati alle nuove direttive: *Mille feuilles* per l'insegnamento del francese e *New World* per l'insegnamento dell'inglese.

Questi manuali utilizzano documenti cosiddetti autentici o semi-autentici i cui contenuti si suppongono adatti all'età e agli interessi degli allievi. Tali contenuti non coincidono necessariamente con quelli delle DdNL.

### L'insegnamento in L2: quali formati nella scuola elementare?

A parte le isole immersive, il cui inserimento curricolare è variabile, i formati bilingui osservati si inseriscono generalmente nelle DdNL (vedi tabella 1). Detto ciò, l'immersione è spesso considerata un **complemento o un'estensione dell'insegnamento di una L2**. Tuttavia, questo concetto non implica necessariamente un lavoro congiunto tra l'insegnamento *di* una L2 e l'insegnamento *in* una L2. Le materie possono rimanere ermetiche e separate.

La maggior parte di questi formati sono frutto dell'iniziativa degli insegnanti. Possiamo qualificare questo tipo di insegnamento immersivo come **modulare**, perché riguarda una o due materie o alcuni temi relativi alle materie di uno o due insegnamenti (si pensi, ad esempio, alle isole immersive).

Les projets bilingues sont rares, voire inexistant (...). Ils sont tout à fait isolés, voire personnels. (Entretien avec NAM)

C'est une volonté personnelle et on a monté cette filière avec (nom de l'enseignant) qui avait à ce moment-là une 9<sup>e</sup> classe. (Intervista con FRM)

Ciononostante, in alcuni contesti l'immersione è oggetto di **progetti istituzionali** ed espone maggiormente gli alunni alla L2 (vedi tabella 1). Nel Canton Neuchâtel, il progetto PRIMA favorisce un insegnamento *immersivo precoce e parziale* in tedesco (dal 50%

3 Una tabella di abbreviazioni è disponibile nell'allegato.



al 10%), che precede l'insegnamento di questa lingua in quanto materia.

Nella città bilingue di Biel/Bienne, il programma bilingue FiBi (*filière bilingue*) si basa sull'*immersione reciproca*. Non solo l'insegnamento è bilingue (50% in tedesco, 50% in francese), ma anche le classi sono plurilingui. Ogni classe è generalmente composta da un numero uguale di alunni germanofoni, francofoni e allofoni e questo tipo di immersione supera lo stretto quadro delle materie scolastiche.

## L'insegnamento in L2: quali modalità?

Numerosi parametri influenzano in ultima analisi i formati, che si declinano in diverse modalità (vedi tabella 1). L'insegnamento bilingue a livello di scuola primaria varia in base:

- al tasso di esposizione a tale lingua (per esempio, da poche a molte sequenze DdNL);
- al contesto sociolinguistico (per esempio in una regione mono- o bilingue);
- al profilo e alla formazione degli insegnanti;
- all'assegnazione delle lingue agli insegnanti (1 insegnante/1 lingua o 1 insegnante/2 lingue);
- al piano/ai piani di studio in atto (obbligo di uso o meno di manuali, ecc.).

Questa variazione di modalità comporta, da una scuola all'altra, da un insegnante all'altro, da una lezione all'altra, che il formato possa cambiare. Ci soffermeremo bre-

vemente su due casi in qualche modo opposti, le isole immersive e l'immersione reciproca.

Le **isole immersive** si basano più o meno sui contenuti delle DdNL a seconda della loro integrazione nel curriculum (nell'insegnamento *in* una L2 o nell'insegnamento *di* una L2). Gli insegnanti che abbiamo osservato adottano un approccio didattico plurilingue se sono sensibilizzati all'*éveil aux langues*, ma se hanno una formazione strettamente disciplinare si preoccupano maggiormente dello sviluppo delle conoscenze nella propria materia. Tuttavia, considerando il solo tasso di esposizione, le isole immersive possono essere descritte come la modalità minima di un insegnamento bilingue.

**Ilots immersifs** sind für mich kleine Einheiten, **kurze Einheiten**, einige könnten länger sein, (...) also nicht mal eine Stunde nicht einmal eine Lektion, dass es gedauert hat, so **mini Einheiten**. (Intervista con BEI)

Una tale limite di durata richiede inoltre che gli insegnanti considerino se alternare le lingue o se integrare lingua e contenuto, il che comporta un alto grado di didattizzazione. L'uso alternato delle lingue diventa in questo caso uno strumento per l'insegnamento/l'apprendimento della materia insegnata. Chiamiamo *meso-alternanza* questo tipo di alternanza ragionata di lingue in attività relative alle DdNL (Steffen, 2013b; Gajo et al., 2015).

L'**immersione reciproca** (vedi FiBi) espone invece gli allievi in misura quantitativamente maggiore alla L2. Le lingue di immersione beneficiano di uno spazio equiva-

lente e possono coesistere anche al di fuori dell'aula. Il potenziale bilingue, o addirittura plurilingue, della classe può essere più o meno sfruttato durante l'insegnamento. Gli insegnanti possono adottare sia un approccio plurilingue di tipo integrativo, sia un approccio monolingue più settoriale.

Je n'ai pas l'impression d'enseigner les maths dans une classe bilingue, j'ai l'impression d'enseigner les maths dans une classe francophone (...) (Intervista con ASC)

## 5. Prospettive degli insegnanti

La nostra attenzione si concentra sulle prospettive degli insegnanti della **classe bilingue**. Al di là della varietà dei contesti d'insegnamento, i profili sono variabili e complessi, in quanto insegnano, soprattutto a livello primario, sia *la* L2 che *nella* L2. L'insegnamento bilingue diventa dunque un luogo dove si intersecano diversi approcci didattici.

In teoria, l'obiettivo primario dell'insegnamento bilingue consiste nell'insegnamento/apprendimento delle conoscenze delle DdNL, e la L2 è al servizio della costruzione di tali conoscenze (Steffen, 2013b). Tuttavia, le prospettive degli insegnanti delle classi bilingui sono strutturate da argomenti diversi (vedi diagramma qui sotto). Alcuni considerano che l'insegnamento bilingue sia un **insegnamento della L2**, per cui il contenuto del corso viene usato come pretesto per l'incremento della L2; altri, al contrario, lo interpretano come un **insegnamento delle DdNL** da condurre in L2. Nel primo caso, la priorità sarà quella di esporre gli studenti alla lingua (**esposizione**). Nel secondo, si tratterà di utilizzare la lingua per trasmettere delle conoscenze (**comunicazione**). In entrambi i casi la L2 e le DdNL non sono trattate in modo integrato. Inoltre, gli insegnanti possono adottare un punto di vista monolingue (**separazione delle lingue** d'insegnamento) o plurilingue (dando spazio alla L1 accanto alla L2, **alternando le lingue**). Mentre il primo caso favorisce l'esposizione e la comunicazione (spesso assunte dal con-

petto di immersione), il secondo implica una **didattica** specifica che segua con uguale attenzione il processo di costruzione integrata delle conoscenze linguistiche e disciplinari. La riflessione didattica può concentrarsi sul ruolo e sulla complementarità delle due lingue d'insegnamento, sull'alternanza delle lingue, sugli ostacoli linguistici da superare nell'insegnamento della materia e/o sulle conoscenze trasversali e trasferibili (Steffen, 2019). → [Diagramma 1](#)

Le prospettive degli insegnanti delle classi bilingui, allorché discutono le pratiche della classe, si possono categorizzare in **quattro tipi di approcci**. Va tuttavia specificato che tali prospettive non sono immutabili in quanto si costituiscono via via durante le interviste. In particolare, in taluni insegnanti si osserva uno spostamento sul continuum "separazione delle lingue – alternanza delle lingue": per esempio, tra un approccio monolingue e un approccio plurilingue alla L2 o tra un approccio monolingue e un approccio plurilingue alle DdNL. Le prospettive "insegnamento della L2" e "insegnamento della DdNL", invece, sembrano opporsi maggiormente. Di seguito illustriamo brevemente i 4 tipi di approcci.

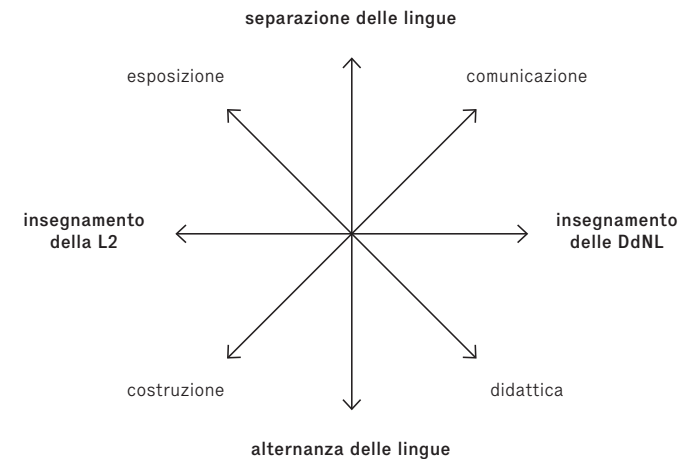


Diagramma 1: Prospettive degli insegnanti: argomenti strutturanti

### Approccio L2 monolingue

In un approccio monolingue, che **separa le due lingue** d'insegnamento, gli insegnanti dicono di usare (quasi) esclusivamente la L2 e di **evitare il più possibile l'uso della L1**, con l'obiettivo di **esporre** il più possibile gli allievi alla L2 o di "immergerli" nella L2 dando un massimo di input. Questo parere, illustrato dalle due citazioni seguenti, fa riferimento ad un metodo immersivo (Steffen, 2013a) che applica un **approccio comunicativo** originariamente sviluppato per l'insegnamento della lingua.

On les baigne énormément dans cette langue 2, sans leur donner forcément les ponts et puis finalement ils y arrivent. [...] A priori, je parle en langue 2 et je vais en langue 1 seulement si le contexte vraiment du moment l'exige. [...] C'est le seul bain linguistique germanophone

qu'ils ont, c'est ces heures-là. Donc on va en profiter au maximum pour leur donner le plus d'inputs linguistiques possible. (Intervista con ATI)

Im Notfall wird halt auch übersetzt ja, dass man ... (wird) im schlimmsten Fall mal auf Deutsch erklärt, wenn etwas nicht verstanden wird [...] wenn ich ... mir das Ziel setzte, das wirklich immersiv zu machen, dann möchte ich eigentlich möglichst zu hundert Prozent bei dieser Zielsprache bleiben. (Intervista con SIR)

### Approccio L2 plurilingue

In una prospettiva sempre orientata all'insegnamento della L2, ma questa volta sensibile al plurilinguismo, le DdNL forniscono il supporto linguistico che permetterà di operare tra le lingue. Gli insegnanti parlano

di lavoro su forme e strutture linguistiche e in particolare di lavoro interlinguistico (parole parallele, strategie interlinguistiche) arricchito da approcci plurilingui pensati per l'insegnamento delle lingue. Questo lavoro ha lo scopo di sviluppare la L2 (funzionamento della lingua, ampliamento lessicale, comprensione testuale), senza riflettere ai legami possibili con le attività inerenti alla materia.

*Est-ce qu'il y a des recours à la première langue ?*

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

L'insegnante SIR, ad esempio, insegna francese L2 nella scuola elementare e si impegna ad ampliare l'insegnamento del francese nella sua classe, decidendo di insegnare in modo "immersivo" alcune sequenze di attività manuali utilizzando in alcune lezioni di francese il manuale specifico *explore-it*. Con questo materiale, SIR cerca di incrementare lo sviluppo della L2 mediante un approccio orientato all'azione, finalizzato allo svolgimento di azioni concrete per creare un oggetto. Egli lascia tuttavia spazio alla L1, soprattutto per le strategie interlinguistiche.

Da ist es schon so, dass es darum geht, einmal den Text ein bisschen zu lesen ...

zu verstehen und dann **das auch umsetzen zu können**. Das Material vor allem ist ja auch wichtig, wie, womit wir arbeiten wir eigentlich. [...] manchmal gibt es mehr Arbeitsschritte, man muss, man braucht mehr Material, man muss mehr Wörter eigentlich verstehen ja, was ist jetzt da im Gobelet, papier-filtre, oder was haben wir da jetzt gebraucht. (Intervista con SIR)

### Approccio DdNL monolingue

Altri insegnanti si concentrano sull'insegnamento delle DdNL senza tener conto di cosa significhi per gli allievi l'apprendimento in L2. Essi agiscono come se insegnassero in L1 in una classe "monolingue" (separazione delle lingue). Gli allievi sono in qualche modo messi in una situazione di sommersione. L'attenzione degli insegnanti si rivolge principalmente all'insegnamento della materia.

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

C'était assez ... naturel, très facile, (il y avait?) pas remarqué beaucoup de changement pour moi. [...]

*Est-ce que pendant les leçons il y a des moments où tu changes de langue? Tu passes d'une langue à une autre ?*

Jamais. (Intervista con ASC)

Je fais pas attention à la langue mais au contenu, donc là c'est vraiment clair que

c'est le contenu qui m'intéresse et pas le langage. (Intervista con FRM)

*Est-ce que c'est la discipline ou la langue qui est prioritaire dans votre enseignement ?*

La discipline. Oui, il faut à tout prix qu'ils aient les mêmes matières, qu'ils aient vu les mêmes choses et puis qu'ils aient les mêmes compétences à la fin. À tout prix. (Intervista con GIR)

### Approccio DdNL plurilingue e integrato

Infine vanno annoverati alcuni insegnanti che adottano un approccio che si concentra sulle conoscenze delle DdNL e utilizzano risorse bi- e plurilingui per costruire tale sapere. Questi insegnanti presuppongono che il ricorso alle risorse bilingui a disposizione in classe consenta agli allievi di "fare collegamenti" e, in alcuni casi, di "capire meglio" i contenuti relativi alla materia. La lingua è uno strumento di lavoro per le DdNL che favorisce la costruzione delle conoscenze, sia in L2 che in L1, e non un semplice strumento di comunicazione che trasmetta i contenuti delle DdNL.

*C'est utile ou profitable pour les élèves ces moments où on change de langue, on recourt aussi au français ou à d'autres langues d'ailleurs ?*

Oui, justement ça leur permet de faire des liens. Et puis parfois ça leur permet aussi ... de voir les choses autrement

que dans leur propre langue. Et puis tout à coup dit ah oui ok, j'avais pas compris. Donc ça permet ces liens, ça permet de mieux comprendre les choses. (Intervista con GIR)

Là je dois faire en sorte qu'ils comprennent, bon en français, mais en histoire encore un peu plus. Je dois faire en sorte qu'ils comprennent le concept d'une chose déjà dans leur langue maternelle. Si tu parles par exemple des impôts et ils comprennent pas, ils savent pas ce que c'est exactement les impôts dans leur langue maternelle ... je parle en allemand. (Intervista con FRM)

Questi insegnanti si rendono conto che l'apprendimento della lingua e quello delle conoscenze disciplinari sono strettamente collegati, poiché l'elaborazione delle conoscenze si svolge mediante attività discorsive, come ad esempio la spiegazione. D'altra parte, gli insegnanti non prestano attenzione a quelle forme linguistiche che non sono immediatamente utili per l'attività disciplinare in corso d'elaborazione. La lingua diventa quindi un vero e proprio strumento di insegnamento/apprendimento delle conoscenze disciplinari (DdNL).

La part de langue elle a sa place, elle doit ... être aussi évaluée [...] Il doit connaître ... les différentes caractéristiques de la fleur ou de la plante. Ces cinq, six mots il doit les connaître. Après, il doit connaître ... le cycle de la vie d'une plante, il doit pouvoir me l'expliquer. [...] si le sens ... de la réflexion ou si la réflexion finalement ... elle est pas juste

par rapport à ce qui a été ... introduit, ben là c'est clair qu'on va enlever des points. Mais c'est pas parce que y'a une erreur orthographique ou y'a une majuscule qui manque ou bien que le verbe n'est pas inversé ou ... qu'il a pas écrit son texte au présent ou au passé composé qu'y va y avoir une erreur. **C'est vraiment le sens.** (Intervista con RID)

Per questi insegnanti, la priorità dell'insegnamento in L2 consiste nell'**insegnamento/apprendimento delle DdNL**, che, tuttavia, richiede **di essere adattato agli allievi che devono elaborarlo in L2** (aiuto alla comprensione attraverso gesti, immagini, spiegazione tra pari o ricorso alla L1).

*Da hast du auch Veränderungen unternehmen müssen? [...]*

Genau also zum Beispiel ... mache ich es eben **nicht nur mit Gestik**, sondern auch je nachdem lasse ich Kinder **übersetzen oder nehme auch die französische Sprache zur Hilfe.** [...]

*In einer Mathematiklektion: wo legst du den Schwerpunkt, eher auf die Sprache oder auf den Inhalt?*

**Schon Inhalt also in Mathematik sicher inhaltlich.** Und dann versuche ich **punktuell dann doch sprachliche Aspekte** [...]

*Wie lösen sich diese [Sprach]probleme?*

Unterschiedlich, je nach zeitlichen Kapazität. Eben so ein Kind mit einem anderen Kind zusammen, arbeitet zusammen, er-

klärt es oder ich bitte **erkläre es nochmals auf Deutsch anders mit noch mehr Bildern**, wenn ich nicht so viel Zeit habe nehme ich halt, **sage ich halt auf Französisch** damit ... es schneller geht damit es zu den anderen Kindern weitergehen kann. Unterschiedlich also. Je mehr Möglichkeiten man hat, umso besser. (Intervista con ROC)

Il ricorso alla L1 e all'**alternanza delle lingue** può fare oggetto di una specifica riflessione didattica, oltre a piegarsi alle particolari circostanze di un apprendimento delle DdNL in L2. La compresenza di due lingue-culture nelle classi bilingui offre **l'opportunità di confrontare delle conoscenze o anche delle modalità di lavoro in classe** che possono divergere da una lingua all'altra. In tal senso, a seconda della tradizione educativa in cui ci si trovi, le operazioni matematiche vengono svolte in modo diverso dagli alunni alemannici e da quelli romandi. In tal caso, è opinione degli insegnanti che il confronto sia utile in quanto "aiuta gli allievi a capire" e dà modo di presentar loro due metodi di studio diversi.

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

machen das so und die Romands machen das so, zum Verstehen. (Intervista con ROC)

L'insegnante RAB (vedi estratto successivo) adotta questo punto di vista plurilingue e integrato dell'apprendimento delle DdNL. Lei vuole **usare entrambe le lingue** (l'inglese L2 e il tedesco L1) nell'insegnamento della geografia, riflettendo in anticipo (specifica riflessione **didattica**) a **quale lingua vorrà utilizzare per quale contenuto**, a seconda della difficoltà presunta dei concetti da trattare o **delle attività** da svolgere (introduzione, definizione, sviluppo, ecc.). Si tratta di alternanze (meso) basate su riflessioni relative all'insegnamento delle DdNL.

Also einfach ... **bilingual** halt eben die **Zweisprachigkeit ... dass wir den Unterricht auf Deutsch und in meinem Fall auf Englisch führen ...** Mir ist wichtig, dass **wirklich beide Sprachen zum Zuge kommen** und dass es nicht ein' immersiven Unterricht wird, dass **wirklich alles Englisch ist ... Es kommt sehr aufs Thema drauf an, die Verteilung von Englisch und Deutsch oder auf die Schwierigkeit.** Zum Beispiel den Einstieg zu der Erdachse und den Jahreszeiten, haben wir komplett auf Deutsch gehalten, weil das ist schon vom Konzept schwierig sich das vorzustellen und drum. Also mir ist es wichtig, dass **wirklich beide Sprachen zum Zug kommen und je nach Thema dann entschieden wird**, was ist machbar im Englischen. [...]  
Eher **Englisch, wenn ... das Thema schon die Grundzüge behandelt wurden** und

dann auch vielleicht ein Aufbau, der jetzt heute eben mit Polartag, Polarnacht, wir hatten die **Grundlage schon gelegt auf Deutsch** mit Neigung der Erdachse. Und jetzt eigentlich **das Thema weiterführen**, sie kennen die Begriffe schon, sie kennen das Konzept von den Jahreszeiten, von der ... Tageslänge der unterschiedlichen, also eigentlich mehr dann die **Vertiefung von einem Thema.** (Intervista con RAB)

In **sintesi**, dal discorso degli insegnanti emergono prospettive diverse sull'insegnamento bilingue:

- **approccio L2 monolingue:** si evita la L1, la L2 viene utilizzata per comunicare il contenuto delle DdNL considerate al servizio dell'insegnamento della L2. L'approccio è comunicativo e immersivo;
- **approccio L2 plurilingue:** si favorisce il collegamento fra L1 e L2 per sviluppare delle strategie interlinguistiche e di intercomprensione, il contenuto delle DdNL è scelto in funzione della L2. L'approccio è interlinguistico;
- **approccio DdNL monolingue:** si evita la L1, la L2 è trattata come L1, la lingua è utilizzata per comunicare il contenuto delle DdNL. L'approccio può essere definito di sommersione;
- **approccio DdNL plurilingue e integrato:** si sfruttano le risorse bi- e plurilingui, si didattica l'alternanza delle lingue, le lingue servono alla costruzione delle conoscenze delle DdNL. L'approccio è integrato/integrativo.

L'ultimo approccio è quello che sfrutta la specificità di un insegnamento bi-plurilingue: il quale non è né un insegnamento di L2, né un insegnamento “monolingue” (o “come in L1”) delle DdNL, e neanche una semplice addizione di questi due modi di insegnamento. Le lezioni svolte nell'ottica plurilingue e integrata dell'insegnamento/apprendimento delle conoscenze può sfruttare il potenziale specifico dell'insegnamento ricorrendo alle risorse delle due (o più) lingue di insegnamento per elaborare le DdNL. Tuttavia, questo approccio è ancora relativamente poco diffuso e meriterebbe una particolare attenzione, soprattutto a livello di formazione degli insegnanti.

## 6. Pratiche in classe

L'analisi delle interazioni in classe fornisce, infine, un ulteriore elemento per rispondere alla domanda della ricerca su quale sia il formato minimo di un insegnamento bilingue. Tale analisi evidenzia inoltre quanto siano complesse le rappresentazioni degli insegnanti in rapporto al curriculum, all'implementazione dei requisiti curriculari e agli approcci didattici nel quotidiano della classe.

Sulla relazione tra curriculum e rappresentazioni, i diversi orientamenti pedagogici degli insegnanti si allineano secondo due prospettive principali: la **prospettiva della L2**, dove il contenuto è inteso come occasione per appropriarsi una lingua; e la **prospettiva delle DdNL** che comprende approcci mirati ad integrare lingua e contenuti per costruire le conoscenze disciplinari (Steffen et al., 2019). Detto questo, l'esame delle pratiche reali in classe mostra che **non c'è una relazione sistematica tra le esigenze curriculari e gli obiettivi che gli insegnanti si pongono**, in particolare nei casi in cui i vincoli del curriculum sono poco gravosi (per esempio, quando lo sviluppo di un programma immersivo/bilingue si basa sull'iniziativa personale dell'insegnante).

Le nostre analisi puntuali evidenziano in modo ancora più lampante un **confine spesso sfumato tra l'insegnamento di e in una L2**. Si tratta di una difficoltà degli insegnanti o, al contrario, di una scelta deliberata in risposta a un progetto didattico?

In effetti, l'analisi delle interazioni in classe rivela diversi gradi di attenzione sulla lingua o sul contenuto all'interno di uno stesso formato o orientamento didattico. Per inquadrarne la complessità, ci affidiamo al diagramma 2. → [Diagramma 2](#)

### Rapporto lingua-contenuto rispetto alle pratiche in classe

L'asse orizzontale di questo schema è tratto dal lavoro di Met (1998; 1999) in cui propone che i diversi approcci orientati al contenuto (ad es. *total/partial immersion, theme-based courses, language classes with frequent use of content for language practice*, ecc.) siano colti come un continuum dal punto di vista curricolare. Ciò rispecchia le sfumature curriculari che esistono tra i due poli estremi: **content-driven**, ossia un insegnamento che mira tipicamente all'appropriazione di conoscenze non linguistiche (ad es. immersione totale) e **language-driven**, che riunisce approcci orientati principalmente alle conoscenze linguistiche, attraverso contenuti in grado di aumentare l'interesse e la motivazione degli allievi (Hutterli, 2012) (esempio del progetto *Passepartout*).

L'asse verticale, invece, è il risultato delle nostre osservazioni in classe e illustra una complessa relazione tra gli obiettivi linguistici e quelli disciplinari, siano questi in formato immersivo o nell'insegnamento della lingua orientato al contenuto. All'interno

dello stesso formato didattico, quindi, si osserva un'attenzione alle risorse linguistiche che può essere in armonia con le esigenze curricolari (nei casi 2 o 4 qui sotto) oppure deviare in modo più o meno significativo dagli obiettivi fissati dal curriculum,

dall'orientamento didattico o dalla programmazione dell'insegnante (i casi 1 o 3). Nelle analisi che seguono, le parti di interazione contrassegnate in grassetto indicano diverse modalità di attenzione alle risorse linguistiche.

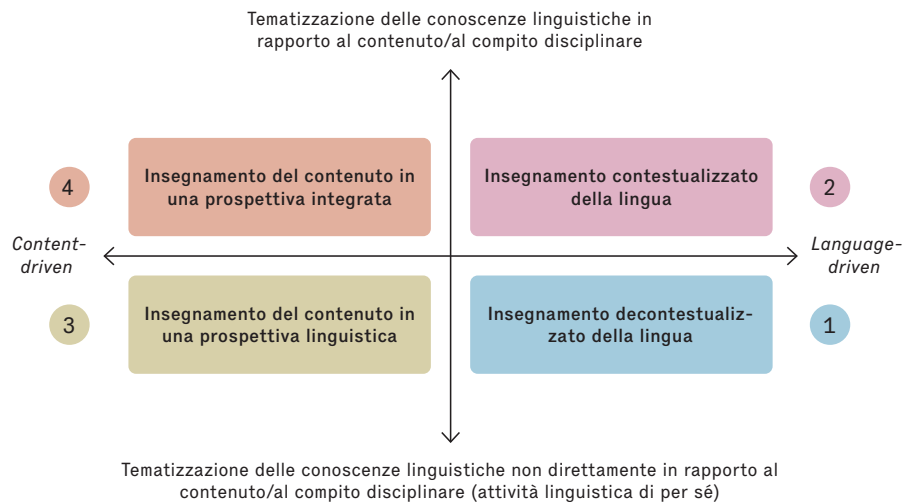


Diagramma 2: Rapporto lingua-contenuto rispetto alle pratiche osservate in classe

## 1 Insegnamento decontestualizzato della lingua

**Disciplina/inserimento curricolare:** francese L2; insegnamento della lingua orientato al contenuto (progetto *Passepartout*)

**Attività prevista dal manuale:** comprendere il funzionamento del robot per poi preparare la presentazione di una macchina inventata.

**Attività effettiva:** compito linguistico *per se*

- attenzione esplicita alla lingua
- due forme di domanda
- leggere ad alta voce
- ripetizione in coro

62	ALT	voilà . tu as compris/ . alors tu veux bien lire s'il te plait/
63	ENS	(nom de NIN) . tu lis la question
64	NIN	<ku> fait-il
65	ALT	pardon/
66		*(1.31)*
67		<b>*ENS entoure « qu » de « que » sur le tableau*</b>
68	NIN	quand ... QUE
69	ALT	QUE très bien
70	NIN	que .. fait . il/
71		*(0.11)*
72		<b>*ENS entoure « au » dans faut*</b>
73	NIN	faut
74	ALT	OUI: que
75	NIN	faut-il . faire/
76	ALT	que faut-il fai:re
77		(2.57)
78	ALT	mais on peut aussi dire/
79	NIN	que . qu'est . qu'est- ce- que c-
80	ALT	qu'est-ce qu'IL
81	NIN	qu'est-ce qu'il faut faire/
82	ALT	encore une fois . qu'est-ce qu'il faut faire\
83	NIN	qu'est-ce qu'il faut faire
84	ALT	tout le monde s'il vous plait/ .. que faut-il faire

## 2 Insegnamento contestualizzato della lingua

<b>Disciplina/inserimento curricolare:</b> inglese L3; insegnamento della lingua orientato al contenuto (progetto <i>Passepartout</i> )	174	ENA	ok can we help each other . what's the first step ((à TIS, qui a levé la main)) ja/
	175	TIS	cleaning
	176	EL?	clean[ing
	177	ENA	[do you agree/ is cleaning [the first step/
<b>Attività prevista dal manuale:</b> comprendere e spiegare le diverse fasi della produzione del cioccolato per poi compilare un diagramma.	178	EL?	[yes
	179	ELS	yes
	180	EL?	no
	181		(4.0)
	182	ENA	EVERYbody has cleaning/
	183	ELS	yes
<b>Attività effettiva:</b> utilizzo di connettivi ( <i>am Anfang</i> )	184	ENA	i don't really agree with you . let's do it again
	185	EL?	xx cleaning xx
	186	NAF	xxx aber am anfang (the storage of?) cocoa beans/
	187	ENA	pardon/
	188	NAF	it's am anfang storage of cocoa beans/
	189	ENA	pardon/
	190	NAF	storage of cocoa beans ist doch am anfang
	191	ENA	yeah but what what did you say before/
	192		(5.0)
	193	ENA	am anfang
	194	EL?	storage/
195	ENA	am anfang . am anfang what's am anfang	
196	EL?	at the beginning	
197	ENA	at the beginning . yes very good . or/	
198		*(9.0)*	
199		*écrit au tableau*	

## 3 Insegnamento del contenuto in una prospettiva linguistica

<b>Disciplina/inserimento curricolare:</b> lavoro manuale in immersione (francese L2) su iniziativa dell'insegnante	151	SIR	SUR cette liste LA sur cette liste là ((montre une feuille))
	152	HAD	des propriétés chimi- chimiques
	153	SIR	propRIétés
<b>Attività prevista:</b> eseguire la cromatografia su carta (attività proposta dal progetto <i>explore-it</i> )	154	HAD	propriétés chim:e-
	155	SIR	chiMIques
	156	HAD	chimi-
	157	SIR	des propriétés chimiques ((tend l'oreille vers la classe))
	158		(1.2)
	159	ELS	des propriétés chimi[ques
	160	SIR	[voilà: (nom de KAS)
	160	KAS	résistant à l'eau
	161	SIR	voilà REsistant à l'eau/(et/de) l'autre côté SOLuble à l'eau\ résistant à l'eau hein/(nom de RAL)
	162		(2.3)
<b>Attività effettiva:</b> esercizi di drill – pronuncia, lettura ad alta voce, ripetizione in coro	163	RAL	un soupport
	164	SIR	un SUPport
	165		(1.5)
	166	SIR	toute la classe/
	167	ELS	un support
	168	SIR	(nom de ALM)
	169	ALM	sécher
	170	SIR	toute la classe
	171	ELS	sécher

## 4 Insegnamento del contenuto in una prospettiva integrata

Disciplina/inserimento curricolare: attività creative e manuali; immersione in tedesco L2 (progetto <i>PRIMA</i> )	99	VIA	was haben wir gemacht danach/ (1.5) wir haben etwas gema-: haben wir das wasser getrunken/
	100	ELS	[nei:::n
Attività prevista/effettiva: <ul style="list-style-type: none"> <li>capire il funzionamento della <i>Flaschenmusik</i> mediante un esperimento con bottiglie riempite d'acqua</li> <li>tematizzazione della lingua nel quadro della costruzione delle conoscenze relative alla disciplina</li> </ul>	101	VIA	[nein/ . (nom de RAZ) was haben wir gemacht
	102	RAZ	on a fait ((souffle)) pour que ça fasse musique
	103	VIA	und wie heisst das auf deutsch ((souffle dans la main))
	104	EL?	((bas)) das flaschenmusik
	105	VIA	((à l'élève qui rapporte l'eau)) danke schön .. vielen dank .. wie bitte/ (nom de MEL) weisst du noch/ (2.5) vous pouvez regarder dans votre cahier d'exercices si vous vous souvenez pas du mot . ja (nom de NOR)/
	106	NOR	flaschenmusik/
	107	VIA	wir haben flaschenmusik gemacht gena:u\

I fattori che influenzano il movimento lungo il continuum lingua-contenuto sono variabili. L'attenzione ai mezzi linguistici si manifesta perlopiù durante l'interazione, mentre si risolve un problema di comunicazione o si corregge un errore. In generale, questo tipo di situazione è più comune nell'insegnamento della L2: gli insegnanti di lingua si avvalgono con maggiore frequenza di opportunità per approfondire le conoscenze linguistiche in quanto tali, fatto che si giustifica considerando gli obiettivi generali della materia linguistica (inglese, francese, tedesco, ecc.). I nostri risultati mostrano, tuttavia, che il **profilo dell'insegnante** è un ulteriore fattore importante da considerare quando si esamina il ruolo della lingua negli approcci orientati al contenuto o immersivi. Quando l'insegnante impartisce lezioni sia di lingua che di DdNL in L2 e se il programma

immersivo/bilingue è stato realizzato di sua iniziativa (nei casi 1 e 3), gli obiettivi prettamente linguistici prevalgono talvolta su quelli relativi all'acquisizione delle conoscenze disciplinari.

Questi risultati ci portano, come Nikula et al. (2016: 8), alla seguente conclusione: la piena comprensione della relazione lingua-contenuto e, di conseguenza, l'analisi dei punti di contatto e di rottura tra l'insegnamento *di* e *in* L2 richiede che vengano interconnessi tre punti di vista – quello del curriculum (*cosa*), quello dei partecipanti (*chi*) e quello della pratica in classe (*come*).

## 7. Conclusioni e modalità d'azione

L'insegnamento della L2 orientato al contenuto e l'insegnamento bilingue cercano entrambi di sostenere la lingua, di ampliarne gli usi. Questo ampliamento è particolarmente evidente nell'insegnamento bilingue che va oltre il curriculum linguistico per occupare altri spazi disciplinari. Tuttavia, a livello di scuola elementare, la debole demarcazione tra le materie e il profilo generalista degli insegnanti tendono a confondere i limiti tra l'uno e l'altro. Una confusione che ci spieghiamo in due modi:

- gli insegnanti individuano una **continuità** nell'insegnamento della lingua e nell'insegnamento bilingue (che ne sarebbe una forma più compiuta): in tal caso, la loro didattica tende a rimanere relativamente classica (attenzione alla lingua indipendentemente dal contenuto, scarso ricorso all'alternanza di codici se non come strategia per risolvere problemi, ecc.);
- gli insegnanti individuano **spazi di lavoro alternativi** derivanti dall'insegnamento di alcuni contenuti in L2: in questo caso, la didattica è innovativa e all'insegna della promozione di un insegnamento integrato e dell'interdisciplinarietà.

Le scelte o i vincoli curriculari possono altresì dar luogo ad una certa confusione, e ciò ad entrambi gli estremi in cui possono realizzarsi modalità di insegnamento bi-

lingue. L'isola immersiva, la modalità più modesta e flessibile, si svolge a volte durante le lezioni dedicate alle lingue, fatto che d'altronde può favorire strategie innovative oppure un prolungamento della lezione di lingua. Nella FiBi (immersione reciproca), d'altra parte, può verificarsi il caso in cui si assegnino ampi spazi disciplinari alla L2, tenendo tuttavia separate le due lingue d'insegnamento e assumendo quindi una didattica poco integrativa.

La parola chiave è quindi la **didattizzazione**. L'insegnamento bilingue non si definisce principalmente in base al tempo di esposizione alla L2, ma al modo di lavorare in uno spazio determinato, anche se molto contenuto, che si situi all'intersezione delle questioni linguistiche e di quelle disciplinari. La **dimensione qualitativa** prevale quindi sulla dimensione quantitativa.

Se ci si affida alla flessibilità del curriculum e all'inventiva degli insegnanti, **forme di insegnamento bilingue possono trovare posto ovunque**. Ciò richiederà di rivedere alcuni presupposti e di sviluppare strumenti:

- **Presupposti da mettere in discussione:** più si parla e più si impara, l'alternanza di codici è indice di un repertorio limitato o di un'indulgenza comunicativa, l'uso di contenuti non scolastici stimola l'interesse per una lingua, ecc.



- **Strumenti da sviluppare:** identificazione della dimensione linguistica di ogni conoscenza scolastica (intercettare gli indizi linguistici *nei* e *per* i contenuti), consapevolezza delle funzioni variabili dell'alternanza dei codici, ecc. cune sequenze tipiche e comprenderà (a) un estratto di interazione in classe, (b) una presentazione dei sussidi didattici utilizzati e/o delle produzioni degli studenti, (c) un estratto delle interviste con i docenti o con i referenti e (d) un'analisi sintetica.

Questo processo di mettere in discussione e di sviluppare strumenti richiede una **formazione degli insegnanti** nonché la **concezione di materiali didattici** specifici. Tanto l'una che l'altra possono avvalersi dell'inventiva sul campo, ma un suo inquadramento è comunque necessario. In assenza di un tale inquadramento, i rischi sono due:

- **Tendenza a “naturalizzare” l'insegnamento in L2** e a sopravvalutare la dimensione quantitativa: l'apprendimento dipende principalmente dall'esposizione, che è di per sé efficace (legame con la sommersione); l'insegnamento bilingue è quindi talvolta abbandonato per mancanza di tempo per la materia, fattore considerato essenziale, o si privilegiano i soggiorni linguistici;
- **Tendenza a “sovragrammatizzare” l'insegnamento in L2:** si approfitta del tempo trascorso *nella* L2 per insegnare *la* L2, senza che i legami tra materia e lingua siano didattizzati; c'è pure la tendenza a svuotare le DdNL della loro sostanza e a perdere di vista l'economia curricolare che si manifesta in un approccio integrato o integrativo.

Questo progetto contribuirà direttamente alla formazione degli insegnanti fornendo uno **strumento digitale**. Tale strumento presenterà, sulla base dei nostri dati, al-

---

## Immersion and content-oriented language teaching: continuities, breaks, challenges

—

Laurent Gajo, Gabriela Steffen, Ivana Vuksanović &  
Audrey Freytag Lauer

## 1. Research topics and questions

The teaching/learning of foreign and/or second languages (L2) is continuously discussed in Switzerland, both in education policy and in didactic research. This debate inevitably but variably overlaps with another debate on multilingualism. Bilingual education offers answers within the framework of these debates. However, there are difficulties in establishing it in compulsory education, which are both institutional and didactic. At **institutional level**, it is a question of finding a suitable place for this type of teaching not only in the curriculum, but also in terms of timetables and human resources (teacher training and profile). At **didactic level**, the aim is to link bilingual education with the teaching of all subjects, on the one hand, and with the teaching of L2, on the other. The emergence of content-based language methods makes this link even more complex – and interesting.

In this project, we aim at questioning the **demarcation and the interfaces between bilingual education and content-based language teaching**. We use the terms *bilingual* or *immersive teaching* to refer to any so-called non-linguistic subject teaching (e.g. history, geography, biology, etc.) in L2 and *content-based language teaching* in order to qualify L2 teaching structured around thematic content (Steffen & Vuksanović, 2019; Vuksanović, 2019). Are these interfaces actively sought or do they arise as the result of some form of lack of differentiation in pedagogical practices?

As far as bilingual education is concerned, we also intend to document the methods of its curricular insertion, which vary greatly from place to place (in Aargau, for example, bilingual showers are part of the language curriculum but at the same time cover subjects such as history). Again, are these methods driven by deliberate institutional strategies or by emergent and tinkered opportunities?

Ultimately, the relevant question is: What would the **minimum level of bilingual education** be? Does it hinge more on quantitative criteria (e.g. duration of exposure to L2) or does it mostly depend on qualitative criteria (e.g. integrative didactics)? How do didactic and curricular arguments fit together (see e.g. the organisation into sequences, bilingual showers, workshops)? These questions are particularly relevant at the primary level, where subject boundaries are flexible and teacher profiles less specialised.

## 2. Theoretical perspective and analytical framework

This study falls within the perspective called *plurilingualism and cognition in discursive practices* (Gajo et al., 2013) and is part of the linguistic studies on bilingual education and didactics of plurilingualism which examine the constitutive role of discursive practices and verbal interactions in/for knowledge construction.

We have added to our analyses of **classroom interaction and discourse**, the analysis of the **social representations** of the actors involved in teaching, along with those of the **pedagogical materials and teaching methods** used in the classroom.

In terms of **results**, the generated data were first studied from a research perspective in order to enrich the scientific debate: extracts and collections of phenomena and processes that illustrate various ways of working between language and subject/content in different institutional and school contexts. From the **perspective of didactic documentation and training**, they then served the following two purposes: (a) to draw up a typology of formats and modalities of curricular insertion of bilingual education (module, sequence, half-day; insertion in the curriculum of languages and disciplines; distribution of languages among teachers, etc.); (b) to draw up a typology of didactic sequences linking the teaching tools used (textbook, newspaper article, illustration, etc.). This type of data

makes it possible both to establish useful points of reference (“model practices”) for teachers and their trainers, and to show the richness and diversity of the often innovative practices. A tool presenting the sample sequences collected in this project will soon be put online (see section 7. Conclusions and practices).

### 3.

## Research field and data

The observed lessons show a range of both aspects that interest us, namely didactic orientation and curricular insertion. They take place in **different contexts** (see Table 1 in the annex): different cantons and language regions as well as different language configurations (French L1, German L1, French L2 or L3, English L2 or L3). They stem, on the one hand, from bilingual/immersive education (7 lessons observed in the project and additional data) and, on the other hand, from content-based language teaching (8 observed lessons). As regards the former, we were interested in different bilingual education formats and modalities as well as different so-called non-linguistic subjects (NLS) (history, geography, music, sports, science, etc.); as for the latter, we observed teaching with different language textbooks (*Mille feuilles*, *New World*, *envol*, *New Inspiration*, *Young World*).

We studied 1-2 classes in each of these contexts and collected data to **document the daily life of the class**, mainly **interactions** observed and filmed *in situ*. These filmed observations were supplemented by the **teaching materials and manuals**, which had been used during the observed activities, and were then transcribed. The project involved a total of **15 filmed observations**

(1-2 lessons of 45 minutes each), with the addition of observations stemming from the PRIMA<sup>1</sup> scientific follow-up and the Moser<sup>2</sup> project, which led to the research questions of the present study.

**12 semi-directive interviews** (45-60 minutes) were conducted with resource persons (textbook designers, project managers, head teachers) to get a better understanding of the teaching materials' orientation, insertion into the curriculum, etc. **14 semi-directive interviews** (45-60 minutes) were conducted with the involved **teachers** in order to understand how the observed sequences were constructed and how they fit into the curriculum. These interviews were based on a pre-established and context-specific interview framework (language, type of teaching, textbook used, etc.). They focused on: (a) the teaching materials and resources used in class, as well as the type of activities and the way they are carried out; (b) the treatment of language and content, and their articulation in class; and (c) the evaluation of activities, language and content, training in didactics of plurilingualism and the specific didactics of bilingual education, as well as feedback from pupils, fellow teachers and parents.

First of all, analysing the discourse of the resource persons helps to draw up a typology of formats and modalities of curricular insertion and to determine the specificities of bilingual education at the curricular level (section 4. Curricular insertion). Secondly, the analysis of teacher interviews helps to understand their way of interpreting the curriculum framework and pedagogical modalities, their representations of learning an L2 and of bi-plurilingualism, as well as their reflections and didactic approaches (section 5. Teacher perspectives). Third, the analysis of classroom interactions contributes to describing teaching/learning practices such as they take place in the classroom and to defining a typology of didactic sequences (Section 6. Classroom practices).

1 Mandated by the *Service de l'Enseignement obligatoire* (SEO) of the canton of Neuchâtel.

2 Research project funded by the Henri Moser Foundation (2013-2014; director: L. Gajo, collaborator: G. Steffen). The project aimed in particular at comparing two pedagogical situations: one in which a duo shares the classroom and one in which a single teacher is in charge of both languages (Gajo & Steffen, 2015).

## 4. Inclusion in the curriculum

Language teaching is defined formally by the curriculum. Timetables as well as content and skills are set and provide the framework for teaching. At primary level, although the subject boundaries are more flexible, the teaching of L2 is a discipline in itself. However, this practice is challenged by the development of content-based language teaching (Cenoz, 2015) and the practice of immersive or bilingual education (Gajo et al., 2018). The latter remains in a marginal position at primary level and has no official visibility within the curriculum, which leaves room for didactic innovation and for different interpretations of bilingual teaching formats.

### Teaching L2 in Switzerland

Since the HarmoS Concordat (2007), which aims to harmonise the Swiss school system, language teaching has been at the centre of educational policy issues. The introduction of the first L2 starts in grade 5H, the second in grade 7H. The new curricula are to be implemented in all cantons by 2020-2021.

While the French-speaking cantons maintain German as L2, German-speaking Switzerland has split into two sub-regions. The bilingual cantons and the cantons near the language border have partnered to form the intercantonal project *Passepartout*. These six cantons (Basel-Stadt, Basel-Land-

schaft, Solothurn, Bern, Fribourg and Valais) have launched a comprehensive language policy based on the principles of didactics of plurilingualism and with the aim of an integrated language didactics (Brohy, 2008). The teaching of French as L2 and English as L3 builds on the same curriculum, which is formulated in the Common European Framework of Reference for Languages. The language teaching strategy developed by *Passepartout* is based on three pillars: (a) communicative and action competence (*Sprachhandeln*); (b) awareness of the diversity of languages and cultures (*Bewusstheit für Sprachen und Kulturen*) and (c) strategic learning competence (*Lernstrategische Kompetenz*). This can be seen as the basis for content-based language teaching.

In the cantons of Central and Eastern Switzerland this paradigm shift is not to be observed. Only English teaching was brought forward to primary school in 5H in the 2000s and has benefited from a revision of the textbooks. French has moved from a second language to a third language without benefiting from a new didactic implementation (Manno & Egli Cuenat, 2018).

**Il n'y a pas une refonte comme *Passepartout* (...). Il y a eu un changement au niveau de l'anglais mais il n'y a pas eu un travail en commun avec des représentants des deux langues. (Interview with NAM)<sup>3</sup>**

3 A table of abbreviations is available in the annex.

### What is special about content-based language teaching?

Content-based language teaching does not fundamentally change the curricular insertion of language teaching. Pupils benefit from 2 to 3 lessons per week and the modalities differ very little compared to more traditional language teaching (see Table 1). The most striking feature of this format is the introduction of new textbooks. The *Passepartout* region has developed **specific teaching materials** adapted to the new requirements: *Mille feuilles* for French classes and *New World* for English classes.

These textbooks use so-called authentic or semi-authentic documents that offer content adapted to the age and interests of the pupils. This content does not necessarily overlap with NLS content.

### Lessons in L2: What formats in primary school?

With the exception of bilingual showers, whose curricular embedding varies, the observed bilingual formats generally fall within the scope of NLS (see Table 1). Nevertheless, **immersion** is often perceived as a **supplement or extension of L2 instruction**. However, this idea does not necessarily mean that teaching *in* L2 and teaching *of* L2 are carried out together. The disciplines can remain self-contained and separate.

Most of these formats are left to the personal initiative of the teachers. This type of immersive teaching can be considered as **modular** because it involves one or two disciplines or even a few disciplinary

topics from one or two courses (e.g. bilingual showers).

Les projets bilingues sont rares, voire inexistant (...). Ils sont tout à fait **isolés, voire personnels**. (Interview with NAM)

C'est une **volonté personnelle** et on a monté cette filière avec (nom de l'enseignant) qui avait à ce moment-là une 9<sup>e</sup> classe. (Interview with FRM)

However, in some contexts, immersion is the subject of **institutional projects** where pupils are more exposed to L2 (see Table 1). In the canton of Neuchâtel, the PRIMA project is committed to early partial immersion (50% to 10%) in German, which begins before this language is taught as a subject.

In the bilingual city of Biel/Bienne, the bilingual programme (FiBi) relies on two-way immersion. Not only are the lessons bilingual (50% German, 50% French), but the classes are plurilingual. Each class is generally equally composed of German, French and allophone speakers, and this type of immersion goes beyond the strict framework of school subjects, since multilingualism is experienced outside the classroom (social immersion).

### Lessons in L2: What modalities?

Many parameters ultimately influence the formats, which are available in different modalities (see Table 1). Bilingual education at primary level varies according to:

- degree of exposure to the language (e.g. from a few sequences to several NLS);
- sociolinguistic context (e.g. mono- or bilingual region);
- profile and training of teachers;
- assignment of languages to teachers (1 teacher-1 language or 1 teacher-2 languages);
- existing curriculum(s) (prescribed or non-prescribed textbooks, etc.).

This variation in modalities means that the format can change from one school to another, from one teacher to another, from one lesson to another. We will briefly discuss two somewhat contrasting cases, namely bilingual showers and two-way immersion.

**Bilingual showers** more or less build on NLS content, depending on their integration into the curriculum (in lessons *in the* L2 or *of the* L2). The observed teachers apply didactics of plurilingualism when they are sensitised to language awareness, whereas they focus more on developing the knowledge in their discipline if they have a strictly disciplinary background. Nevertheless, when considering the exposure rate alone, bilingual showers can be described as the minimum format for bilingual education.

**Ilots immersifs** sind für mich kleine Einheiten, **kurze Einheiten**, einige könnten länger sein, (...) also nicht mal eine Stunde nicht einmal eine Lektion, dass es gedauert hat, so **mini Einheiten**. (Interview with BEI)

This limitation in time requires teachers to think about whether to alternate languages or to integrate language and content, which requires a high degree of didactisation. In this case, the alternating use of languages becomes an instrument for the teaching/learning process of the subject under study. This kind of language alternation thought out in relation to the task in NLS, is called meso-alternation (Steffen, 2013b; Gajo et al., 2015).

**Two-way immersion** (see FiBi), on the other hand, exposes pupils to quantitatively more L2. Immersion languages are given equal importance and can coexist outside the classroom. The bilingual or even plurilingual potential of the class can be used to a greater or lesser extent during teaching. Teachers can choose either a plurilingual approach that implements an integrative approach, or a more compartmentalised monolingual approach.

Je n'ai pas l'impression d'enseigner les maths dans une classe bilingue, j'ai l'impression d'enseigner les maths dans une classe francophone (...) (Interview with ASC)

## 5. Teacher perspectives

The focus here is on the teachers' perspective on **bilingual education**. Beyond the variety of teaching contexts, teachers' profiles are often diverse and complex, as they teach both *the* L2 and *in the* L2, especially in primary school. Bilingual education thus provides the framework in which different didactic approaches overlap.

In theory, the primary goal of bilingual education is the teaching/learning of NLS knowledge with the L2 supporting its construction (Steffen, 2013b). However, several factors structure the perspectives of bilingual classroom teachers (see figure below). Some see bilingual education as L2 teaching, in which disciplinary content is to serve language training. Others see it as a NLS teaching conducted in the L2. In the first case, the priority is to expose pupils to language (**exposure**). In the second case, the priority is to use language to convey knowledge (**communication**). In both cases, L2 and NLS are not treated in an integrated way. In addition, teachers may adopt a monolingual (**language separation**) or plurilingual perspective (space given to L1 besides L2, **language alternation**). While the former favours exposure and communication (which is often assumed by the idea of immersion), the latter supposes a specific **didactic** approach and pays attention to the process by which linguistic and disciplinary knowledge is **constructed** in an integrated way. Didactic reflection can focus on the role and complementarity of the two languages of in-

struction, on language alternation, language issues of NLS tasks and/or on transversal and transferable knowledge (Steffen, 2019).

→ Figure 1

The way in which bilingual classroom teachers approach classroom practices can be categorised into **four types of approaches**. However, these perspectives are not fixed and are built up throughout the interviews. In particular, we observe a shift on the continuum “language separation-language alternation” among some teachers: for example, between a monolingual and a plurilingual L2 approach or between a monolingual and a plurilingual NLS approach. However, the perspectives of “L2 teaching” and “NLS teaching”, seem more opposing. We briefly illustrate the 4 types of approaches.

### Monolingual L2 approach

In a monolingual approach and with the desire to **separate the two languages** of instruction, teachers indicate that they use L2 (almost) exclusively and **avoid using L1** as much as possible, their aim being to **expose pupils to L2** as much as possible or to “**immerse**” them by giving as many input as possible. This idea, which is illustrated by the following two extracts, refers to an immersive method (Steffen, 2013a), which uses a **communicative approach** originally developed for **language teaching**.

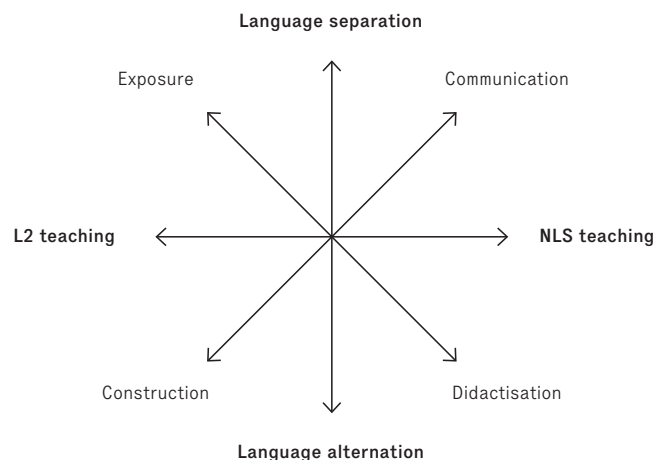


Figure 1: Teachers' perspectives: structuring factors

On les baigne énormément dans cette langue 2, sans leur donner forcément les ponts et puis finalement ils y arrivent. [...] A priori, je parle en langue 2 et je vais en langue 1 seulement si le contexte vraiment du moment l'exige. [...] C'est le seul bain linguistique germanophone qu'ils ont, c'est ces heures-là. Donc on va en profiter au maximum pour leur donner le plus d'inputs linguistiques possible. (Interview with ATI)

Im Notfall wird halt auch übersetzt ja, dass man ... (wird) im schlimmsten Fall mal auf Deutsch erklärt, wenn etwas nicht verstanden wird [...] wenn ich ... mir das Ziel setzte, das wirklich immersiv zu machen, dann möchte ich eigentlich möglichst zu hundert Prozent bei dieser Zielsprache bleiben. (Interview with SIR)

### Plurilingual L2 approach

In a perspective that is always oriented towards L2 teaching, but in this case with an awareness of plurilingualism, the NLS provides the linguistic material that enables work between languages. Teachers talk about the work on linguistic forms and structures and especially about **interlinguistic work** (parallel words, interlinguistic strategies) emphasised by **plurilingual approaches** to language teaching. This work aims at developing the L2 (language function, lexical work, text comprehension) **without reflecting on the content of the subject task.**

*Est-ce qu'il y a des recours à la première langue ?*

Alors bien sûr ça peut arriver, bien sûr. Surtout quand on fait ... du fonctionne-

ment de la langue ou bien si on a des questions à se poser et tous les mots parallèles et la construction des phrases, au niveau grammatical y'a la conjugaison où on fait des transferts ... ça se fait tout le temps oui. (Interview with ATI)

The teacher SIR, for example, teaches L2 French in primary school and takes the initiative to extend the French lessons in his class, as he wants to work in an "immersive" way with the material *explore-it* used in craft lessons. With this material, SIR wants to promote the development of L2, in an action-oriented approach, aiming at the realisation of concrete actions to create an object. However, he leaves room for the L1, especially for interlinguistic strategies.

Da ist es schon so, dass es darum geht, einmal den Text ein bisschen zu lesen ... zu verstehen und dann das auch umsetzen zu können. Das Material vor allem ist ja auch wichtig, wie, womit wir arbeiten wir eigentlich. [...] manchmal gibt es mehr Arbeitsschritte, man muss, man braucht mehr Material, man muss mehr Wörter eigentlich verstehen ja, was ist jetzt da im Gobelet, papier-filtre, oder was haben wir da jetzt gebraucht. (Interview with SIR)

### Monolingual NLS approach

Other teachers focus on subject teaching without taking into account the specific situation that L2 learning represents for the pupils. They see it as if it were L1 teaching in a "monolingual" class (language separation). In a sense, the pupils are placed in

a situation of language submersion. The focus of the teachers' attention is on the NLS task.

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

C'était assez ... naturel, très facile, (il y avait?) pas remarqué beaucoup de changement pour moi. [...]

*Est-ce que pendant les leçons il y a des moments où tu changes de langue ? Tu passes d'une langue à une autre ?*

Jamais. (Interview with ASC)

Je fais pas attention à la langue mais au contenu, donc là c'est vraiment clair que c'est le contenu qui m'intéresse et pas le langage. (Interview with FRM)

*Est-ce que c'est la discipline ou la langue qui est prioritaire dans votre enseignement ?*

La discipline. Oui, il faut à tout prix qu'ils aient les mêmes matières, qu'ils aient vu les mêmes choses et puis qu'ils aient les mêmes compétences à la fin. À tout prix. (Interview with GIR)

### Plurilingual and integrated NLS approach

Finally, some teachers follow an approach that focuses on subject knowledge and uses bi-plurilingual resources to build it.

These teachers work on the premise that using bilingual resources provided in the classroom allows pupils to “make connections” and in some cases to “better understand” the subject matter. Language is a working tool for NLS that helps to **build subject knowledge**, whether in L2 or L1, and not simply a communication tool that conveys subject content.

*C'est utile ou profitable pour les élèves ces moments où on change de langue, on recourt aussi au français ou à d'autres langues d'ailleurs ?*

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

Là je dois faire en sorte qu'ils comprennent, bon en français, mais en histoire encore un peu plus. Je dois faire en sorte qu'ils comprennent le concept d'une chose déjà dans leur langue maternelle. Si tu parles par exemple des impôts et ils comprennent pas, ils savent pas ce que c'est exactement les impôts dans leur langue maternelle ... je parle en allemand. (Interview with FRM)

These teachers recognise that the **learning of languages and subjects are intricately linked** through discursive activities such as explanations. On the other hand, they do not pay attention to linguistic forms that are not directly useful for the specific sub-

ject task. Language becomes a proper teaching/learning tool for subject knowledge.

*La part de langue elle a sa place, elle doit ... être aussi évaluée [...] Il doit connaître ... les différentes caractéristiques de la fleur ou de la plante. Ces cinq, six mots il doit les connaître. Après, il doit connaître ... le cycle de la vie d'une plante, il doit pouvoir me l'expliquer. [...] si le sens ... de la réflexion ou si la réflexion finalement ... elle est pas juste par rapport à ce qui a été ... introduit, ben là c'est clair qu'on va enlever des points. Mais c'est pas parce que y'a une erreur orthographique ou y'a une majuscule qui manque ou bien que le verbe n'est pas inversé ou ... qu'il a pas écrit son texte au présent ou au passé composé qu'y va y avoir une erreur. C'est vraiment le sens. (Interview with RID)*

For these teachers, the priority of **teaching in an L2 is subject teaching/learning**, but this **requires adaptation to the pupils working in their L2** (help with understanding through gestures, pictures, peer explanation or use of L1).

*Da hast du auch Veränderungen unternehmen müssen? [...]*

Genau also zum Beispiel ... mache ich es eben nicht nur mit Gestik, sondern auch je nachdem lasse ich Kinder übersetzen oder nehme auch die französische Sprache zur Hilfe. [...]

*In einer Mathematiklektion: wo legst du*

*den Schwerpunkt, eher auf die Sprache oder auf den Inhalt?*

**Schon Inhalt also in Mathematik sicher inhaltlich.** Und dann versuche ich **punktuell dann doch sprachliche Aspekte** [...]

*Wie lösen sich diese [Sprach]probleme?*

Unterschiedlich, je nach zeitlichen Kapazität. Eben so ein Kind mit einem anderen Kind zusammen, arbeitet zusammen, erklärt es oder ich bitte **erkläre es nochmals auf Deutsch anders mit noch mehr Bildern**, wenn ich nicht so viel Zeit habe nehme ich halt, **sage ich halt auf Französisch** damit ... es schneller geht damit es zu den anderen Kindern weitergehen kann. Unterschiedlich also. Je mehr Möglichkeiten man hat, umso besser. (Interview with ROC)

L1 and **language alternation** can not only be used to adapt to the particular circumstances of subject learning in L2 but can also be the subject of a proper didactic approach. The co-presence of two language cultures in bilingual teaching offers the **possibility to deal with knowledge or ways of working in the classroom** that may differ from one language to another. For example, mathematical operations are not performed in the same way by German- and French-speaking pupils, depending on educational traditions. From this perspective, teachers find it interesting to compare them in order to “make it easier for pupils to understand” and they use this opportunity to show pupils how to learn in different ways.

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

The teacher RAB (next excerpt) is in line with this plurilingual and integrated perspective of NLS teaching. She wants to **use both languages** (English L2 and German L1) in her geography lessons. She reflects in advance **which language will be used for which topic (didacticisation)**, depending on the estimated difficulty of the concepts or **activity** to be covered (introduction, definition, development, etc.). These meso-alternations are linked to the work on the content subject.

Also einfach ... **bilingual** halt eben die Zweisprachigkeit ... dass wir **den Unterricht auf Deutsch und in meinem Fall auf Englisch führen** ... Mir ist wichtig, dass wirklich **beide Sprachen zum Zuge kommen** und dass es nicht ein' immersiven Unterricht wird, dass wirklich alles Englisch ist ... **Es kommt sehr aufs Thema drauf an, die Verteilung von Englisch und Deutsch oder auf die Schwierigkeit.** Zum Beispiel den Einstieg zu der Erd-



achse und den Jahreszeiten, haben wir komplett auf Deutsch gehalten, weil das ist schon vom Konzept schwierig sich das vorzustellen und drum. Also mir ist es wichtig, dass wirklich **beide Sprachen zum Zug kommen und je nach Thema dann entschieden wird**, was ist machbar im Englischen. [...]

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

In summary, observations show that there are different perspectives on bilingual education in the teachers' discourse:

- *monolingual L2 approach*: the L1 is avoided, the L2 is used to convey the subject content, which is at the service of teaching the L2, the approach is communicative and immersive;
- *plurilingual L2 approach*: the L1-L2 connection is encouraged to establish interlinguistic and intercomprehension strategies, the subject content is at the service of the L2, the approach is interlinguistic;
- *monolingual NLS approach*: the L1 is avoided, the L2 is treated as an L1, the language is used to convey the subject content, the approach is submersive;

- *plurilingual and integrated NLS approach*: bi-plurilingual resources are used, language alternation is the subject of didacticisation, the languages are used for subject knowledge construction, the approach is integrated/integrative.

The last approach is the one that acknowledges the specificity of bilingual and plurilingual education, which is neither L2 teaching nor NLS teaching in the L2 "as in the L1" or "monolingual", nor even a simple addition of the two. Practices driven by this plurilingual and integrated perspective of teaching and learning can exploit the specific potential of bilingual and plurilingual education by using the resources of the two (or more) languages of instruction to develop subject knowledge. However, this perspective is still relatively rare and deserves special attention, especially in teacher training.

## 6. Practices in the classroom

The analysis of classroom interaction provides a final element in answering the research question on defining the minimum format of bilingual education. It also shows how complex the relationship to the curriculum is in teachers' representations, and how complex the implementation of curriculum requirements and didactic approaches are in the daily life of the classroom.

With regard to curriculum and teacher representations, the different pedagogical orientations can be grouped into two main perspectives: the **L2 perspective**, where content is understood as a pretext for language acquisition, and the **NLS perspective**, which includes approaches that aim at integrating language and content for the acquisition of subject knowledge (Steffen et al., 2019). Nevertheless, an **examination of actual classroom practices shows that there is no systematic correlation between curriculum requirements and the goals that teachers set themselves**, especially in cases where curriculum constraints are not very strict (e.g. where the development of an immersive/bilingual programme is a personal initiative of the teacher).

Our analyses of classroom practices reveal even more convincingly an often **blurred boundary between teaching *the* L2 and *in the* L2**. Is this a difficulty for teachers or, on the contrary, a deliberate choice in response to a didactic project?

An examination of classroom interaction reveals that within the same didactic format

or orientation the focus on language or content may differ to a greater or lesser extent. In order to frame this diversity, we refer to figure 2. → [Figure 2](#)

### The relationship between language and content from the perspective of classroom practices

The horizontal axis of this figure is taken from the work of Met (1998; 1999), who suggests that the various content-based approaches (e.g. total/partial immersion, thematic courses, language teaching with frequent use of content for language practice, etc.) should be examined from a curriculum perspective using a continuum. This reflects the curricular nuances that exist between the two extremes: **content-driven**, where one typically finds teaching that aims at the acquisition of non-linguistic knowledge (e.g. total immersion); and **language-driven**, which brings together approaches that focus mainly on linguistic knowledge through content that is likely to increase pupils' interest and motivation (Hutterli, 2012) (example from the *Passepartout* project).

The vertical axis, on the other hand, is the result of our classroom observations and illustrates a complex relationship between language and subject goals, whether in an immersive format or in content-based

language teaching. Thus, within the same classroom format, we observe a focus on language resources that may be in line with curricular requirements (cases 2 or 4 below) or may cause more or less significant deviations from curricular objectives, didactic

orientation or teacher planning (cases 1 or 3). In the following analyses, the interactional moments that are highlighted in bold indicate different ways of focusing on language resources.

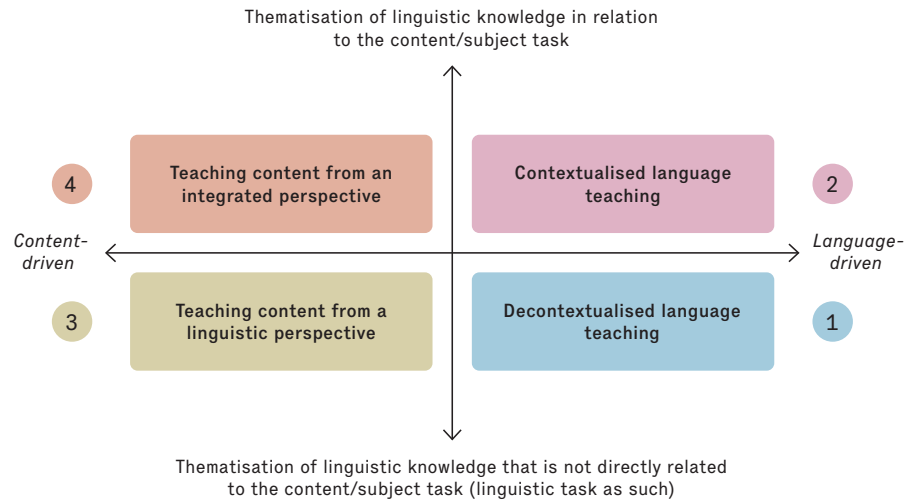


Figure 2: Relationship between language and content from the perspective of classroom practices

## 1 Decontextualised language teaching

<p><b>Subject/curricular insertion:</b> French L2; content-based language teaching (<i>Passepartout</i> project)</p>	<p>62 ALT voilà . tu as compris/ . alors tu veux bien lire s'il te plait/ 63 ENS (nom de NIN) . tu lis la question 64 NIN &lt;ku&gt; fait-il 65 ALT pardon/ 66 *(1.31)* 67 *ENS entoure « qu » de « que » sur le tableau*</p>	<p><b>Activity envisaged in the textbook:</b> understanding the functioning of the robot in order to prepare the presentation of an invented machine</p>	<p>68 NIN quand ... QUE 69 ALT QUE très bien 70 NIN que .. fait . il/ 71 *(0.11)* 72 *ENS entoure « au » dans faut* 73 NIN faut 74 ALT OUI: que 75 NIN faut-il . faire/ 76 ALT que faut-il fai:re 77 (2.57) 78 ALT mais on peut aussi dire/ 79 NIN que . qu'est . qu'est- ce- que c- 80 ALT qu'est-ce qu'IL 81 NIN qu'est-ce qu'il faut faire/ 82 ALT encore une fois . qu'est-ce qu'il faut faire\ 83 NIN qu'est-ce qu'il faut faire 84 ALT tout le monde s'il vous plait/ .. que faut-il faire</p>
<p><b>Actual activity:</b> speech task in itself</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• explicit focus on language</li> <li>• two ways of asking a question</li> <li>• read aloud</li> <li>• repeat together</li> </ul>			

## 2 Contextualised language teaching

<b>Subject/curricular insertion:</b> English L3; content-based language teaching ( <i>Passepartout</i> project)	174	ENA	ok can we help each other . what's the first step ((à TIS, qui a levé la main)) ja/ cleaning clean[ing [do you agree/ is cleaning [the first step/ [yes yes no (4.0) EVERYbody has cleaning/ yes i don't really agree with you . let's do it again xx cleaning xx xxx aber am anfang (the storage of?) cocoa beans/ pardon/ it's am anfang storage of cocoa beans/ pardon/ storage of cocoa beans ist doch am anfang yeah but what what did you say be fore/ (5.0) am anfang storage/ am anfang . am anfang what's am anfang at the beginning at the beginning . yes very good . or/ *(9.0)* *écrit au tableau*
<b>Activity envisaged in the textbook:</b> understand and explain different steps in the chocolate production to be able to fill in a diagram	178	EL?	[yes
	179	ELS	yes
	180	EL?	no
	181		(4.0)
	182	ENA	EVERYbody has cleaning/
	183	ELS	yes
	184	ENA	i don't really agree with you . let's do it again
<b>Actual activity:</b> use of connec- tors ( <i>at the beginning/am Anfang</i> )	185	EL?	xx cleaning xx
	186	NAF	xxx aber am anfang (the storage of?) cocoa beans/ pardon/ it's am anfang storage of cocoa beans/ pardon/ storage of cocoa beans ist doch am anfang yeah but what what did you say be fore/ (5.0) am anfang storage/ am anfang . am anfang what's am anfang at the beginning at the beginning . yes very good . or/ *(9.0)* *écrit au tableau*
	187	ENA	pardon/
	188	NAF	it's am anfang storage of cocoa beans/ pardon/ storage of cocoa beans ist doch am anfang
	189	ENA	pardon/
	190	NAF	storage of cocoa beans ist doch am anfang
	191	ENA	yeah but what what did you say be fore/ (5.0) am anfang storage/ am anfang . am anfang what's am anfang at the beginning at the beginning . yes very good . or/ *(9.0)* *écrit au tableau*
	192		(5.0)
	193	ENA	am anfang
	194	EL?	storage/
	195	ENA	am anfang . am anfang what's am anfang at the beginning at the beginning . yes very good . or/ *(9.0)* *écrit au tableau*
	196	EL?	at the beginning
	197	ENA	at the beginning . yes very good . or/ *(9.0)* *écrit au tableau*
	198		*(9.0)*
	199		*écrit au tableau*

## 3 Teaching content from a linguistic perspective

<b>Subject/curricular insertion:</b> craft lesson via immersion (French L2) on teacher's initiative	151	SIR	SUR cette liste LA sur cette liste là ((montre une feuille)) des propriétés chimi- chimiques propRIétés propriétés chim:e- chiMIques chimi- des propriétés chimiques ((tend l'oreille vers la classe)) (1.2) des propriétés chimi[ques [voilà: (nom de KAS) résistant à l'eau voilà RÉsistant à l'eau/(et/de) l'autre côté SOLuble à l'eau\ résistant à l'eau hein/(nom de RAL) (2.3) un soupport un SUPport (1.5) toute la classe/ un support (nom de ALM) sécher toute la classe sécher
<b>Planned activity:</b> carrying out paper chromatography (task proposed by the <i>explore-it</i> project)	152	HAD	
	153	SIR	
	154	HAD	
	155	SIR	
	156	HAD	
	157	SIR	
	158		
	159	ELS	
	160	SIR	
	160	KAS	
	161	SIR	
• follow the written instruc- tions for carrying out the experiment	162		
• perform several actions to create a product	163	RAL	
• acquire a vocabulary list with the terminology required for the task	164	SIR	
	165		
	166	SIR	
	167	ELS	
	168	SIR	
	169	ALM	
<b>Actual activity:</b> drill exercises – pronunciation, reading aloud, repeating together	170	SIR	
	171	ELS	

## 4 Teaching content from an integrated perspective

Subject/curricular insertion: creative and craft activities; German immersion L2 ( <i>PRIMA</i> project)	99	VIA	was haben wir gemacht danach/ (1.5) <b>wir haben etwas gema-: haben wir das wasser getrunken/</b>
	100	ELS	[nei:::n
Planned/actual activity: • understanding how <i>Flaschenmusik</i> works by experimenting with bottles filled with water • linguistic thematisation in the context of subject- specific knowledge construction	101	VIA	[nein/ . (nom de RAZ) was haben wir gemacht
	102	RAZ	on a fait ((souffle)) pour que ça fasse musique
	103	VIA	und wie heisst das auf deutsch ((souffle dans la main))
	104	EL?	((bas)) <b>das flaschenmusik</b>
	105	VIA	((à l'élève qui rapporte l'eau)) danke schön .. vielen dank .. wie bitte/ (nom de MEL) weisst du noch/ (2.5) <b>vous pouvez regarder dans votre cahier d'exercices si vous vous souvenez pas du mot . ja (nom de NOR)/</b>
	106	NOR	<b>flaschenmusik/</b>
	107	VIA	<b>wir haben flaschenmusik gemacht gena:u\</b>

Moving along the language-content continuum is influenced by a variety of factors. Most often, the focus is on linguistic means during interaction, when solving a communication problem or correcting an error. Such situations most frequently occur in L2 teaching: language teachers are more likely to take the opportunity to focus on language skills *per se*, which is consistent with the general objectives of language as a subject (English, French, German, etc.). However, our results show that the **teacher profile** is another important factor to consider when investigating the role of language in content-based or immersive approaches. For those teachers who teach both language and non-linguistic subject courses in L2 and who implement the immersive/bilingual programme on their own initi-

ative (cases 1 and 3), pure language objectives sometimes take precedence over content-based/disciplinary knowledge acquisition.

These results lead us, like Nikula et al. (2016: 8), to the following conclusion: to completely understand the language-content interface, and thus examine the points of connection and disconnection between the teaching of *the* L2 and the teaching *in* *the* L2, three perspectives have to be interconnected, that of the curriculum (*what*), that of the participants (*who*) and that of classroom practices (*how*).

## 7. Conclusions and options for action

The content-based L2 teaching and bilingual education are designed to promote the language and expand its use. This deepening can be seen most clearly in bilingual education, which goes beyond the language curriculum and includes other subject areas. At primary level, however, the weak demarcation of these spaces and the generalist profile of teachers tend to blur the boundaries a little. This blurring can be explained in two ways:

- Teachers establish a **continuity** between language teaching and bilingual teaching (which would be a more accomplished form): in this case, pedagogical practices remain relatively classical (focus on language regardless of content issues, little use of language alternation, if not as a strategy for correcting errors, etc.).
- Teachers determine **alternative working spaces** that result from the teaching of certain contents in the L2: in this case, teaching methods are updated, integrated work and interdisciplinarity are encouraged.

Curricular decisions or restrictions can also lead to confusion at both ends of the spectrum of insertion modalities for bilingual education. Bilingual showers, the simplest and most flexible form, sometimes take place in the lessons dedicated to languages, which can encourage both innovative strategies

and an extension of the language course. Two-way immersion (FiBi), on the other hand, when opting for an extended and subject-related usage of the L2, can also distance the two languages of instruction from each other and maintain a didactic approach that is not very integrative.

The key word is, therefore, **didactics**. Bilingual education is not primarily defined by the duration of exposure to L2, but by the way of pupils' work in a given space – even a very small one – in which linguistic and subject issues meet. The **qualitative dimension** thus prevails over the quantitative dimension.

If we rely on the flexibility of the curriculum and the creativity of teachers, **forms of bilingual education can find a place everywhere**. To achieve this, it is necessary to question certain conditions and to become aware of certain instruments:

- **Conditions** that must be questioned: the more you speak, the better you learn; language alternation is the sign of a limited repertoire or communicative laziness; the use of non-academic content awakens interest in a language, etc.
- **Tools to be developed:** identification of the linguistic dimensions of all school knowledge (taking linguistic clues from and for the content); awareness of the variable functions of language alternation, etc.

Such questioning and development call for the **training of teachers** and the design of **specific teaching materials**. Both can rely on the inventiveness of professionals, but monitoring remains necessary. In the absence of such a framework, there are two risks:

- **A tendency to “naturalise” L2 teaching** and to overestimate the quantitative dimension: learning depends mainly on exposure, which in itself is effective (linked to “immersion”); bilingual education is sometimes abandoned for lack of space and time in the curriculum, a factor considered essential; or linguistic exchanges are preferred;
- **A tendency to “over-grammaticise” L2 teaching**: time spent in the L2 is used to teach the L2, without a didactisation of the links between discipline and language; this tends to empty NLS of their substance and leads to losing sight of the curricular economy represented by an integrated or integrative approach.

This project will contribute directly to teacher training by providing a **webtool**. Based on our data, it will illustrate some typical sequences and combine (a) an excerpt from classroom interaction, (b) an illustration of the teaching materials and/or pupil productions used, (c) an excerpt from interviews with teachers or staff of the educational institution, and (d) a synthetic analysis.

**8.**

**Bibliographie**

**Bibliographie**

**Bibliografia**

**Bibliography**

**9.**

**Annexes**

**Anhänge**

**Allegati**

**Annex**

## 8. Bibliographie | Bibliografia | Bibliography

- Brohy, C. (2008). Didactique intégrée des langues: évolution et définitions, *Babylonia*, 1, 9-11.
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 8-24.
- Gajo, L., Grobet, A., Serra, C., Steffen, G., Müller, G. & Berthoud, A.-C. (2013). Plurilingualisms and knowledge construction in higher education. In A.-C. Berthoud, F. Grin & G. Lüdi (Eds.), *Exploring the dynamics of multilingualism: The DYLAN project*. Amsterdam: John Benjamins, 287-308.
- Gajo, L., Grobet, A. & Steffen, G. (2015). Saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique: autour des notions de saturation et de méso-alternance. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 101, 27-49.
- Gajo, L. & Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes: le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review / Revue canadienne des langues vivantes*, 71(4), 471-499.
- Gajo, L., Freytag Lauer, A., Steffen, G. & Vuksanović, I. (2018). Quelle frontière entre enseignement bilingue et enseignement de la langue orienté vers le contenu ? Insertion curriculaire et moyens d'enseignement. *Babylonia*, 2, 26-31.
- Hutterli, S. (Ed.) (2012). *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse*. Berne: CDIP.
- Manno, G. & Egli Cuenat, M. (2018). Sprachen- und fächerübergreifende curriculare Ansätze im Fremdsprachenunterricht in der Schweiz. Curricula in zwei Bildungsregionen und Resultate aktueller empirischer Studien in der Deutschschweiz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29(2), 217-243.
- Met, M. (1998). Curriculum decision-making in content-based language teaching. In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters, 35-63.
- Met, M. (1999). *Content-based instruction: defining terms, making decisions*. NFLC Reports. Washington DC: The National Foreign Language Center.
- Nikula, T., Dalton-Puffer, Ch., Llinares, A. & Lorenzo, F. (2016). More than content and language: the complexity of integration in CLIL and bilingual education. In T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore & U. Smit (Eds.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. Bristol/Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 1-25.

Steffen, G. (2013a). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*. Francfort-sur-le-Main: Peter Lang, coll. Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel.

Steffen, G. (2013b). Méso-alternance et conceptualisation disciplinaire. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Numéro spécial: *Rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux pluriels d'aujourd'hui*, 171-186.

Steffen, G. (2019). L'enseignement bilingue au croisement de différentes approches didactiques: perspectives des enseignants. *Revue TDFLE*, 74 [en ligne].

Steffen, G., Vuksanović, I., Freytag Lauer, A. & Jenny, E. (2019). Quelle frontière entre enseignement bilingue et enseignement de langue orienté vers le contenu ?, ADLES-Beilage, *Babylonia*, 2, 45.

Steffen, G. & Vuksanović, I. (2019). Le contenu dans l'enseignement de L2 et dans l'enseignement en L2 / Teaching an L2 through content and teaching content in an L2. Introduction. *Bulletin suisse de linguistique appliquée Vals-Asla*, 110, 1-11.

Vuksanović, I. (2019). Quelle appréhension de la relation entre langue et contenu dans l'enseignement en L2 et dans l'enseignement de L2 ? *Revue TDFLE*, 74 [en ligne].

## 9. Annexes

### Formats observés

nom	lieu	niveau d'enseignement
enseignement de l'anglais <i>Young World</i>	Winterthur (ZH)	primaire
enseignement de l'anglais <i>New Inspiration</i>	Frick (AG)	secondaire 1 (9H)
enseignement du français <i>envol</i>	Frick (AG)	secondaire 1 (9H)
enseignement de l'anglais <i>New World</i>	Stüsslingen (SO)	primaire (7H-8H)
enseignement du français <i>Mille feuilles</i>	Bâle (BS), Granges et Soleure (SO)	primaire
ilots immersifs en histoire et géographie	Frick (AG)	secondaire 1 (9H)
enseignement avec <i>explore-it</i> sciences naturelles/ techniques	Granges (SO)	primaire (8H)
histoire et géographie en français	Bättwil (SO)	secondaire 1 (10H)
enseignement bilingue en sciences naturelles	Bâle (BS)	primaire (6H)
PRIMA	Canton de Neuchâtel	primaire
Filière Bilingue FiBi	Biel/Bienne (BE)	primaire

### Modalités observées

langues d'enseignement	taux d'exposition	attribution curriculaire
anglais L2	3 (3-4H) puis 2 (5-6H) leçons par semaine	1 enseignant généraliste
anglais L2	3 leçons par semaine	1 enseignante spécialiste
français L3	3 leçons par semaine	1 enseignante spécialiste
anglais L3	2 leçons par semaine	1 enseignante spécialiste (anglais et français)
français L2	3 (3-4H) puis 2 (5-6H) leçons par semaine	1 enseignant-e spécialiste
allemand L1 anglais L2 français L2	quelques minutes par leçon	1 enseignant - 1 discipline - 1 langue
allemand L1 français L2	des modules <i>explore-it</i> insérés dans les travaux manuels	1 enseignant - 1 discipline - 1 langue
allemand L1 français L2	2 leçons par semaine	1 enseignant - 2 disciplines - 1 langue
allemand L1 français L2	2 leçons par semaine	1 enseignant - 1 discipline - 1 langue
français L1 allemand L2	50% (avant la 5H) 10-30% (après la 5H)	1 enseignant - 1 langue - 1 discipline 1 enseignant - 2 langues 2 enseignants - 2 langues - 1 projet
allemand L1 - L2 français L1 - L2	50% en allemand 50% en français	1 classe - 2 langues 1 classe - 2 plans d'études profil plurilingue des classes



# 9. Anhänge

## Beobachtete Formate

Name	Ort	Stufe
Englischunterricht <i>Young World</i>	Winterthur (ZH)	Primar
Englischunterricht <i>New Inspiration</i>	Frick (AG)	Sek 1 (9H)
Französischunterricht <i>envol</i>	Frick (AG)	Sek 1 (9H)
Englischunterricht <i>New World</i>	Stüsslingen (SO)	Primar (7H-8H)
Französischunterricht <i>Mille feuilles</i>	Basel (BS), Grenchen und Solothurn (SO)	Primar
Immersive Inseln in Geschichte und Geographie	Frick (AG)	Sek 1 (9H)
Unterricht mit <i>explore-it</i> Naturwissenschaften/ Technik	Grenchen (SO)	Primar (8H)
Geschichte und Geographie auf Französisch	Bättwil (SO)	Sek 1 (10H)
Zweisprachiger Unterricht in Naturwissenschaften	Basel (BS)	Primar (6H)
PRIMA	Kanton Neuenburg	Primar
Filière Bilingue FiBi	Biel/Bienne (BE)	Primar

Tabelle 1: Formate und Modalitäten der beobachteten curricularen Integration des Unterrichts *der* L2 und *in* der L2

## Beobachtete Modalitäten

Unterrichtssprache	Umfang	curriculare Zuordnung
Englisch L2	3 (3-4H) dann 2 (5-6H) Lektionen pro Woche	1 Generalist-in
Englisch L2	3 Lektionen pro Woche	1 Fachlehrperson
Französisch L3	3 Lektionen pro Woche	1 Fachlehrperson
Englisch L3	2 Lektionen pro Woche	1 Fachlehrperson (Englisch und Französisch)
Französisch L2	3 (3-4H) dann 2 (5-6H) Lektionen pro Woche	1 Fachlehrperson
Deutsch L1 Englisch L2 Französisch L2	einige Minuten pro Lektion	1 Lehrperson - 1 Fach - 1 Sprache
Deutsch L1 Französisch L2	<i>explore-it</i> -Module im handwerklichen Unterricht	1 Lehrperson - 1 Fach - 1 Sprache
Deutsch L1 Französisch L2	2 Lektionen pro Woche	1 Lehrperson - 2 Fächer - 1 Sprache
Deutsch L1 Französisch L2	2 Lektionen pro Woche	1 Lehrperson - 1 Fach - 1 Sprache
Französisch L1 Deutsch L2	50% (vor 5H) 10-30% (nach 5H)	1 Lehrperson - 1 Sprache - 1 Fach 1 Lehrperson - 2 Sprachen 2 Lehrpersonen - 2 Sprachen - 1 Projekt
Deutsch L1 - L2 Französisch L1 - L2	50% auf Deutsch 50% auf Französisch	1 Klasse - 2 Sprachen 1 Klasse - 2 Lehrpläne mehrsprachiges Profil der Klassen

## 9. Allegati

### Formati osservati

nome	luogo	livello di formazione
insegnamento dell'inglese <i>Young World</i>	Winterthur (ZH)	primario
insegnamento dell'inglese <i>New Inspiration</i>	Frick (AG)	secondario 1 (9H)
insegnamento del francese <i>envol</i>	Frick (AG)	secondario 1 (9H)
insegnamento dell'inglese <i>New World</i>	Stüsslingen (SO)	primario (7H-8H)
insegnamento del francese <i>Mille feuilles</i>	Basilea (BS), Grenchen e Soletta (SO)	primario
isole immersive in storia e geografia	Frick (AG)	secondario 1 (9H)
insegnamento con <i>explore-it</i> scienze naturali/tecniche	Grenchen (SO)	primario (8H)
storia e geografia in francese	Bättwil (SO)	secondario 1 (10H)
insegnamento bilingue in scienze naturali	Basilea (BS)	primario (6H)
PRIMA	Cantone Neuchâtel	primario
Filière Bilingue FiBi	Biel/Bienne (BE)	primario

Tabella 1: Formati e modalità di inserimento curricolare delle modalità di insegnamento *di L2 e in L2* osservate

### Modalità osservate

lingue d'insegnamento	tasso di esposizione	attribuzione curricolare
inglese L2	3 (3-4H) poi 2 (5-6H) lezioni la settimana	1 insegnante generalista
inglese L2	3 lezioni la settimana	1 insegnante specialista
francese L3	3 lezioni la settimana	1 insegnante specialista
inglese L3	2 lezioni la settimana	1 insegnante specialista (inglese e francese)
francese L2	3 (3-4H) poi 2 (5-6H) lezioni la settimana	1 insegnante specialista
tedesco L1 inglese L2 francese L2	qualche minuto per lezione	1 insegnante - 1 materia - 1 lingua
tedesco L1 francese L2	<i>explore-it</i> -moduli in lezioni di lavori manuali	1 insegnante - 1 materia - 1 lingua
tedesco L1 francese L2	2 lezioni la settimana	1 insegnante - 2 materie - 1 lingua
tedesco L1 francese L2	2 lezioni la settimana	1 insegnante - 1 materia - 1 lingua
francese L1 tedesco L2	50% (prima la 5H) 10-30% (dopo la 5H)	1 insegnante - 1 lingua - 1 materia 1 insegnante - 2 lingue 2 insegnanti - 2 lingue - 1 progetto
tedesco L1-L2 francese L1-L2	50% in tedesco 50% in francese	1 classe - 2 lingue 1 classe - 2 programmi di studio profilo plurilingue delle classi

## 9. Annex

### Observed formats

name	site	level
English classes <i>Young World</i>	Winterthur (ZH)	primary
English classes <i>New Inspiration</i>	Frick (AG)	secondary 1 (9H)
French classes <i>envol</i>	Frick (AG)	secondary 1 (9H)
English classes <i>New World</i>	Stüsslingen (SO)	primary (7H-8H)
French classes <i>Mille feuilles</i>	Basel (BS), Grenchen and Solothurn (SO)	primary
Bilingual showers in History and Geography	Frick (AG)	secondary 1 (9H)
Lessons with <i>explore-it</i> Science/Technology	Grenchen (SO)	primary (8H)
History and Geography in French	Bättwil (SO)	secondary 1 (10H)
Bilingual classes in Science	Basel (BS)	primary (6H)
PRIMA	Canton of Neuchâtel	primary
Filière Bilingue (bilingual track) FiBi	Biel/Bienne (BE)	primary

### Observed modalities

language of instruction	exposition	curricular attribution
English L2	3 (3-4H) then 2 (5-6H) lessons per week	1 generalist teacher
English L2	3 lessons per week	1 subject teacher
French L3	3 lessons per week	1 subject teacher
English L3	2 lessons per week	1 subject teacher (English and French)
French L2	3 (3-4H) then 2 (5-6H) lessons per week	1 subject teacher
German L1 English L2 French L2	some minutes per lesson	1 teacher - 1 subject - 1 language
German L1 French L2	<i>explore-it</i> -module in manual skills lessons	1 teacher - 1 subject - 1 language
German L1 French L2	2 lessons per week	1 teacher - 2 subjects - 1 language
German L1 French L2	2 lessons per week	1 teacher - 1 subject - 1 language
French L1 German L2	50% (pre 5H) 10-30% (post 5H)	1 teacher - 1 language - 1 subject 1 teacher - 2 languages 2 teachers - 2 languages - 1 project
German L1 - L2 French L1 - L2	50% in German 50% in French	1 class - 2 languages 1 classe - 2 curricula multilingual class profile

Table 1: Formats and modalities of observed curricular insertion of teaching *the* L2 and *in the* L2

Français		Deutsch	
<u>Abréviation</u>	<u>Fonction</u>	<u>Abkürzung</u>	<u>Funktion</u>
LRA NAM ODE	personnes-ressources	LRA NAM ODE	Auskunftsperson
ENQ	enquêteur	ENQ	Forscher
BEI RAB	enseignants îlots immersifs	BEI RAB	Lehrpersonen Immersive Inseln
FRM SIR	enseignants espace Passepartout	FRM SIR	Lehrpersonen Passepartout-Raum
ATI GIR RID	enseignants PRIMA	ATI GIR RID	Lehrpersonen PRIMA
ASC ROC	enseignants FiBi	ASC ROC	Lehrpersonen FiBi

Tableau 2 : Abréviations

Tabelle 2: Abkürzungen

Italiano		English	
<u>Abbreviazione</u>	<u>Funzione</u>	<u>Abbreviation</u>	<u>Role</u>
LRA NAM ODE	persone-referenti	LRA NAM ODE	resource person
ENQ	ricercatore	ENQ	researcher
BEI RAB	insegnanti isole immersive	BEI RAB	teacher bilingual showers
FRM SIR	insegnanti spazio Passepartout	FRM SIR	teacher Passepartout region
ATI GIR RID	insegnanti PRIMA	ATI GIR RID	teacher PRIMA
ASC ROC	insegnanti FiBi	ASC ROC	teacher FiBi

Tabella 2: Abbreviazioni

Table 2: Abbreviations

