



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Steffen, G. & Vuksanovic, I. (2019). Introduction : Le contenu dans l'enseignement de L2 et dans l'enseignement en L2. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 110, 1-11.

<https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2019.1184>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Gabriela Steffen, Ivana Vuksanovic, 2019

Le contenu dans l'enseignement de L2 et dans l'enseignement en L2

Introduction

Gabriela STEFFEN & Ivana VUKSANOVIĆ

Université de Genève

Faculté des lettres, ELCF

Rue de Candolle 5, 1211 Genève 4, Suisse

gabriela.steffen@unige.ch; ivana.vuksanovic@unige.ch

1. Enseignement bilingue ou enseignement de langue orienté vers le contenu?

Préciser les spécificités de l'enseignement bi-plurilingue demande notamment de mieux le définir par rapport à l'enseignement de langue orienté vers le contenu¹. Alors que le premier relève d'un enseignement *en* L2 de disciplines dites non linguistiques (par exemple, des sciences naturelles ou de la géographie), le deuxième se rapporte à un enseignement *de* L2 comme matière (par exemple, de l'allemand L2 ou du français L2). Si les deux se démarquent en principe d'un enseignement décontextualisé et explicite de la langue, ils se distinguent dans leurs manières d'appréhender le "contenu" (Steffen et al. 2019). Les différents courants et approches ont plus ou moins tendance à les distinguer ou à les rapprocher, mais leur délimitation dépend aussi des objectifs prévus dans le curriculum quant au contenu à enseigner, des représentations que s'en font notamment les enseignants et de la manière dont il est traité dans les pratiques d'enseignement.

La diversité des programmes d'enseignement bi-plurilingue mis en place dans le monde reflète la variété des approches linguistiques, culturelles et méthodologiques en relation avec des contextes et des objectifs sociopolitiques et institutionnels différents. S'ensuit une variété de qualificatifs qui mettent l'accent sur différentes caractéristiques d'un tel enseignement (immersion, enseignement bilingue, CLIL, EMILE, etc.). Nous retenons *enseignement bi-plurilingue* comme terme générique, ainsi qu'une définition minimale qui s'en tient à la caractéristique-clé du dispositif: l'enseignement bi-plurilingue prévoit

¹ Cela constitue l'objectif principal du projet de recherche qui a donné naissance au présent numéro thématique. Il s'intitule *Immersion et enseignement de la langue orienté vers le contenu: séquences didactiques et insertion curriculaire au primaire* et est mené à l'ELCF (UNIGE) par Gabriela Steffen, Ivana Vuksanović et Audrey Freytag Lauer, dirigé par Laurent Gajo et financé par le Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme à Fribourg (2016-2019) (voir notamment Gajo et al. à paraître).

l'enseignement/apprentissage (total ou partiel) d'une ou de plusieurs disciplines scolaires dans et par une ou plusieurs L2. La L2 devient ainsi langue d'enseignement et d'apprentissage pour ces disciplines scolaires (voir Gajo 2007).

L'enseignement de langue orienté vers le contenu appartient à un courant didactique répandu sous l'étiquette *content-based instruction* (CBI) qui tire son origine de l'immersion canadienne. Depuis ses débuts il y a une trentaine d'années (voir Mohan 1986; Brinton, Snow & Wesche 1989), cette approche a significativement évolué, de sorte que ses tenants (par exemple Met 1998; Cenoz et al. 2013; Snow 2014) utilisent aujourd'hui *CBI* en tant qu'hyperonyme pour renvoyer à un vaste champ qui englobe l'enseignement bilingue². Ce champ peut être envisagé en tant que continuum entre les enseignements axés sur le contenu (*content-driven*) et ceux axés sur la langue (*language-driven*; voir Met 1998, 1999). Dans les premiers, l'objectif d'enseignement prioritaire concerne le contenu qui donne lieu à un apprentissage implicite de la L2 (par exemple en immersion totale). Dans les seconds, en revanche, les objectifs langagiers l'emportent sur ceux liés aux contenus (par exemple, approches pour lesquelles les thèmes ou les contenus servent de cadre pour un apprentissage contextualisé de la L2).

2. Intégration langue-contenu ou approche intégrée des savoirs?

Notre position sur le CBI, plus restreinte, se rapproche de celle de Davison & Williams (2001), selon laquelle les approches étiquetées comme CBI visent une intégration entre langue et contenu au niveau de la planification pédagogique, afin de favoriser l'apprentissage de la L2. C'est dans les finalités de cette intégration ainsi que dans la manière d'appréhender le contenu que nous trouvons une différence entre enseignement bilingue et enseignement de langue orienté vers le contenu.

Dans ses travaux sur l'immersion qui s'inscrivent dans le courant CBI, Lyster souligne – également dans l'optique de soutenir l'apprentissage de la L2 – la nécessité d'une approche "qui fait contrepoids" (*counter-balanced approach* Lyster 2007, 2010) ou intégrée (Lyster 2016) dans laquelle une focalisation sur les propriétés formelles de la L2 prend place dans un enseignement basé sur le contenu (Lyster 2015, 2018). En effet, dans la classe de L2, l'attention peut être focalisée sur le sens (typiquement l'immersion), sur la forme (par exemple dans l'enseignement de langue orienté vers le contenu qui encourage une focalisation ponctuelle sur la forme) ou sur les formes (notamment dans l'enseignement explicite de langue, voir Long 2000).

² Les tenants du CBI utilisent d'ailleurs le terme de CLIL ou d'immersion et non celui d'enseignement bilingue.

Si, pour le courant du CBI, l'enseignement bilingue relève d'une méthode basée sur le contenu³, nous nous affilions à ceux qui l'inscrivent dans une didactique du plurilinguisme⁴ (par exemple Moore & Gajo 2009). L'enseignement bi-plurilingue offre en effet la possibilité de mettre en coprésence les langues d'enseignement/apprentissage, de s'appuyer sur les ressources bi-plurilingues disponibles en classe et d'articuler l'enseignement/apprentissage des langues et des disciplines⁵. Il peut, de ce point de vue, appliquer une didactique plurilingue et intégrée (Gajo et al. 2008; Steffen 2013; Gajo & Steffen 2015). L'enseignement/apprentissage intégré des savoirs se trouve ainsi au cœur des travaux qui, à travers l'étude de pratiques de classe, envisagent le lien constitutif entre les dimensions linguistique et disciplinaire du travail en classe et détaillent les enjeux de l'usage alterné des langues dans les processus d'apprentissage et de construction des savoirs (Gajo & Steffen 2015; Gajo, Grobet & Steffen 2015; Steffen 2013, 2015; Vuksanović 2018).

Bien que pour les deux types d'enseignement, le contenu dicte le choix des points curriculaires à traiter en classe, leur différence réside dans la nature et le statut du contenu. L'enseignement de langue orienté vers le contenu utilise le contenu en tant que déclencheur ou motivateur pour la pratique de la L2 et le choisit ainsi en fonction des intérêts des élèves. L'enseignement bilingue, en revanche, cible prioritairement l'appropriation des contenus disciplinaires choisis en fonction du programme de la discipline. Le fait que le contenu soit souvent enseigné par les spécialistes de disciplines dites non linguistiques et que l'évaluation ne porte que rarement sur la langue soutient cet argument (Dalton-Puffer et al. 2014; Vuksanović à paraître). Pour l'enseignement bilingue, il est dès lors plus adéquat de parler des *savoirs* (se rapportant aux concepts disciplinaires et aux ressources langagières) et non des *contenus*, "un contenu étant considéré comme un savoir dès qu'il peut ramener à un paradigme de référence et qu'il est inscrit dans le curriculum" (Gajo 2009: 34). Ainsi, l'enseignement bilingue est davantage orienté vers le savoir (*focus on knowledge* ou *concept-based*; voir Lynn Erickson et al. 2017).

3. Un regard holistique sur l'enseignement/apprentissage de L2 et en L2

Pour mieux appréhender les spécificités et les délimitations de l'enseignement de L2 et l'enseignement en L2, il est profitable de porter un regard englobant

³ Ces travaux renvoient à la 2^e génération d'enseignement bilingue (Gajo 2001) fondée sur une méthode basée sur le contenu (voir Steffen 2013). Ceux-ci sont tournés vers l'acquisition de L2 et les enjeux linguistiques de l'enseignement bilingue ou immersion (voir notamment Day & Shapson 2001; Lyster 2007; Snow 2014).

⁴ Pour une définition, voir notamment Moore 2006; Beacco & Byram 2007; Gajo 2009.

⁵ Cette conception s'inscrit dans la 3^e génération d'enseignement bilingue basée sur une méthode intégrée (voir Steffen 2013) et tournée davantage vers les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue (voir Gajo 2001).

sur le curriculum, les représentations sociales des acteurs de l'école et les pratiques interactionnelles et discursives en classe.

Premièrement, le curriculum scolaire pose un cadre aux écoles notamment quant aux langues et aux autres disciplines à enseigner et fait des indications pour ce qui est des manuels à utiliser (qui relèvent le plus souvent d'une approche didactique) et éventuellement des types d'approches préconisées. Au contraire de l'enseignement *de* langue (L1 et L2) qui est d'ordinaire inscrit dans les plans d'études de manière plus ou moins détaillée, l'enseignement *en* L2 ne l'est souvent pas ou de manière marginale seulement, sans doute car il ne s'adresse généralement pas à toute la population d'élèves. Au niveau du curriculum, on situe aussi les dispositifs d'enseignement bilingue mis en place et les modalités choisies: quelle(s) L2 d'enseignement, avec quelle proportion, pour quelles disciplines, quel espace-temps, éventuellement quels élèves et quel type d'enseignants de langue et/ou de discipline, etc. L'insertion curriculaire d'un enseignement bilingue peut se faire dans le temps scolaire attribué à la discipline dite non linguistique (filières bilingues, classes bilingues) ou dans celui prévu pour la L2 (îlots immersifs, ateliers ou sessions bilingues) (voir Gajo et al. 2018, à paraître).

Deuxièmement, les représentations sociales des acteurs de l'école (élèves, enseignants, directeurs d'établissements, responsables de projets, etc.) sont un élément important à prendre en compte, car ils entretiennent à la fois un lien avec les contraintes curriculaires et les pratiques d'enseignement. L'analyse des représentations qui se dégagent des discours des enseignants sur les langues, sur le plurilinguisme et sur leurs propres pratiques met notamment en évidence différentes postures didactiques par rapport à l'orientation vers le contenu et/ou la forme. Elle révèle aussi différentes perspectives sur l'enseignement: plutôt additives (L1 + L2 + L3 + contenus disciplinaires) ou intégratives (Brohy & Rezgui 2008); et plutôt monolingues (séparation des langues) ou plurilingues (alternance des langues) (voir par exemple Steffen à paraître). Ces représentations émergent également des approches didactiques sur lesquelles se fondent les guides pédagogiques et les manuels, ainsi que le matériel et les ressources didactiques employés. Les représentations des élèves et leurs attitudes par rapport à l'apprentissage et aux langues, dont les L2 qu'ils apprennent en classe, donnent également des informations précieuses sur leur perception des visées des enseignements *de* et *en* L2 et leurs appréciations des approches d'enseignement.

Troisièmement, la description des pratiques effectives d'enseignement/apprentissage *de* L2 et *en* L2 se fonde sur l'analyse des pratiques interactionnelles et discursives en classe, tout en tenant compte de leur caractère multimodal. Dans une tâche donnée, le travail en classe peut s'orienter sur la forme ou le contenu, sur les savoirs linguistiques ou disciplinaires. Il peut donc porter, localement dans l'interaction, sur la dimension

linguistique ou disciplinaire, voire articuler les deux, lorsque le travail sur les outils linguistiques de la tâche s'intègre au travail sur les contenus de celle-ci. Ces orientations locales peuvent ou non correspondre à celles prévues par le curriculum.

À titre d'exemple, les analyses d'interactions en classe⁶ contribuent à relativiser une distinction nette entre l'enseignement bilingue et l'enseignement de langue orienté vers le contenu. Elles font ressortir des focalisations plus ou moins importantes sur la langue ou le contenu au sein d'un seul enseignement, parfois presque indépendamment des orientations prévues par le curriculum (Gajo et al. à paraître). Le schéma ci-dessous croise la perspective curriculaire (axe horizontal) et les focalisations locales qui émergent au cours de l'interaction, en fonction des besoins ponctuels des activités et des participants eux-mêmes (axe vertical). Ceci permet de classer les pratiques de classe observées en lien avec les orientations curriculaires en quatre cas de figure. À gauche (cas 1 et 3), on retrouve les approches visant principalement l'apprentissage des contenus ou des savoirs disciplinaires, alors qu'à droite (cas 2 et 4) sont placées celles qui sont tournées essentiellement vers l'apprentissage de la L2. Ensuite, en haut (cas 1 et 2), on retrouve les pratiques qui focalisent ou, plutôt, thématisent des savoirs linguistiques en lien avec le contenu de la tâche en cours. Puis en bas (cas 3 et 4), les pratiques qui thématisent des savoirs linguistiques non directement en lien avec le contenu de la tâche en cours (tâche linguistique *per se*) ou ne traitent pas la langue du tout (orientés vers la discipline uniquement)⁷.

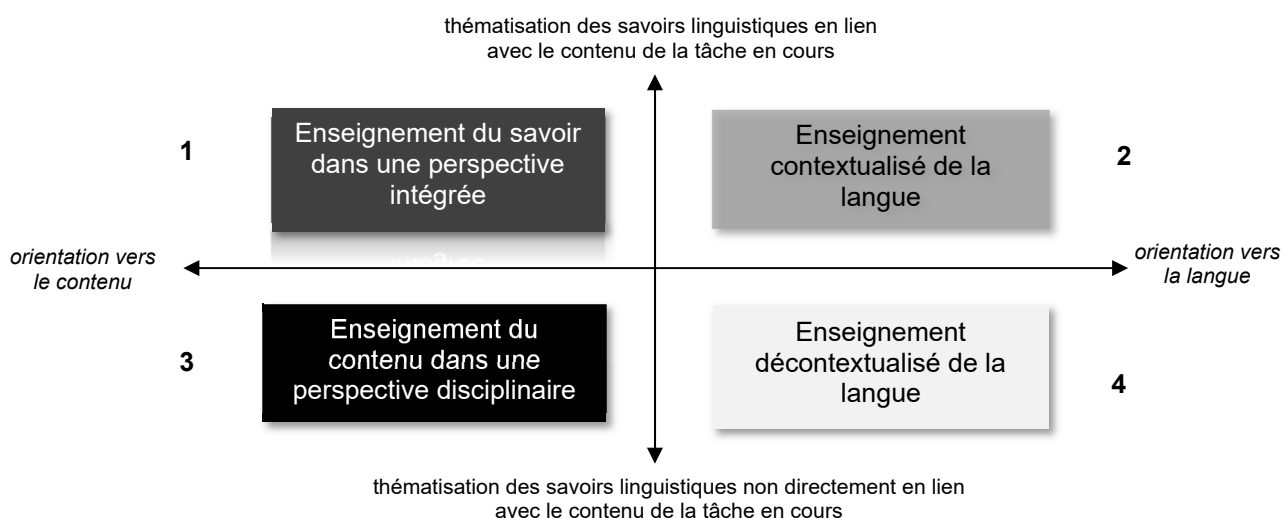


Fig. 1: Enseignement de/en L2 du point de vue des pratiques de classe

⁶ Ces analyses ont été effectuées dans le cadre du projet de recherche cité ci-dessus.

⁷ Voir Gajo et al. (à paraître) pour les exemples illustrant chaque cas de figure.

4. Présentation des contributions

Les articles rassemblés dans ce numéro examinent l'enseignement *de* L2 et l'enseignement *en* L2 aux trois niveaux décrits.

Shawn Michael Bullock & Cécile Sabatier Bullock interrogent le contenu et l'intégration langue-contenu au niveau du curriculum, dans la discipline de la technologie en immersion française en Colombie-Britannique au Canada. Ils constatent que le développement de compétences technologiques est inscrit dans les programmes d'études et qu'il est considéré comme nécessaire, mais que celles-ci ne sont pas pour autant ancrées dans une discipline aux frontières établies. L'éducation technologique est en effet reléguée aux confins d'autres disciplines, notamment des sciences, et les contenus et les savoirs technologiques à acquérir ne sont pas suffisamment définis. Pour l'enseignement de la technologie en immersion, une autre problématique apparaît, celle d'un curriculum qui n'est pas réfléchi spécifiquement pour un enseignement en L2. Les auteurs soulignent aussi l'absence notable de la dimension langagière liée au développement des savoirs technologiques (langage de spécialité, genres discursifs spécifiques). L'articulation des dimensions langagière et disciplinaire des savoirs technologiques reste donc également implicite, ce qui laisse penser que la langue n'est pas vue comme indispensable à leur apprentissage. L'intégration langue-contenu semble encore difficile à réaliser au niveau du curriculum et son absence interpelle principalement les acteurs concernés par un enseignement en L2.

La contribution de **Claudine Brohy & Philippe A. Genoud** traite des attitudes des élèves envers l'apprentissage de l'allemand L2 dans le canton bilingue de Fribourg en Suisse. L'étude a été effectuée dans des classes du secondaire I de la partie francophone du canton. Ces attitudes ont été étudiées sur la base d'un questionnaire, d'une part, dans des classes qui apprennent des contenus disciplinaires en allemand L2 et, d'autre part, dans des classes qui apprennent l'allemand L2 comme matière uniquement. Cette étude vise une meilleure compréhension du fonctionnement des classes bilingues et du rôle des attitudes chez les élèves de ces classes, ainsi que de leur investissement pour l'apprentissage de l'allemand. Les résultats montrent entre autres que les élèves en classe bilingue adoptent des attitudes plus positives et plus homogènes vis-à-vis de l'apprentissage de l'allemand que leurs pairs en classe régulière. Cela laisse entendre que l'enseignement en L2 peut entraîner des attitudes positives envers la L2, ainsi qu'un plaisir d'apprendre la L2.

Sofia Stratilaki-Klein examine les liens entre représentations sur le plurilinguisme et l'inclusion d'élèves allophones nouvellement arrivés en France. Pour cela, l'auteure examine le discours de plusieurs acteurs de l'école saisis lors d'entretiens semi-directifs (élèves, parents, enseignants, directeurs, etc.). Sa contribution dans ce numéro se concentre sur le discours d'un enseignant de l'école élémentaire. Le dispositif décrit accueille des élèves qui suivent un

enseignement de type immersif en français L2 pendant un an, afin qu'ils puissent intégrer les classes ordinaires par la suite. Ce dispositif a ceci de particulier qu'il vise prioritairement le contenu disciplinaire, tout en prêtant une attention particulière à la langue de scolarisation. L'intégration entre langue et contenu disciplinaire, essentielle pour une inclusion scolaire réussie, n'est toutefois pas toujours bien installée. L'analyse des représentations fait ressortir que l'enseignant valorise les ressources plurilingues de ses élèves, notamment en intégrant des activités translinguistiques, et qu'il prend conscience que la langue représente un outil d'apprentissage important, tout en mettant cette ouverture aux langues au service du français, langue de scolarisation.

L'article de **Mariella Causa** interroge les frontières et les articulations entre enseignement de langue et enseignement en langue pour mieux délimiter le périmètre d'action entre enseignants de langue et enseignants de discipline. Elle cherche à mieux comprendre les spécificités de leurs rôles respectifs et leur complémentarité en vue de la mise en place d'un co-enseignement ou d'un travail conjoint. En général, les recherches sur l'enseignement bilingue portent uniquement sur l'enseignant de discipline dite non linguistique sans inclure le rôle de l'enseignant de L2 et les spécificités de son enseignement pour les classes bilingues. Plus particulièrement, cette contribution porte sur la formation des enseignants intervenant dans un enseignement bilingue en français L2. Les analyses s'appuient premièrement sur des extraits de cours de diverses disciplines pour voir si, dans leurs pratiques, les enseignants choisissent de focaliser les contenus disciplinaires et/ou la langue, ou s'ils privilégient des activités qui intègrent les contenus et la forme. Deuxièmement, l'auteure s'intéresse aux discours des étudiants en formation qui font ressortir que, même s'ils sont familiarisés aux approches plurielles et partielles, ils ne trouvent pas toujours aisé de mettre en œuvre une didactique inclusive langues-contenus. Une formation intégrée langue-discipline reste en effet l'exception et les formations destinées aux enseignants de disciplines dites non linguistiques sont principalement orientées vers les compétences dans la langue d'enseignement, bien plus que vers une didactique plus spécifique à l'enseignement de discipline en L2.

Emile Jenny, Laurent Gajo & Francesco Arcidiacono mettent en lumière l'importance de l'analyse des interactions en classe bilingue pour une meilleure compréhension des processus d'apprentissage et de communication. Ils s'intéressent aux interactions entre élèves travaillant en groupe sur une tâche de mathématiques dans un programme d'immersion réciproque français-allemand en ville bilingue de Biel/Bienne en Suisse. Les auteurs situent ce type d'immersion du côté d'un enseignement en L2 et près de l'extrémité du contenu sur le continuum langue-contenu (voir schéma ci-dessus). Dans ces classes, composées d'élèves issus des deux communautés linguistiques locales (francophones et germanophones) et d'allophones, les deux langues d'enseignement sont réparties de manière égale (50% en allemand – 50% en

français). Cette particularité donne nécessairement lieu à des situations de communication plurilingues, notamment quand les élèves travaillent en groupe. Les analyses montrent que les élèves disposent des ressources langagières nécessaires pour communiquer dans ces situations plurilingues en se focalisant principalement sur la tâche de mathématiques. Les alternances observées entre les deux langues d'enseignement témoignent d'un parler bilingue ou sont liées au locuteur adressé.

Anne Grobet & Ivana Vuksanović abordent la question du métadiscours dans les pratiques discursives en classe. Elles analysent d'un côté un enseignement de L2 avec des méthodes d'enseignement orientées vers le contenu et, de l'autre, un enseignement en L2, à savoir un enseignement bilingue en Serbie (français L2 et serbe L1). Les auteures montrent, d'une part, que dans l'enseignement de langue orienté vers le contenu, on observe peu de métalexique (vocabulaire spécifique à la description grammaticale) et que le métadiscours passe par le biais de répétitions en écho, de reformulations, de traductions, ainsi que par l'intonation et les gestes. L'attention est portée principalement sur le sens. En revanche, dans les séquences d'enseignement bilingue présentées, le métadiscours touche le niveau lexical. Comme souvent dans l'enseignement bilingue, son rôle est lié à la résolution de problèmes de communication pour permettre la progressivité de l'interaction et, partant, la progression dans le traitement du contenu. Leurs analyses indiquent que le métadiscours y est par ailleurs lié à l'élaboration des savoirs disciplinaires et contribue au processus de construction de ces savoirs. Dans ces deux types d'enseignement, le rôle différent joué par le métadiscours semble lié à leur objectif premier d'enseignement de langue ou d'enseignement de discipline.

Aline S. Bieri s'intéresse au rôle du langage technique et plus particulièrement de la terminologie technique, en lien avec les pratiques discursives plurilingues et multimodales dans un enseignement immersif (anglais L2) de biologie au secondaire supérieur. L'auteure cherche à montrer que l'usage des termes techniques rend les concepts scientifiques difficiles à saisir par les apprenants, tout particulièrement en L2. Ces termes ne relèvent pas seulement d'un vocabulaire spécifique à une discipline, mais ils transmettent aussi une lecture du monde différente de celle basée sur les conceptions quotidiennes, ce qui amène à leur réorganisation. Son analyse de pratiques de classe montre qu'il est important pour les enseignants d'être conscients des différentes terminologies dans les deux langues d'enseignement, afin de pouvoir les confronter et aussi les "traduire" dans un langage ordinaire, dans le but d'aider les élèves à cheminer des concepts quotidiens vers des concepts scientifiques. L'auteure vient à conclure que, s'il est didactisé, l'usage alterné des langues est une stratégie propice, voire nécessaire, au traitement des termes techniques, et à leur négociation en classe.

Pierre Escudé & Mariana Fonseca mettent en évidence le lien substantiel entre les contenus et concepts et les langues "qui les modèlent et leur donnent corps", tout comme elles façonnent leur enseignement/apprentissage. Ils interrogent le rôle du discours et des langues dans la construction des savoirs sur la base d'interactions en classe, dans une approche qu'ils appellent "l'intercompréhension intégrée". Cette approche s'inscrit dans la didactique du plurilinguisme et permet une double intégration, entre langues d'une même famille (en l'occurrence le catalan, l'occitan et le français), et entre ces langues et les savoirs disciplinaires. Les auteurs soulignent que l'apprentissage présente toujours un processus double et intégratif, car la langue est non seulement véhicule d'un contenu, mais aussi moyen de sa conceptualisation. Dans les curriculums, le cloisonnement, artificiel, en disciplines linguistiques et disciplines dites non linguistiques demande à être dépassé et le développement des didactiques qui intègrent langues et contenus devient une visée qui paraît inéluctable.

BIBLIOGRAPHIE

- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Version intégrale. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp.
- Brinton, D., Snow, M. & Wesche, M. (1989). *Content-based second language instruction*. Boston: Heinle & Heinle Publisher.
- Brohy, C. & Rezgui, S. (2008). La didactique intégrée des langues: expériences et applications. *Babylonia*, 2008(1).
- Cenoz, J., Genesee, F. & Gorter, D. (2013). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262.
- Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F. & Nikula, T. (2014). "You can stand under my umbrella": immersion, CLIL and bilingual education. A response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013). *Applied Linguistics*, 35(2), 213-218.
- Davison, C. & Williams, A. (2001). Integrating language and content: unresolved issues. In B. Mohan, C. Leung & C. Davison (éds.), *English as a second language in the mainstream: teaching, learning and identity* (pp. 51-70). New York: Longman/Pearson.
- Day, E. M. & Shapson, S. M. (2001). Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental study. *Language Learning*, 51(1), 47-80.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Éditions Didier, Langues et apprentissage des langues (LAL).
- Gajo, L. (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.
- Gajo, L. avec la collaboration de Borel, S., Curdy, B., Grobet, A., Maillat, D., Serra, C. & Steffen, G. (2008). *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*. Rapport final PNR 56 (Projet n° 405640-108656), http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp56/nfp56_schlussbericht_gajo.pdf.

- Gajo, L. (2009). Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue. In J. Peter & R. Leimer (éds.), *Immersiones Unterrichten. 10 Jahre zweisprachige Matura. Hintergründe – Erfahrungen – Herausforderungen/ Enseignement bilingue. 10 ans de maturité, mention bilingue. Contextes – Expériences – Défis* (pp. 26-35). Berne: WBZ Forum CPS.
- 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., Steffen, G., Freytag Lauer, A. & Vuksanović, I. (2018). Quelle frontière entre enseignement bilingue et enseignement de la langue orienté vers le contenu? Insertion curriculaire et moyens d'enseignement. *Babylonia*, 2018(2), 26-31.
- Gajo, L., Steffen, G., Vuksanović, I. & Freytag Lauer, A. (à paraître). *Immersion et enseignement de la langue orienté vers le contenu: séquences didactiques et insertion curriculaire au primaire*. Rapport de recherche. Fribourg: Institut du plurilinguisme.
- Long, M. H. (2000). Focus on form in task-based language teaching. In R. D. Lambert, & E. Shohamy (éds.), *Language policy and pedagogy. Essays in honor of A. Ronald Walton* (pp. 179-192). Amsterdam: John Benjamins.
- Lynn Erickson, H., Lanning, L. A. & French, R. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lyster, R. (2010). Vers une pédagogie de l'immersion qui fait contrepoids entre forme et contenu. In R. Carol (éd.), *Apprendre en classe d'immersion. Quels concepts? Quelle théorie?* (pp. 101-127). Paris: L'Harmattan.
- Lyster, R. (2015). Using form-focused tasks to integrate language across the immersion curriculum. *System*, 54, 4-13.
- Lyster, R. (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. Anjou, QB: Les Éditions CEC.
- Lyster, R. (2018). *Content-based language teaching*. New York: Routledge.
- Met, M. (1998). Curriculum decision-making in content-based language teaching. In J. Cenoz & F. Genesee (éds.), *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education* (pp. 35-63). Clevedon: Multilingual Matters.
- Met, M. (1999). *Content-based instruction: Defining terms, making decisions*. NFLC Reports. Washington, DC: The National Foreign Language Center.
- Mohan, B. (1986). *Language and content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Éditions Didier, Langues et apprentissage des langues (LAL).
- Moore, D. & Gajo, L. (2009). Introduction – French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137-153.
- Snow, M. A. (2014). Content-based and immersion models of second/ foreign language teaching. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (éds.), *Teaching English as a second or foreign language. 4th edition* (pp. 438-454). Boston: National Geographic Learning.
- Steffen, G. (2013). *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. (2015). Enseignement bilingue et apprentissage intégré des disciplines et des langues. In X. Gradoux, J. Jacquin & G. Merminod (éds.), *Agir dans la diversité des langues. Mélanges en l'honneur d'Anne-Claude Berthoud* (pp. 191-208). Paris, Bruxelles: DeBoeck.
- Steffen, G. (à paraître). L'enseignement bilingue au croisement de différentes approches didactiques: perspectives des enseignants. *Revue TDFLE*, 74.
- Steffen, G., Vuksanović, I., Freytag Lauer, A. & Jenny, E. (2019). Quelle frontière entre enseignement bilingue et enseignement de langue orienté vers le contenu? *Babylonia*, 2019(2), 45.
- Vuksanović, I. (2018). *Processus de construction et de saturation des savoirs dans l'enseignement bilingue*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Genève.
- Vuksanović, I. (à paraître). Quelle appréhension de la relation entre langue et contenu dans l'enseignement en L2 et dans l'enseignement de L2? *Revue TDFLE*, 74.