



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

66 | 2022

**Le paramètre temporel dans le développement
langagier : implications didactiques et pédagogiques**

Les défis de la temporalité dans l'enseignement bilingue : une étude de cas

The Challenges of Time Management in Bilingual Education: A Case Study

Anne Grobet, Ivana Vuksanović et Laurent Gajo



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/11193>

DOI : 10.4000/lidil.11193

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-386-1

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Anne Grobet, Ivana Vuksanović et Laurent Gajo, « Les défis de la temporalité dans l'enseignement bilingue : une étude de cas », *Lidil* [En ligne], 66 | 2022, mis en ligne le 31 octobre 2022, consulté le 05 novembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/11193> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.11193>

Ce document a été généré automatiquement le 5 novembre 2022.

Tous droits réservés

Les défis de la temporalité dans l'enseignement bilingue : une étude de cas

The Challenges of Time Management in Bilingual Education: A Case Study

Anne Grobet, Ivana Vuksanović et Laurent Gajo

1. Introduction

- 1 La gestion du temps représente un enjeu primordial pour l'interaction en classe, car elle articule au moins trois niveaux : le temps de l'institution, le temps de l'activité et le temps de l'acquisition. Idéalement, on vise une coïncidence entre ces trois niveaux, à savoir que les espaces temporels prévus par l'institution permettent aux activités d'enseignement-apprentissage de se déployer de manière harmonieuse pour épouser, à leur tour, le rythme des acquisitions. Une telle coïncidence est évidemment toute théorique : elle est calculée sur la base d'un groupe-classe envisagé comme « standard » et ne tient compte ni de l'imprévisibilité des interactions émergentes (Bozhinova, 2015), ni des variations individuelles (Bergeron, 2021 ; Robinson, 2002). De ce fait, l'organisation pratique du travail permettant de réaliser le programme dans le temps imparti est source de tensions pour de nombreux enseignants et enseignantes (Mora Trejo, 2016) et présente le risque de conduire soit à l'abandon de certaines exigences de contenu, soit à des parcours disciplinaires trop denses pour les apprenant-es les plus fragiles (Perrenoud, 2000).
- 2 L'adéquation entre le temps de l'institution, celui de l'activité et de l'acquisition est particulièrement difficile à rejoindre dans le domaine des langues, en ce sens que leur appropriation exige une exposition régulière et diversifiée. Or, les découpages temporels (par exemple, des périodes de 45 minutes) de l'institution sont en principe les mêmes d'une discipline à l'autre et doivent tenir compte de facteurs totalement extérieurs à l'acquisition, comme la disponibilité et l'horaire des enseignant-es, l'organisation des transports et des repas, etc. C'est pourquoi l'enseignement-

apprentissage des L2 passe aussi par des espaces-temps complémentaires à ceux des cours de langue proprement dits, comme les séjours linguistiques ou, dans le cadre institutionnel, l'enseignement bilingue, à savoir l'enseignement de disciplines dites non linguistiques en L2¹ (Llinares & Evnitskaya, 2021) qui permet d'augmenter le temps d'exposition à une L2 sans pour autant multiplier les périodes consacrées à la langue en tant que matière.

1.1. Temporalité et enseignement bilingue : problématique et questions de recherche

- 3 La gestion de la temporalité représente un défi dans ce type d'enseignement, et cela à plusieurs niveaux. Premièrement, au niveau de l'institution (curriculum, ressources disponibles, etc.), l'enseignement bilingue fait rarement l'objet d'une continuité sur toute la durée de l'enseignement et se présente peu de manière précoce à l'école publique². Un des défis organisationnels tient précisément au maintien de l'enseignement bilingue, dont le taux horaire varie constamment — et tend à diminuer au secondaire — en fonction du profil et de la disponibilité des enseignant-es. Or, si un enseignement bilingue n'est suivi que de manière ponctuelle, le risque d'en perdre les bénéfiques dès son abandon est grand pour les apprenant-es³. D'une manière générale, le manque de ressources (moyens financiers, personnel qualifié, etc.), n'est que partiellement compensé par la place laissée aux initiatives individuelles (format *bottom-up*), et ne suffit pas à assurer la cohérence et l'homogénéité de ce type d'enseignement dans les établissements publics (Gajo et coll., 2020). Deuxièmement, au niveau de l'organisation des pratiques didactiques, l'enseignement bilingue doit satisfaire, dans un empan temporel identique, les mêmes objectifs disciplinaires qu'un cours monolingue traditionnel et poursuivre en parallèle des objectifs linguistiques liés à la L2 : l'ensemble des leçons est à appréhender sous l'angle d'une *pratique intégrée* (Gajo, 2007), qui donne sans doute une place particulière à la *bifocalisation* (Bange, 1992) et aux séquences métalinguistiques (Loewen & Sato, 2018, p. 312). En d'autres termes, dans la mesure où l'enseignant-e est amené-e à accorder du temps à la formulation linguistique et à la remédiation des problèmes de communication — parfois au détriment du temps dévolu au contenu disciplinaire —, il est légitime de se demander, d'une part, si la gestion de la temporalité ne constitue pas parfois un frein à l'apprentissage et, d'autre part, dans quelles conditions ce paramètre pourrait au contraire devenir un atout.
- 4 C'est à cette question que nous consacrerons la présente étude, à partir de l'analyse d'une leçon extraite d'un enseignement bilingue. Celle-ci a été sélectionnée, au sein d'un corpus plus large⁴, car la tension entre le temps dévolu à la tâche disciplinaire et à celui investi à la langue y est particulièrement visible. Son examen permettra de répondre à trois sous-questions : comment l'enseignante verbalise-t-elle sa gestion de la temporalité ? L'utilisation d'une L2 pour traiter un contenu disciplinaire permet-elle vraiment de gagner du temps ? Quelle influence le déroulement temporel a-t-il sur la gestion des interactions ? Dans cette optique, nous présenterons rapidement notre perspective méthodologique et les notions utilisées, avant l'analyse proprement dite qui sera suivie d'un bilan proposant une réponse à ces questions et d'une conclusion exprimant des recommandations didactiques qui en découlent.

1.2. Temporalité dans l'interaction en classe : cadre méthodologique et théorique

- 5 Appréhender la temporalité à travers l'analyse interactionnelle d'une leçon revient à postuler qu'il s'agit d'une interaction en contexte institutionnel. D'un point de vue méthodologique, cela implique de prendre acte de l'intérêt de l'analyse des interactions pour les théories de l'acquisition et de la didactique des langues (Gajo & Mondada, 2000 ; Ingram & Elliott, 2016 ; Loewen & Sato, 2018 ; Pekarek-Doehler, 2006 ; Tyas & Widhiyanto, 2019) : si l'observation des interactions ne donne pas un aperçu direct de ce qui est acquis, elle permet néanmoins de documenter les moments ou les modalités discursives propices à l'apprentissage et de décrire la co-construction dynamique et interactive du savoir, qui, dans le cas de l'enseignement bilingue, est à la fois linguistique et disciplinaire.
- 6 Une telle approche repose sur l'analyse détaillée et multimodale des interactions. Elle les considère sous l'angle de leur déroulement séquentiel et temporel, reposant sur une alternance de tours de parole organisés en paires adjacentes⁵ ou en séquences, comme la séquence IRE [Initiative, Réponse, Évaluation] (Sinclair & Coulthard, 1975). Du point de vue de son accomplissement temporel, cette dernière peut être appréhendée comme un processus de négociation impliquant d'éventuels prolongements régis par des contraintes de *complétude*, monologique⁶ et dialogique⁷, qui conditionnent son déroulement et sa fin (Roulet et coll., 2001, p. 57-58). Précisons qu'en raison de l'asymétrie des interactions en classe, il arrive que l'enseignant-e décide d'imposer un tel arrêt indépendamment de l'accord des apprenant-es. Souvent, c'est d'ailleurs le passage du temps et les contraintes liées au curriculum qui motivent une telle décision.
- 7 Ce positionnement méthodologique permet alors de décrire les phénomènes pertinents pour la description du déroulement temporel des interactions à partir d'un couple de notions solidement ancrés en analyse conversationnelle, à savoir les notions de *progressivité* et d'*intersubjectivité* (Heritage, 2007 ; Mondada, 2012) :
 - la *progressivité* concerne l'avancement du contenu des interactions et est définie en lien avec la position séquentielle de chaque contribution, qui enchaîne sur ce qui précède et projette une suite, plus ou moins attendue ou préférentielle ;
 - l'*intersubjectivité*, se manifestant lorsqu'un problème de communication ou d'intercompréhension émerge, vient quant à elle tempérer, voire empiéter sur le temps dévolu à la *progressivité* et l'avancement du contenu, en ouvrant une sorte de parenthèse. Elle trouve sa source dans le fait que la langue n'est pas par défaut transparente, que les ressources linguistiques ne sont pas nécessairement partagées — d'autant moins en situation de plurilinguisme — et que les processus d'encodage et de décodage ne coïncident jamais totalement. Cela dit, il est souvent possible d'avancer dans l'interaction en se contentant d'un partage approximatif de l'information.
- 8 L'ajustement entre *progressivité* et *intersubjectivité* dépend ainsi de la dynamique interactionnelle en cours, mais aussi de la tâche en question et des contraintes institutionnelles. La notion de *progression* (Gajo, 2014) doit donc venir compléter, sur le plan didactique et acquisitionnel, celle de *progressivité*. Lorsqu'il-elle gère la temporalité de son activité ou de sa tâche, l'enseignant-e fait avancer son programme et essaie d'assurer, pour ses élèves, la progression des acquisitions. L'ouverture de séquences d'*intersubjectivité* est donc pensée non seulement en lien avec les besoins de la tâche en cours, mais aussi en vue de la consolidation de certaines ressources

langagières pour les élèves⁸. Alors que la progressivité est pensée généralement dans la séquentialité continue d'un événement singulier, la progression implique quant à elle l'organisation de séquences didactiques dans une temporalité longue et discontinue en raison du découpage dépendant du temps scolaire. Cela nécessite de la part de l'enseignant-e de recourir à des stratégies d'enchaînement entre épisodes comme le *liage*⁹ (Gajo, 2014), qui passe notamment par des procédures de rappel et d'annonce. Ces moments servent aussi à reformuler les savoirs, à en maintenir l'accessibilité et font écho, dans la temporalité longue, à l'intersubjectivité. Dans le cas de l'enseignement bilingue, les enjeux linguistiques et disciplinaires donnent souvent lieu à un double agenda (programmation, temporalité longue) qui, s'il ne se traduit pas par un travail didactique intégré sur la langue et le contenu (gestion de la tâche, temporalité courte), peut exercer une contrainte supplémentaire sur la gestion du temps. Enfin, cette gestion est aussi influencée par la place accordée à l'alternance codique. Très souvent, cette dernière intervient au titre des stratégies de résolution de problèmes de communication (*problem-solving*). Pourtant économique pour la progression de la tâche, elle n'est en général pas activée en priorité par les enseignant-es, qui y voient une facilité peu utile au progrès de la L2 (agenda linguistique). Recourir à une approche intégrée consiste alors, dans cette optique, à mettre à profit l'alternance pour rendre visible, par le contraste interlinguistique, un élément du savoir disciplinaire (*problem-raising* ; voir Gajo, 2020), pratique encore peu observable dans les classes bilingues.

2. Analyse d'une leçon¹⁰

- 9 Les outils théoriques qui viennent d'être présentés seront appliqués à l'analyse d'une leçon provenant d'un enseignement bilingue de la discipline *Natur, Mensch, Gesellschaft* (NMG)¹¹, dispensée en français L2 pour un public germanophone âgé de 9 ans. Cet enseignement, proposé aux élèves qui sont dans leur deuxième année d'apprentissage du français, est mis en place grâce à l'initiative personnelle de l'enseignante, qui donne également des cours de français dans la même école à raison de 3 périodes de 45 minutes par semaine. L'enseignante assure ainsi 2 périodes de la discipline NMG en français, ce qui fait augmenter l'exposition à cette langue de manière significative.
- 10 La leçon a une durée totale de 43:34 minutes. Pour des raisons de place, nous n'en analyserons que trois extraits, où la temporalité est rendue visible par les évocations de l'enseignante et le déroulement des interactions. Dans le premier, l'enseignante commence par un rappel du contenu du cours précédent, portant sur la distinction entre éléments vivants et non vivants dans la nature (3:25 minutes). S'ensuit une séquence, dont la durée est de 3:03 minutes, lors de laquelle l'enseignante introduit des consignes pour la réalisation d'une nouvelle tâche, à savoir la classification des êtres vivants selon des catégories que les élèves doivent établir eux-mêmes (cf. 2.2). Enfin, le dernier extrait correspond aux deux dernières minutes de la leçon, consacrées à la discussion des résultats obtenus par les élèves.

2.1. Extrait 1. – Rappel de la leçon précédente¹²

- 11 Le premier extrait prend place au début de l'interaction en classe : l'enseignante s'y adresse à l'ensemble des élèves.

Extrait 1 (1).

ALT : enseignante ; SAB, PLB, NAZ, TAM, LAC : élèves identifiés ; EL? : élève non identifié-e ; ELS : plusieurs élèves

```

1 ALT      donc .. alors .. eu:h . ((lentement)) qu'est-ce que nous avons
           fait hier
2          (2.0)
3 ALT      ((lentement)) qu'est-ce que nous avons fait hier
4          (1.5)
5 ALT      comment/
6          *...*
7          *plusieurs élèves lèvent la main*
8 SAB      comment dit-on . eu:h
9 ALT      [qu'est-ce que/ . bah .. was/ ... avons . nous *.. nous*
10         *fait un geste de la main pour désigner l'ensemble de la
           classe*
11 EL?     wir
12 ALT      wir\ . qu'est-ce que nous AVONS/
13         (2.0)
14 ALT      ((en chantonnant)) j'ai tu as il a
15 EL?     aha oui
16 ALT      haben [wir/
17 EL?     [wir
18 ALT      FAIT
19 EL?     [fait
20 NAZ     [fertig
21 ALT      non . *fait*
22         *montre quelque chose en direction du tableau et les élèves
           tournent la tête*
23 EL?     wir (arbeit?)
24 ALT      faire machen
25 EL?     ahah

26 ALT      oui\ .. qu'est-ce que *nous avons FAIT ici*
27         *pointe la fiche de travail*
28         (2.0)
29 EL?     non
30 EL?     non
31 ALT      (wir?) wir
32 PLB      wir wir müssen das machen
33 ALT      non . qu'est-ce que nous avons fait
34 EL?     [was
35 ALT      [was haben wir gemacht (1.1) alors . essayez . essayez en
           français . hein/ . français . allemand/ . français . et comment
           dit-on

```

- 12 Comme souvent dans les interactions didactiques, le début de la leçon est à observer dans une logique temporelle plus longue et discontinue, qui suit une progression curriculaire établie en amont de l'interaction. Autrement dit, en initiant le rappel de la leçon précédente, l'enseignante opère un *liage* (Gajo, 2014) entre le contenu traité auparavant et le contenu qui sera abordé par la suite de la leçon en cours. Ce rappel est ouvert par la question *qu'est-ce que nous avons fait hier* en 3, prononcée de manière lente, très probablement dans un souci de meilleure compréhension. La réponse à la question n'est pas immédiate : sans attendre la réaction des élèves, l'enseignante engage une activité de traduction en allemand, pour reformuler, mot-à-mot, la question posée en français (9-34). Le travail de traduction étant assez laborieux pour les élèves — ce qu'on voit par exemple dans le lien créé entre le mot français *fait* et le mot allemand *fertig* (*fini*) induisant les élèves en erreur —, l'enseignante recourt à différentes ressources paraverbales (accentuation du participe passé *fait* en 18 et en 26) et multimodales (pointage de la fiche de travail en 27) afin de les aider à trouver la réponse. Après plusieurs tâtonnements qui retardent l'obtention de la complétude, l'enseignante finit par donner elle-même la traduction en allemand (35). La première partie de la paire adjacente question-réponse étant traduite et comprise, l'enseignante demande ensuite aux élèves de compléter la paire en imposant la langue dans laquelle la réponse doit être formulée (*essayez en français* en 35).

Extrait 1 (2).

```

[...]
45 EL?      nous avons . les <element> . vivants/ . les <element> non
            vivants\
46 ALT      nous les avons/ .. Ordonné . classé\ . donc maintenant tu dis
            nous avons classé/
47 EL?      une classe
48 EL?      c]a[ssé/
49 EL?      [classé
50 ELS      class- nous avons classé
51 ALT      les éléments vivants/
52 ELS      les éléments vivants/
53 ALT      les éléments non vivants\
54 ELS      les éléments non vivants\
55 ALT      ok/ (1.7) tu peux redire la phrase s'il te plaît/ nous avons
            classé les éléments vivants les éléments non vivants

```

- 13 En 45, un élève produit une réponse compréhensible du point de vue du contenu disciplinaire, mais défectueuse quant à la mise en mots, notamment à cause du manque du verbe et de la prononciation incorrecte du mot *éléments*. Suite à cette réponse, l'enseignante ouvre en 55 une nouvelle séquence latérale portant sur la prononciation correcte de l'énoncé *nous avons classé les éléments vivants et les éléments non vivants*. Après le passage transcrit ci-dessus, cet énoncé sera répété encore trois fois — deux fois à l'initiative de l'enseignante et une fois à la demande d'un élève. En insistant sur la répétition de l'énoncé, même au-delà de l'obtention de la complétude, l'enseignante inverse donc les priorités : il n'est plus seulement question d'établir une continuité entre deux leçons au niveau du contenu disciplinaire, mais de stabiliser un savoir linguistique à travers le travail sur la prononciation et la structure de la phrase.
- 14 On remarque ainsi au long de ce premier extrait que les moments d'intersubjectivité consacrés au travail linguistique passent finalement avant la progressivité de l'interaction et la progression du contenu disciplinaire, ce qui risque d'engendrer un déséquilibre entre l'agenda disciplinaire et l'agenda linguistique. Bien que le rappel soit axé sur une seule paire adjacente question-réponse peu dense du point de vue disciplinaire, sa formulation prend un temps considérable dans l'interaction, à savoir plus des trois premières minutes de la leçon.

2.2. Extrait 2. – Consignes pour la réalisation d'une nouvelle tâche¹³

- 15 Après avoir fait répéter individuellement la phrase du premier extrait à plusieurs élèves, l'enseignante annonce les consignes du jour.

Extrait 2 (1).

ALT : enseignante ; NAZ, PLR, SAB, TER : élèves identifiés ; EL? : élève non identifié-e ; ELS : plusieurs élèves

104 ALT alors *Aujourd'hui . maintenant* . nous allons faire autre
chose . nous allons faire/ (2.0) le DEUXième\ ... ((lit
lentement la consigne dans le manuel en la pointant du doigt))
répartis les êtres vivants en plusieurs groupes\
105 *regarde les feuilles d'activité*
106 (3.0)
107 ALT il faut faire des groupes (1.0) alors *regardez ... ici/ .
j'ai/ . mis .. les/
108 (2.5)*
109 *prend une chemise en plastique avec les petites feuilles sur
lesquelles les élèves vont travailler, prend une feuille et
pointe les mots y figurant*
110 NAZ le <mot> (1.0) le mot vivant\
111 ALT j'ai mis les éléments vivants/ . que nous avons trouvés/ .
hier/ gestern *et*/
112 *pointe un mot sur la feuille*
113 ELS les éléments non vivants=
114 EL? =non vivants\
115 ALT ok . ÇA on pourrait après le (couper?)\ . et/ .. POUR les
classer .. pour les classer/

- 16 Le retour à la temporalité *in situ*, qui concerne la réalisation d'une nouvelle tâche et le déploiement de l'interaction en parallèle, s'opère en 104, lorsque l'enseignante annonce le nouveau contenu en commençant son intervention par les adverbes *aujourd'hui* et *maintenant*. Elle présente ensuite la consigne que les élèves doivent suivre afin de réaliser la tâche : classer les êtres vivants dans des catégories qu'ils doivent établir eux-mêmes (p.ex. les oiseaux, les insectes, etc.). En formulant sa consigne, l'enseignante ne passe jamais à l'allemand, mais essaie de remédier à l'opacité linguistique de la L2 par le pointage du document de travail et du matériel nécessaire pour la tâche. Il est toutefois à noter qu'elle présente d'abord l'objectif à atteindre (107) avant de préciser le moyen pour y parvenir (115), à l'inverse de la chronologie de la tâche à réaliser par les élèves (qui devront d'abord découper les éléments avant de pouvoir les classer).

Extrait 2 (2).

```

116 EL?    für die klasse=
117 NAZ    =für die klasse
118 ALT    non=
119 PLR    =unsere klasse
120 ALT    les ordonner
121 EL?    um . um/
122 SAB    die klasse
123 EL?    um die klasse
124 ALT    pour *LES ordonner/*
125        *fait un geste du doigt pour représenter une classification*
126 ELS    für xx die klasse
127 SAB    ((change d'article)) um das klasse
128 ALT    classer c'est pas die klasse c'est=
129 SAB    =für die schule
130 ALT    non . écoute . POUR classer . c'est un verbe\ . ORdo[nner
131 EL?    [xxx
132 EL?    für die klasse
133 EL?    für
134 ALT    non
135 EL?    für xx[xxx
136 ALT    [écoute . écoute
137 EL?    xx
138 ALT    non écoute écoute écoute ... pour OR- donner
139 NAZ    für ordnen
140 ALT    ((à NAZ)) für ordn-/
141 NAZ    ((en hésitant)) -ner\
142 ALT    *eu[:h*
143        *signe du doigt pour dire non*
144 ELS    [ord- ord- ordonne
145 ALT    (verbe?) [xxx/
146 SAB    [ord-
147 ELS    [ordne-
148 SAB    [ORD- NEN
149 ALT    OUI .. für ordnen\ . pour les classer j'ai mis *TOUS les
éléments*
150        *pointe la feuille*

```

- 17 Un premier problème de compréhension de la consigne émerge en 116, lorsqu'un élève comprend *pour les classer* de l'enseignante (115) comme *für die Klasse*, ce qui veut dire *pour la classe*. Comme ce problème semble être partagé (117, 119), l'enseignante suspend le temps de l'activité afin de résoudre ce malentendu. Tout en restant en français, elle choisit de fournir un synonyme en remplaçant le verbe *classer* par le verbe *ordonner*, qui est du point de vue morpho-phonologique plus proche du verbe allemand *ordnen* et qui évite le rapprochement malheureux entre *classer* (en français) et *Klasse* (en allemand). Cette première manière de faire ne portant pas ses fruits (voir les réactions des élèves de 121 à 123), elle est suivie par deux autres stratégies : d'abord en 125, l'enseignante fait un geste du doigt pour représenter une classification ; et enfin en 128 et 130, elle recourt à un commentaire métalinguistique pour leur faire comprendre que *classer* est un verbe. Après quelques tâtonnements (132-138), le problème est enfin résolu, ce qui est corroboré par la ratification de l'enseignante en 149, qui signale ainsi l'atteinte de la complétude portant sur un point de langue problématique. On constate cependant que l'agenda linguistique l'a emporté, avec la mobilisation de stratégies de résolution de problèmes typiques d'une classe de langue à orientation communicative¹⁴.

Extrait 2 (3).

151 ALT donc vous faites COMME vous voulez . vous *découpez* et vous
essayer de faire plusieurs groupes\ . vous avez compris/
152 *fait un geste imitant le mouvement des ciseaux*
153 EL? oui
154 NAZ mais .. man muss schneiden
155 EL? man muss [schneiden
156 NAZ [man muss diese hälfte
157 EL? [xxx schneiden
158 ALT attends tends& tends& tends . pas tout le monde en même temps
.. donc il faut *découper/ et ensuite/*
159 *geste d'imitation des ciseaux*
160 EL? aufgeben
161 ALT non=
162 NAZ =aufschneiden
163 ALT *classer*
164 *continue à faire le geste d'imitation des ciseaux*

- 18 Cette séquence d'intersubjectivité clôturée, l'enseignante reprend le temps de l'activité et revient sur la consigne (151) qu'elle essaie de rendre moins opaque en se servant presque systématiquement de gestes (152, 159, 164) et en insistant cette fois sur la chronologie des deux étapes de la tâche (*et ensuite* en 158). Les élèves, en revanche, optent pour une autre stratégie afin de vérifier leur compréhension de la consigne : ils essaient de verbaliser les gestes de l'enseignante en passant par les alternances en allemand (154-157, 160, 162). Ces stratégies se répéteront au-delà de l'extrait transcrit ici avant que l'enseignante ne demande elle-même une traduction littérale de l'expression *il faut faire des groupes* (173-181). Malgré ses efforts, elle doit finalement tout de même passer par la L1 des élèves pour se faire comprendre.
- 19 Après une illustration de la consigne par des exemples (183-194), l'enseignante reformule la consigne une dernière fois (*vous essayez de faire des groupes . peut-être DEUX groupes . peut-être trois groupes . je ne sais pas* en 194) : celle-ci conserve toutefois un caractère vague vu que le nombre de groupes à former reste indéterminé, ce qui influencera la suite de l'interaction.
- 20 Dans ce deuxième extrait, les temps de l'institution et de l'activité semblent être davantage en phase que dans le premier extrait du fait que le traitement des ressources linguistiques s'opère en lien avec la progression de la tâche. En d'autres termes, les moments d'intersubjectivité font sens du point de vue disciplinaire (Vuksanović, à paraître), car ils répondent à un manque de compréhension manifesté par les élèves qui aurait rendu l'apprentissage impossible. Cependant, la réponse de l'enseignante, qui tente d'éviter la L1 et multiplie les stratégies, sert malgré tout plus l'agenda linguistique (temporalité macro) que la tâche en question, l'objectif étant davantage de comprendre ce qu'il y a à faire plutôt que de s'engager dans la conceptualisation disciplinaire. Cela n'est pas sans conséquences sur le déroulement de la tâche elle-même puisque l'enseignante se retrouve ultérieurement contrainte de réexpliquer la consigne que les élèves n'ont pas bien comprise en clarifiant davantage certaines connaissances disciplinaires, à savoir les critères nécessaires pour établir les catégories souhaitées.

2.3. Extrait 3. – Retour sur la tâche effectuée (feed-back)

- 21 Une fois la discussion sur la consigne terminée, l'enseignante laisse les élèves travailler en groupes pendant quelques minutes avant de les rappeler autour d'elle.

Extrait 3.

ALT : enseignante : NAZ, GIR : élèves identifiés : EL7 : élève non identifié-e

324 ALT regardez venez tous vite ici mais TRES vite parce que ça va être vite ((en signalant à un groupe d'élèves de venir vers elle par un geste des mains)) vite vite . venez ici .. euh .. alors ((à une élève près d'elle)) schit . VITE venez ici tous ... après on doit ranger

325 "S.S."

326 *les élèves se regroupent autour de l'enseignante*

327 ALT alors ... vous avez fait COMBIEN de groupes . vie viele . combien de groupes . un/ . deux/ . trois/ . quatre/ .. alors \ . une harondelle un rouge-gorge . des cigognes des papillons un (héron?)

328 EL7 die vögel

329 ALT c'est des vögel\ un papillon c'est un vögel/ . c'est un oiseau/

330 NAZ ((un autre)) schmetterling

331 GIR /non papillon=

332 NAZ *schmetterling . *schmetterling ist [keine]*

333 *ALT pointe GIR du doigt*

334 GIR [et:ih

335 ALT *n'est/*

336 *fait un « non » du doigt*

337 GIR <ent>

338 ALT est/

339 GIR insect

340 ALT un insecte . ok\ ((en pointant les étiquettes)) ici tu as mis quoi . l'herbe/ des arbres/ des fleurs/ . des champignons\

341 NAZ oui

342 ALT qu'est-ce que c'est *tout ça*

343 *NAZ lève la main*

344 ALT des/

345 NAZ (deux chats?)

346 EL7 ((à NAZ)) plantes

347 ALT des PLANTES\ . ok\

348 NAZ des fleurs

349 ALT ((en regardant l'enquêtrice)) on verra pour le champignon\ . ((en pointant les étiquettes)) là tu as mis un échangeur un chien un squelet une vache un poisson une souris une araignée/ . un lézard une coccinelle des chats .. ((à GIR qui a levé la main)) oui/

350 GIR euh (maison?) animaux

351 ALT c'est des animaux . ok\ . et . on regardera la prochaine fois encore . et ici ((en pointant un autre groupe d'étiquettes)) une femme un homme une fille un garçon\

352 NAZ un gar-

353 EL7 euh

354 ALT <deze>

355 EL7 HUMAINS/

356 ALT <dez/=

357 EL7 *humains

358 ALT ((en tendant les bras vers l'élève qui a donné la bonne réponse)) oui . des êtres hu[mains]\ ((le même élève)) [des êtres humains

359 EL7 super... d'accord/ . ça c'est UN classement\ et . ((en applaudissant)) bravo . bravo les filles/ . là-bas c'est fini:

360 ALT là-bas pas tout à fait . mais c'est aussi à cause de moi . parce que j'aurais dû donner un seul hein/ . par groupe . donc maintenant je les mets de côté/ vous mettez tout ça dans la pochette on va ranger parce que le prochain groupe arrive . on termine la prochaine fois . OK/

- 22 Le dernier extrait retenu correspond aux deux dernières minutes de la leçon, lors desquelles l'interaction et la correction de la tâche sont presque entièrement pilotées par l'enseignante. Faute de temps, le retour sur le travail effectué est très rapide, avec des mentions fréquentes du temps qui passe, notamment en 324. Cette pression due au temps qui manque pour discuter en détail des solutions proposées se reflète aussi dans les réactions de l'enseignante en 349 et 351, lorsqu'elle décide de ne pas traiter le problème de la classification erronée du champignon et qu'elle reporte explicitement ce savoir disciplinaire sur la leçon suivante. Dans sa dernière intervention (360), qui marque la fin de la leçon, l'enseignante fait d'abord une remarque générale sur le travail effectué, suivie d'un commentaire où elle remet en cause sa propre consigne (*c'est aussi à cause de moi parce que j'aurais dû donner un seul par groupe*).
- 23 Ici, le temps institutionnel l'emporte sur les temps de l'activité et de l'acquisition. Il aurait, par exemple, été intéressant de s'arrêter sur l'inadéquation de classer les papillons parmi les oiseaux, en revenant sur les savoirs disciplinaires pertinents (le fait de voler, en l'occurrence, ne caractérise pas les oiseaux par rapport aux insectes). Dans le cas présent, l'aboutissement du processus de négociation des savoirs disciplinaires sur les différentes catégories des êtres vivants est reporté à la leçon suivante au moyen d'un liage prospectif en 360 (*on termine la prochaine fois*).

3. Bilan

- 24 L'examen de ces extraits confirme l'enjeu particulier de la problématique de la temporalité au sein de l'enseignement bilingue et permet de proposer des réponses à nos questions de recherche. Premièrement, la temporalité représentée dans le discours

de l'enseignante donne à l'analyste un aperçu de la façon dont l'enseignante gère la temporalité institutionnelle. L'enseignante évoque le temps passé, présent et futur pour organiser et structurer sa leçon en distinguant ce qui relève du rappel, de la tâche actuelle à réaliser et de ce qui sera abordé ultérieurement : les savoirs sont non seulement ordonnés à l'intérieur de la leçon actuelle — que ces mentions contribuent à organiser — mais également avec le contenu des leçons précédente et suivante, ce qui rend explicite la cohérence et la continuité des savoirs au-delà de l'empan temporel des leçons.

- 25 Deuxièmement, on peut effectivement considérer que l'utilisation de la L2 dans un cours disciplinaire permet à l'enseignante de gagner du temps en combinant l'apprentissage linguistique (syntaxe, lexique, phonétique) avec l'apprentissage disciplinaire, grâce notamment à la multimodalité qui facilite l'intelligibilité de son discours en L2. Toutefois, il est à noter que sa tendance à éviter de passer par la L1 lors de la formulation de la consigne entraîne le prolongement de plusieurs négociations à propos de la L2, relativement éloignées de la conceptualisation disciplinaire, ce qui s'avère chronophage¹⁵.
- 26 Troisièmement, la temporalité influence la gestion des interactions et leur complétude. Si l'enseignante prend le temps, dans le premier extrait, de prolonger les échanges dans un but purement linguistique, elle se voit contrainte de reformuler la consigne, dans le deuxième extrait, en raison de l'incompréhension des apprenants. Pourtant, la suite de la leçon (non étudiée ici pour des raisons de place) montre que ses explications n'ont pas été suffisantes et qu'elle doit à nouveau expliquer la consigne. Enfin, l'interaction des dernières minutes de la leçon est entièrement pilotée par l'enseignante, qui, bien qu'elle utilise quelques mots d'allemand au milieu du français, ne consacre plus d'attention particulière à la forme linguistique : elle force la clôture des négociations sans avoir pu vérifier le travail de tous les groupes d'élèves. En d'autres termes, alors que l'intersubjectivité domine dans les deux premières parties, la progressivité est privilégiée à la fin de la leçon sous la pression du temps.
- 27 Les observations qui précèdent témoignent ainsi de l'importance que prend progressivement la temporalité dans la gestion des interactions et des activités de la classe, réduisant toujours plus la marge de manœuvre de l'enseignante. Ce n'est pas tant l'avancée du temps en elle-même qui est liée à cette pression que le déséquilibre entre la réalisation de la tâche planifiée et la durée du temps disponible, insuffisante. Dans ce déséquilibre, la consigne de la tâche, complexe (Révész, 2011), et les problèmes de compréhension qui lui sont associés concernant tant le code que le contenu jouent un rôle central.

4. Conclusion

- 28 À partir de ces observations, il est possible de formuler quelques recommandations didactiques et pédagogiques spécifiquement liées à l'enseignement bilingue. Premièrement, il semble indispensable pour l'enseignant-e d'adopter autant que possible une posture *proactive* dans la planification des cours (Bergeron, 2021), en anticipant les difficultés potentielles liées au double objectif linguistique et disciplinaire de l'enseignement. Plus précisément, les points suivants peuvent être dégagés de la présente étude :

- 29 Il est important de prêter une attention particulière à la formulation de la consigne, qui doit indiquer aussi clairement que possible non seulement le (ou les) objectif(s) à atteindre, mais aussi les modalités de réalisation du travail à effectuer. L'analyse de notre exemple a en effet fait apparaître le caractère crucial de la consigne : son incompréhension, qui nécessite plusieurs négociations de clarification, bloque la progression des tâches à réaliser.
- 30 Pour dépasser l'opacité inhérente à l'utilisation d'une L2, il est utile de pouvoir, comme l'enseignante de notre exemple, baser les tâches sur des ressources multimodales qui peuvent contribuer à faciliter la compréhension (images, gestes, vidéos, etc.). Celles-ci donnent à voir, illustrent ou développent des informations qui peuvent ne pas avoir été comprises par le langage. Une forme de redondance informationnelle est ainsi bénéfique dans un tel cadre.
- 31 De telles stratégies n'étant pas toujours suffisantes — c'est le cas lors de la discussion de la consigne de notre exemple —, il ne faut pas hésiter en cas de besoin à recourir à la L1 pour gagner du temps, quitte à travailler les reformulations en L2 (Gajo & Serra, 2016).
- 32 D'une certaine manière, on peut considérer, dans la première partie de la leçon, que l'enseignante fait réaliser de telles reformulations en L2 à plusieurs élèves. Toutefois, leur visée est avant tout linguistique car elles n'ajoutent rien au niveau du contenu disciplinaire qui a déjà été traduit. Si l'objectif est de gagner du temps, il paraît préférable de privilégier le travail sur la langue autour d'éléments pertinents du point de vue disciplinaire, et de ne pas s'attarder sur ceux qui n'entravent pas la compréhension ou qui ne contribuent pas à enrichir les savoirs conceptuels¹⁶.
- 33 Les problèmes de communication étant par essence difficilement prévisibles, il reste toujours nécessaire pour l'enseignant-e d'agir de manière rétroactive (Bergeron, 2021), ou parfois de renoncer à certaines tâches planifiées. En fait, l'enseignement bilingue conduit souvent à privilégier le qualitatif au quantitatif : à la toute fin de notre exemple, l'enseignante souligne elle-même que sa consigne a été formulée de manière trop large pour le temps à disposition dans la leçon. Ceci dit, une approche qualitative représente plus un avantage qu'un inconvénient, dans la mesure où l'attention plus grande portée à certains éléments du contenu disciplinaire favorise aussi leur apprentissage (Gajo et coll., 2008).
- 34 Si de telles conditions sont remplies, ce qui n'est que partiellement le cas dans notre exemple, la gestion de la temporalité dans l'enseignement bilingue devient une ressource permettant d'organiser et de structurer les leçons, le travail bi-/plurilingue ne compliquant pas forcément l'accès aux savoirs mais fonctionnant plutôt comme un levier qui y donne accès (Gajo, 2007). Une approche intégrée des ressources langagières et disciplinaires peut donc effectivement représenter un gain pour l'apprentissage et un gain de temps pour le curriculum.
- 35 On ne saurait conclure sans mentionner les limites de la présente étude qui, bien qu'inscrite dans le cadre de travaux plus larges sur l'enseignement bilingue, s'appuie sur l'analyse d'un exemple particulier qui ne prétend en aucun cas être représentatif de toutes les modalités que peut présenter un enseignement de ce type. En outre, si notre analyse s'est basée sur l'étude de la vidéo de l'ensemble de la leçon, il n'a été possible ici de n'en reproduire que quelques extraits, qui ne rendent d'ailleurs pas compte de tout ce qui se déroule en classe, comme des réactions silencieuses des élèves qui n'étaient pas filmés. Il serait dès lors intéressant de compléter un tel travail par d'autres

données, comme l'évaluation des résultats des apprenant-es, comme cela a été fait pour le projet PRIMA, en Suisse, qui a suivi la progression d'élèves en enseignement bilingue durant toute la durée de leur scolarité (Borel et coll., 2019). En poursuivant dans la perspective de la gestion de la temporalité, il serait aussi pertinent d'élargir le corpus pour étudier dans quelle mesure les difficultés observées dans la présente leçon sont fréquentes dans d'autres types d'enseignements bilingues.

BIBLIOGRAPHIE

- ABERCHOUM, Amina & NARCY-COMBES, Jean-Paul. (2020). Partir de l'arabe pour créer un cours de biologie en français dans le primaire marocain. *Contextes et didactiques*, 15. <<https://journals.openedition.org/ced/1882>>.
- BANGE, Pierre. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Aile*, 1, 53-85. <<https://doi.org/10.4000/aile.4875>>.
- BÉRARD, Evelyne. (1991). *L'approche communicative. Théories et pratiques*. CLE International.
- BERGERON, Léna. (2021). Le temps scolaire et sa place dans la dynamique décisionnelle d'enseignantes pour prendre en compte la diversité des besoins des élèves. *Éducation et socialisation*, 59. <<https://doi.org/10.4000/edso.13801>>.
- BOREL, Stéphane, GAJO, Laurent, JENNY, Emile, STEFFEN, Gabriela, STUDER, Patrick & SULEJMANI, Jevaire. (2019, non publié). *PRIMA II. Expérience pilote d'enseignement de l'allemand par immersion dans le canton de Neuchâtel. Évaluation des expériences de la 7^e année scolaire (2017-2018)*. Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- BOZHINOVA, Krastanka. (2015). Gestion de l'imprévisibilité dans un dispositif hybride pour l'apprentissage de la production écrite en français L3 dans un contexte universitaire bulgare. *Actes du colloque Epal (Échanger pour apprendre en ligne)*, 5. <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01825848/document>>.
- CALVÉ, Pierre. (1991). Vingt-cinq ans d'immersion au Canada, 1965-1990. *Études de linguistique appliquée*, 82, 7-23.
- GAJO, Laurent. (2007). Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 563-581. <<https://doi.org/10.2167/beb460.0>>.
- GAJO, Laurent. (2014). Quelques notions pour saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique plurilingue : liage, pointage, progression, séquence. *Cahiers de l'ILSL*, 41, 137-169. <<https://doi.org/10.26034/la.cdclsl.2014.655>>.
- GAJO, Laurent. (2020). Intégrer et alterner : le plurilinguisme au service des savoirs. Dans L. Grivon (dir.), *Éducation aux langues et par les langues : contextes, représentations, théories, modèles* (p. 119-131). Centre d'études Abbé Trèves.

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

GAJO, Laurent, BOREL, Stéphane, CURDY, Benoit, GROBET, Anne, MAILLAT, Didier, SERRA STERN, Cecilia & STEFFEN, Gabriela. (2008). *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire* (Rapport final). Fonds national suisse de la recherche scientifique : PNR 56. <www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp56/nfp56_schlussbericht_gajo.pdf>.

GAJO, Laurent & SERRA, Cecilia. (2016). *Guide à l'enseignement bilingue précoce : repères et outils*. Imprimerie BO-Concept Sàrl.

GAJO, Laurent, STEFFEN, Gabriela, VUKSANOVIĆ, Ivana & FREYTAG LAUER, Audrey. (2020). *Immersion et enseignement de la langue orienté vers le contenu : continuités, ruptures, défis*. Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme. <https://institut-plurilinguisme.ch/fr/Publications/Immersion_enseignement_langue_orient%C3%A9_contenu>.

GROBET, Anne. (2012). Dynamique de la gestion de l'information dans les interactions en classe : complétude et saturation. *Langue française*, 175, 37-52. <<https://doi.org/10.3917/lf.175.0037>>.

HERITAGE, John. (2007). Intersubjectivity and Progressivity in Person (and Place) Reference. Dans N. J. Enfield & T. Stivers (dir.), *Person Reference in Interaction* (p. 255-288). Cambridge University Press.

INGRAM, Jenni & ELLIOT, Victoria. (2016). A Critical Analysis of the Role of Wait Time in Classroom Interactions and the Effects on Student and Teacher Interactional Behaviors. *Cambridge Journal of Education*, 46(1), 37-53. <<https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1009365>>.

JEFFERSON, Gail. (1972). Side Sequences. Dans D. N. Sudnow (dir.), *Studies in Social Interaction* (p. 294-338). Free Press.

LLINARES, Ana & EVNITKSKAYA, Natalia. (2021). Classroom Interaction in CLIL Programs: Offering Opportunities or Fostering Inequalities? *Tesol Quarterly*, 55(2), 366-397. <<https://doi.org/10.1002/tesq.607>>.

LOEWEN, Shawn & SATO, Masatoshi. (2018). Interaction and Instructed Second Language Acquisition. *Lang. Teach.*, 51(3), 285-329. <<https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>>.

MONDADA, Lorenza. (2012). L'organisation émergente des ressources multimodales dans l'interaction en lingua franca : entre progressivité et intersubjectivité. *Bulletin VALS-ASLA*, 95, 97-121. <<http://doc.rero.ch/record/11876>>.

MORA TREJO, Gerardo Jesús. (2016). Le concept et la gestion du temps dans un cours de français langue étrangère ou seconde : analyse de pratique. *Synergies France*, 2, 91-107. <<https://gerflint.fr/Base/France10/france10.html>>.

PEKAREK DOEHLER, Simona. (2006). « CA for SLA » : analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. *Revue française de linguistique appliquée*, 9(2), 123-137. <<https://doi.org/10.3917/rfla.112.0123>>.

PERRENOUD, Philippe. (2000). *Gérer le temps qui reste : l'organisation du travail scolaire entre persécution et attentisme*. Université de Genève. <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_12.html>.

RÉVÉSZ, Andrea. (2011). Task Complexity, Focus on L2 Constructions, and Individual Differences: A Classroom-Based Study. *The Modern Language Journal*, 95, 162-181. <<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01241.x>>.

ROBINSON, Peter. (2002). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. John Benjamins Publishing.

ROULET, Eddy, FILLIETTAZ, Laurent & GROBET, Anne. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Peter Lang.

SCHEGLOFF, Emanuel & SACKS, Harvey. (1973). Opening up Closings. *Semiotica*, 8, 289-327. <<https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>>.

SINCLAIR, John & COULTHARD, Malcolm. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English-Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press.

TYAS, Aning Ghita & WIDHIYANTO, Widhiyanto. (2019). Interpersonal Meaning Negotiated Teacher-Students Classroom Interaction in Vocational High School. *ELT FORUM*, 9(2), 87-96. <<https://doi.org/10.15294/elt.v9i2.37221>>.

VUKSANOVIĆ, Ivana. (à paraître). *Processus de construction et de saturation des savoirs dans l'enseignement bilingue*. Peter Lang.

ANNEXES

Conventions de transcription

.	micro-pauses
(2.1)	pauses en secondes
/ \	intonation montante/ descendante\
<ke>	transcription phonétique
[chevauchements
oui::	allongement vocalique
&	enchaînement au sein d'un tour de parole
=	enchaînement entre deux tours
((rire))	commentaire de la transcriptrice
(chamois?) ; (chamois/chat noir?)	transcription incertaine
xxx	segment incompréhensible
exTRA	segment accentué

par-	troncation
(5.0)	indication du début/ de la fin d'un geste d'un participant
écrit au tableau	description du geste à la ligne suivante

NOTES

1. Désigné également par les acronymes CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) et EMILE (*Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*).
2. En Suisse par exemple, le projet PRIMA, développé depuis 10 ans dans le canton de Neuchâtel, fait figure d'exception (Borel et coll., 2019).
3. Au Canada, on parle en général d'immersion – partielle – à partir de 50 % du temps d'exposition à la L2 (Calvé, 1991). L'immersion totale (et précoce) semble fournir les meilleurs résultats en termes de développement de la compétence communicative.
4. Voir Gajo et coll. (2020). Pour plus de détails sur les travaux menés par notre équipe sur l'enseignement bilingue, voir <www.unige.ch/lettres/elcf/gridalp/>.
5. En analyse conversationnelle, la paire adjacente est considérée comme un des mécanismes de base de l'interaction verbale (par exemple, question/réponse, salutation/salutation). Elle lie deux tours de parole et crée une dépendance attendue qui favorise l'intelligibilité (Schegloff & Sacks, 1973).
6. Chaque étape, comme la question de l'enseignant-e ou la réponse de l'apprenant-e, doit être considérée comme suffisamment claire et complète avant de passer à l'étape suivante.
7. La négociation se termine quand les interactant-es se sont mis-es d'accord sur sa fin.
8. Une notion comme celle de *séquence latérale* (Jefferson, 1972), développée initialement en analyse conversationnelle pour décrire des séquences s'écartant de l'activité en cours, mérite donc d'être réinterrogée à cet égard : « latéral » par rapport à quoi, pour apprendre quoi, à quel moment, sur la base de quels indices ?
9. Le liage permet d'assurer des enchaînements « de loin en loin », au-delà de la structuration de l'activité en cours. Il établit une macroséquence à partir d'épisodes conversationnels discontinus.
10. Enregistrement vidéo réalisé par Audrey Freytag Lauer, et transcription par A. Freytag Lauer et I. Vuksanović dans le cadre d'un projet financé par le Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme (Gajo et coll., 2020). À cette occasion, A. Freytag Lauer a effectué un entretien avec l'enseignante qui, même s'il n'est pas directement utilisé dans cet article, donne un éclairage complémentaire sur le déroulement de l'interaction.
11. Littéralement *Nature, humain et société* : matière scolaire qui couvre des disciplines comme la biologie, la physique, la chimie, l'histoire, la géographie, la société, les religions et les cultures ou l'éthique.
12. Extrait subdivisé en deux parties pour faciliter la lisibilité.
13. Extrait subdivisé en trois parties pour faciliter la lisibilité.
14. Voir, par exemple, Bérard (1991) pour une présentation de l'approche communicative et de la place qu'y occupe notamment la compétence stratégique.
15. Il n'est pas exclu que la tendance à éviter la L1 ait été renforcée par la présence de la caméra au vu des représentations négatives qui lui sont souvent associées (voir 1.2).
16. Aberchoum et Narcy-Combes (2020) soulignent aussi l'importance du travail sur les formes dans les formations bilingues, tout en relevant que le temps imparti pour les tâches disciplinaires ne permet pas de résoudre tous les besoins langagiers qu'elles soulèvent.

RÉSUMÉS

Dans l'enseignement bilingue, qui doit atteindre les mêmes objectifs qu'un enseignement monolingue traditionnel mais doit aussi compter avec des objectifs linguistiques, la gestion de la temporalité est particulièrement délicate pour l'enseignant-e, dans la mesure où il/elle doit dédier du temps au travail sur la formulation linguistique sans pour autant léser l'enseignement-apprentissage du contenu disciplinaire. Pour explorer ce paramètre, nous étudierons, à l'aide d'une analyse interactionnelle combinée aux apports des théories de l'acquisition et de la didactique du plurilinguisme, une leçon issue d'un programme d'enseignement bilingue français-allemand. Cela permettra d'examiner trois questions : comment la temporalité est-elle visible dans le discours de l'enseignant-e ? L'enseignement bilingue permet-il de gagner du temps ? Comment la temporalité influence-t-elle le déroulement des interactions ? La réponse à ces questions nous conduira à souligner l'importance de l'intégration langue-contenu, non seulement du point de vue de la recherche mais également au niveau de la formation des enseignant-es.

In bilingual education, which must attain the same objectives as traditional monolingual teaching while considering linguistic goals, teacher time management is particularly delicate. Teachers need to dedicate time to linguistic forms without compromising the teaching and learning of content. By adopting an approach that combines the didactics of plurilingualism and second language acquisition, we will offer an interactional analysis of a lesson from a bilingual French-German program to explore this phenomenon. We will examine the following questions: How does time management reverberate across teacher discourse? Does bilingual education save time? How does time management influence the course of interactions? The answers to these questions will lead us to emphasize language-content integration, which is crucial from the research point of view and for teacher training.

INDEX

Mots-clés : temporalité, enseignement bilingue, interaction, intégration langue-contenu

Keywords : time management, bilingual education, interaction, integration of language and content

AUTEURS

ANNE GROBET

Université de Genève
anne.grobet@unige.ch

IVANA VUKSANOVIĆ

Université de Genève
ivana.vuksanovic@unige.ch

LAURENT GAJO

Université de Genève
laurent.gajo@unige.ch