



ENSEIGNEMENT BILINGUE

Le Professeur de « Discipline Non Linguistique »

Statut, fonctions, pratiques pédagogiques



ADEB - Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue
5, rue de la Huchette
75005 Paris

décembre 2011

La reproduction de ce texte est autorisée à la condition que la source en soit citée.

ENSEIGNEMENT BILINGUE

Le Professeur de « Discipline Non Linguistique » Statut, fonctions, pratiques pédagogiques

Brochure réalisée par des membres de l'ADEB , avec le soutien de :

**INSTITUT
FRANÇAIS**



Institut français, opérateur du
Ministère des Affaires
étrangères et européennes
pour l'action extérieure de la France

Délégation générale
à la langue française et
aux langues de France

Les auteurs

Coordination :

Duverger Jean : Professeur de Sciences de la vie et de la terre (SVT), Inspecteur de l'Éducation nationale, ex chargé de mission au Ministère des affaires étrangères.

Beacco Jean Claude : Linguiste et didacticien des langues, Professeur à l'université Paris 3, Sorbonne nouvelle.

Causa Mariella : Professeur de langues et de didactique des langues, Maître de conférences en sciences du langage à l'université Sorbonne nouvelle – Paris 3.

Cavalli Marisa : Professeur de langues, enseignante chargée de recherche auprès de l'ex Institut Régional de Recherche Educative pour le Val d'Aoste (IRRE-VDA), Italie.

Demarty-Warzée Jacqueline : Professeur de Lettres, ex responsable au CIEP de Sèvres de la formation à l'enseignement bilingue « francophone ».

Gajo Laurent : Professeur de français langue étrangère, Directeur de l'École de langue et de civilisation françaises à l'université de Genève.

Vigner Gérard : Professeur de Lettres, Inspecteur pédagogique régional, didacticien spécialiste du français langue étrangère et langue seconde.

Postface :

Coste Daniel : Didacticien, Professeur émérite à l'école normale supérieure de Lyon, ex Directeur du Crédif.

Sommaire

Introduction	7
Quelques questions/réponses	11
Les principes	15
1. L'enseignement bilingue doit profiter aux disciplines non linguistiques concernées	15
2. L'importance particulière de l'écrit dans la construction des connaissances disciplinaires	18
3. L'enseignement bilingue doit être bénéfique pour les deux langues concernées	21
Les modules	23
1. Enseignement des disciplines et usage des langues	23
2. Les discours des disciplines	29
3. Les formes de communication en classe	42
4. Les méthodologies et cultures scolaires	46
5. Enseignement bilingue et programmes	50
6. La problématique des niveaux de compétence en L2 de l'élève	53
7. L'alternance des langues dans l'enseignement bilingue	60
8. Une trame méthodologique d'alternance séquentielle des langues	64
9. Des bénéfices cognitifs optimisés par l'alternance codique	68
10. Les articulations entre territoires des professeurs de DNL, L2, L1	72
11. Les « pédagogies de projets bilingues », pratiques à privilégier	76
12. Des matériels pédagogiques pour l'enseignement bilingue des DNL	82
13. La formation de professeurs de DNL	88
Postface	95
Bibliographie et sitographie	101

Introduction

Cette brochure est résolument centrée sur le statut particulier des professeurs de disciplines scolaires telles que mathématiques, biologie, histoire, arts plastiques, etc. qui, dans le cadre de sections bilingues en France et hors de France, enseignent leurs disciplines en deux langues.

Ces disciplines sont appelées communément « disciplines non linguistiques », « DNL », appellation sans doute contestable mais que nous utiliserons dans cette brochure en attendant une dénomination plus acceptable.¹

Il s'agit d'un ouvrage collectif, produit par l'Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue, (ADEB) rédigé par des enseignants qui analysent le fonctionnement de ces dispositifs depuis plusieurs années.

Nous appellerons enseignement bilingue un enseignement où les deux langues de travail pour les élèves sont d'une part la langue 1 (désormais L1) qui est langue officielle/dominante de scolarisation du pays, et d'autre part une langue 2 (désormais L2), régionale ou étrangère, ces deux langues étant utilisées de manière équilibrée, selon des modalités au demeurant variables.

Ce travail centré sur la fonction, les spécificités linguistiques, les stratégies didactiques particulières et la formation du professeur de DNL nous a paru nécessaire dans la mesure où, dans les dispositifs bilingues, alors que le professeur de L2 bénéficie le plus souvent de formations particulières et de nombreux ouvrages de référence, le collègue professeur de DNL qui enseigne partiellement sa discipline en L2, est généralement au contraire fort démuné au plan des aides didactiques, les formations spécifiques et les ouvrages pédagogiques le concernant étant rarissimes.

Et pourtant, sans professeur de DNL, pas d'enseignement bilingue ; ce profil de professeur est au centre du dispositif ; il représente la grande - voire l'unique - spécificité de ce type d'enseignement.

Les observations et évaluations montrent que l'enseignement en L2 permet d'améliorer considérablement le rendement de l'apprentissage de cette L2 chez les élèves, dans la mesure où il permet d'utiliser ici et maintenant cette langue de manière naturelle, dans le quotidien scolaire au travers des programmes d'enseignement. En

1. L'expression « discipline non linguistique » - DNL - même si elle est commode et habituellement utilisée, semble tout à fait inappropriée, car il n'existe pas, à l'école, de disciplines non linguistiques ; toutes les disciplines utilisent des langues pour être enseignées et, qui plus est, des variantes spécifiques et originales de ces langues ; il serait plus convenable de parler de disciplines « dites » non linguistiques « DdNL ».

faisant fonctionner la L2 dans des cours de physique, de biologie, de musique ou de mathématique, etc., le professeur de DNL fabrique de la plus value linguistique pour cette L2, ajoutant du concret, du sens, de la motivation et de l'attention à l'égard de cette langue.

Mais l'enseignement bilingue doit aussi profiter à l'enseignement du professeur de DNL et aux apprentissages des élèves dans les disciplines concernées, l'axe central de ce document est de favoriser cet objectif.

Le professeur bilingue de DNL est un nouveau type de professeur ; on pourrait aller jusqu'à dire qu'il exerce un nouveau métier, car il enseigne une partie de sa discipline dans une langue qui n'est en général ni sa langue maternelle, ni celle de ses élèves, ni la langue majeure de scolarisation du pays ; à ce jour, ce type de professeur est encore une « espèce rare », au moins dans la scolarité obligatoire du système éducatif d'un pays et son statut institutionnel n'est pas stabilisé.

Bien que l'on assiste ici ou là à des tentatives pour établir quelques règles de recrutement, il est encore souvent choisi de manière aléatoire, en fonction de critères propres à chaque contexte.

La première raison de ce flou qui caractérise son statut est sans doute due au fait que les systèmes éducatifs centralisés résistent et /ou considèrent qu'il n'y a pas urgence à recruter un enseignant de « discipline non linguistique » bilingue. Mais la cause essentielle est probablement ailleurs : on ne sait pas encore très bien ce que ce nouveau venu doit faire ni surtout comment il doit le faire ; autrement dit, ses fonctions sont mal définies. Il a été « inventé/invité » et mis en place pour améliorer le rendement de l'apprentissage des langues étrangères ; son travail est trop souvent interprété comme devant renforcer celui du professeur de langue. Il est un peu perçu comme un supplétif, une aide destinée à remédier à des carences du système éducatif en matière d'enseignement des langues étrangères.

Or son rôle est pourtant bien plus important, car les observations et évaluations faites dans des contextes très divers montrent en effet qu'au delà des gains linguistiques reconnus, des bénéfices cognitifs, généraux et spécifiques dans les disciplines concernées s'ajoutent clairement aux bénéfices en L 2, pour autant qu'un certain nombre de conditions soient réunies, c'est-à-dire que l'on s'attache à identifier des stratégies didactiques qui rendent ces bénéfices possibles et, corrélativement, à mettre en place les formations nécessaires.

Statut par conséquent imprécis, ambigu, occasionnel, précaire, peu satisfaisant.

Raison pour laquelle il nous est apparu urgent, dans la mesure où, mondialisme aidant, des sections bi/plurilingues sont en plein développement, de clarifier la problématique générale des fonctions et didactiques spécifiques du professeur de DNL en section bilingue.

Il convient clairement de considérer que ce professeur singulier est d'abord un professeur d'une discipline scolaire et que le fait de l'enseigner en deux langues ne doit naturellement pas le détourner de son objectif premier qui est d'aider les élèves, par

son enseignement, à s'approprier les connaissances et concepts fondamentaux de cette discipline. Il doit au contraire tout mettre en œuvre pour que cette singularité de travailler en deux langues en classe soit un gain cognitif important pour l'élève et un « plus » épistémologique pour sa discipline. Le professeur de DNL sait que cette façon de travailler améliore l'apprentissage de la L2, c'est tant mieux, mais il doit, nous semble-t-il, être au clair avec sa discipline, ce gain linguistique ne devrait pas être pour lui l'essentiel.

Nous avons centré nos propos sur l'enseignement obligatoire, primaire et secondaire - le cas de l'enseignement supérieur pourrait faire l'objet d'un travail ultérieur - et nous viserons tous les dispositifs d'enseignement bilingue, dont les appellations on le sait, sont très diverses ².

Très schématiquement, les pratiques actuelles du professeur de DNL peuvent se catégoriser en plusieurs formules :

1. Le professeur donne en L2 le cours ordinaire qu'il donnerait en L1, donc en traduisant son cours de L1 en L2 ; variante possible : cours en L1, puis répété (totalement ou partiellement) en L2.
2. Le professeur fait son cours ordinaire en L1 et, régulièrement, il donne ensuite un cours supplémentaire, sur la même thématique mais de contenu différent, entièrement en L2.
3. Le professeur construit un cours original, articulant les contenus, les méthodologies et les langues. On est alors dans un enseignement « intégré », qui se décline en deux variantes essentielles : ou bien le programme de ces cours est élaboré à l'avance par les instances officielles avec des thématiques et des contenus originaux, ou bien, cas le plus fréquent, l'enseignant prend comme programme de travail le programme officiel/national et, pour chaque thématique, on fait des ajouts, des incises, des ouvertures...

Toutes ces formules peuvent, à des degrés divers (liés naturellement aux qualités professionnelles des enseignants) donner des résultats positifs concernant l'apprentissage de la L2.

Mais il est clair que seules les deux dernières semblent en mesure d'apporter un

2. On sait que ces dispositifs peuvent être présents à plusieurs niveaux du cursus scolaire, selon diverses modalités, et qu'ils sont par ailleurs désignés sous diverses appellations.

C'est ainsi que l'on parle en France de sections bilingues français / langue régionale dans le primaire et le secondaire, de sections européennes ou orientales dans le secondaire, de sections internationales, de sections Emile, mais aussi hors de France, de sections bilingues francophones, d'écoles européennes, de sections CLIL, etc..

Mais au delà de toutes ces variantes et appellations, il y a bien un facteur commun à tous ces dispositifs éducatifs ; il est que dans toutes ces structures, l'enseignement donné est dispensé en deux langues, c'est-à-dire que des cours d'une ou plusieurs disciplines dites non linguistiques telles que les maths, l'histoire, la biologie, la musique, etc. sont dispensés partiellement, ou totalement, en deux langues, selon des modalités diverses.

gain cognitif au niveau de la discipline. L'inconvénient majeur de la seconde formule est qu'elle nécessite un temps supplémentaire et qu'elle est par ailleurs plus quantitative que qualitative au plan des bénéfices : elle ajoute (de manière différée), mais permet-elle d'approfondir les concepts ?

La troisième formule semble celle qui répond le mieux, selon nous, à la définition de l'enseignement bilingue, entendu comme un dispositif qui ne saurait se réduire à une somme de deux enseignements monolingues. C'est la plus féconde au plan cognitif et sans doute la plus réaliste institutionnellement ; c'est celle pour laquelle on tentera dans ce document de définir quelques principes didactiques, celle à propos de laquelle on cherchera à définir les spécificités du professeur de DNL.

Pour tenter de répondre au plus près aux questions fort diverses que se posent les professeurs de DNL, nous avons opté dans cette brochure pour un découpage par « modules ». Chaque module peut se lire séparément et a été rédigé par un membre de notre équipe plus spécialisé dans la thématique visée ; ceci a pour effet de générer quelques chevauchements et redites mais la coordination générale permet-nous l'espérons- de donner cohérence à l'ensemble.

Nous avons cru bon de commencer en recensant très brièvement quelques questions que les professeurs de DNL se posent fréquemment, esquissant des réponses qui renverront aux modules qui explorent ces questions.

Ensuite, après avoir exposé trois principes, qu'il nous a semblé important d'expliciter dans la mesure où ils représentent les hypothèses qui sous tendent l'ensemble de nos propos, nous proposons 13 modules, qui couvrent et découpent l'ensemble de la problématique visée, sachant que ce découpage est sans doute arbitraire, mais en prévoyant des renvois et interactions entre modules.

Enfin nous proposerons une courte bibliographie générale, sachant qu'ultérieurement, on pourra trouver sur le site de l'ADEB des références plus précises concernant chaque module.

Jean Duverger

Des questions ?

Quelques questions que peuvent se poser les profs de DNL dans les classes bilingues.

Ma discipline : va-t-elle y perdre, y gagner au niveau des apprentissages des élèves, si je l'enseigne partiellement en langue 2 ?

Les apprentissages des élèves devraient être facilités et mieux maîtrisés dans la mesure où ils sont abordés et traités selon diverses entrées linguistiques et méthodologiques (*cf. module 9*), voire culturelles (*cf. module 4*), mais à condition d'apprendre à croiser ces entrées (*cf. modules 7, 8*).

Mon programme : Aurai-je le temps de l'assurer en entier ? Vais-je prendre du retard ? Comment tenir compte du programme des manuels en langue 2 ?

L'enseignement bilingue ne doit pas retarder le déroulement des programmes ; ce qui est traité en L2 ne doit pas se répéter en L1 et inversement ; car l'enseignement bilingue n'est pas la somme de deux enseignements monolingues ; il s'agit d'apprendre à user de didactiques spécifiques, utilisant l'alternance des langues (*cf. modules 7, 8*).

Ceci étant, dans les sections bilingues, les programmes devront être soigneusement déterminés en début d'année et en adéquation avec les évaluations terminales (*cf. module 5*).

Y a-t-il des disciplines plus favorables que d'autres pour travailler dans les sections bilingues ?

Non : toutes les disciplines ont vocation à être enseignées/apprises en utilisant les deux langues : il y a des gains cognitifs au niveau de la discipline (*cf. ci dessus*), mais aussi de très intéressants gains linguistiques pour la L 2, dans la mesure notamment où les registres de langues sont considérablement élargis (*cf. modules 1, 2*).

Faut-il commencer très tôt ?

Il est intéressant de démarrer dès l'école élémentaire, notamment au plan des bénéfices linguistiques, mais s'agissant de l'enseignement/apprentissage des DNL, on peut démarrer plus tard sans inconvénient.

Mon niveau de langue nécessaire en langue 2 est-il suffisant ? Comment le savoir ?

Un niveau minimal est naturellement nécessaire en L2 pour enseigner partiellement en L2 ; mais, insistons sur l'emploi ici de l'adverbe partiellement ; notre point de vue est qu'il ne s'agit pas de faire des leçons et cours entièrement en L2 (*cf. modules 7, 8*) ; L1 et L2 vont alterner selon les séquences (alternance séquentielle).

Par ailleurs, et en se référant aux catégories du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), il est clair que si les compétences du professeur de DNL en maîtrise de la compréhension de l'écrit doivent être excellentes (il doit comprendre parfaitement le langage des manuels en L2), elles peuvent être moindres à l'oral. Selon ses propres compétences, il mettra en place des formes de communication appropriées (*cf. module 3*).

Il importe d'admettre que les deux langues seront officiellement présentes de manière parallèle, l'une pouvant renforcer l'autre (*micro-alternance, cf. module 7*).

Comment tenir compte de la spécificité de la langue 2 de ma discipline (lexique, formes syntaxiques) ?

Le professeur de DNL doit travailler les spécificités lexicales, syntaxiques de la L2 dans sa discipline (*cf. module 2*) et, dans cette perspective, un travail est nécessaire en collaboration avec le professeur de L2 (*cf. module 10*).

Quel niveau l'élève doit-il avoir en langue 2 avant d'entrer dans une section bilingue ? N'est-ce pas réservé aux « bons élèves » ?

On apprend une langue en l'utilisant, c'est une des raisons de la création et du succès des sections bilingues, il est donc clair qu'il ne faut pas poser en préalable que, pour commencer à apprendre en langue 2, il faudrait parfaitement maîtriser cette L2. Ceci étant, les modes de communication en classe (*cf. module 3*), sont à alterner judicieusement, des étayages utilisant largement les reformulations sont à prévoir, des progressions et dosages sont à mettre en place (*cf. module 6*).

Les enseignements bilingues ne sont pas réservés aux « bons élèves » : une grande majorité des élèves du monde entier sont bi/plurilingues

Puis-je utiliser la langue 1 pendant mon cours que j'avais prévu initialement de faire en langue 2 ? Si oui comment ? Quelles articulations entre les deux langues ?

Bien sûr que oui, la classe bilingue doit être... bilingue. Une didactique de l'alternance des langues est nécessaire dans ces classes. Il convient d'apprendre à maîtriser cette alternance en construisant un cours constitué de séquences tantôt en L2 tantôt en L1 (des alternances séquentielles à moduler selon les sujets et les niveaux en L2 des élèves), sans se culpabiliser par ailleurs d'utiliser des micro-alternances autant que nécessaire, afin de faciliter compréhension et communication (*cf. modules 7 et 8*).

Y a t il des didactiques et stratégies particulières à utiliser dans ces dispositifs bilingues ?

Oui, des didactiques utilisant de alternances codiques maîtrisées (*cf. modules 7, 8*), mais aussi des stratégies pédagogiques particulièrement adaptées à ces dispositifs comme par exemple les pédagogies de projets bilingues (*cf. module 11*).

Quelles ressources pédagogiques particulières ?

Les ressources pédagogiques pour les dispositifs bilingues sont à inventer au cas par cas, dans la mesure où les situations sont toujours spécifiques, (selon les thématiques, les langues, les niveaux, les cultures pédagogiques).

Mais il existe cependant, pour les contenus mais aussi au plan méthodologique, des ressources importantes qu'il est utile de connaître (*cf. module 12*).

Quelle relation avec le professeur de langue 2 ?

La collaboration est capitale, au niveau des préparations, des évaluations, voire exceptionnellement en double présence en classe (*cf. module 10*).

Comment se former à ce travail et se perfectionner ?

Il existe malheureusement peu de formations spécifiques pour les professeurs de DNL, il est essentiel de les développer ; mais des ressources existent cependant, qu'il faut apprendre à utiliser (*cf. module 13*).

Jean Duverger

Les principes

Nous avons pensé utile et honnête d'exprimer clairement en préalable de notre travail un certain nombre de principes qui vont traverser tous nos propos.

Nous en avons retenu trois, parce qu'ils nous paraissent essentiels pour comprendre la vision que nous nous faisons de la place et du rôle du professeur de DNL dans l'enseignement bilingue ; ils expriment nos hypothèses de travail.

Principe 1

L'enseignement bilingue doit profiter aux disciplines

L'enseignement bilingue, parallèlement aux bénéfices linguistiques avérés pour la L2, doit permettre également d'améliorer chez les élèves l'apprentissage des savoirs disciplinaires enseignés partiellement dans cette L2.

Le dispositif scolaire de l'enseignement bilingue, qui se caractérise fondamentalement par le fait qu'un certain nombre de disciplines sont enseignées/apprises en deux langues, a sans doute été inventé - ou au moins développé et popularisé - par les professeurs de langue qui se lamentaient des « rendements » à leurs yeux insuffisants des cours de langue étrangère traditionnels, même conduits dans de bonnes conditions c'est-à-dire de manière motivante et active. Au départ donc, seul le bénéfice linguistique était visé.

De nombreux pays ont ainsi inséré une forme particulière de ces dispositifs dans leur système éducatif, dans la perspective d'améliorer les apprentissages de langue des apprenants. Les appellations diffèrent : sections bilingues, sections européennes ou orientales, sections internationales, sections CLIL (Contents and Language Integrated Learning), EMILE (Enseignement de Matières Intégrées à la Langue Etrangère) etc., mais l'idée centrale est toujours d'améliorer les performances qualitatives et quantitatives de la langue cible grâce à l'emploi de cette langue pour enseigner et faire apprendre tout ou partie des disciplines scolaires du curriculum telles que l'histoire, la biologie, les mathématiques, etc.

Des centaines de recherches et évaluations concernant ce type d'enseignement ont été faites, notamment au Canada où des dispositifs d'immersion totale ou partielle en L2 avaient été mis en place dès les années 1970 ; on a également pu mesurer les

effets de ces dispositifs au niveau linguistique en Europe (Europe du nord, centrale et de l'est), mais aussi en France, dans les cas notamment des sections bilingues paritaires français/langue régionale.

Dans tous les cas, on mesure des améliorations de la maîtrise de la L2 par rapport à des échantillons témoins, certes à des degrés variables selon les contextes, mais de manière constante et régulière.

Ceci étant, si dans les dispositifs bilingues le gain linguistique semble avéré grâce à la collaboration des enseignants de DNL, le premier principe que nous souhaitons mettre en avant ici dans cette brochure est bien que ces dispositifs doivent aussi apporter des améliorations aux enseignements/apprentissages des disciplines.

On ne peut que regretter que bien peu d'études et recherches concernant l'enseignement bilingue se préoccupent des effets du dispositif sur les apprentissages de la discipline étudiée totalement ou partiellement en L2.

Que se passe-t-il au niveau de l'apprentissage de ces disciplines ? Est-ce avantageux pour leur enseignement/apprentissage ? En quoi ? Comment ? Ou au contraire préjudiciable ? Pourquoi ?

Face à toutes ces questions, en l'absence de recherches /actions spécifiques, on ne peut que se référer à un certain nombre d'évaluations institutionnelles faites régulièrement dans certains systèmes éducatifs.

Ainsi par exemple dans le système éducatif français, les évaluations faites en fin de cycle élémentaire (ou en cours de cycle) permettent de mettre en relation les résultats scolaires des élèves scolarisés dans les dispositifs bilingues paritaires « langue française/ langue régionale » et ceux des élèves scolarisés uniquement en français : régulièrement, il apparaît que les résultats en mathématiques par exemple, enseignées largement en L2, sont légèrement supérieurs, ou au minimum statistiquement identiques à ceux des élèves en situation d'apprentissage monolingue, (étant entendu que les évaluations sont faites en L1, le français).

On relève des résultats de même nature au Canada, en Espagne, Italie, etc. : les élèves des classes bilingues ont des résultats dans les disciplines enseignées partiellement en L2 supérieurs ou au moins équivalents à ceux des élèves en classes témoins monolingues.

De nombreuses hypothèses ont été avancées pour tenter d'interpréter ces gains cognitifs ; le plus souvent, on souligne que chez les apprenants, les capacités d'attention, d'écoute et de mémorisation sont plus soutenues, se traduisant par une plus grande alerte intellectuelle, une flexibilité cognitive accrue, un élargissement de la sensibilité, de la créativité, de la curiosité, de la motivation, voire du plaisir, avec au total une plus grande activité intellectuelle.

Ainsi, finalement, et sans que l'on en ait identifié clairement les raisons (il est très probable que de très nombreux paramètres interfèrent), les apprentissages des

savoirs disciplinaires dans les sections bilingues ne sont jamais vraiment pénalisés, même si on remarque que les bénéfices sont fort variables.

Cela renvoie sans doute largement à la façon dont travaille le professeur de DNL en classe. Nous avons évoqué dans l'introduction de cette brochure que trois types de formules existent, et qu'en l'absence de recherches didactiques spécifiques à cet enseignement en deux langues, chaque professeur de DNL fait au mieux, comme il peut...

Nous posons ici comme principe que dans les dispositifs bilingues, les savoirs disciplinaires pourraient être considérablement améliorés, c'est-à-dire approfondis, élargis, mais à condition d'identifier quelques paramètres, et de mettre en place certaines règles et conditions de travail en classe.

Cette brochure fait quelques analyses et propositions en ce sens, mais souhaite aussi inciter les professeurs de DNL et institutions universitaires à travailler en profondeur ce champ didactique fort peu exploré, dans le cadre de recherches- actions réunissant professeurs et chercheurs.

Jean Duverger

Principe 2

L'importance particulière de l'écrit dans la construction des connaissances disciplinaires

L'oral et l'écrit sont les deux formes de manifestation et d'usage d'une langue. L'importance de l'oral dans l'expérience langagière de chacun n'est plus à souligner. C'est par l'échange oral, dans sa famille, avec ses camarades, mais aussi dans ses premiers contacts avec les médias que l'enfant acquiert progressivement la maîtrise de la langue. C'est à l'oral que s'opèrent la plus grande partie des échanges langagiers dans la vie quotidienne. Ce caractère premier de l'expérience orale de la langue a d'ailleurs sa traduction dans un certain nombre de choix méthodologiques en matière d'apprentissage des langues étrangères, de l'oral d'abord, avec l'apprentissage de la prononciation dans le cadre de petits dialogues, à l'écrit par la suite.

Toutefois, la découverte de l'écrit par l'enfant constitue un moment important dans son parcours d'appropriation de la langue. L'enfant va apprendre tout à la fois à connaître les constituants du code écrit, dans la relation son-graphie pour ce qui est des langues à écriture alphabétique ou syllabique, ou graphie-sens dans les écritures logographiques, mais aussi les formes propres au langage écrit, la communication ne s'y organise pas comme à l'oral (adresse au lecteur, mise en page, etc.).

Si donc, de façon générale, il est possible d'avancer que l'oral précède l'écrit, il convient de souligner que dans l'univers des connaissances disciplinaires (enseignement ou recherche), cette relation s'organise dans un sens opposé. L'écrit est premier, l'oral est second. Et ces particularités dans la hiérarchie des usages appellent de la part du professeur de DNL un pilotage particulièrement attentif, pour tenir compte notamment de la complexité de forme et d'usage du code écrit.

Plusieurs raisons expliquent cette importance prise par l'écrit dans les apprentissages des savoirs disciplinaires en général. Nous les rappellerons brièvement :

- l'écrit permet de conserver une trace stable d'un univers ou d'événements de pensée : éléments d'observations, mesures diverses, résultats obtenus au terme d'une activité expérimentale, par exemple, ce qui permet à la personne qui les a consignés de s'y reporter par la suite et de libérer ainsi l'esprit des contraintes d'une mémorisation qui, sur quelques points, peut toujours se révéler défailante.
- l'élaboration d'un objet scientifique (un objet observé devient un objet scientifique, dans la mesure où il est soumis de la part de l'observateur à un traitement particulier : sélection de certains traits, mise en relation de ces traits dans un dispositif d'analyse particulier, ce que l'on appelle aussi la conceptualisation) ne peut se concevoir sans le recours à un langage qui s'efforce de bannir, autant que faire se peut, toute appréciation trop personnelle, liée à la sensibilité de l'observateur, aux conditions particulières de l'observation, ou toute recherche de suggestion en

direction du lecteur qui s'éloignerait d'une exigence de rigueur et de précision dans l'analyse. Seule la forme écrite permet d'engager ce type de travail, même si, à elle seule, elle n'en est pas la garantie.

- Le travail d'analyse et de réflexion a besoin d'un support écrit pour se développer, car cette réflexion se fait par un retour permanent sur les notations déjà effectuées ou sur celles dont on dispose (tableaux statistiques, courbes graphiques, schémas, documents écrits, etc.). On ne peut engager une réflexion sur des traces purement orales qui ne permettent ni vérification de leur pertinence, ni reprise et correction. Qu'il s'agisse donc d'histoire, avec des documents supports d'activité, de géographie avec des supports cartographiques ou de tableaux statistiques, de schémas ou de calculs, la forme écrite sera le point de départ et le point d'aboutissement des activités des élèves, de même que le chercheur, quand il engage un programme de recherche, reprend ce que l'on appelle la « littérature scientifique » sur la question (publications d'autres chercheurs, références méthodologiques, etc.)

L'organisation de la classe en DNL ne prend donc pas la forme d'un échange strictement oral entre le professeur et ses élèves, même si cette dimension est celle qui peut frapper le plus immédiatement l'observateur, mais elle sera constituée d'une combinaison d'éléments écrits et oraux que le professeur agencera selon les nécessités du cours. Mais dans tous les cas, l'écrit est là, comme point de départ de la leçon (titre et plan de la leçon écrits au tableau par le professeur) ou des activités, comme référence à des savoirs, à des données déjà disponibles, comme mémoire du cours, par les résumés lus dans le manuel ou rédigés dans le cahier.

Le professeur devra accompagner ses élèves dans la découverte et la maîtrise progressive des codes et formes de l'écrit en usage dans les apprentissages des DNL.

Quelques points à signaler :

- dans les textes et documents écrits, on observera l'ensemble des titres et sous-titres dans leur relation hiérarchique, les variations de police dans les caractères, les encadrés, la place des éléments iconographiques et leurs légendes, c'est-à-dire tout ce qui annonce une information à venir ou récapitule une information déjà présentée, toutes formes de représentation de l'information qui suscitent une lecture discontinue, au rebours des lectures développées au contact de récits qui se situent plus dans une logique de continuité stricte du texte.
- l'écrit dans la littérature scientifique à vocation pédagogique est particulièrement redondant, on répète, on reprend à des degrés divers de concision ou d'amplification. Les élèves doivent se familiariser avec ce mode de présentation de l'information, en lecture comme en production, quand ils auront à mettre au net les éléments d'une leçon.
- les langages scientifiques sont constitués d'un composé de langage verbal (ce que l'on appelle aussi langues naturelles), qui assure notamment, mais non exclusivement, la

découverte, la communication, l'échange, et de langages formels : langage mathématique, langage de la chimie, mais encore présentation des données sous forme de tableaux statistiques, de schémas, de cartes. On apprendra ainsi à l'élève à établir le lien qui existe entre ces différents langages, comme ressources complémentaires au service de l'élaboration et de la communication de nouveaux savoirs.

- les élèves, déjà familiarisés avec les différentes formes du langage écrit telles qu'elles sont en usage dans la L1, pourront prendre appui sur cette compétence première pour aller vers celles qui sont requises dans les DNL en L2 (les manuels ne sont pas identiquement conçus, la gestion des traces écrites peut différer). A ce titre, travailler sur les DNL en L2 est aussi l'occasion d'une approche interculturelle dans les apprentissages scientifiques. (*cf. module 4*).

Gérard Vigner

Principe 3

L'enseignement bilingue doit être bilingue et profiter aux deux langues concernées

L'enseignement bilingue a été pensé, rappelons-le, comme une manière d'optimiser la maîtrise de la langue 2 grâce à l'emploi de cette L2 pour apprendre des connaissances disciplinaires.

C'est lorsqu'il y a un certain équilibre dans l'emploi de L1 et L2 qu'il y a véritablement enseignement bilingue, et que le dispositif peut développer les compétences linguistiques et discursives des apprenants, étant ainsi source de bénéfices à trois niveaux différents :

- **le développement langagier** dans les deux langues, sans que l'objectif irréaliste d'un double monolinguisme ou d'un bilinguisme équilibré soit visé
- **le développement cognitif**, en termes aussi bien de flexibilité mentale, de capacités de résolution de problèmes, d'abstraction, de pensée divergente, d'attention sélective que de compétences métalinguistiques
- **le développement social** par l'acquisition d'une sensibilité communicative et d'une compétence pragmatique plus étendues, d'attitudes plus ouvertes envers l'autre, de plus grandes capacités de décentration.

L'enseignement bilingue permet de mieux apprendre les deux langues de scolarisation car ces dernières sont utilisées dans des situations de communication authentiques où l'apprenant est un acteur engagé dans des tâches concrètes et quotidiennes de construction de connaissances et de compétences disciplinaires et, pour ce faire, d'interaction avec d'autres locuteurs (les enseignants et les autres élèves).

Le va-et-vient dynamique et continu entre les deux langues dans les processus de formulation et de reformulation induit un travail de réflexion et de comparaison propice aux apprentissages des deux langues. La L1 profite, en termes de distanciation et de prise de conscience, du travail réflexif qu'implique l'utilisation de la L2 dans les disciplines, et la L2 se développe et s'étend par l'élargissement des domaines dans lesquels elle est utilisée en prenant appui sur les acquisitions déjà réalisées en L1.

Ces bénéfices ne peuvent être obtenus, ces objectifs ne peuvent être atteints par la simple juxtaposition des enseignements des deux langues et ceux des disciplines : une didactique intégrée, consciente et explicite, s'impose comme une condition indispensable pour la réussite par une double intégration :

- entre les didactiques des deux langues
- entre les didactiques des langues et celles des disciplines (*cf. module 10*).

En ce qui concerne l'articulation entre la L1 et la L2, nous posons qu'un travail non

cloisonné et bien concerté entre les enseignants de la L1 et de la L2 dans la langue comme matière peut fournir à l'enseignement bilingue une base solide.

Une didactique intégrée des deux langues ou, pour utiliser la terminologie du Conseil de l'Europe, une recherche de convergences entre elles (aussi bien linguistique que méthodologique) :

- se fonde sur une recherche systématique des points communs et des divergences entre les deux langues
- respecte les spécificités de chacune, y compris le degré de développement des compétences
- ne prend pas uniquement la forme d'une comparaison de type grammatical entre les deux langues
- est à concevoir comme une forme d'ingénierie qui touche toutes les facettes de l'appropriation linguistique, tant sur le versant de l'apprentissage que sur celui de l'enseignement.

Marisa Cavalli

Les modules

Module 1

Enseignement des disciplines et usage des langues

Une discipline, scientifique ou artistique, a pour objectif la mise en place et l'acquisition de savoirs ou de savoir-faire. Le langage verbal assume à cet effet différentes fonctions :

- Aider dans la classe à l'acquisition de ces savoirs ou de ces savoir-faire.
Le professeur organise des activités, interroge les élèves, donne un certain nombre de consignes, commente le travail des élèves, les résultats obtenus. Ce langage est celui de la relation pédagogique dans la classe.
- Nommer les notions, les concepts, les opérations engagées, analyser et commenter les résultats.
Même quand ces notions ou ces résultats revêtent la forme d'un langage numérique ou algébrique, d'un tableau statistique ou de graphiques, il convient des les énoncer dans une langue naturelle.

Mais au-delà des ces objectifs communs à toutes les disciplines, on sera cependant sensible au fait que la place des langues n'est pas identique dans tous les domaines d'apprentissage et à tous les niveaux.

La langue des disciplines varie :

a) Elle varie selon la nature même de la discipline

Les DNL sont généralement classées de la façon suivante :

DNL								
Sciences humaines			Sciences		Math	Savoir faire		
Histoire Education civique	Géographie	Economie	Physique	Biologie		Technologie	EPS	Activités artistiques

- Les DNL qui relèvent de ce que l'on appelle ordinairement les sciences humaines et qui font un usage massif du langage verbal, pour désigner, définir les notions, pour entreprendre les opérations de raisonnement, pour commenter documents et schémas, pour consigner les résultats.
- Les DNL qui relèvent des sciences (plus ou moins) exactes et expérimentales : physique et biologie. Le langage verbal sert à mettre en place des situations d'observation, des situations expérimentales, à commenter des données numériques, à présenter et commenter des résultats.
- La DNL mathématique occupe une place particulière par l'importance qu'y occupe le langage mathématique que les élèves devront apprendre à verbaliser, par la nécessité d'articuler et de formuler les différentes étapes d'un raisonnement, de communiquer les résultats et d'argumenter à propos de la validité d'une solution.
- Les DNL relevant de la mise en place de savoir-faire (éducation physique et sportive, technologie, arts plastiques, musique) qui visent l'acquisition d'un savoir-faire par l'élève qui se traduira par une réalisation ou une production à caractère matériel ou sensible, par une conduite particulière ; disciplines caractérisées par l'importance des consignes dans l'action à conduire, expression de la perception, évaluation des résultats, repérage dans l'espace, contraintes temporelles dans l'exécution d'une opération.

Tout texte/discours scientifique est donc constitué d'un langage composite qui peut comprendre :

- des éléments verbaux, mots inscrits dans des phrases, dans des textes
- des éléments numériques, algébriques
- des éléments géométriques (tracés divers)
- des éléments graphiques (courbes, histogrammes, etc.)
- des éléments cartographiques (représentation de l'espace)
- des éléments schématiques combinant des éléments figuratifs et / ou des symboles spécifiques

La part des éléments constitutifs d'un savoir (en cours d'acquisition) ne sera pas identique selon la nature des disciplines. Ainsi la comparaison entre une page de manuel de mathématiques et une page de manuel d'histoire peut faire apparaître :

- dans le manuel de mathématiques, de nombreuses écritures numériques, des tableaux, des courbes, la part du langage verbal étant réservée aux consignes de travail et celle se rapportant aux langages formels (écriture des nombres, courbes) constituant les données de l'activité.
- dans le manuel d'histoire, des documents variés comme points de réflexion et d'analyse des élèves (avec souvent des présentations différentes et des images) et des textes à fonction expositive plus ou moins longs qui s'articulent avec ces documents.

Non seulement la langue varie, en fonction du domaine de référence, mais selon son mode d'articulation à d'autres langages (*cf. module 2*), pour ce qui relève des variations dans les formes de la langue en usage).

b) La langue des disciplines varie aussi selon le niveau des classes dans lesquelles on intervient

Avec de jeunes élèves qui entament un apprentissage dans une DNL, le niveau de formulation ne sera pas le même qu'avec des élèves qui sont déjà avancés dans cet apprentissage. Ainsi de cet extrait de leçons consacrées aux régions industrielles de la France. L'une se rapportant à une classe de fin d'école primaire (CM2), l'autre de fin de collège (3e) :

Le Nord et l'Est se désindustrialisent. Leur activité industrielle, autrefois fondée sur le charbon et l'acier, doit se reconvertir vers d'autres activités.

(Histoire-Géographie, CM2, Hachette, 2006)

Depuis les années 1970, la France subit une désindustrialisation assez marquée dans des secteurs traditionnels comme la sidérurgie ou le textile. Face à la concurrence de nouveaux matériaux et de pays où le coût de la main d'œuvre est inférieur, ces secteurs ont été contraints à la modernisation ou à la reconversion. Les conséquences économiques, sociales et géographiques du déclin des industries traditionnelles sont très importantes.

(Histoire-Géographie, 3e, Hachette, 2007)

c) La langue des disciplines varie selon la pédagogie adoptée

Il existe différentes manières d'enseigner aux élèves. On peut procéder par exposés, méthodes expositives, par la simple présentation de données, de résultats, mais on peut aussi adopter des méthodes actives fondées sur l'activité de recherche de l'élève.

Différents types de séquences correspondent à ces pratiques pédagogiques :

Par exemple :

- l'appropriation du problème par les élèves.
- la formulation de conjectures, d'hypothèses explicatives, de protocoles possibles.
- l'investigation ou la résolution du problème.
- l'échange argumenté autour des propositions élaborées.
- l'acquisition et la structuration des connaissances.

- l'opérationnalisation / la mise en œuvre des connaissances.

Ou encore :

- l'observation
- la recherche et organisation de l'information
- la réalisation d'un dispositif expérimental, d'un objet, avec manipulations, mesures, calculs
- le raisonnement, l'argumentation, la démonstration
- la mise en forme et communication des résultats

Dans une approche de nature expositive, le professeur par exemple fait un usage important de phrases déclaratives.

Dans une approche active, le questionnement est beaucoup plus important. Les consignes données par le professeur sont nombreuses. Les élèves font des constats, posent des questions à leur professeur, débattent avec leur camarade sur les résultats obtenus ou sur les méthodes utilisées.

d) La langue varie selon les fonctions de l'intervention du professeur

Le professeur dans sa classe, quels que soient par ailleurs ses choix pédagogiques, interviendra, selon les moments et les nécessités de l'apprentissage :

- comme animateur, pour organiser le travail des élèves

<i>FONCTION</i>	<i>FORMES D'INTERVENTION</i>
<i>animateur</i>	<ul style="list-style-type: none"> . <i>rappel des activités antérieures</i> . <i>organisation des activités de la classe</i> . <i>consignes portant sur le regroupement des élèves (grands groupes, petits groupes)</i> . <i>désignation/distribution du matériel de travail (documents, instruments d'analyse, de mesure), etc.</i> . <i>consignes de travail</i> . <i>contrôle des résultats</i> . <i>organisation des échanges entre élèves</i> . <i>définition des étapes de l'activité</i>
<i>régulateur</i>	<ul style="list-style-type: none"> . <i>appel à l'attention</i> . <i>recentrage de l'activité, du débat</i> . <i>adresse à l'égard de certains élèves</i>
<i>expert</i>	<ul style="list-style-type: none"> . <i>présentation des bilans</i> . <i>formulation de la règle</i> . <i>synthèses diverses</i>

- comme régulateur, pour veiller à ce que tous les élèves suivent, participent à l'activité collective ou au travail de groupe
- comme expert, pour présenter les bilans, les règles induites, les conclusions

De même, selon que le professeur renvoie ses élèves au manuel ou selon qu'il commente des documents, qu'il donne des instructions à la classe ou commente des résultats, les formes de la langue mobilisées ne seront pas identiques.

e) La langue varie selon le public destinataire :

- vulgarisation scientifique : dans la presse, dans les médias. L'information est simplifiée, mise à portée du public par le moyen de comparaisons, de métaphores, sans référence à un outil mathématique ou à une schématisation trop complexe.
- information scientifique : des scientifiques s'efforcent d'informer un public averti sur une thématique particulière, mais sans aller dans le détail des éléments de recherche ou de la problématique (*La Recherche, L'Histoire*)
- travaux de recherche : un chercheur s'adresse à d'autres chercheurs, dans un colloque, un congrès et s'exprime en une langue élaborée, très spécialisée (grandes revues scientifiques)
- discours pédagogique : un spécialiste, un scientifique s'adresse à un public (élèves, étudiants) qui souhaite acquérir des savoirs, une compétence dans le domaine en question (élèves de l'école).

Le degré d'élaboration de la langue n'est pas le même selon les cas, la densité du texte et de l'expression, la part de l'implicite.

f) La distance entre les langues

Il existe ce que l'on appelle des familles de langue, c'est-à-dire des langues qui présentent entre elles des rapports de proximité. Ainsi des langues romanes qui ont une origine partagée, le latin, mais aussi les langues germaniques, les langues turques, les langues chinoises et bien d'autres encore. Il existe donc entre les langues des distances plus ou moins marquées, selon qu'elles appartiennent à la même famille ou non. Dans le premier cas, des racines étymologiques communes, une syntaxe proche et une morphologie organisée selon des logiques partagées, permettent à l'élève d'opérer, de la L1 à la L2, un certain nombre de transferts de compétence ; on pourra à ce propos consulter avec profit des documents centrés sur l'intercompréhension entre les langues (comme par exemple *Euromania*) pour les langues romanes (*cf. bibliographie générale*).

Le professeur de DNL ne manquera pas de tenir compte de ces éléments et donnera à ses élèves un temps d'approche et d'appropriation de la L2 dans ses usages scientifiques plus important quand la distance entre les langues est plus grande (vocabu-

laire, ordre des mots dans la phrase, notamment dans les titres, sous-titres, sommaires de manuels, variations en genre et en nombre, variation de personne dans le verbe, pour ne citer ici que quelques problèmes particuliers).

Conclusion

La langue scientifique ne constitue pas un bloc homogène de formes qui se distinguerait radicalement de la langue ordinaire, même si l'abondance d'un vocabulaire spécialisé est le trait qui peut le plus frapper l'observateur non averti.

Selon la nature des supports, selon la variation des situations d'activités, les formes de la langue pourront connaître d'importantes variations, ce qui de la part des élèves peut à chaque fois conduire à la mise en œuvre de nombreux ajustements. Le professeur veillera dans chacune des situations, des niveaux et des domaines, à faire retrouver les éléments de langue déjà familiers, pour signaler les formes et usages nouveaux que l'on va pouvoir rencontrer.

Gérard Vigner

Module 2

Les discours des disciplines

L'enseignement d'une discipline en utilisant deux langues d'apprentissage est une des caractéristiques fondamentales de l'enseignement bilingue ; et les professeurs de DNL sont bien conscients de la place primordiale qui revient, dans chaque discipline, à la dimension linguistique, tant au niveau des savoirs transmis que dans les échanges entre enseignants et enseignés, au sein du contrat didactique particulier des classes bilingues.

Si l'on admet qu'une maîtrise de la langue 2 est jugée convenable dès le niveau B1 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR) pour le français de communication courante, le professeur de DNL, quant à lui, doit également acquérir et maîtriser un français de communication spécialisée propre à la discipline qu'il enseigne, étant implicitement entendu qu'il possède déjà en L1 cette compétence (notons que cette approche du français disciplinaire en L2 peut, par une sorte d'effet boomerang bénéfique, l'inciter à observer les discours scientifiques dans sa propre langue L1).

1. Qu'appelle-t-on « discours des disciplines » ?

Le terme « discours » entraîne bien souvent une certaine confusion chez l'interlocuteur ou le lecteur qui, perplexe, pense d'abord à une allocution politique !

Le sens dans lequel on l'emploie dans cette brochure est tout autre : ici « discours » désigne un ensemble de messages, textes et documents - écrits, oraux, iconiques, sonores ou autres - qui s'échangent dans un domaine particulier. Au niveau des DNL, on parlera des « discours scientifiques » tant pour ceux des sciences humaines telles l'Histoire, l'Histoire de l'art, la Géographie, la Philosophie, ou ceux des sciences plus « dures » : Physique, Chimie, Biologie, Géologie, et, bien sûr, Mathématiques. En bref, on retiendra que tout domaine disciplinaire a ses discours qui possèdent des caractéristiques repérables.

Afin de permettre aux enseignants d'enseigner et aux élèves d'apprendre, maîtres et élèves s'approprient progressivement l'essentiel de ce qui constitue les régularités de ces discours. Car, si la communication « spécialisée » n'est pas perçue, si le professeur et/ou les manuels en L2 sont incompris ou incompréhensibles, si les écrits et les interventions orales sont trop dégradés, déformés, ou approximatifs, alors le savoir ne peut être transmis. Et c'est bien souvent de ces ratés de la communication que découleront démotivation, découragement et échecs scolaires.

Ceci étant vrai aussi d'ailleurs pour les enseignements monolingues en L1.

Plusieurs niveaux de discours...

Les discours scientifiques se sont construits et se constituent jour après jour, à partir des universités et des instituts de recherche, à un haut niveau de spécialité. Pour les diffuser à l'École, jusqu'aux élèves, il faut bâtir des programmes, effectuer des choix, reformuler les savoirs retenus, proposer des savoir-faire, réfléchir à des évaluations, en somme procéder à la diffusion de savoirs savants en fonction des publics auxquels on s'adresse, ce qui aboutit aux discours de transmission de connaissances. Cette transposition didactique est à l'œuvre dans les manuels scolaires, mais aussi dans le parler didactique des enseignants et dans les exposés et devoirs des élèves.

Mais le grand public n'est pas oublié, et pour lui, les savoirs savants sont également reformulés à travers ce qu'on appelle le discours de vulgarisation (dans les revues, magazines ou émissions de vulgarisation à la radio, à la télévision, ou bien encore sur Internet). Les manuels y ont souvent recours dans le paratexte que constituent tableaux, graphiques, cartes accompagnées de légendes, photos, et aussi extraits d'ouvrages ou d'articles (cf. extraits des revues *Historia*, *Sciences et vie junior*, *Phosphore*, etc.).

Tableau simplifié des discours scientifiques

1. DISCOURS DE RECHERCHE / DISCOURS DE SPECIALISTES <i>Discours savants, « discours entre pairs », discours de recherche</i>	
2. DISCOURS DE TRANSMISSION DE CONNAISSANCES <i>Reformulation des savoirs savants en vue d'une diffusion au plus grand nombre</i>	
2. 1 Discours à orientation didactique	2 .2 Discours de vulgarisation
. vers un public « captif », scolaire et universitaire . à travers les manuels scolaires et tous les documents pour la classe . diffusés par les enseignants, spécialistes d'un ou divers domaines de connaissances	. vers le grand public, plus ou moins savant ou cultivé . à travers revues et journaux, émissions de radio, de télévision, Internet, etc. . diffusés par des spécialistes ou des journalistes plus ou moins spécialisés

2. Maîtriser les discours à orientation didactique : les discours spécialisés des disciplines

Pour s'approprier les discours spécialisés de telle ou telle discipline et se familiariser avec eux, on commencera par examiner de près un corpus de manuels scolaires français, non pas tant pour lire leur contenu ; mais pour observer comment ils sont rédigés. C'est de cette manière « décontextualisée » que l'on découvrira comment « fonctionnent » les français de sa discipline.

Dans le cas de DNL où n'existent pas ou peu de manuels, tels l'éducation physique, l'éducation musicale, les arts plastiques, par exemple, on peut recourir à d'autres corpus, notamment les revues spécialisées dans ce domaine (et les sites Internet qui y sont consacrés).

Trois entrées sont proposées tour à tour :

- entrée lexicale ;
- entrée par les structures récurrentes ;
- entrée discursive.

2.1. Entrée lexicale

Pour la plupart des professeurs de DNL, le souci obsédant est celui du lexique qui l'emporte sur tout autre aspect linguistique. Connaître ou « faire » du vocabulaire, ce serait faire du bilingue... Mais qu'appelle-t-on lexique ou vocabulaire spécifique et toutes les disciplines en possèdent-elles un ? Et comment le repérer dans les manuels et dans les discours en classe ? Comment le maîtriser ?

Lexique ou vocabulaire spécifique à une discipline :

Le « vocabulaire spécifique » s'oppose généralement à ce que l'on appelle le « vocabulaire courant », et sert à nommer ou à désigner des concepts ou des notions, des êtres, des phénomènes, des institutions, des éléments, etc. relevant d'un domaine donné. Le maîtriser est indispensable. Vouloir le simplifier ou recourir à un vocabulaire familier, c'est courir le risque d'appauvrir son enseignement, la discipline y perdant en exactitude et précision.

Tout domaine a sa terminologie, même si la différenciation entre vocabulaire général et vocabulaire spécifique n'est pas toujours très nette et varie en fonction des disciplines ; certaines DNL ont un lexique très spécifique, mais la plupart recourent à l'emploi de termes - substantifs, adjectifs, verbes - qui ne prennent un sens spécifique qu'en fonction du contexte où ils se trouvent. Dans ce cas, des mots courants prennent un sens autre. En mathématiques, par exemple, le terme « *objet* » a un sens abstrait ! On a relevé parfois de fâcheuses associations qui se produisent dans la tête des enfants. Par exemple : « Le double de cinq ? Six, soutenait mordicus un petit, parce que le six double le cinq comme une voiture en « double » une autre... »

Toutefois, le vocabulaire proprement spécifique est souvent repérable dans les manuels :

- soit il est mis en valeur au sein d'un cadre intitulé « mots-clés » que l'on trouve dans le paratexte du manuel ;
- soit il apparaît en gras et/ou en italiques et/ou entre guillemets. Ainsi dans un récent manuel d'Histoire de collège, on trouvera entre guillemets : les « poilus de 1914-18 », ou en caractères gras : « **La majorité parlementaire vote les pleins pouvoirs** », ou encore en italiques, caractères gras et entre guillemets : « Pendant les huit mois de la « *Drôle de guerre* » ;
- soit encore, il est reformulé après une virgule ou entre parenthèses : les séismes, ou tremblements de terre (manuel de géographie).

Entre langues romanes et certaines langues telle l'anglais, la transparence terme à terme peut faciliter la tâche dans une perspective bilingue (surtout si l'on sait que les faux-amis ne représentent que 4% du vocabulaire entre le français et l'espagnol par exemple). Mais il existe aussi une grande transparence entre termes scientifiques ou propres à un domaine entre langues fort éloignées. La plupart des termes scientifiques sont d'origine grecque ou latine, même si l'alphabet n'est pas romain.

On peut encore repérer les mots de la même famille et leur origine, repérer les antonymes - ou mots de sens contraire (ainsi en histoire, la grandeur, l'apogée opposés à la décadence, le déclin, la chute ; en sciences, sec opposé à humide, liquide opposé à solide).

D'une façon générale, on retiendra d'abord un vocabulaire actif, celui dont le besoin est immédiat et dont on se sert pour enseigner et comprendre/apprendre une discipline, pour s'exprimer oralement et par écrit, tant du côté des enseignés que des enseignants. La fréquence de l'apparition et de l'usage des termes à l'intérieur d'un domaine signale notablement leur utilité. Mais tous les termes nouveaux ne sont pas à mémoriser au même titre : on parle alors de vocabulaire passif, ces mots qu'on a besoin de comprendre ponctuellement, mais qu'on ne demande pas aux élèves de réemployer. Ils les acquerront s'ils reviennent fréquemment ou réapparaissent à un niveau supérieur (quelques semaines, mois ou années plus tard).

2.2. Entrée par les structures récurrentes

Un grand nombre de structures sont régulièrement utilisées, oralement et/ou par écrit dans les discours scientifiques, avec, pour chaque discipline une préférence pour certaines. Elles sont dites récurrentes.

Ainsi les marques de temps, de lieu, de cause, de conséquence, d'opposition, de condition/hypothèse. Il s'agira pour chaque discipline de relever celles qui sont le plus souvent employées, donc indispensables à maîtriser.

Tableau des structures temporelles récurrentes

<i>Marques temporelles les plus usuelles</i>		
<i>Les dates</i>	<i>le 14 Juillet 1789, le 2 décembre 1804, en l'an 800, en 1900</i>	<i>Ce jour-là, cette année-là, en ce temps-là, à cette époque, à ce moment-là versus Aujourd'hui, de nos jours, actuellement, à notre époque, en ce moment, jusqu'à présent</i>
<i>Depuis (= à partir de tel moment et de façon continue jusqu'à maintenant)</i>	<i>Depuis dix mille ans</i>	<i>Depuis le 8 mai 1945</i>
<i>Pendant</i>	<i>Pendant cent ans Pendant des siècles Pendant tout le règne de Louis XIV</i>	
<i>Pendant que, tandis que, alors que</i>	<i>Pendant que Rome brûlait, Néron admirait le spectacle.</i>	
<i>A partir de</i>	<i>A partir de la défaite de Stalingrad, la guerre va tourner peu à peu à l'avantage des Alliés.</i>	<i>A partir de 1809</i>
<i>Il y a</i>	<i>Il y a plus de cent ans, le vaccin contre la rage était inventé. Ce pharaon est mort il y a plus de 4000 ans.</i>	
<i>De ... à</i>	<i>De sa naissance à sa mort, l'être humain...</i>	<i>De 1453 à nos jours De 1885 à 1900</i>
<i>Entre ... et</i>	<i>Entre la fin des empires coloniaux et nos jours</i>	<i>Entre 1914 et 1918</i>
<i>De nos jours (= actuellement, aujourd'hui)</i>	<i>De nos jours, le souvenir des violences subsiste toujours.</i>	
<i>Dès</i>	<i>Dès la promulgation de la loi, l'agitation populaire augmente. (= à partir du moment de la promulgation...)</i>	
<i>Lors de - au moment où (très utilisé en sciences)</i>	<i>Lors de l'expérience, on remarque que</i>	
<i>Lorsque (= Quand) (très utilisé en sciences)</i>	<i>Lorsque l'on verse de l'ammoniac, le liquide...</i>	

Quelques exemples :

- Le temps : on notera les mots, expressions et constructions qui sont liées au temps ; les marques temporelles, très fréquentes en histoire se rencontrent aussi dans les manuels de disciplines telles que les sciences ou l'histoire de l'art, chaque fois qu'il s'agit de raconter, d'inscrire dans le temps un événement, un phénomène, un fait, une expérience (tableau page précédente).

Il en va de même pour les marques qui signalent :

- le lieu : localisation spatiale pour la géographie, la cartographie, les sciences ; repérer les prépositions de lieu de type « à droite, à gauche, au sud, à l'est, à l'ouest, au nord » etc.,
- la cause : « à cause de, grâce à, faute de + nom, faute d'+ avoir et participe passé, faute de + infinitif présent, car, puisque, parce que, être dû à, etc.»,
- la conséquence : ainsi, c'est pourquoi, les verbes entraîner, provoquer,
- le but : « en vue de + infinitif, pour atteindre ce résultat, pour/afin de + infinitif ».
- l'opposition : mais, cependant, toutefois, bien que + subjonctif, quoique + subjonctif, malgré + déterminant (le, la, un, une, des), + nom, à l'inverse, à l'opposé, en revanche, par contre, en dépit de + nom, etc.
- la condition : dans l'hypothèse où, dans cette hypothèse, si, et même en mathématiques : si et si seulement...

On remarque aussi les constructions récurrentes visuellement observables sur une page de manuel -ou au tableau- relevant de l'image du texte, et se présentant sous la forme d'un paragraphe introduit par un verbe qui annonce les différents éléments d'un ensemble : comprendre, être composé de, distinguer, etc. suivi de deux points et d'une série de tirets - dans l'encadré ci-dessous, on considérera comme récurrent l'emploi des relatifs « qui, au cours de laquelle »

On distingue dans la vie intra-utérine d'un mammifère :

- *la période d'organogenèse au cours de laquelle...*
- *la période de croissance qui...*

(dans manuel de biologie/SVT)

Il serait impossible de citer toutes les formes récurrentes présentes dans chaque domaine, mais tout enseignant qui a pris conscience de ce phénomène apprendra à les remarquer, les répertorier, les réemployer et à les montrer clairement à ses élèves.

2.3. Entrée discursive

Dans la plupart des langues européennes - et ceci intéresse l'enseignement en deux

langues - l'emploi des temps verbaux et de certaines marques spécifiques temporelles, spatiales et autres (cf. ci-dessus) varie en fonction de ce que l'on veut exprimer, par exemple raconter, décrire, informer et expliquer, argumenter, donner ordres ou conseils. Dans les manuels scolaires, on trouvera représentées toutes ces variétés discursives.

Les discours narratifs

Ils sont caractérisés par l'emploi du passé simple ou du présent historique et des marques temporelles. Ils sont caractéristiques du domaine de l'histoire -emploi notamment du présent historique -, mais aussi de tout récit. Ils se rencontrent dans tous les manuels, des petites aux grandes classes :

1- *« Je choisis un chien adulte et vigoureux ...qui depuis plusieurs jours était nourri de viande ; je le sacrifiai 7 heures après un repas de tripes. Aussitôt le foie fut enlevé et cet organe fut soumis à un lavage continu par la veine porte... Je laissai ce foie soumis à ce lavage continu... je constatai en fin d'expérience que l'eau qui sortait était incolore. J'abandonnai ce foie dans un vase à température ambiante...24 heures après je constatai que cet organe la veille vide de sucre... s'en trouvait pourvu très abondamment ».*

Claude Bernard, récit de l'expérience célèbre du « foie lavé », 1885 (cité dans un manuel SVT, 1ère S)

2- *Dans la préhistoire, les hommes ont réglé leur vie sur le soleil. La position de cet astre dans le ciel leur servait à se repérer dans le temps. Pour connaître cette position avec précision sans regarder le soleil, ils inventèrent le gnomon, piquet en bois planté verticalement, dont ils observaient l'ombre portée sur le sol. On a retrouvé des fragments de gnomon vieux de 3500 ans.*

Physique Chimie, 5e, Hachette, 2006, p. 156

Les discours descriptifs

En général, au présent ou au futur, ils comportent beaucoup de marques spatiales, de comparaisons (comme, semblable à), de verbes à valeur passive. Ils sont très fréquents en géographie, en sciences et chaque fois que l'on doit décrire un tableau, un graphique, une photo, etc. Ils ne visent pas à exprimer des émotions (comme en littérature, par exemple) mais à observer le plus objectivement possible ce qui doit l'être.

1- *« Le sentier traverse d'abord une petite plaine formée de tous les débris que les eaux entraînent des hauteurs environnantes et déposent sur le pourtour de la baie, puis il se développe sur les pentes escarpées du volcan, coupées ici et là de larges tranchées. La terre que l'on foule résonne sous les pas comme la voûte d'une cave. Vers les deux tiers de la hauteur, quelques fissures laissent jaillir des*

fumerolles ; et des cristallisations de soufre semblables à des plaques de lichen recouvrent les talus. Des vapeurs, blanches le jour, colorées en rouge pendant les nuits, flottent au-dessus de la montagne, et suivant l'état de l'atmosphère et l'intensité des forces volcaniques, s'amassent en nuages épais à la bouche du cratère ou bien apparaissent un instant en légers brouillards et se fondent dans le bleu du ciel. »

(d'après Elisée Reclus, description du Volcano sur l'île de Lipari, cité dans un manuel de géographie, niveau collège)

2- *La rétine est constituée de deux sortes de cellules sensibles à la lumière. Les bâtonnets sont peu sensibles aux couleurs, mais très sensibles aux faibles éclaircissements. Disposés à la périphérie, ils permettent de voir en cas de faible luminosité. Les cônes permettent une vision détaillée en couleur. Il en existe trois catégories : sensibles au rouge, au vert et au bleu. Ces cônes reçoivent des lumières colorées dans des quantités différentes. Cela nous permet, en les mélangeant dans le cerveau, de voir des millions de couleurs. La rétine comprend environ cent millions de bâtonnets et 7 millions de cônes.*

Physique Chimie, 4e, Hachette, 2007, p. 190

Les discours informatifs

L'apport d'informations induit souvent des explications et cela a généralement lieu au présent, au moyen de marques causales ou de conséquence. C'est dans les passages de ce type, que l'on trouve des reformulations explicatives, souvent entre parenthèses, de mots mis en relief par des caractères gras ou en italiques.

1- *« L'Inde, une mosaïque culturelle .Sur le plan religieux, l'essentiel de la population est hindouiste, mais le pays compte 10% de musulmans et des minorités chrétienne et bouddhiste. La société indienne demeure divisée à cause du système des castes (catégorie sociale dans laquelle on naît et à laquelle on appartient toute sa vie), même si la Constitution les a officiellement abolies ».*
(Manuel de géographie, niveau collège)

2- *Un circuit électrique comporte nécessairement un générateur à l'origine du passage du courant.*

Un interrupteur permet d'ouvrir ou de fermer un circuit : le courant circule dans un circuit fermé et ne circule pas dans un circuit ouvert.

Un circuit peut être représenté par un schéma, avec des symboles normalisés.

Physique Chimie, 5e, Hachette, 2006, p. 89

Les discours argumentatifs

Lorsque l'auteur du manuel veut opposer deux points de vue ou qu'une argumentation est développée par exemple dans un extrait du paratexte, c'est l'emploi du

présent (associé au passé composé) qui est le plus fréquent, ainsi que la présence de mots logiques tels que certes...mais / reste que, toutefois, pourtant, cependant, toutefois, etc.

1- « *Le barrage des Trois-Gorges : un aménagement contesté.*

Depuis le XIXe siècle, les dirigeants chinois souhaitaient un grand barrage sur le fleuve Chang Jiang (le Fleuve Bleu). En 1993 ont commencé les travaux ...achevés en 2009. Selon les dirigeants chinois, le barrage devrait permettre de fournir de l'électricité mais aussi de limiter les inondations très meurtrières de ce fleuve. Mais la construction de ce barrage est très lourde de conséquences sur les hommes et l'environnement. Plus de cent villes ont disparu et il faut déplacer et reloger entre 1,2 et 2 millions de personnes. Les archéologues et les historiens estiment à 1 300 environ le nombre des sites importants qui ont disparu sous les eaux du réservoir. ».

(D'après un Manuel de géographie, niveau collège)

2- *Tous les UV sont dangereux.*

Pour une dose provoquant une mortalité cellulaire équivalente, les UVA sont potentiellement responsables des cancers de la peau autant que les UVB. Des études ont montré que tous les rayons ultraviolets sont, à plus ou moins forte dose, dangereux pour l'intégrité du matériel génétique. Ces nouveaux travaux sur les UVA montrent qu'en se protégeant contre les UVB et en se croyant à l'abri des effets néfastes du soleil, nous sommes en fait insidieusement conduits à nous exposer à des doses tout aussi dangereuses d'UVA. Outre les écrans solaires, ces résultats remettent en question l'usage des lampes à bronzer.

SVT, 3e, Hachette, 2008, p. 220.

Les discours « injonctifs »

Dans le texte et le para texte d'un manuel, on les rencontre dans des citations, des règles de vie (monacales par exemple), des lois ou décrets, des méthodes à suivre, etc. Ils sont le propre des consignes des devoirs ou d'exercices qui relèvent de ce qu'on appelle l'injonctif (enjoindre à quelqu'un de faire quelque chose = ordonner ; une injonction = un ordre).

Ils sont marqués par l'emploi - à la 2ème personne - de l'impératif, du présent ou du futur de l'indicatif, de l'infinitif, des verbes devoir et falloir, etc.

1- « *Il faut qu'un palais soit à l'image du corps humain. [...] La façade doit être digne, majestueuse, la porte en bas comme la bouche, les fenêtres comme les yeux, toujours en nombre pair. Il faut donc les mêmes ornements de chaque côté : arc, colonnes, pilastres, niches ».*

Vasari, La vie des meilleurs peintres, sculpteurs et architectes italiens, 1550 (cité dans un manuel d'histoire/ histoire de l'art, niveau collège)

2- Comment observer le matériel génétique d'une cellule ?

Le matériel génétique constituant les chromosomes peut être extrait des cellules.

Matériel : un oignon, deux béchers froids, de l'alcool froid, trois morceaux de gaze, du produit vaisselle incolore, une cuillère à café de sel fin, un agitateur, un mixeur, du vert de méthyle.

Protocole d'extraction :

- Mixer grossièrement l'oignon avec le sel
 - Recouvrir le broyat d'eau dans un bécher froid
 - Ajouter une cuillère à café de liquide vaisselle
 - Mélanger doucement
 - Filtrer puis ajouter délicatement sur le filtrat deux volumes d'alcool froid
 - Protocole d'observation :
 - Prélever un morceau de pelote blanchâtre
 - Réaliser une préparation microscopique dans une goutte de vert de méthyle
- SVT, 3e, Hachette, 2008, p. 34*

3. Reformulation et discours des disciplines

Reformuler, c'est dire autrement la même chose. La reformulation est présente dans tous les manuels - et dans le discours en classe du professeur ...

L'aisance à reformuler est, il faut le souligner, indispensable à acquérir dans une classe bilingue, car la maîtrise de ce phénomène linguistique permet de passer soit de L1 à L2 et de L2 à L1, soit de reformuler dans la même langue, pour introduire un concept, expliquer autrement, donner la définition d'un terme ou d'une notion, résumer une pensée, un fait, ou, au contraire les développer, etc.

Comment reformuler ?

On reformule au moyen de connecteurs spécifiques. « C'est-à-dire » est un connecteur qui annonce toujours que l'on va reformuler ce qui vient d'être dit ; « c'est-à-dire est un gallicisme, c'est-à-dire une construction propre à la langue française ». C'est aussi une locution qu'on ne peut ni démembrer, ni modifier. Elle forme le noyau d'une série où reparaît le verbe dire : je veux dire, je veux dire que, ce qui veut dire, ce qui revient à dire (que), autrement dit. (*Cf. that is, namely, id est, dass heisst, es decir ...*).

Quelques procédés linguistiques rencontrés dans les manuels et qui signalent la reformulation (liste non exhaustive) :

- c'est-à-dire, c'est-à-dire que, et ses satellites : je veux dire, je veux dire par là, je veux dire que, ce qui veut dire, ce qui revient à dire (que), autrement dit...
- en d'autres termes,
- en un sens (reformulation partielle),

- en somme, en résumé, en bref (reformulation résumante),
- ou, ou encore, ou bien encore,
- au moyen de la juxtaposition : X, y (exemple : « La migraine, ce mal énigmatique qui surgit soudain » article de La Recherche, cité dans un manuel),
- au moyen de la reprise anaphorique (cf. ci-dessous) d'un mot ou d'un groupe de mots antérieurement placés dans le texte,
- au moyen de termes tels que, une sorte de, une espèce de, un genre de, etc. (cf. les définitions),
- au moyen de synonymes,
- au moyen aussi du verbe être qui sert à introduire une définition** : X est... (ex. « La migraine sans aura est donc une réaction psychophysiologique globale, qui bouleverse non seulement le corps mais encore l'esprit »).

3.1. La reprise anaphorique

C'est un procédé qui consiste à répéter ou à reprendre par un terme identique ou proche ou un pronom (ou bien d'autres mots encore) un terme ou un groupe de mots ou une expression antérieurement utilisés dans le texte, pour aider à maintenir la cohérence du texte.

Dans le court extrait ci-dessous, issu d'un manuel de Biologie/SVT de la classe de première (= 12ème), les trois séries de reprises sont volontairement soulignées et précisées dans le tableau qui figure à la page suivante :

« Pour étudier l'influence des radiations lumineuses sur le photosynthèse, on mesure, grâce au dispositif EXAO déjà décrit, la quantité de dioxygène dégagé par des fragments de végétaux aquatiques (élodée, cabomba, ulve ...) ; ceux-ci sont placés dans l'enceinte du bioréacteur remplie d'une solution d'hydrogénocarbonate de potassium. Les végétaux sont éclairés successivement à l'aide de différentes radiations lumineuses : pour cela entre la lampe et les plantes, on place des flacons contenant des solutions colorées ne laissant passer que certaines longueurs d'onde. Ainsi, une solution colorée en rouge absorbe toutes les autres radiations à l'exception de celles colorées en rouge. Ces dernières ... ».

Pour maintenir la cohérence et suivre le fil du texte, les enseignants bilingues devraient apprendre à manier le plus parfaitement possible l'art des reprises, et bien sûr à les reconnaître dans les manuels et les documents qu'ils exploitent en classe, à les faire utiliser par leurs élèves, car ce procédé linguistique est un extraordinaire facteur de compréhension et d'expression et peut, s'il est mal maîtrisé, entraîner de graves erreurs de sens, tant en L1 qu'en L2.

<i>Termes ou segments de phrase</i>	<i>Reprise par pronom</i>	<i>Reprise par répétition fidèle avec article défini</i>
<i>Des fragments de végétaux aquatiques (c'est-à-dire élodée, cabomba, ulve ...) NB. La parenthèse annonce et développe la reformulation de l'expression qui la précède)</i>	<i>Pronom démonstratif : « Ceux-ci » [fragments de végétaux aquatiques]</i>	<i>« Les végétaux »</i>
<i>- sont éclairés successivement à l'aide de différentes radiations lumineuses</i>	<i>pour + démonstratif neutre « pour cela » [c'est-à-dire : pour parvenir à éclairer successivement les végétaux]</i>	
<i>...contenant des solutions colorées. Ainsi une solution colorée en rouge ...</i>	<i>- « celles » colorées en rouge - « Ces dernières » : reprise de celles colorées en rouge ...</i>	

3.2. Les définitions

Il s'agit d'une autre manifestation de la reformulation ; ce sont des paraphrases qui servent à développer la signification d'un terme. On les rencontre dans toutes les DNL le plus souvent sous forme de phrases nominales.

Ainsi, dans un manuel d'Histoire (classe de 3^{ème} des collèges en France) :
(Un) concordat : est/c'est un) traité signé avec le pape qui permet au roi de nommer les évêques et les abbés ; le roi dispose ainsi des biens de l'Eglise de France.

Et dans un manuel de géographie :

(Une) mégapole : (est/c'est une) grande région urbaine formée de plusieurs agglomérations qui se rejoignent.

Il conviendrait toutefois, on le voit, de les lire (ou d'apprendre à les retenir) en leur restituant le verbe être et l'article masculin ou féminin qui convient et de se poser la question : est-ce le même genre dans la L1 des élèves ? N'existe-t-il pas une matrice définitionnelle commune en L1 et L2 ?

Pour conclure, on prend conscience que les discours des disciplines sont à la fois simples et complexes et qu'ils nécessitent la plus grande attention chez les enseignants de DNL puisque c'est du domaine qui leur est propre qu'il s'agit.

En même temps, afin de mieux préparer leurs élèves à suivre les leçons de DNL en français et tout au long des travaux interdisciplinaires, leurs collègues enseignants

de français seraient bien avisés de « se frotter » eux aussi à la langue des DNL à travers les manuels et tous les documents disciplinaires consultés par les élèves ; ils verraient par exemple qu'on ne décrit pas de la même façon, ni pour les mêmes fins, en DNL et en cours de français ... Peu à peu, ils rendraient leurs cours plus performants, plus attrayants, en les décloisonnant et en montrant combien professeurs de L2 et professeurs de DNL en L2 doivent unir leurs efforts, s'entraider pour aider les élèves à profiter pleinement de la richesse d'un enseignement en deux langues et mener à bien des projets pédagogiques.

Jacqueline Demarty-Warzée

Module 3

Les formes de la communication en classe

La communication verbale en classe adopte différentes formes (ou formats). En fonction de leurs caractéristiques et quand deux langues sont utilisées pour enseigner, il est possible de prévoir les ressources langagières nécessaires à l'enseignant pour gérer ces échanges de manière satisfaisante, car il peut ainsi se donner des stratégies pour organiser l'alternance des langues en fonction de ces différentes formes de communication.

Ces formats de la communication définissent des ensembles de textes (par texte, on entend aussi bien l'oral que l'écrit) qui présentent des caractéristiques communes, plus ou moins marquées, et donc prévisibles en partie. Ces formats peuvent être nommés genres de discours. La notion de genre de discours ne concerne pas uniquement la littérature (roman, théâtre, poésie), mais elle permet de définir des catégories ou des ensembles spécifiques de textes que l'on peut décrire du point de vue linguistique : ils peuvent présenter une structure partagée et réalisations verbales plus ou moins ritualisées.

Ces formes prises par la communication sont identifiables globalement par des paramètres comme :

- le « lieu » où elles sont produites (cours, séance de travaux pratiques en laboratoire ou sur le terrain, échanges verbaux permettant la réalisation d'une tâche) ;
- les participants : l'enseignant seul (par ex. exposé), un/des élèves (exposé ou compte-rendu), les échanges (ou interactions) oraux entre l'enseignant et les élèves, les échanges entre les élèves...
- le support : oral (improvisé, spontané ou préparé), l'écrit (pour la lecture de documents, de consignes, du manuel ...ou pour la production de textes de la part des élèves), supports sémiotiques non verbaux ou non constitués uniquement de langage (formules, cartes, données, tableaux de données, graphiques, schéma...)

Il y a beaucoup de genres de discours différents en classe : exposé de l'enseignant, discussions dirigées par l'enseignant, échanges et débats... Ils servent à communiquer des informations, des explications, à persuader, à vérifier la compréhension des contenus, à encourager, à évaluer, à exprimer des réactions... Ces genres de discours sont souvent instables et l'on passe facilement de l'un à l'autre. On en présente ici certaines formes fondamentales :

1. L'exposé de l'enseignant

L'enseignant parle seul plus ou moins longtemps ou même durant tout le cours. Les élèves sont en situation d'écoute et n'interviennent pas ou peu (par ex. demande de

clarification), ou sur l'initiative de l'enseignant. On transmet des connaissances de manière structurée (plan, qui facilite la compréhension) ou des résolutions de problèmes en fonction de l'épistémologie et des modes d'argumentation propre à chaque discipline. On vise à ce que les apprenants soient capables de reproduire ces connaissances, signe qu'ils les ont intégrées. Cet exposé peut être facilement préparé : il est une forme attendue d'exposition à la langue étrangère et il peut être accompagné d'une présentation PowerPoint (dans la langue étrangère, dans la langue maternelle ou dans les deux langues) ou d'un résumé écrit (dans l'une des deux langues). Cela n'empêche pas d'alterner les langues, par exemple dans les séquences définition ou de commentaire.

2. L'exposé avec interactions (cours dialogué)

A l'exposé de l'enseignant sont comme incorporées des questions aux élèves, dont l'enseignant connaît la réponse et il attend celle-ci. Il sélectionne les élèves à interroger. L'échange prend alors une forme de base: question de l'enseignant ; réponse d'un l'apprenant ; évaluation de la réponse par l'enseignant peut se développer un scénario plus complexe si la réponse n'est pas jugée satisfaisante (demande de précision, rectification...). Ces interactions prévisibles sont un bon espace pour l'entraînement à des interactions pour les élèves mais celles-ci sont peu spontanées impliquent des réactions verbales limitées (quelques mots, « bouts » de phrases) et développent une compétence interactionnelle réduite (mais utile à des niveaux de débutant en français comme A1 et A2).

3. L'échange collectif

Il vise non pas à transmettre un savoir mais à négocier la signification de ce dont il est question dans la leçon et à construire la connaissance sur la base d'argumentations. Ces échanges ressemblent à des conversations ordinaires : les élèves sont volontaires pour parler ou choisissent qui doit parler ; les thèmes d'intervention sont négociés ; l'enseignant facilite la conversation, apporte les informations ou les rectifications requises, résume, conclut... Ce format de communication permet aux apprenants de faire part de leurs idées et de passer ainsi des savoirs ordinaires aux savoirs scientifiques. Il peut être mené dans les deux langues, utilisées en alternance en fonction des besoins, collectivement ou individuellement, aussi bien par l'enseignant que par les élèves. Il représente une forme de communication spontanée où les ressources verbales des apprenants sont mobilisées en temps réel et constitue un lieu d'expression et d'apprentissage de la langue.

4. Les interactions entre apprenants

Elles peuvent être privées ; on parle alors de soi et d'autres choses que du cours :

c'est le "bavardage". Elles peuvent concerner la façon de réaliser une tâche donnée ou la tâche elle-même qui comporte souvent une dimension verbale : réponse à une question, résolution d'un problème, la production d'un compte-rendu d'expérimentation écrit. Ces échanges peuvent être collaboratifs ou divergents, s'appuyer sur des connaissances acquises ou conduire à formuler des hypothèses ; l'un des élèves peut jouer le rôle d'enseignant pour les autres. Selon la nature de la tâche (par exemple, réponse attendue en langue étrangère ou « maternelle »), la langue utilisée dans ces interactions spontanées sera l'une et l'autre langue, souvent alternées de manière spontanée.

Il est très délicat d'imposer une seule langue de communication dans de tels échanges.

5. L'exposé par un/des élève/s

Ces interventions préparées, en large partie, et réalisées à l'aide de notes ou de Power Point, constituent une activité d'exposition organisée qui relève du discours de divulgation, lequel constitue une approche du discours scientifique lui-même. Il répond à des normes discursives connues (clarté, progressivité, objectivation, argumentation...) et repose sur la consultation de sources pertinentes et fiables, qui sont transposées. Ce genre de discours constitue une forme d'entraînement à la production de textes suivis (à la différence de 3 et 4). Il peut être proposé dans les deux langues (par ex. un exposé dans une langue et le suivant dans l'autre). En langue étrangère, il facilite l'occasion de s'attarder sur la prononciation, la netteté articulatoire, le rythme et le débit.

6. La prise de notes

La prise de notes par les apprenants est affaire personnelle, (comme 4), puisque celle-ci correspond à des stratégies propres à chacun. L'emploi des langues y est donc à considérer comme « libre ». Tout au plus peut-on en vérifier ponctuellement la correction orthographique pour éviter la cristallisation d'erreurs. Notons cependant de nombreux professeurs, en L1 comme en L2 (et notamment que dans les petites classes) pensent qu'il est de leur devoir de donner aux élèves quelques conseils pour apprendre à structurer les prises de notes.

7. La lecture du manuel ou d'autres textes documentaires (audiovisuels, par exemple, comme ceux disponibles sur Internet)

C'est là une forme d'exposition importante au discours de divulgation tout autant qu'à la langue cible. Elle doit être gérée explicitement comme telle, dans le cadre d'une pédagogie réflexive de la compréhension écrite, en particulier dans la perspective lire pour apprendre et mémoriser et lire pour écrire (voir 5 et 8)

8. La production de textes écrits

C'est une activité spécifique qui ne devrait pas se réduire à être l'une des formes privilégiées de l'évaluation des connaissances.

L'apprentissage de l'écriture scientifique est l'un des objectifs majeurs des enseignements de cette nature. Les traditions éducatives sont très variées quant aux genres de textes attendus des élèves et ceux-ci sont le plus souvent assez mal caractérisés. On aura donc intérêt à adopter une pédagogie du modèle au moyen de la production de textes au format spécifié. Ceux-ci pourront se rapporter soit aux genres de discours relatifs la divulgation des connaissances (voir 1 et 7), soit à des genres « non scientifiques » (par ex., roman historique, lettres échangées entre les membres d'une société savante...).

On rencontre aussi des genres de discours « inventés » par l'Ecole, c'est-à-dire qui ne sont pas utilisés hors de celle-ci dans la communication sociale. Ceux-ci relèvent de traditions nationales et sont fréquemment très différents d'une langue et d'une culture éducative à l'autre. En langue étrangère, leurs conventions d'écriture et de présentation ne peuvent pas être identifiées par les apprenants à partir de leur répertoire préexistant de genres de discours, car elles sont souvent arbitraires. L'écrit est ainsi un lieu de variation culturelle très éclairant sur les modes d'écriture scolaires et scientifiques. Il est nécessaire de bien préciser le genre d'écrit attendu des élèves, lequel présuppose l'emploi de la langue qui en est constitutive (la « dissertation » se fait en français et l' « essay » en anglais) si l'on veut faire tirer profit de cette expérience cognitive et interculturelle. On peut cependant estimer qu'à un niveau de maîtrise scientifique et linguistique avancé, chacun peut utiliser la langue qu'il souhaite pour le format de communication qu'il a décidé de retenir.

Tous ces genres de discours de la classe comportent une dimension réflexive en ce que les termes utilisés, leurs mises en relation et les argumentations dont ils sont l'objet doivent être explicités et contrôlés. Cette dimension constitue à coup sûr un bénéfice éducatif important, où la co-présence de deux langues joue un rôle de déclencheur irremplaçable. La nature de ces formats de communication invite ainsi à des formes d'alternance (ou de non-alternance) spécifiques, qui sont de nature à rendre plus claires les tâches langagières que les enseignants ont à gérer dans les langues du répertoire de leur classe.

Jean Claude Beacco

Module 4

Méthodologies et cultures scolaires

L'enseignement bilingue est à envisager comme le lieu de rencontres non seulement entre deux (ou plusieurs langues), mais aussi entre les références et les pratiques culturelles auxquelles elles renvoient ; car ces dernières ne manquent pas d'affecter les cultures éducatives des pays dans lesquelles elles sont parlées.

Les cultures éducatives sont constituées de philosophies de l'éducation propres à un espace, de traditions d'enseignement, d'habitudes comportementales qui organisent la vie de l'institution scolaire. Elles se caractérisent aussi au niveau didactique par des formes d'enseignement canoniques ou privilégiées, des représentations du rôle de l'enseignant et de l'apprenant. Elles comportent des dimensions langagières comme les genres de discours caractérisant la communauté de communication, les comportements verbaux attendus, le métalangage naturel. Une telle prise de conscience de ce qui est déjà présent dans le système éducatif est de première importance, surtout s'il s'agit de mettre en œuvre des principes et d'adapter des démarches encore étrangers au système

Cette prise de conscience de ce qui caractérise la culture éducative du système d'enseignement dans lequel l'enseignant œuvre se double, dans le cas de l'enseignement bilingue, d'une attention particulière à porter aux caractéristiques des cultures éducatives que la L2 véhicule quand elle est utilisée pour des apprentissages disciplinaires, par exemple à travers les manuels scolaires « importés », les matériels repérés sur internet, les formations assurées par des formateurs, les échanges scolaires, ou les coopérations avec des enseignants et des intervenants venus d'ailleurs. Il faut souligner combien peut devenir complexe et - en même temps - enrichissant ce travail d'analyse dans le cas de l'utilisation d'une langue très répandue dans le monde comme le français. Dans ce cas, comme pour l'anglais d'ailleurs et à plus forte raison, les sources possibles de références se multiplient du fait de la mondialisation de la francophonie.

De façon plus spécifique encore, il importe que l'enseignant interroge l'épistémologie scolaire caractérisant la discipline qu'il enseigne. Cela revient à examiner la structure du savoir enseigné : quels sont les principaux concepts qui fonctionnent ? dans la discipline, quelles relations unissent ces concepts ? (quel est le statut dans une discipline donnée de la notion de loi, de théorie ?), quelles rectifications successives de sens se sont produites dans l'histoire de ces concepts ? (quels obstacles ont été levés dans leur construction ?). Cette épistémologie scolaire devrait permettre d'en inférer des conséquences didactiques

Dans un enseignement bilingue, cet examen est à conduire à l'intérieur de sa propre culture éducative et, par la comparaison, avec les cultures éducatives qui transparaissent

dans les fréquentes situations de contact avec d'autres épistémologies scolaires. En effet, au-delà des problématiques et des modèles théoriques du champ scientifique de référence, les savoirs scolaires sont plus ou moins fortement conditionnés par les choix éthiques et politiques réalisés par chaque pays.

Comment pratiquement conduire cet examen ? Il s'agit d'analyser et de comparer de façon critique - ponctuellement mais systématiquement - les éléments qui caractérisent les disciplines scolaires dans les cultures éducatives que l'on côtoie à travers l'enseignement bilingue.

La grille suivante de lecture, qui regroupe ces éléments et les hiérarchise, devrait faciliter cette analyse comparative : quels sont ces éléments ?

- les objets : objets communs (calculatrice en mathématiques ; romans en littérature ; iconographies en art plastique ; cartes murales et frises chronologiques en histoire ; instruments musicaux en éducation musicale) ou objets typiquement scolaires comme les manuels ou encore objets scientifiques (ceux que l'on peut trouver, par exemple, dans le laboratoire de physique ou de chimie)
- les tâches à accomplir : résoudre un problème en mathématiques, étudier des sources iconographiques en histoire, entreprendre une expérience en sciences, lire une partition en musique ;
- les connaissances déclaratives : qui résument le savoir théorique, qui sont donc descriptives et qui comprennent :
 - les faits (la Révolution française quand elle est enseignée du point de vue des dates, des hommes célèbres, des événements)
 - les notions qui donnent corps aux faits et en constituent le soubassement (la Révolution française quand le problème est abordé de l'absence d'une représentation au niveau politique pour une classe sociale comme germe possible d'une révolte pouvant aboutir à une révolution)
 - le registre de conceptualisation, qui définit le degré de complexité et d'abstraction d'une même notion aux divers niveaux de l'enseignement (un même concept complexe (frontière, par exemple) est formulé de façon progressivement plus complexe et abstraite en passant du primaire au collège, puis au lycée et puis encore à l'université)
 - le champ notionnel qui relie une notion à d'autres, en créant des ponts entre les notions et en les structurant en réseaux notionnels (pour comprendre la notion de civilisation, il faut connecter les notions de société, de classes sociales, d'art, ...)
 - les concepts intégrateurs, qui constituent les clés de lecture de la discipline, qui, peu nombreux, intègrent les ensembles de notions et donnent une cohérence à tous les contenus abordés permettant de faire la distinction entre ce qui est superflu et ce qui est essentiel (« civilisation » est un concept intégrateur)

- les connaissances procédurales : qui renvoient au savoir-faire (méthodes, techniques et stratégies) activé lors de l'exécution des tâches et qui sont, donc, prescriptives
- la matrice disciplinaire : qui résulte des quatre éléments qui précèdent ; elle est constituée par le point de vue que l'on adopte sur la discipline qui donne une cohérence aux contenus enseignés par les concepts, les valeurs, les méthodes, les techniques choisis.

Les disciplines scolaires évoluent dans le temps au gré des changements qui s'opèrent dans leurs éléments constitutifs. Ainsi, par exemple, hier, le plus souvent, la matrice de l'enseignement de la géographie se centrait sur la géographie physique comme déterminant la géographie humaine (la répartition de l'homme dans la nature) ; alors qu'aujourd'hui la matrice disciplinaire de cette discipline emprunte à la « nouvelle géographie », attentive aux stratégies, aux décisions et aux enjeux des acteurs pour aménager le territoire

Bien entendu, les méthodologies pour l'enseignement d'une discipline aussi sont appelées à évoluer dans le temps et elles se diversifient selon les choix qui sont opérés à propos de chacun des éléments qui la constitue.

Que faire donc, dans un enseignement bilingue, face à cette « pluralité » possible d'une même discipline quand elle est véhiculée par deux langues différentes ?

Il faut admettre d'emblée qu'il peut y avoir tension, voire parfois conflit entre deux épistémologies disciplinaires qui peuvent s'opposer sur quelques-uns ou plusieurs éléments.

Il est fréquent, par exemple, qu'au niveau du curriculum, un découpage différent des contenus d'enseignement provoque des décalages dans les progressions qui touchent au registre de conceptualisation : les contenus peuvent ainsi être présentés dans certains manuels de façon trop complexe ou trop simple par rapport au niveau d'enseignement. Il s'agit alors d'adapter les manuels et les matériels ou carrément d'en élaborer des nouveaux et cela constitue un travail supplémentaire.

Exemple plus complexe encore : l'autre culture éducative privilégie davantage les connaissances déclaratives et, parmi celles-ci, les faits par rapport aux notions. Que s'agit-il concrètement de faire ?

La suggestion est de prendre des deux situations ce qui est le plus avancé et productif pour le processus d'apprentissage et le plus favorable au développement des compétences disciplinaires.

Car l'effet de loupe de l'enseignement bilingue joue non seulement au niveau de la dimension langagière et discursive des disciplines, mais également à celui de la prise de conscience, par le détour et la comparaison, de leur épistémologie. La complexité qui en résulte est à envisager en termes de richesses, et non pas de handicaps et/ou difficultés.

Les enseignants de discipline sont généralement tenus de suivre les indications du curriculum national. Mais le plus souvent, rien ne les empêche d'y adjoindre des compléments, des ajouts, d'enrichir et diversifier les thématiques des programmes officiels par l'apport d'autres perspectives ; on peut ainsi en classe enrichir la discipline et améliorer les apprentissages en exploitant les contrastes, les variantes, les nuances ; certes, cela doit se faire en connaissance de cause et dans le respect de la spécificité et de la cohérence disciplinaire.

Marisa Cavalli

Module 5

Enseignements bilingues et programmes

Comme dans tout enseignement, les programmes sont un élément essentiel pour les formations bilingues et, en particulier, pour l'enseignement de disciplines en langue étrangère.

La notion de programme n'est cependant pas transparente, car elle renvoie à des traditions éducatives diverses. Le terme même n'est pas toujours facile à interpréter ou à traduire : là où le français utilise programme ou programme d'études, l'anglais préfère curriculum par exemple, d'ailleurs souvent distingué de syllabus.

Le programme, un objet multiple

On admettra que, globalement, un programme est un document (ou un ensemble de documents) qui spécifie « l'enseignable ». Il peut le faire à des degrés de précision divers :

- en fixant des objectifs à atteindre, en termes de valeurs et d'attitudes recherchées ou de connaissances et de compétences dont les apprenants devront faire la preuve
- en définissant les contenus à enseigner dans chaque matière scolaire, à partir des savoirs tenus pour établis dans les domaines disciplinaires de référence (quand ceux-ci correspondent totalement ou partiellement à des matières scolaires; par exemple la matière « sciences de la vie et de la terre des enseignements en France)
Cette construction des savoirs scolaires à partir de savoirs scientifiques adaptés à un certain type de culture scolaire est commandée par des choix stratégiques, car tout savoir n'a pas vocation à devenir mécaniquement un savoir à enseigner à l'Ecole. Les savoirs choisis pour l'enseignement doivent alors être mis à la portée des apprenants (c'est la « transposition didactique »), de manière à faire passer les élèves de représentations spontanées à des représentations réflexives et objectivées.
- en définissant l'ordre « chronologique » d'enseignement (ou la succession) de ces connaissances par cycle scolaire, par année ou au sein d'une même année scolaire)
- en précisant les compétences attendues (de nature cognitive, pratique, physique...) dont les apprenants devront démontrer une maîtrise stabilisée dans des tâches et des activités identifiées
- en préconisant des modalités d'enseignement de ces connaissances et compétences (dites souvent méthodologies d'enseignement)

- en spécifiant, en outre, la nature des épreuves d'évaluation, le déroulement des séquences d'enseignement, la forme des manuels...

Certains programmes définissent tous ces éléments et d'autres encore : ils tendent à régler tous les aspects de l'enseignement, ce qui les rend le plus souvent potentiellement peu aisés à mettre en œuvre.

D'autres spécifient uniquement certains d'entre eux et présente plus de souplesse mais aussi plus de possibilités de déviations.

Tant et si bien que les programmes (d'une même discipline) ne sont pas toujours facilement comparables d'un système éducatif à l'autre. Ce d'autant plus qu'ils peuvent être élaborés par des voies diverses : par des spécialistes des disciplines scientifiques et des responsables éducatifs (au niveau des ministères nationaux, régionaux ou dans des institutions pédagogiques spécialisées ...) ou, à l'autre bout de la chaîne de décisions, par les établissements d'enseignement (dans le cadre de leurs institutions collégiales). Plusieurs configurations sont observables à cet égard :

- programmes élaborés centralement et qui doivent être « appliqués » par les enseignants, avec de risques de déperdition et des formes d'inertie ;
- programmes élaborés localement par les enseignants, mais qui doivent aussi répondre à des critères généraux ou à des standards ;
- programmes élaborés dans les allers et retours entre des décideurs et des « exécutants », selon des modalités d'ajustement diverses.

Dans les sections bilingues, quels programmes des disciplines ?

Les considérations précédentes permettent de comprendre les significations et enjeux des programmes scolaires d'un système éducatif et peuvent être de nature à aider le professeur de DNL à bien se situer.

On voit bien en effet qu'enseignement de disciplines en deux langues est un lieu de rencontre de cultures éducatives, car il se trouve de fait aux confins mouvants de deux ensembles éducatifs :

- celui de l'espace où se situe l'enseignement bilingue, avec ses traditions et ses normes propres
- celui qui est comme importé d'une autre culture éducative, du fait de la place centrale faite à la langue étrangère L2 utilisée : si la L2 est le français, enseigner en français peut aussi finir par être interprété comme enseigner « à la française », c'est-à-dire en fonction des contenus d'enseignement spécifiés par les programmes des pays francophones et surtout selon des modalités d'enseignement privilégiées dans les systèmes éducatifs des pays francophones d'Europe, non seulement dans leurs stratégies méthodologiques générales (par exemple, activités des apprenants versus cours magistral), mais aussi dans le détail des activités

pédagogiques ou même liées à la disciplines (manière « française » d'apprendre à réaliser des divisions, en arithmétique).

Concrètement, chaque système éducatif donne des consignes particulières aux professeurs de DNL concernant leurs programmes des sections bilingues et on distingue deux cas très différents quant aux contenus de ces programmes :

- ou bien - c'est le cas le plus fréquent - le programme à enseigner dans ces sections à deux langues est le programme commun officiel, national ou régional
- ou bien il arrive que ces sections aient à traiter un programme dit intégré, qui résulte d'un accord entre hauts responsables éducatifs du pays de la L1 où se situe la section bilingue et d'un (ou du) pays de la langue 2 utilisée, comme c'est le cas en Italie ou dans certains pays d'Europe centrale.

On notera que dans tous les cas, c'est bien au niveau des thématiques, donc essentiellement des contenus que les programmes donnent des directives, ce qui laisse ouvertes toutes initiatives possibles aux professeurs, dans les champs méthodologique et interculturel.

Quoiqu'il en soit, il convient de veiller à la signification que l'on souhaite donner à cette « rencontre » de cultures éducatives ; on sait qu'il est très souhaitable d'éviter la pure et simple « traduction » (linguistique et méthodologique) d'un système dans l'autre (c'est à dire enseigner en français tout comme on enseignerait dans le cadre local ou enseigner en français exclusivement selon les modalités des systèmes éducatifs des pays francophones) car ces traductions peuvent se révéler déroutantes ou faussement séduisantes (du fait de leur seule « nouveauté ») pour les apprenants comme pour les enseignants.

Mais il n'existe pas de stratégies universelles pour gérer cette rencontre de cultures éducatives et leurs croisements. L'essentiel est probablement de faire que tous les acteurs éducatifs soient conscients de la nature de cette rencontre et tirent parti de la diversité ainsi créée (*cf. module 4*).

De même que les langues s'alternent dans les classes bilingues et que de ces alternances naît une compétence multiple, de même les contenus, les manières d'enseigner et les habitudes d'apprendre pourraient aussi se constituer en mixtes variables, porteurs d'enrichissements éducatifs et cognitifs.

Jean Claude Beacco

Module 6

La problématique des niveaux de compétence en L2 de l'élève

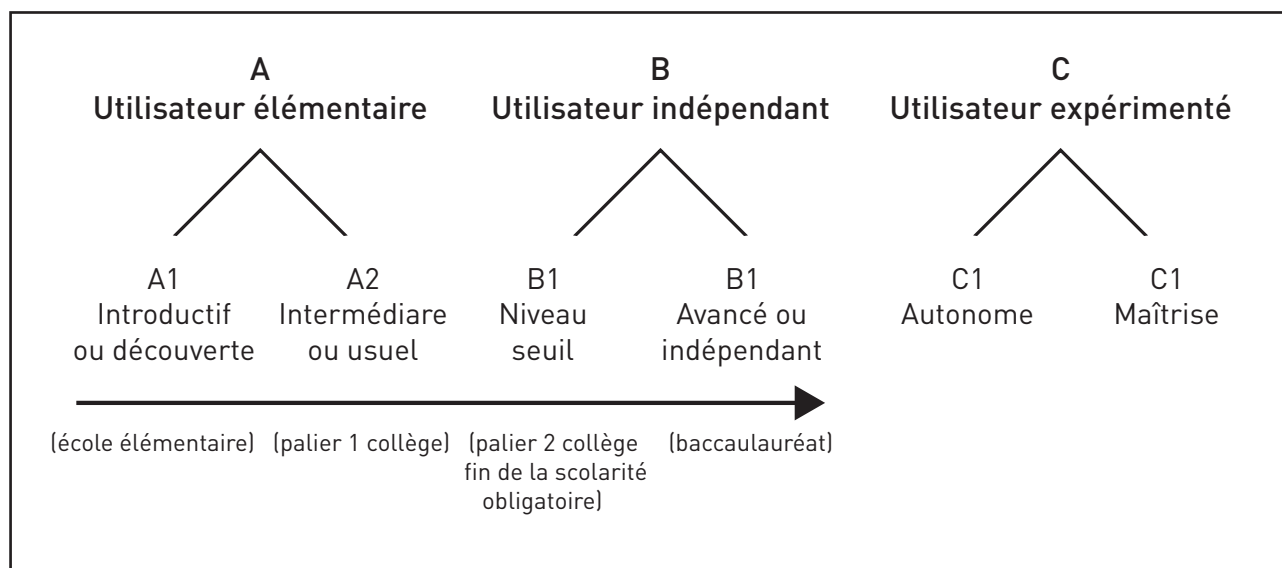
La notion de compétence. Quel niveau pour démarrer ?

Etre compétent dans un domaine donné (professionnel ou autre), c'est être capable d'accomplir un certain nombre de tâches avec toute l'efficacité requise. C'est être capable de respecter un certain nombre de normes dans l'accomplissement de la tâche, compétence qui s'appuie ainsi tout à la fois sur des savoir-faire et des savoirs.

Dans le domaine des langues, la compétence correspond à la capacité d'une personne (d'un locuteur) à communiquer de façon efficace et intelligible dans un certain nombre de situations d'échange. Selon les situations, les compétences exigées ne seront pas forcément identiques. Dans certaines situations on a besoin d'être un bon auditeur, dans d'autres d'être un bon lecteur, etc. Par ailleurs selon que l'on doit être capable de comprendre des informations données à la radio ou à la télévision ou capable de comprendre un cours de biologie dispensé dans une classe de lycée, la nature de la compétence ne sera pas identique.

La notion de compétence en langue peut donc être définie par :

- **le niveau.** *Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR) distingue ainsi trois grands niveaux de compétence



Le texte de la dernière ligne est variable selon les pays, il représente ici l'adaptation du CECR à la France, de l'école élémentaire au baccalauréat.

- **la nature des activités de communication langagière** : réception (lire, écouter en continu) ; production (parler, écrire) ; interaction (prendre part à un échange) ; médiation (traduction)

- **le domaine de référence considéré.** Il peut s'agir de relations sociales ou amicales, dans une approche familière, mais aussi de relations plus formelles, plus impersonnelles, comme il peut s'agir de relations professionnelles ou d'échanges de savoirs
- **le degré de maîtrise des outils de la langue :** compétence grammaticale, compétence phonologique, compétence lexicale.

La compétence en langue ne constitue donc pas un bloc homogène, indifférencié, par exemple être faible, moyen ou fort dans une langue donnée, mais un ensemble de compétences, différentes selon les individus et qui définissent à chaque fois un profil particulier de compétence. On peut ainsi être capable de suivre un cours universitaire dans sa discipline et éprouver les plus grandes difficultés à suivre à la radio un compte rendu de match de football ou réciproquement.

Il est donc important de pouvoir identifier son propre profil de compétence de façon à entreprendre à propos de certaines des composantes les remédiations nécessaires. Il importe encore de pouvoir définir le profil de compétence requis pour enseigner une DNL ou recevoir en L2 un enseignement en DNL.

S'il ne faut pas poser a priori de conditions strictes de niveau pour que les élèves puissent suivre une formation en DNL, on doit cependant considérer qu'un niveau minimum est requis pour entamer avec profit une formation dans une DNL en L2.

Deux remarques préalables :

- **la compétence des élèves en L2 n'est pas fixée une fois pour toutes.** Bien au contraire, elle ne manquera pas d'évoluer tout au long de l'année en fonction de l'expérience acquise tout au long du parcours de formation. Selon la sensibilité des élèves, mais selon leur forme et degré d'exposition à la L2, ils pourront faire des progrès dans un plusieurs domaines particuliers de compétence.
- **l'apprentissage d'une DNL dans un cadre bilingue ne consiste pas à organiser toutes les activités d'une leçon ou d'un cours en L2,** nous l'avons déjà signalé, certaines séquences pourront se faire en L1, d'autres en L2, sachant que selon les élèves et selon le moment de l'année, le curseur L1/L2 pourra se déplacer, l'essentiel étant que les deux langues contribuent, solidairement, à favoriser l'apprentissage de la DNL.

Cela étant, on peut considérer que la maîtrise du niveau A2 (utilisateur élémentaire) peut constituer un bon point de départ pour entamer une formation en L2, sachant que d'un élève à l'autre ce niveau A2, qui n'est ici qu'un niveau moyen, peut varier de façon significative.

Dans le CECR, la présentation globale du niveau A2 est la suivante (p. 25) :

A2	<i>Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations familiales et personnelles simples, achat, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.</i>
----	--

Dans un cours de DNL, les activités langagières peuvent se répartir de la façon suivante. L'élève doit pouvoir notamment :

1) En production orale générale

- Développer un monologue suivi autour d'une description ou d'un récit d'expérience
- Développer un monologue suivi autour d'une argumentation
- Entreprendre un court exposé devant un auditoire

2) En production écrite

- Recopier des mots, des énoncés figurant au tableau
- Prendre des notes, sous forme de mots-clés, de phrases non-verbales
- Sélectionner dans un document des phrases ou des éléments d'un paragraphe et recomposer ces différents éléments en un texte continu.
- Rédiger une brève description d'un phénomène dont on a été témoin, d'un objet d'analyse donné.
- Articuler une suite d'événements dans un épisode global.
- Justifier une conclusion, un résultat.

3) En compréhension de l'oral

- Suivre un exposé
- Comprendre les instructions du professeur

4) En compréhension de l'écrit

- Rechercher une information particulière dans un texte
- Lire un texte développé pour s'informer et discuter
- Lire et comprendre des instructions

5) Prendre place dans une interaction, dans des échanges

- Engager une discussion avec le professeur, avec des camarades sur un point du

cours, sur une tâche à conduire.

- Obtenir un renseignement, une précision
- Échanger des informations
- Respecter les tours de parole et intervenir au bon moment

Le profil de compétence ainsi défini, s'il reprend des éléments d'une compétence générale à communiquer, correspond cependant de façon plus spécifique aux aspects de la compétence qui sont plus directement sollicités dans l'apprentissage d'une DNL.

Repérer les difficultés des élèves en L2 et y remédier

Les élèves, nous le savons, peuvent être en difficulté sur un certain nombre de compétences générales en formes et en usage de la langue. Ces difficultés pourront être signalées au professeur de L2, dans le cadre de l'échange permanent qui doit exister entre le professeur de la DNL et celui de la L2..

Mais le professeur de la DNL peut aussi intervenir à son propre niveau quand surgit une difficulté qui dans un aspect de l'apprentissage de la DNL pose un problème particulier.

Les suggestions présentées dans le tableau ci-contre ont simplement valeur indicative.

Les modes de correction pour la L2

Les élèves peuvent éprouver des difficultés à s'exprimer avec toute la correction et la précision nécessaires dans les différents usages du français qui seront les leurs en classe de DNL. Quelle position adopter en la matière ? Faut-il corriger les élèves quand ils commettent une erreur ? Et si oui, à quel moment, de quelle manière ? Si non, faut-il au nom de l'efficacité communicative laisser les élèves poursuivre leurs propos ou leurs échanges ? Mais n'y a-t-il pas alors un risque de confusion dans l'expression ou la compréhension ?

Corriger un élève correspond à la volonté du professeur d'améliorer sa production. Mais cette correction doit être utile, doit être efficace. L'élève ne doit pas se sentir humilié par un signalement trop brutal de son erreur, ni abandonné à ses propres incertitudes.

Une première précaution : on veillera à ne pas interrompre constamment les élèves pour chaque erreur commise. Ce serait sinon les décourager de prendre la parole ou d'écrire. Il y a toujours une prise de risque à assumer quand on travaille en L2 sur une DNL. Cette prise de risque doit être encouragée chez les élèves. Il existe des zones de tolérance dans la maîtrise des normes de la L2, Pour autant, on distinguera les erreurs qui portent sur des éléments de détail de la langue (problèmes d'accord, erreurs sur une forme verbale, de prononciation inappropriée, etc.) et sur lesquels il

	CONSTATS	REMEDATION
REPertoire LEXICAL	<ul style="list-style-type: none"> répertoire lexical insuffisant, recherches de mots fréquentes et souvent longues, vocabulaire insuffisamment précis, difficulté à situer les mots les uns par rapport aux autres (synonymes, antonymes) 	<ul style="list-style-type: none"> mettre en évidence les relations lexicales : synonymes, antonymes, hyperonymes démultiplier les étiquette lexicales : proposer le mot portant un sens plus précis : aller de plus en plus vite = accélérer repérer les mots (verbes, noms) qui se retrouvent fréquemment dans le discours scientifique : vocabulaire de la perception, verbes d'action, verbes modaux, etc. se reporter au lexique figurant dans le manuel, aux mots-clés figurant dans la leçon mettre l'accent sur les formes de dérivation : fraction/fractionner, mélanger/mélange, varier/variation, etc. signaler les racines des mots pour en retrouver le sens : progresser, régresser, transgresser, ... distinguer les nuances de sens d'un mot entre L1 et L2
CORRECTION GRAMMATICALE	<ul style="list-style-type: none"> erreurs fréquentes dans l'usage des structures et tournures de la langue, difficulté à construire des phrases comportant un certain nombre d'éléments d'information, difficulté à faire un usage correct des accords, des formes verbales 	<ul style="list-style-type: none"> veiller à ce que les élèves organisent convenablement les groupes fonctionnels, notamment le groupe nominal : article + nom + adjectifs (avec le respect des règles d'accord) nom + éléments d'expansion : complément de nom, proposition relative, notamment dans les titres des chapitres et les sous-titres aider les élèves à repérer la nature de l'accord entre le groupe nominal et le verbe importance du respect de l'ordre des mots les constructions verbales verbes d'opinion + proposition complétive
PRONONCIATION	<ul style="list-style-type: none"> prononciation qui n'est pas toujours intelligible (intonation, accents, rythme de la phrase, prononciation des sons) 	<ul style="list-style-type: none"> le schéma intonatif définit la visée même de l'énoncé. La voix monte, descend, reste à un même niveau, selon que l'on pose des questions, que l'on énonce une règle, que l'on signale un élément important. on respecte des pauses pour aider les élèves à mieux découper l'énoncé entendu en ensembles de sens. on varie son débit, c'est-à-dire la vitesse avec laquelle on s'exprime, en veillant cependant à ce que le débit ne soit pas trop rapide. on fait en sorte que les accents permettent aux élèves de repérer les unités lexicales dans l'avancée du discours.
ORTHOGRAPHE	<ul style="list-style-type: none"> difficulté à établir une relation convenable entre son et graphie. Connaissance insuffisante de l'orthographe grammaticale 	<ul style="list-style-type: none"> vérifier l'orthographe lexicale dans le manuel, dans le glossaire, s'appuyer sur la racine des mots, le système de dérivation contrôler l'orthographe grammaticale, accords en genre et en nombre dans le groupe nominal, les accords sujet/verbe <p>Apprendre à / aider l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> entrer dans un échange, prendre la parole conserver la parole, indiquer la fin de son tour de parole repéter la parole d'un autre demande une explication, une clarification
AISANCE	<ul style="list-style-type: none"> aisance insuffisante dans l'échange oral spontané, au-delà de la réponse à des questions simples, difficulté à engager une demande de clarification 	<ul style="list-style-type: none"> aider l'élève à reformuler, à passer éventuellement par la L1, les accompagner dans la recherche des mots et expressions, à demander une aide, une explication
MISE EN RELATION, COHERENCE	<ul style="list-style-type: none"> difficulté à relier les groupes de mots, les éléments de la phrase avec les connecteurs nécessaires, pour relier les énoncés dans le cadre d'un récit, d'une description ou d'une explication 	<ul style="list-style-type: none"> aider les élèves à signaler des éléments coordonnés, établir une relation de cause, de conséquence, une conclusion au terme d'un raisonnement, la référence à une règle générale
TEXTE ECRIT	<ul style="list-style-type: none"> difficulté à rédiger un texte dans sa continuité, autour d'un axe thématique. Phrases discontinues, mal reliées entre elles 	<ul style="list-style-type: none"> veiller à retrouver de phrase en phrase le thème du texte, avec les modes de reprise appropriés (pronoms personnels, nominalisations, hyperonymes, etc) faire avancer le sens du texte en introduisant dans chaque phrase les informations nouvelles nécessaires apprendre à transformer une liste de phrases non verbales en un texte continu

est possible de passer, provisoirement, et les erreurs qui posent des problèmes d'intelligibilité, qui affectent à un plus haut niveau l'organisation du discours, ce qui dans le cadre d'un apprentissage à visée scientifique peut avoir des conséquences dommageables sur la suite du cours.

Par ailleurs, ce qui peut parfaitement être admissible à l'oral, dans la continuité de l'échange, peut ne pas l'être à l'écrit. On doit sensibiliser les élèves à cette distinction en matière d'exigence de correction.

On peut distinguer différents modes de correction :

- l'élève conscient d'avoir commis une erreur se corrige lui-même (ce qui suppose que l'élève dispose déjà d'un minimum d'intuition linguistique)
- les corrections entre pairs (ce sont les autres camarades de la classe qui proposent une autre formulation)
- les corrections indirectes de l'enseignant (on reprend la formulation de l'élève en reprenant certains des éléments considérés comme fautifs, mais sans les signaler comme tels, on demande simplement à l'élève de reprendre la formulation proposée par le professeur)
- les corrections systématiques, c'est-à-dire celles qui donnent lieu à un commentaire, à une explication.

En cas de difficultés constatées, le professeur pourra :

- demander à l'élève de revenir provisoirement à la L1. Il pourra de la sorte vérifier que la difficulté linguistique en L2 n'est pas liée à une difficulté d'ordre cognitif. Le professeur pourra alors revenir vers la L2 pour proposer une formulation plus appropriée
- face à une erreur constatée, le professeur ne se contentera pas de faire répéter la forme correcte proposée. Il proposera une reformulation plus globale de l'énoncé, une paraphrase amplifiée qui permet de situer l'erreur commise dans un environnement plus large qui rend mieux compte des conditions d'usage d'une forme (exemples à proposer)
- on peut faire reprendre l'énoncé par un camarade, puis le faire reprendre par l'élève initialement concerné.
- on peut écrire au tableau la forme sur laquelle une erreur a été constatée ; on peut signaler l'existence de cette forme dans le manuel ou dans un document écrit et en commenter, si on en a la possibilité, les particularités de construction et d'usage.
- et tout au long de l'apprentissage de la DNL, on attirera l'attention de/des élève(s) sur certains choix de formulation adoptés dans les manuels francophones.

Les élèves peuvent recourir à l'usage d'un dictionnaire bilingue pour pouvoir disposer d'un appui lexical ponctuel, vérifier le sens d'un mot, sachant que le dictionnaire bilingue n'offre pas toujours les éléments de sens les plus appropriés à un contexte donné. Le professeur entreprendra les ajustements nécessaires (valeurs sémantiques, contexte d'usage).

Le dictionnaire servira aussi à contrôler l'orthographe d'un mot quand les élèves auront à écrire le plan d'un cours, à rédiger un texte.

De même, il peut être utile que les élèves disposent d'un répertoire grammatical dans lequel ils pourront retrouver une variation morphologique particulière ou la désinence d'un verbe conjugué à un temps particulier.

Gérard Vigner

Module 7

L'alternance des langues dans l'enseignement bilingue

Par alternance des langues, ou alternance codique, (la langue est un code) nous entendons les passages d'une langue à l'autre sans que les systèmes des deux langues en question soient confondus ; il ne s'agit donc pas de « mélange des langues » ; ces passages ne sont pas aléatoires, mais répondent toujours à une intention du locuteur.

Dans une situation d'enseignement/apprentissage bilingue, les alternances codiques sont selon nous nécessaires et peuvent avoir plusieurs fonctions : améliorer les apprentissages, faciliter la transmission d'un contenu, mieux expliquer, reformuler, mais aussi appeler à l'aide, répondre sans avoir les moyens de le faire en L2,

Actuellement, dans la majorité des cas, l'emploi systématique de l'alternance codique entre les deux langues qui circulent dans la classe - dont l'une, la L2, n'est le plus souvent ni la langue maternelle des professeurs ni celle des élèves - n'est pas considéré comme pédagogiquement « correct », souvent officiellement combattu, notamment dans les pays à langue nationale unique.

Il nous paraît important de remettre en cause ce discrédit, l'alternance codique - souvent d'ailleurs utilisée spontanément en classe mais donc mal considérée et mal vécue - doit être réhabilitée, mais de manière raisonnée et justifiée.

Dans un dispositif d'enseignement/apprentissage bilingue, nous souhaitons promouvoir deux types d'alternances :

- **La *micro-alternance*** : ce sont les passages ponctuels et non programmés d'une langue à l'autre, pendant les cours et leçons. Le changement de langue se situe à l'intérieur d'un même discours ou entre les discours des partenaires de la communication ; par exemple un élève qui ne connaît pas un mot en L2 passera à la L1 pour poser la question à l'enseignant, ou encore pour être sûr d'être compris, l'enseignant reformule en L1 ce qui vient de dire en L2.

Ces micro-alternances peuvent être de diverses natures et viser divers objectifs :

- elles peuvent servir à reformuler explicitement les idées émises dans l'autre langue, sans qu'il s'agisse de traduction littérale....
- elles peuvent être d'ordre trans/métalinguistique et aider l'enseignant (qui n'est pas professeur de langue), à approcher/ croiser de manière approximative les approches des deux langues/outils qu'il utilise, ce qui peut favoriser l'étagage et la construction des notions/concepts visés, en parfaite coopération avec les apprenants.
- elles peuvent enfin avoir pour objectif d'encourager et faciliter les communications /échanges, sources incontestables d'apprentissage :elles se rapprochent

alors des alternances codiques produites dans une situation de communication ordinaire entre locuteurs bilingues.

- **L'alternance séquentielle** (qu'on appelle quelquefois aussi méso-alternance, en référence avec la micro alternance ci-dessus)

Il s'agit fondamentalement de l'emploi alterné des deux langues dans un même cours, en relation notamment avec des activités/supports différents.

Lorsque cette alternance linguistique est solidement construite sur le plan pédagogique, elle nous semble la stratégie didactique la plus spécifique de l'enseignement bilingue et surtout la plus féconde, tant sur le plan de la construction des savoirs disciplinaires que sur le plan de l'éducation linguistique en général.

Dans ce module, nous souhaitons centrer notre attention sur cette notion méthodologique d'alternance séquentielle, une méso-alternance structurée constituée par conséquent d'une alternance de séquences en L1 et L2 dans le cours d'une même leçon, d'un même cours.

Nous tenterons de légitimer ce type d'alternance codique, d'en exposer les caractéristiques, avant d'en proposer, dans le module suivant, un exemple théorique de mise en œuvre, naturellement adaptable, flexible et évolutif, selon les publics et contextes.

Les caractéristiques et bénéfices de l'alternance séquentielle

Cette forme d'alternance codique en classe, nous l'avons évoqué ci-dessus, a mauvaise réputation dans la plupart des pays.

Elle est composée fondamentalement d'une suite de séquences monolingues plus ou moins longues - sachant qu'il ne s'agit aucunement de la traduction systématique en L2 des documents en L1 et inversement - et peut prendre différentes configurations ; mais elle a toujours pour caractéristique commune de prendre le parti, pour l'enseignement/apprentissage d'une notion, d'un concept, de mettre en relation et croiser des documents, des activités, des formulations, des synthèses dans les deux langues concernées, de varier aussi les entrées méthodologiques, tout ceci dans la perspective d'enrichir les savoirs et savoir-faire, tant disciplinaires que linguistiques.

On a pu mesurer que cette alternance séquentielle, bien conduite, améliore les apprentissages des savoirs disciplinaires, ce qui n'est pas très étonnant quand on observe que les comportements de concentration, de curiosité, d'attention, de mémorisation des apprenants sont clairement stimulés dans ce dispositif.

L'amélioration au plan de la construction des concepts dans les disciplines grâce à l'alternance séquentielle pourrait s'interpréter aussi en considérant que l'apprenant dispose alors d'une langue outil supplémentaire, la L2, qui vient s'ajouter à la L1 ; on peut faire l'hypothèse en effet que travailler avec deux langues/outils au lieu

d'une seule, mais deux langues/outils avec des caractéristiques et des statuts très différents (l'une la L1, langue maternelle, familière et pour cette raison chargée affectivement de vécus et de représentations premières, l'autre, la L2, nouvelle, qui défamiliarise et donc d'une certaine façon plus abstraite) pourrait être de nature à faciliter les apprentissages conceptuels, en favorisant des approches contrastées, différentes, complémentaires permettant d'affiner/aiguiser ces apprentissages. (*cf. module 9*)

Au plan linguistique, l'enrichissement parallèle, tant en L1 que L2, semble pouvoir se comprendre aussi en considérant que les deux langues, ainsi mises systématiquement en relation, génèrent spontanément chez l'apprenant une conscience (méta)-linguistique naturelle, (construction de « passerelles » entre les langues et d'hypothèses concernant leur fonctionnement) ; on est alors dans une démarche comparative/ contrastive permanente.

Par ailleurs, signalons qu'au-delà d'un élargissement général des répertoires linguistiques, on observera une réflexion plus pointue sur les typologies linguistico-discursives propres aux spécificités de chaque discipline...

Ce type d'alternance codique représente une forme de didactique intégrée « langue/contenu » et, plus précisément, une intégration forte L1-L2-DNL, avec une équation générale gagnant/ gagnant entre le linguistique et le disciplinaire.

Quelques remarques conclusives :

- L'alternance des langues, qu'elle soit alternance séquentielle ou micro-alternance n'est pas le mélange, encore moins l'utilisation « d'un sabir » qui ferait que le locuteur utilise indistinctement un mot sur deux de L1 ou L2 sans savoir d'ailleurs si ce dernier appartient à L1 ou L2.

L'alternance des langues en classe peut au contraire être l'une des manifestations les plus significatives du « parler bilingue » ; elle n'est pas la preuve d'un manque de maîtrise dans une des deux langues, mais un cas particulier de « reformulation » permettant la comparaison, l'approximation et l'étayage.

- L'alternance des langues - naturelle, nécessaire et enrichissante dans certains contextes familiaux - doit pouvoir exister aussi en classe et préciser les messages, s'avérant en ce sens comme une bonne stratégie d'enseignement/ apprentissage.

C'est en effet une perte potentielle pour les apprentissages, tant linguistiques que disciplinaires, de ne pas proposer un déroulement des cours qui permette explicitement de mettre en relation de manière effective et naturelle des textes et documents formulés dans les deux langues.

Mais le rôle de l'école sera alors de maîtriser cette alternance en la structurant, en la didactisant. (*cf. module 8*)

- Par ailleurs et enfin, un enseignement qui se veut bilingue, qui prétend préparer des élèves à devenir à terme de bons bilingues, peut-il vraiment se présenter comme un enseignement cloisonné, constitué de deux enseignements monolingues, où l'enseignant sépare les deux langues dans deux cours différents ? (ce cloisonnement est encore plus prononcé d'ailleurs si les deux langues sont utilisées par deux enseignants différents). Car alors, quels modèles d'individu bilingue/ de pratiques langagières bilingues sont donnés à voir à l'élève ?

Ceci étant, redisons que l'emploi articulé et « didactisé » de deux langues (L1 et L2) en classe ne s'improvise pas et demande :

- une formation, un entraînement et investissement pédagogiques importants de la part des enseignants
- une réflexion sur les programmes de matières au travers des analyses des manuels scolaires et des cultures sous-jacentes
- la mise en œuvre de dispositifs didactiques favorables tels que pédagogies de projets bilingues et interdisciplinaires (*cf. module 11*).

Mariella Causa

Module 8

Une trame méthodologique d'alternance séquentielle des langues

Dans une unité didactique, un cours, une leçon, il est possible de mettre en œuvre une trame méthodologique fonctionnant sur la base d'une alternance séquentielle des langues avec micro-alternance conjoncturelle intégrée (*cf. module 7*) ; des expérimentations de cette nature ont été faites suite à des stages de formation de professeurs et mériteraient améliorations, analyses et évaluations, sous forme de recherche-action.

Le schéma général proposé se déroule globalement de la manière suivante :

- **Le titre** (de l'unité didactique, du cours, de la leçon) est donné en L1 et L2 : signe fort et symbolique qui indique que le cours va se dérouler dans les deux langues ; il permet aussi de montrer que très souvent les deux intitulés sont assez éloignés d'une traduction littérale, renvoyant par conséquent à des interprétations et manières d'aborder les notions et concepts visés de manière culturellement différente ; c'est déjà la base d'une double réflexion, linguistique d'une part, mais aussi épistémologique en ce qui concerne la discipline.
- **L'introduction**, ensuite, des grands axes de la thématique visée par le cours commence normalement par un moment où l'enseignant incite les apprenants à faire émerger les « représentations », hypothèses et présupposés dont ils sont porteurs à propos de cette thématique ; cette phase est nécessaire, on le sait, dans le processus d'apprentissage, afin que les concepts visés par le cours se confrontent clairement aux représentations premières qui doivent le plus souvent être remises en cause.
Il est évident que cette phase doit impérativement se dérouler en L1 puisque c'est dans cette langue 1, maternelle, que ces représentations ont été vécues et se sont construites.
- **Le travail central**, ensuite, de l'unité didactique est alors, selon les cas et la nature de la thématique, d'exposer, de lire et commenter des documents de toutes natures, de mesurer, expérimenter, décrire, interviewer, fabriquer etc.
C'est typiquement à ce stade que l'alternance séquentielle et la micro-alternance peuvent être mises en œuvre de manière raisonnée.

L'alternance séquentielle se réalise dans le travail alterné et prévu/préparé de séquences successives à partir de documents en L1 et L2, (textes, graphiques, schémas etc.) puisés d'abord dans les manuels scolaires de L1 et L2, mais aussi au cours de recherches documentaires diverses (internet etc.), d'interviews s'il y a lieu, des sources du savoir en général.

Il n'est pas question naturellement de comptabiliser et/ou équilibrer en respectant des parités illusoire et artificielles entre les langues (chaque thématique est particulière, dans tel contexte) mais bien plutôt de chercher systématiquement à croiser et mettre en relation des sources de savoirs et de réflexions formulées dans les deux langues, afin de rechercher des complémentarités, des ajouts, des précisions, des ouvertures, des entrées différentes susceptibles de faciliter les apprentissages des élèves.

La micro-alternance, quant à elle, pourra être présente dans les échanges entre élèves, les travaux en atelier. Mais l'expérience prouve qu'elle est le plus souvent spontanément évitée par professeurs et élèves lors d'un commentaire de document en classe entière, c'est-à-dire qu'il devient très vite naturel pour tous de commenter en L1 un document en L1, en L2 un document en L2.

Ainsi, les alternances raisonnées et structurées entre les langues, au départ guidées, assistées, deviennent automatisées, spontanées, autonomes, générant interactions et passerelles, pour le plus grand profit des apprentissages disciplinaires et linguistiques.

- **Les conclusions intermédiaires, synthèses, résumés, mais aussi théorèmes, lois, règles, axiomes**, etc., seront très naturellement et systématiquement formulés dans les deux langues, en s'aidant pour ce faire des manuels scolaires utilisés en L1 et L2 ; c'est là fort utile linguistiquement, et culturellement signifiant, les formulations langagières étant le plus souvent différentes dans les deux langues, loin des traductions littérales et, de surcroît, c'est aussi un moyen de favoriser la mémorisation chez l'apprenant.
- **Les exercices de contrôle, d'évaluation** seront aussi conduits dans les deux langues.
Les formes et modalités en seront diverses, mais l'idée centrale visée est bien de pouvoir prouver qu'on peut passer d'une langue à l'autre sans effort particulier, répondre aux questions concernant la thématique concernée dans une langue ou l'autre, et il est donc nécessaire de s'y entraîner.
Il peut s'agir par exemple de poser une question dans une langue et demander de répondre dans l'autre langue, de proposer un document déclencheur en L1 pour une exposition en L2, de demander des comparaisons critiques de cartes, graphiques, schémas en L1 et L2 etc.
- **Ajoutons que les auxiliaires de l'enseignement/apprentissage**, à savoir prises de notes, affichages dans la classe, élaboration et construction de tableaux et lexiques disciplinaires bilingues, individuels et collectifs, pourront bien sûr participer de cet environnement bilingue permanent que ce modèle voudrait promouvoir.

Une analyse critique de cette trame méthodologique

Cet exemple théorique est naturellement à infléchir, modeler/moduler, rectifier et

amender selon les matières et thématiques, les contextes, les personnes concernées ; il veut simplement illustrer, mettre l'accent sur le fait qu'il est possible de construire et considérer un enseignement bilingue d'une autre manière que comme une somme de deux enseignements monolingues.

- **Ses avantages**

Nous faisons l'hypothèse, nous l'avons dit, que cet exemple théorisé donne de bons résultats tant au plan des constructions des savoirs disciplinaires qu'au plan des gains linguistiques; mais il faudrait naturellement, répétons le, mettre en place une recherche-action rigoureuse pour l'évaluer très précisément, sachant tout de même au départ que de fortes présomptions vont dans ce sens ; nous observons en effet que dans les classes qui donnent de bons résultats, les pratiques pédagogiques de beaucoup de professeurs de DNL, sans le dire explicitement, s'apparentent souvent de fait à une réelle alternance codique, mais mal vécue, un peu honteuse, pour ne pas dire « sauvage »

Nous proposons donc simplement ici de déculpabiliser ces enseignants, en leur proposant une alternance codique raisonnée, maîtrisée, régulée et assumée. (*cf. module 7*)

Ce qui est certain, c'est que cette alternance des langues, maîtrisée et didactisée, participe largement de l'intégration langue/ contenu, répond donc parfaitement aux exigences des programmes officiels de type CLIL (Contents and Language Integrating Learning) et en français de type EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère).

Nous n'hésiterons pas à ajouter, finalement, que ce type de fonctionnement par alternance codique séquentielle maîtrisée permet à des enseignants de DNL qui ne sont pas d'excellents locuteurs en L2 de commencer à travailler dans les classes bilingues, en légitimant les passages à la langue 1, permettant des pauses, des moments de réflexion et de recul.

En d'autres termes et en se référant au *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR), on pourrait considérer que concernant les compétences en L2 de ces enseignants et en pratique, s'il est indispensable qu'ils soient très bons en compréhension écrite, de type C1 (ils doivent comprendre sans erreurs les textes des manuels et articles spécialisés), il est moins urgent qu'ils soient excellents en compréhension et expression orale (on peut faire répéter et reformuler), ce qui veut dire que le niveau B2 peut suffire pour démarrer.

Quant à la production écrite spécialisée, limitée, elle s'apprend assez vite si l'aide des manuels est omniprésente.

En ces temps de difficultés à trouver de professeurs de DNL, éléments centraux du dispositif bilingue, cette remarque prend tout son sens, sachant que s'agissant de professeurs motivés et intéressés à enseigner leur discipline partiellement en L2 (c'est quasiment toujours le cas), l'expérience prouve que les progrès de ces

professeurs utilisant cette langue 2 pour enseigner sont rapides (d'autant que l'on peut mettre en place parallèlement des dispositifs de formation permanente, ce qui se fait souvent)...

- **Sa mise en œuvre**

Dans l'enseignement secondaire, et quelle que soit la matière, la mise en place de cette pratique pédagogique rencontre *a priori* peu de difficultés institutionnelles et pédagogiques.

Mais l'important est de comprendre qu'un rendement optimal sera atteint si le professeur de DNL travaille en relation avec le professeur de langue 2 (c'est vrai aussi s'il ne pratique pas l'alternance codique séquentielle) et ceci essentiellement à deux niveaux : les préparations et évaluations. (*cf. module 10*)

Dans l'enseignement primaire, le problème se pose de manière un peu différente, dans la mesure où les maîtres sont toujours polyvalents pour les matières « traditionnelles », mais que rares sont les maîtres qui ajoutent à cette polyvalence de solides compétences en langue 2.

Dans ce contexte (et notamment dans les classes bilingues « langue française-langue régionale » par exemple), on utilise souvent la formule « une personne-une langue », plutôt que la formule « une personne-deux langues » (comme le voudrait l'alternance codique maîtrisée) ; l'intérêt de la première formule est qu'elle permet d'utiliser institutionnellement le maître compétent en L2 dans deux classes plutôt que dans une seule, ce qui double le nombre d'élèves qui peuvent bénéficier d'un enseignement bilingue ; mais l'alternance codique séquentielle est alors guère possible, la coordination entre les enseignants en L1 et L2 étant difficile à mettre en œuvre.

Quoiqu'il en soit, nous redisons qu'il ne s'agit là que d'un exemple, d'une trame méthodique mise en œuvre à la suite de stages de formation réunissant des professeurs de DNL ; en fonction des contextes, un nombre considérable de variantes sont possibles et il serait infiniment souhaitable que des recherches-actions soient engagées dans ce champ didactique.

Jean Duverger

Module 9

Des bénéfices cognitifs optimisés par l'alternance codique

L'enseignement bilingue, en Europe, se décline souvent sous les sigles CLIL (Content and Language Integrated Learning) ou EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère).

L'idée d'intégration est centrale, alors que l'on a souvent tendance à se placer du côté « langue », en considérant les disciplines comme un terrain de jeu pour la langue étrangère (L2), ou alors du côté « discipline », en voyant la L2 comme un obstacle ou, au mieux, comme une occasion « *de plus* ».

Plutôt qu'un plus, la L2 constitue un « *avec* ». La L1 aussi travaille « *avec* » les disciplines, « *avec* » tout enseignement, mais la perception en est moins évidente.

Dans l'esprit commun, on est « *matheux* », « *lettreux* », doué pour les langues, ou pour les chiffres, toutes ces compétences étant vues de manière dissociée, éventuellement cumulative, mais non intégrative. Or, avant même de mettre en place une didactique visant à intégrer les savoirs linguistiques et disciplinaires, on doit prendre acte de la nécessaire intégration entre langue et discipline dans le travail scolaire. Les savoirs scolaires sont donc travaillés et traversés par le discours scientifique, d'une part, et par le discours pédagogique, de l'autre, et cela de manière monolingue ou bi-plurilingue. Pour mesurer les enjeux cognitifs de l'enseignement bilingue, nous devons ainsi prendre en considération les quatre angles suivants :

- le discours scientifique modèle les savoirs disciplinaires (1) ;
- la diversité linguistique et culturelle traverse les savoirs scientifiques (2) ;
- le discours pédagogique (ré)organise les savoirs disciplinaires (3) ;
- le discours pédagogique bi-plurilingue souligne l'organisation des savoirs disciplinaires (4).

Concernant le point (1), il faut se rappeler que les savoirs scientifiques existent une fois qu'ils ont été désignés à l'intérieur d'un découpage disciplinaire et par rapport à d'autres savoirs connexes. En mathématiques, par exemple, un rectangle, comme un triangle, fera partie de la famille des polygones. Les rectangles relèvent en outre de la sous-famille des quadrilatères. Par ailleurs, un quadrilatère pourra être particulier - c'est le cas du rectangle - ou quelconque. Ce simple exemple montre combien le langage intervient dans la manipulation des concepts. Ce langage implique ici des substantifs et des adjectifs, mais il peut concerner des formes discursives (par exemple, le théorème) ou d'autres structures linguistiques encore. Par ailleurs, ce langage à usage spécialisé peut puiser dans des structures elles-mêmes spécifiques (*quadrilatère*) ou alors communes (*particulier*), certains termes spécifiques (*carré, rectangle*) donnant lieu à un usage courant. Sur ce dernier point, il est

intéressant de constater que l'énoncé « *le carré est un rectangle* », correct du point de vue mathématique, sera difficilement accepté par un enfant en début de scolarité. De même, admettre pour le profane que la forme la plus bizarre en géométrie, c'est-à-dire sans propriétés particulières, soit la plus générale ne va pas sans peine. La désignation fait donc partie de la science, et elle ne saurait être minimisée par les enseignants de disciplines, ni même d'ailleurs par les chercheurs à l'origine des découvertes scientifiques.

La pertinence linguistique des savoirs scientifiques apparaît encore davantage lorsqu'on intègre la dimension plurilingue.(2) Pour rester en mathématiques, on remarquera assez vite que *quadrilatère* vient du latin et *polygone* du grec, le premier référant aux côtés et le second aux angles. Concernant les outils de travail en géométrie, on pourra mettre en parallèle le mot *rapporteur* avec l'italien *goniometro*. Si le second paraît plus technique que le premier, il est aussi plus explicite, et on y retrouve d'ailleurs la notion d'angle. Derrière ces désignations circulent des traditions, des tensions, des évolutions qui fondent la dynamique des savoirs. On dit souvent que les mathématiques ont été inventées par les Arabes, mais sait-on vraiment pourquoi, et en trouve-t-on des traces dans la langue ? En français, un bref sondage suffira à mettre en évidence les noms d'origine arabe dans cette discipline. Nous citons l'exemple de *chiffre*, dont on découvre assez vite qu'il dérive d'un mot arabe désignant le vide et débouchant, dans plusieurs langues, notamment romanes, sur le mot *zéro*. Le lien entre *chiffre* et *zéro* existe bel et bien sur le plan linguistique (mais il faut passer par des transformations successives et l'italien *zefiro*), et il apparaît aussi sur le plan disciplinaire dès lors que l'on comprend l'enjeu de l'invention du zéro (« vide ») pour la numération et le progrès du savoir mathématique. La science est donc bien traversée et transformée par les contacts de langues et de cultures, par des échanges et des tensions entre écoles de pensée, des réélaborations, des traductions. Dans cette perspective, un enseignement monolingue se présente comme une réduction de la nature plurilingue et pluriculturelle des communautés scientifiques.

Dès lors, il s'agit de prendre conscience que le discours pédagogique organise ou réorganise à son tour les savoirs disciplinaires (3). La langue est ainsi impliquée doublement dans le processus de construction/transmission des savoirs. Dans la classe, cela signifie qu'il faut, d'une part, interroger la dimension linguistique des savoirs constitués au sein de la discipline et, d'autre part, considérer l'importance du discours pédagogique qui sous-tend l'interaction entre enseignants et apprenants. Nous parlons ici de la fonction de médiation du discours, qui met la verbalisation au centre de tout processus pédagogique. L'enseignant et son discours se posent alors en médiateurs entre les voix de la science et celles des apprenants, le but étant de « dédensifier » les savoirs experts, de les linéariser, de les expliquer, de les exemplifier.

Dans ce cadre, le travail bi-plurilingue apparaît comme un révélateur, comme un élément qui souligne l'organisation des savoirs (4). L'usage d'une L2 amène une 2^{ème} médiation (re-médiation) et, par les problèmes qu'il engendre, sollicite une attention particulière (remédiation) aux enjeux de la langue « *dans* » et « *pour* » les savoirs.

Reprenons l'exemple des mathématiques. Dans une classe bilingue « allemand-français », on pourra s'arrêter sur la correspondance entre *bissectrice* et *Winkelhabierend*. Littéralement, le terme allemand signifie *qui coupe l'angle par la moitié* et offre ainsi une prise supplémentaire, en l'occurrence plus explicite, sur le contenu. La stratégie pédagogique bilingue débouche ici sur des outils supplémentaires d'explication. Cette re-médiation permet toutefois un retour sur la médiation, sur la dimension linguistique de la notion de bissectrice. En effet, quel élève franco-phonie repère spontanément *bi* et *section* dans *bissectrice* ? Quel enseignant pense à s'y arrêter dans une classe monolingue ? Problématiser la langue conduit à une problématisation des savoirs, reformuler attire l'attention sur la formulation des idées et, du coup, favorise la conceptualisation.

Dans la dialectique d'intégration entre langue et discipline, la focalisation sur un pôle à l'exclusion de l'autre limite souvent l'enjeu de l'enseignement à la transmission de contenus, alors que le travail au cœur du processus d'intégration dirige enseignants et apprenants vers l'élaboration de savoirs. Ces savoirs seront plus ou moins centraux pour la discipline, et il s'agit de les soumettre à des objectifs clairs en termes de progression. Par exemple, en biologie, dans le chapitre des fonctions vitales, il sera sans doute utile de convoquer les termes *déplacement* et *mouvement* pour montrer que le premier, qui ne s'applique qu'aux animaux, ne peut pas désigner une fonction vitale censée inclure les végétaux. La relation d'hypo-/hyperonymie entre les deux termes pourra alors être discutée au profit de la discipline. On pourra aussi rapprocher « *mouvement* » de « *locomotion* », et s'appuyer pour cela sur le terme « *locomotive* », en général connu des enfants et semblable dans une grande diversité de langues (français, italien, polonais, etc.). Si on s'éloigne en apparence des enjeux strictement disciplinaires, on recourt toutefois à une stratégie pédagogique intéressante, pertinente dans la perspective du plurilinguisme et permettant la mise en évidence d'une terminologie plus spécialisée (« *locomotion* ») se retrouvant dans les champs sémantiques propres à la discipline (« *organes locomoteurs* »). Un tel travail démarre de manière plus « naturelle » en français L2, et profite dans ce cas du contact avec la L1, mais il peut être mené aussi bien sûr dans une classe monolingue.

Apprendre passe donc par une déconstruction de la langue, et les divers arguments développés ci-dessus nous montrent l'intérêt qu'il y a à parler de DdNL (disciplines « *dites* » non linguistiques) plutôt que de DNL. En tant que vecteur du travail

scolaire, la L2 ne se limite pas à un objet éducatif s'additionnant aux autres, mais enrichit les conditions mêmes des apprentissages en général. Si elle complexifie le processus pédagogique - en révélant la nature dense des savoirs -, elle ne le complique pas. Le travail bi-plurilingue en classe offre par conséquent une « défamiliarisation », une résistance utile à un traitement raisonné et approfondi des savoirs dans leur complexité. Les ressources linguistiques à l'œuvre représentent dans ce cadre bien plus qu'une « *soft skill* » (compétence transversale), car elles engagent une activité cognitive tout à fait centrale (« *hard skill* »- compétence « traversante »).

Laurent Gajo

Module 10

Les articulations entre territoires des professeurs de DNL, L2, L1

Le territoire de l'enseignant de DNL : quelles articulations avec les autres territoires pédagogiques (L2, L1, autres DNL) ?

L'enseignant de discipline recourant à une L2 se trouve d'emblée confronté à la langue en tant qu'objet pédagogique pertinent sur et pour son champ. On pourra parler de *territoire* de l'enseignant, qui se définit comme périmètre dans lequel il exerce ses activités et ses responsabilités pédagogiques.

Dans le travail d'intégration entre langues et disciplines, l'enseignant devra regarder l'intersection du point de vue de son ancrage disciplinaire, mais ne pourra éviter de regarder aussi de l'autre côté de l'intersection. En d'autres mots, il devra s'intéresser au travail de l'enseignant de langue - L2 mais aussi L1 - et même à celui d'autres collègues de disciplines qui entreraient aussi dans la programmation bilingue.

Pour montrer la nécessaire collaboration entre les différents enseignants, il faut d'emblée poser deux constats :

- la langue n'appartient pas en propre au territoire de l'enseignant de langue, mais relève de responsabilités partagées (1) ;
- les objets de savoirs scolaires font sens dans la communication et la négociation en classe, indépendamment des frontières reconnues entre les disciplines (2).

Concernant le premier point, il faut bien reconnaître que la mise en place d'un enseignement bilingue comporte deux effets institutionnels dans le territoire des enseignants : d'une part, il investit le professeur de DNL de responsabilités linguistiques nouvelles et, d'autre part, il désinvestit d'une certaine manière le professeur de langue de son objet traditionnel.

Ceci peut entraîner des conflits de territoires, des problèmes de curriculum et de l'insécurité pédagogique. Il s'agit pourtant de redéfinir les frontières et de redessiner, au mieux, les responsabilités de chacun par rapport à l'objet « langue ». On pourrait être tenté de penser que la différence tiendra à la finesse avec laquelle on traitera la langue, a priori moins centrale dans un cursus de DNL. Or, la question est plus complexe que cela et, comme on l'a vu au module 9, l'enseignant ne peut pas se contenter systématiquement de l'approximation linguistique.

Prenons deux exemples :

- Dans un cours de chimie partiellement en L2, il sera primordial de clairement établir la distinction entre *à* et *de*, notamment dans la manipulation d'énoncés comme *élever la température à 20 degrés* ou *élever la température de 20 degrés*.

Bien que l'emploi de ces prépositions soit souvent aisé dans d'autres contextes (interchangeabilité - *lunettes de soleil* ou *lunettes à soleil* - ou effet nul sur la compréhension - *essayer de faire* ou *essayer à faire*) et puisse donc constituer un enjeu mineur même dans la classe de langue (dans une tâche communicative, par exemple), il n'en va pas de même ici.

- Dans un cours d'histoire sur l'esclavage, il pourra s'avérer pertinent d'établir de claires distinctions entre les verbes de modalité, souvent difficiles à enseigner en classe de langue. Comprendre la notion d'esclave s'accompagne en effet de l'établissement de la part entre les obligations et les (maigres) libertés, entre les devoirs et les (rares) droits. Dans le discours, cela passe par des nuances entre *devoir*, *pouvoir*, *avoir l'obligation de*, *avoir la possibilité de*, *avoir le droit de*, etc. Ces verbes représentent souvent une zone de résistance dans l'apprentissage d'une L2, en français (avec ses variations régionales) mais encore davantage en allemand et en anglais, par exemple. En revanche, dans une approche communicative de la leçon de langue, ils pourront être traités avec une marge de tolérance plutôt large.

Si les enjeux linguistiques dépassent donc les frontières de la classe de langue (1), les objets de savoirs n'obéissent pas non plus au strict découpage disciplinaire (2), opérant toutes sortes de réductions pratiques.

Idéalement, toute discipline devrait s'intéresser aux savoirs scolaires, et les cours de langues en premier. Dans le domaine des langues justement, le « tournant » communicatif des années 70-80 a donné lieu à bien des « virages ». S'il reste admis qu'on apprend - largement - en communiquant et que les activités de communication doivent être ancrées dans une forme d'« authenticité », cette dernière sera à chercher en priorité dans la vie des disciplines scolaires. Par ailleurs, les cours de langues portent aussi sur des contenus particuliers, notamment culturels et littéraires, qui doivent être abordés, certes, en lien avec les outils linguistiques, mais aussi avec les disciplines connexes (histoire, géographie, etc.).

Plus généralement, les disciplines peuvent et devraient se nourrir des contenus des autres, et se préoccuper du devenir et de l'utilisation possible de leurs savoirs par les autres.

Ces différents arguments posent de manière centrale la question de l'interdisciplinarité, qui doit s'envisager entre DNL et langues, entre DNL elles-mêmes et entre langues elles-mêmes. Chaque domaine conserve des responsabilités et des focalisations particulières, mais contribue à un projet éducatif homogène au bénéfice de l'élève, dans la perspective d'une didactique multi-intégrée. Dans la collaboration entre les enseignants de DNL et leurs collègues de langues, il s'agira d'abord d'établir les tâches propres de ces derniers, en lien avec leur domaine disciplinaire en

particulier ou le projet bi-plurilingue en général. Le territoire des enseignants de langues comportera donc les éléments suivants : une approche systématique de la langue, soutenue par un métalangage cohérent ; un traitement raisonné des objets culturels et littéraires ; en amont des classes de DNL, un travail de préparation des textes pertinents pour les DNL, assorti d'un appui éventuel aux professeurs de DNL ; en aval des classes de DNL, un retour sur les performances linguistiques des élèves lors de la réalisation de tâches disciplinaires données. La collaboration entre enseignants de DNL et enseignants de langues peut certes s'exercer en amont et en aval de la classe, mais aussi pendant la classe. On recense ainsi des expériences intéressantes de co-enseignement, où deux professeurs, après avoir conçu une séquence didactique dans la collaboration, en assumant ensemble certaines tâches dans la classe de DNL.

L'enseignement bilingue exige une expertise nouvelle de la part de tous les enseignants.

Comme les savoirs sont distribués à travers les disciplines, les expertises sont réparties entre les enseignants, qui gagnent toutefois à les articuler.

Il ne s'agit pas d'additionner des expertises établies, mais d'en créer de nouvelles, associant de diverses manières langues et disciplines. A une didactique intégrée - en matière de contenus et de types de tâches - pourra correspondre une pédagogie de projet, amenée à orienter le curriculum. Un projet sur l'eau, par exemple, sera à même de solliciter des savoirs en physique, en géographie, en histoire, en économie et dans les langues figurant au programme, y compris en L1.

La collaboration entre experts pédagogiques demeure un grand enjeu de l'enseignement bilingue, mais elle est complexe à organiser dans le domaine des langues, qui se manifestent au moins selon les trois angles suivants :

- langue-outil de communication (1) : valable à travers tout le curriculum, mais dans une portion parfois réduite à l'intérieur des disciplines linguistiques ;
- langue-objet de savoir (2) : pertinent dans toutes les disciplines, mais avec davantage de systématisme dans les cours de langues ;
- langue-enjeu d'identité professionnelle (3) : sensible chez tous les enseignants.

Ce dernier élément (3) intervient pour beaucoup dans les dynamiques de collaboration. En effet, on verra parfois se côtoyer des natifs et des non-natifs, l'écart entre les deux figures se montrant souvent plus significatif pour les enseignants de DNL que pour leurs collègues de langues. En même temps, l'enseignant de DNL construit son identité professionnelle moins directement autour de sa compétence linguistique que l'enseignant de langue, qui pourra faire preuve d'une insécurité linguistique étonnante et se sentir épié par ses collègues.

L'important est de comprendre que chacun a une expertise à proposer et des

ressources à trouver auprès de l'autre. Une formation ad hoc contribue beaucoup à cette prise de conscience. Quand la collaboration s'installe, il s'agit alors d'établir avec finesse la part des savoirs linguistiques (2) et celle des outils linguistiques (1) qui reviennent respectivement à l'expert de langue et à celui de discipline. Sur les deux plans, les savoirs et les outils les moins contextualisés relèvent évidemment du premier, alors que les savoirs linguistiques liés directement aux concepts disciplinaires et les outils linguistiques indispensables à leur négociation entrent sur le territoire du second. Il reste toutefois une quantité de savoirs et d'outils qui, bien que pertinents dans le champ disciplinaire, ne trouvent pas une justification immédiate dans les tâches proposées. C'est dans cette zone que l'ajustement entre les divers enseignants présente l'intérêt le plus grand du point de vue de l'optimisation du curriculum. C'est dans cette zone qu'il ne faudra pas perdre de vue que l'enseignement bilingue ne relève ni d'une méthodologie strictement communicative ni d'une approche centrée sur le contenu.

Laurent Gajo

Module 11

Les « pédagogies de projets bilingues » : des pratiques à privilégier dans les dispositifs bilingues

Pédagogie du projet... pédagogie de projet... démarche de projet... ces appellations voisines désignent toutes une stratégie d'apprentissage qui place l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage, de manière active et délibérée.

La pédagogie du projet à l'école n'est pas une idée nouvelle, et depuis Dewey ou Makarenko, en passant par Freinet et bien d'autres, elle ne cesse de prouver sa pertinence et son efficacité lorsqu'elle mise en œuvre. Depuis des décennies, de nombreuses stratégies pédagogiques s'en inspirent, avec des variantes et sous des dénominations fort variées et, en ce sens, on peut sans doute penser que la « perspective actionnelle » du CECR représente bien aussi une de ces variantes.

L'idée centrale de ce propos est de tenter de convaincre que cette stratégie de la pédagogie du projet est particulièrement pertinente et efficace dans les sections bilingues, et que le professeur de DNL, comme ses collègues, se doit de la promouvoir. Elle peut être une manière pour lui de traiter pour partie un certain nombre de sujets de son programme et, par ailleurs, de s'associer à d'autres collègues dans le cadre de projets interdisciplinaires.

On parlera alors non plus seulement de « pédagogie de projet » mais explicitement de « pédagogie de projet bilingue ».

Après avoir défini dans un premier temps ce qu'on entend par pédagogie du projet en général, on décrira ensuite sommairement et concrètement ce que peut être le déroulement classique des activités conduites en utilisant cette stratégie ; on pourra alors se rendre compte que l'adaptation de ce type de pédagogie aux contextes d'enseignement/apprentissage en deux (ou plusieurs) langues est aisée, en prenant pour conclure quelques exemples de pratiques pédagogiques possibles réalisables (et réalisées) en classe.

1. Qu'est ce qu'une pédagogie du projet ?

Une pédagogie du projet est fondamentalement et avant tout une pédagogie qui, parce qu'elle place les apprenants -comme nous l'évoquions ci-dessus- au centre des processus d'enseignement/apprentissage, s'appuie sur la motivation, la participation et la très forte implication de ces apprenants.

Par ailleurs, la pédagogie du projet doit toujours déboucher sur des productions originales, le plus souvent collectives, ce qui la distingue des pédagogies simplement centrées sur des thèmes ou centres d'intérêt et ce qui signifie aussi, pour tous, des obligations de parvenir à des résultats, identifiables et évaluables.

C'est donc une pédagogie de la responsabilité, du contrat, de l'engagement.

C'est forcément aussi, en classe, une pédagogie de la coopération, du travail en équipe, de la communication, de la solidarité.

Par ailleurs, la pédagogie du projet est souvent une pédagogie de l'interdisciplinarité, la production finale pouvant faire appel à plusieurs types de savoirs et compétences disciplinaires.

Cette forme de pédagogie génère toujours créativité et imagination, surprise et inventivité, le produit terminal n'étant jamais totalement prévisible.

Bien conduite, la pédagogie du projet est incontestablement une pédagogie du plaisir, voire du désir, en tous cas de la découverte ; elle doit permettre de développer la confiance en soi et de faire vivre à chacun la richesse et la fécondité du travail collectif, mais aussi prendre conscience de ses exigences.

Au total, la pédagogie du projet est finalement une pédagogie constructiviste, une pédagogie de la situation, une pédagogie fonctionnelle et opérationnelle, qui se concrétise au final par une production, identifiable et réalisée selon un calendrier lui-même prévu à l'avance.

C'est une pédagogie du développement personnel, cognitif et affectif, en même temps qu'une pédagogie de groupe, qui se veut porteuse d'une éthique.

La pédagogie du projet apparaît donc finalement comme une pédagogie qui, à sa manière, globalise et fédère de nombreux apports des pédagogies dites « nouvelles » (que l'on peut grouper aussi sous le terme générique de « pédagogies actives »), des pédagogies qui prennent en compte - et nourrissent - des considérations théoriques générales relatives à l'apprentissage globalement auto-socio-constructivistes et formalisées notamment par Piaget, Wallon et surtout Vigotsky, des pédagogies qui intègrent par conséquent l'idée centrale que « l'acte d'apprendre appartient à celui qui apprend », l'enseignant étant alors un guide attentif, un accompagnateur d'apprentissage vigilant, ce qui n'est pas simple ni très habituel. On donnera quelques exemples ci-dessous.

2. Le déroulement habituel d'une pédagogie du projet

Les pédagogies de projet conduites en classe sont infiniment variées dans leurs thématiques, leurs mises en œuvre et naturellement leurs productions finales ; elles peuvent notamment être plus ou moins étalées dans le temps (de quelques heures à plusieurs semaines ou mois) et plus ou moins interdisciplinaires.

Elles peuvent être mises en œuvre à tous les niveaux de la scolarité, depuis la maternelle jusqu'aux classes terminales.

Mais quel que soit le projet et le niveau de classe, on peut cependant repérer, dans tous les cas, un certain nombre d'étapes qui en jalonnent le déroulement, étapes que l'on se propose de décrire ici à grands traits.

- **Formulation du projet**

C'est naturellement le premier moment, mais un moment fort, qu'il ne faut pas rater ; sans précipitation, le groupe professeurs/élèves se doit d'élaborer le thème, la finalité, la signification, les objectifs du projet ; d'où de longs moments de communication, d'échanges d'opinions, visant à trouver un consensus optimal qui permettra l'implication de chacun ; il faut savoir prendre le temps d'accepter les divergences, les représentations, de laisser se développer créativité et imagination, de négocier les rôles de chacun, d'évaluer les ressources et la faisabilité du projet.

Finalement, dans le consensus le plus large possible, on donne un nom (plus ou moins provisoire) à ce projet.

- **Mise en œuvre et répartition des tâches**

Le projet étant défini et clairement formulé, avec un échéancier, on fait l'inventaire des tâches à mettre en œuvre ; en fonction de la nature, de la thématique de ce projet, on va devoir engager un certain nombre d'activités : par exemple, faire des observations, des expérimentations, des mesures, faire des recherches documentaires dans des livres ou via internet, des entretiens, des lettres, des croquis, des maquettes, etc.

Toutes ces tâches seront alors réparties de manière équitable et négociée entre tous les participants, sous la responsabilité et naturellement la médiation des enseignants.

Elles seront ensuite conduites et réalisées individuellement ou en petits groupes, selon des modalités naturellement variables, en classe ou hors la classe, avec des accompagnements plus ou moins importants des professeurs et selon un calendrier prévisionnel déterminé collectivement au départ.

- **Mises en commun des résultats des activités engagées**

Autant de fois que nécessaire, et collectivement, on « fera le point », sorte d'évaluation d'étape, afin d'évaluer et mesurer l'avancement des tâches à accomplir.

Ces mises en commun permettront aussi, éventuellement, de mettre en œuvre un certain nombre d'ajustements, de relancer un certain nombre de tâches, voire d'infléchir quelque peu le projet original.

Mais il importe que ceci soit vécu et discuté collectivement, pour redonner sens, motivation et dynamisme au projet

- **Synthèses et productions**

Le projet, nous l'avons dit, peut être conduit selon des durées variables (de quelques heures à quelques semaines, voire l'année entière), mais dans tous les cas, et c'est un point fort de la pédagogie du projet, il y a obligatoirement un calendrier de travail avec, à l'échéance, un produit, une production.

Cette production peut être un objet, une maquette, un journal, une bande dessinée, un album photo, une brochure, une affiche...

La dernière et solennelle réunion de mise en commun est importante car c'est là qu'il y a mise en relation définitive de tous les résultats des tâches accomplies ; il s'agit alors de « construire » véritablement le produit, de l'agencer, de le peaufiner, de le finaliser, de le rendre présentable, utilisable, exportable, évaluable, en faisant appel le plus souvent à d'autres disciplines, notamment dans le champ des arts plastiques.

Ce produit original sera alors la propriété de tous et on pourra (selon les cas de figure, naturellement) le reproduire pour en donner un exemplaire à chacun des participants...

3. Pertinence de la pédagogie du projet dans l'enseignement bilingue

Cette stratégie pédagogique se révèle être particulièrement pertinent dans les contextes bilingues (et plurilingues) dans la mesure où, quelle que soit la thématique du projet, il permet de faire fonctionner les langues concernées dans des conditions naturelles, opérationnelles et souvent paritaires.

Mais naturellement, pour qu'il en soit ainsi et de manière optimale, l'idée centrale est de se donner comme règle que ce projet soit travaillé, organisé, conduit, et entièrement rédigé en utilisant les deux langues concernées (voire davantage selon les contextes). La production terminale sera donc bi/plurilingue, croisant et alternant à des degrés divers les documents de langues différentes, sans traductions naturellement.

Cette règle signifie qu'en amont, dans toutes les phases du projet, les tâches auront pu être conduites dans telle ou telle langue (L1, L2, voire L3 si elle existe dans le contexte), tout cela en fonction des ressources documentaires, des ressources humaines, de l'environnement, des contextes spécifiques à la thématique du projet.

Les participants se seront réparti les tâches, nous l'avons dit, mais on peut préciser ici que cette répartition aura permis à chacun de choisir de travailler en L1 ou L2, seul ou en petit groupe, dans des champs ou domaines pour lesquels il se sentait préparé et motivé.

Durant l'exécution des tâches, l'oral et l'écrit en langue étrangère auront été indistinctement sollicités, notamment dans les entretiens et lectures, cependant que durant les mises en commun, les prises de parole en L1 ou L2 auront pu s'alterner de manière naturelle en fonction des recherches et travaux effectués.

Au cours de la mise en forme finale de la production bi/plurilingue, l'articulation de sous ensembles documentaires authentiques présentés en différentes langues, tout comme l'agencement typographique et éventuellement iconographique pertinent permettront de développer une « éducation linguistique » naturelle et de mettre en

relief de manière non moins naturelle les dimensions culturelles exprimées par ces langues.

Mais aussi et surtout, pour les élèves, au niveau des connaissances disciplinaires, cette stratégie va leur permettre d'approfondir les concepts travaillés dans la thématique choisie, dans la mesure où ils auront construit une production qui va juxtaposer, articuler, croiser, comparer/contraster des documents authentiques préparés par eux-mêmes, en relation avec le professeur.

Au total, nous pensons que les bénéfices sont considérables.

4. Des exemples de pédagogies de « projets bilingues »

Au niveau de l'enseignement préélémentaire et élémentaire :

C'est probablement à ces niveaux du cursus scolaire qu'il est le plus aisé de mettre en place des pédagogies du projet bilingue, dans la mesure où les maîtres ont une grande liberté au niveau de l'organisation de leur emploi du temps journalier.

Les exemples de thématiques ne manquent pas et se diversifient à l'infini selon les contextes géographiques et sociologiques :

- Construction et utilisation de jeux bilingues, de logique à dominante mathématique.
- Construction de calendriers bilingues avec des thèmes divers et infinis (les fêtes, les fleurs, les dates historiques célèbres etc.)
- Confection de dépliants, d'opuscules bilingues à propos des curiosités du quartier, de la ville, de la région etc.
- Confection de recueils de poèmes, de chansons dans les deux langues, traitant de sujets de même nature...
- Écriture de contes, de bandes dessinées bilingues (les protagonistes parlent chacun leur langue).
- Confection d'un journal scolaire bilingue ; le projet « journal scolaire » est un grand classique en contexte monolingue ; le fait de le publier en bi/plurilingue dans les classes où les élèves travaillent en plusieurs langues est curieusement peu fréquent, comme si on avait peur des mélanges, des métissages ; mais là où il est mis en œuvre, c'est toujours très séduisant...
- Fabrication d'affiches bilingues etc.
- Fabrication de frises historiques chronologiques exposées en classe, faisant apparaître les événements contemporains des pays dont on apprend la langue, au regard de son propre pays.

Au niveau de l'enseignement secondaire (collèges et lycées) :

On trouve d'abord des thématiques de même nature que dans le premier degré, plus

d'autres, bien sûr plus disciplinaires :

- Réalisation de documents faisant état d'études comparatives en littérature, à une même époque, ainsi entre les romans publiés dans les pays dont on étudie la langue (par exemple *Me Bovary* et *La Régenta*, en contexte bilingue français espagnol)
- Réalisation, de la même façon, de documents comparant les périodes historiques des deux pays dont on travaille la langue et la culture, qu'il s'agisse du Moyen Age, des guerres napoléoniennes etc.
- Réalisation de dossiers comparatifs concernant des thèmes de société transversaux tels que la pollution atmosphérique, l'énergie éolienne, les parcs nationaux, l'argent de poche des adolescents etc., mais aussi des thèmes économiques, sociaux, culturels en général etc..
- Fabrication de dossiers mettant en relation peintres (et artistes en général) d'une même époque, avec iconographie et commentaires
- Réalisation de maquettes, opuscules bi/plurilingues sur des thématiques diverses, mono ou interdisciplinaires.

L'important est de considérer que dans tous ces cas, les productions seront bi/plurilingues, pleines de documents authentiques tirés de manuels ou d'internet, riches de comptes rendus d'enquêtes, d'entretiens, de graphiques comparatifs, de documents articulés et complémentaires, écrits en deux langues au moins et sans traductions.

Pour conclure, on l'aura compris, il apparaît à l'évidence que la pédagogie du projet, considérée comme une stratégie d'apprentissage à haute valeur ajoutée, peut se révéler être très féconde et donner un sens bien spécifique et original à l'enseignement bi/plurilingue.

Trop souvent, chacun enseigne dans les sections bilingues ou internationales comme s'il enseignait en section monolingue. Or l'enseignement bilingue ne peut se réduire à la somme de deux enseignements monolingues, nous l'avons dit, il vaut beaucoup plus que cela, il peut être beaucoup plus que cela, puisqu'il peut participer activement à l'émergence d'une véritable « éducation linguistique », d'une ouverture culturelle, mais aussi d'un élargissement et approfondissement des concepts disciplinaires que le professeur de DNL est chargé d'enseigner.

Par ailleurs, pour le professeur de DNL, cette démarche bilingue de pratiquer la « pédagogie du projet bilingue » peut aussi être une manière précieuse de « revisiter » en situation l'épistémologie de sa discipline, dans la mesure où il conduit un travail où se croisent et éventuellement se confrontent un certain nombre de documents en L1 et L2.

Jean Duverger

Module 12

Des matériels pédagogiques pour l'enseignement bilingue des DNL

1. Les manuels scolaires

Le manuel scolaire représente, pour n'importe quelle discipline scolaire, un moyen de première importance aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant.

C'est un objet spécifique dans lequel les savoirs scientifiques de référence ont été transposés didactiquement et présentés pédagogiquement de telle manière qu'il soit possible, pour un enseignant, par son action en classe, de les faire apprendre par des élèves d'un âge déterminé et à un certain stade de développement cognitif.

Il est évident, en effet, que les connaissances disciplinaires ne peuvent présenter le même degré d'exhaustivité, de densité, de complexité et d'approfondissement à l'école primaire ou à l'école secondaire du premier ou du second degré.

Si ce que l'on vient de dire est vrai pour tout enseignement en L1, cela est doublement vrai pour un enseignement en L2.

Le manuel en L2 est en effet, pour un enseignant de DNL en section bilingue, une source capitale et un appui indispensable pour l'enseignement/apprentissage en L2. Il nous paraît donc évident qu'un enseignant de DNL en section bilingue doit pouvoir disposer, à titre personnel, d'au moins un manuel scolaire de sa discipline en L2 pour chaque niveau du curriculum ; ajoutons qu'il serait aussi souhaitable, dans la mesure du possible, que des manuels en L2 soient également présents dans la classe, à disposition de tous.

Le manuel est en effet un haut lieu de culture scolaire, de culture nationale tout court, et par là même un analyseur/révéléateur épistémologique. Ces questions ont déjà fait l'objet d'approfondissements (cf. module 4), à propos des méthodologies et des cultures scolaires : les réflexions qui y sont présentées sont tout à fait valables pour ce qui concerne le manuel scolaire et la grille de lecture qui est proposée pour l'analyse des éléments caractérisant une discipline dans une certaine culture scolaire pourrait être profitablement utilisée pour un examen approfondi du manuel en L2 et sa comparaison avec celui de la L1.

Il est très rare de pouvoir disposer de manuels bilingues adaptés à des programmes nationaux ou régionaux ou locaux : les coûts éditoriaux, souvent très importants, ne sont pas à la portée de contextes parfois réduits (ville, région ou établissement scolaire). Il est donc nécessaire d'avoir recours à deux manuels dans les deux langues et il est clair que des différences vont apparaître dans la façon dont les connaissances d'une même discipline scolaire sont mises en forme et didactisées dans ces manuels provenant de cultures éducatives différentes.

Les emplois traditionnels du manuel peuvent être très variés suivant les moments du parcours didactique. Nous allons en énumérer quelques-uns sans l'intention d'être exhaustifs.

La lecture du manuel en classe peut donner lieu à :

- des explications et des gloses de la part de l'enseignant
- des questions de l'enseignant aux élèves qui devraient rechercher dans le texte des éléments pour leurs réponses
- des travaux de groupe en classe pour la lecture et la compréhension détaillée du texte du manuel
- des travaux de recherche de connaissances et d'informations en groupe dans le texte à partir d'une question ou d'une hypothèse formulée auparavant en séance plénière
- un travail personnel de lecture à la maison à la suite du travail en classe
- la réalisation individuelle ou en groupe d'activités didactiques présentes dans le manuel.

L'intéressant en classe bilingue est que toutes ces activités pourraient et devraient fonctionner dans deux langues : on peut lire le manuel en L2 et résumer oralement les informations en L1 ou écouter un exposé en L1 et faire des activités en L2 et vice-versa.

Le manuel peut représenter le point de départ ou le point d'arrivée d'un cours ou encore servir comme étape intermédiaire dans le parcours didactique conçu par l'enseignant.

Toute cette flexibilité dans l'utilisation du manuel en classe que chaque enseignant de discipline aura expérimenté se joue également en classe bilingue où elle se double d'une alternance des manuels dans les deux langues. Exploiter les manuels en L2 revient également à exploiter, au profit de la discipline, des orientations épistémologiques autres par rapport au manuel en L1.

Nous donnerons ici un exemple pratique : supposons un manuel d'histoire en L1, plutôt touffu, fondé sur la narration chronologique des événements accompagnée de développements explicatifs et argumentatifs et un manuel d'histoire en L2, plus svelte, fournissant la partie événementielle et chronologique de façon très succincte et présentant par contre une riche iconographie avec la reproduction de sources sur lesquelles des fiches didactiques requièrent aux apprenants un travail de réflexion et la formulation d'hypothèses.

Voici quelques utilisations possibles :

- la partie chronologique du manuel en L2 pourrait être utilisée :
 - . soit comme première étape avant d'entrer dans la complexité de la chronologie plus détaillée du manuel en L1

- . soit comme synthèse, résumant les faits essentiels, après la lecture et la compréhension de la partie narrative du manuel en L1
- le travail sur les sources du manuel en L2 peut permettre aux élèves d'élaborer des hypothèses dont il s'agirait de vérifier la validité aussi bien dans le manuel en L1 que dans celui en L2
- après un travail sur le manuel en L2, les parties argumentatives du manuel en L1 peuvent être utilisées pour des approfondissements.

Dans tous les cas, au niveau des apprentissages des savoirs disciplinaires, c'est bien par la mise en relation des contenus, des logiques didactiques et pédagogiques proposés par les manuels en L1 et L2 que des gains sont attendus, le professeur de DNL guidant et structurant ces mises en relation.

2. Les autres types de ressources et matériel pédagogiques pour la classe

D'autres types de ressources et de matériel pédagogiques sont à la disposition de l'enseignant de discipline, utiles pour un travail intégré entre la discipline et la langue étrangère.

Ils se distinguent par le type de supports privilégiés :

- papier (journaux, revues, livres, articles, brochures, catalogues, dictionnaires...)
- audio (cassettes audio, émissions de radio, podcast,...)
- vidéo (cassette vidéo, émission de télévision, films, documentaires, enregistrements ...)
- informatique (CD-ROM, DVD ...)
- en ligne (Internet).

Notons que ces deux derniers supports donnent à leur tour accès à des supports vidéo, audio, graphiques, écrits.

Par ailleurs, parmi les supports, il importe aussi d'évoquer les objets concrets, les appareils, les artéfacts (cartes géographiques, mappemondes, frises chronologiques) ainsi que certains lieux (musées, laboratoires, industries, fouilles archéologiques...).

Les objectifs que permet de poursuivre l'utilisation de ressources et de matériels pédagogiques autres que le manuel peuvent ainsi se résumer :

- la diversification et l'élargissement du répertoire discursif de l'apprenant (une des finalités majeures de l'apprentissage disciplinaire) en relation avec la discipline concernée, que ce soit en langue de scolarisation ou en langue étrangère
- dans ce dernier cas, l'exposition à d'autres sources de langues que les discours de l'enseignant, ce qui peut, en même temps, sécuriser ce dernier si ses compétences en langue sont encore fragiles
- l'exploitation d'autres supports que le manuel de la discipline

- l'introduction à des discours propres à d'autres communautés de pratiques que celle de la salle de classe
- l'exposition à une diversité de supports susceptible de développer auprès des élèves des stratégies différentes (visuelles, auditives, tactiles, kinesthésiques...) et de mieux répondre de la sorte au style d'apprentissage de chaque apprenant.

Pour les supports utilisant le langage verbal, les matériels peuvent être « authentiques », c'est-à-dire être pensés pour des locuteurs natifs, ou bien ils peuvent avoir été conçus pour des fins didactiques. Si ces derniers nécessitent souvent une adaptation à la classe bilingue et à ses besoins, les premiers requièrent une didactisation de la part de l'enseignant.

En plus de l'emploi des manuels où la transposition didactique est une dimension centrale, les enseignants des classes bilingues ont plus fréquemment recours à la catégorie de discours qui relèvent de genres destinés à la diffusion ou la vulgarisation auprès du grand public.

Avant tout emploi en classe, une analyse des formes que prend la communication dans ces divers supports, permettra d'en cibler, par la suite, l'exploitation didactique.

Les paramètres à identifier pour cette analyse sont les suivants :

- le « lieu » de production du discours (émission télévisuelle ou radiophonique, pages scientifiques d'un quotidien, blog, facebook, wikipedia, revue pour la jeunesse...)
- les participants (qui parle, écrit, regarde, écoute, lit ?)
- le support (oral, écrit, graphique ...)
- le genre du discours : une interview, un communiqué, une photo, un billet, un article.

Des critères de type éditorial permettent aussi de renvoyer à différents types de publications et à leurs destinataires principaux :

- "littérature" pour les jeunes
- périodiques de divulgation de haut niveau, s'adressant à des publics ayant des connaissances plutôt approfondies dans le domaine disciplinaire
- presse quotidienne, quand elle prend en compte des événements relevant de ce domaine
- ouvrages de nature encyclopédique, dont les supports multimédias et en ligne
- ouvrages de vulgarisation signés par des scientifiques réputés.

Ce type d'analyse de la part de l'enseignant lui permet de mettre correctement en relation son propre discours, le discours du manuel et les discours divers amenés par ces supports. La conscience du statut de ces divers discours permet, en effet, de les agencer de façon cohérente et non conflictuelle et de tirer didactiquement parti pour la discipline des tensions et des contradictions possibles. Sortir des discours typiques de la classe pour aller vers les discours « quotidiens » où les concepts

relatifs à une certaine discipline sont utilisés devrait faire prendre conscience aux apprenants des enjeux sociétaux de la discipline. La comparaison de discours similaires dans deux langues induit aussi une réflexion sur les différences culturelles : par exemple, le discours sur les énergies renouvelables, qui peut déjà énormément varier à l'intérieur d'une même société, selon les positionnements politiques et idéologiques individuels, peut mettre en lumière des orientations globales très différentes d'une société à une autre, d'un pays à un autre. En ce sens, la discipline à travers la langue étrangère concourt au développement de la compétence interculturelle par la prise en compte et la comparaison de points de vue différents.

Ces ressources et matériels pédagogiques divers peuvent être utilisés de deux façons différentes : en classe avec la supervision de l'enseignant et de façon autonome par l'apprenant.

- **Pour un emploi direct en classe**, l'enseignant pourrait prévoir quelques-unes ou toutes les étapes suivantes :
 - sélectionner le matériel et l'adapter au niveau de développement langagier et cognitif des apprenants
 - définir la fonction de la ressource choisie dans la séquence didactique établie : introduction à la thématique, emploi complémentaire (apport d'information) ou contrastif (conflit cognitif) par rapport au manuel, phase de synthèse ou d'évaluation
 - préparer des activités de pré-lecture (par exemple, au moyen d'une séance d'explicitation des représentations des apprenants)
 - choisir le format de l'activité (travail individuel, par paire, en groupe)
 - adapter l'exploitation didactique au type de support (une émission télévisée ne requiert pas le même type de traitement qu'un article d'encyclopédie, un billet de blog qu'une page de revue scientifique, une émission de radio qu'une affiche publicitaire ...)
 - faire identifier le genre de discours selon les paramètres utilisés pour l'analyse déjà conduite par l'enseignant (cf. ci-dessous)
 - définir le niveau de compréhension du matériel que l'on entend atteindre :
 - . comprendre globalement les informations
 - . les comprendre dans le détail
 - . inférer des informations non explicitement formulées
 - . savoir distinguer :
 - . les informations des opinions
 - . les faits des hypothèses
 - . les causes des conséquences

- identifier et clairement formuler les activités que les élèves seront amenés à réaliser
- formuler très clairement - en relation aux finalités de la discipline, mais au niveau aussi des exigences linguistiques - le type de restitution requise :
 - . verbale
 - . production orale
 - . production écrite
 - . genre de discours (exposé, débat, jeu de rôle, résumé écrit, présentation en PowerPoint)
 - . ou conceptuelle
 - . conceptogramme
 - . diagramme
 - . dessin
 - . plan
- **L'emploi en autonomie par l'apprenant** peut se réaliser :
 - en classe pendant les moments consacrés au travail autonome
 - à l'école dans le centre de ressources
 - hors de la classe

Dans tous les cas, il faut pouvoir :

- disposer de matériel varié et bien choisi (cassettes vidéo, cassettes audio, podcasts, encyclopédies, dictionnaires, revues)
- avoir entraîné l'apprenant en classe à l'utilisation autonome - critique et avertie - de ces supports divers.

Marisa Cavalli

Module 13

La formation des professeurs de DNL

Tout au long de cette brochure, nous avons tenté de cerner le statut et le rôle du professeur de DNL dans l'enseignement bilingue, mettant en valeur la singularité de ses fonctions.

Ce module est une manière de synthèse de cette singularité, déclinée en termes de formation spécifique ; d'une certaine façon, nous tenterons de pointer ici les différentes caractéristiques de ce qui pourrait être une formation particulière des professeurs de DNL, découlant largement de ce qui a été exposé dans les 12 modules précédents.

D'abord le recrutement des professeurs

Quelques mots d'abord du recrutement des professeurs de DNL, avant de se centrer sur leur formation.

Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction, les règles en sont très variables, spécifiques à chaque contexte.

En France par exemple, pour les enseignants titulaires d'un concours national de recrutement d'enseignement d'une discipline et qui souhaitent enseigner leur matière en L2 dans le cadre des « sections européennes ou de langues orientales » (dites SELO), le ministère de l'éducation nationale exige une certification complémentaire ; un jury est chargé d'évaluer des connaissances et compétences spécifiques telles que la connaissance du cadre institutionnel des sections européennes, la maîtrise de la langue étrangère, la maîtrise de la « bi-culturalité », la capacité à concevoir un projet d'échange (de classe, d'élèves) dans une perspective interculturelle et pluridisciplinaire etc. (*cf. le site web : Emilangues/certification*)

Chaque pays recrute à sa manière, mais on note qu'un critère important est souvent celui du profil linguistique de l'enseignant : on privilégie le « natif » en L2, le fait d'avoir fait un long séjour dans un pays de L2 ; c'est évidemment compréhensible, mais il conviendrait de ne jamais minimiser les compétences du candidat dans la discipline qui va être enseignée partiellement en L2 ; nous avons insisté dans cette brochure sur les bénéfices visés pour cette discipline, le professeur recruté doit montrer qu'il est capable de maîtriser l'approche comparative de sa matière en deux langues.

Les types de formation

Suite au recrutement, quels types de formation sont offerts aux professeurs de DNL ?

L'habitude est de distinguer la formation initiale et la formation continuée, mais force est de reconnaître que la formation initiale des professeurs de DNL est actuellement institutionnellement inexistante.

Pour enseigner une DNL en L2, il n'existe pas pour l'instant de formation universitaire particulière. Certes, dans certains pays européens, il existe une bivalence (Allemagne, Autriche, ou encore la Hongrie), mais le fait d'avoir une « double casquette » - discipline + langue - ne signifie pas que cette formation soit appropriée à l'enseignement dans des dispositifs bilingues. (De plus, tout au moins en Europe, la bivalence se limite souvent à l'obtention d'une licence de Lettres Modernes à laquelle s'ajoute une seule matière, à savoir l'histoire).

En France, au niveau universitaire, une formation bivalente - langue + DNL - voire trivalente - DNL + L1 + L2 - n'est pas pour le moment proposée.

Grâce aux changements auxquels est confrontée l'université française depuis quelques années (notamment grâce à sa plus grande autonomie et avec la mastérisation), on pourrait pourtant espérer que les nouveaux programmes développent des certifications de ce type.

On se centrera donc sur les différentes modalités de formation existantes s'adressant aux enseignants déjà en place.

Les publics intéressés par les formations à l'enseignement bilingue présentent des profils variés. On rencontre, d'une part, des professeurs qui travaillent dans des dispositifs bilingues bien rôdés - pays d'Europe centrale ou orientale notamment - bénéficiant des longues traditions de ces dispositifs avec leurs formations particulières le plus souvent sur place, et d'autre part des professeurs enseignant dans des sections beaucoup plus récentes - tant en Europe, qu'en Asie, Afrique, ou aux Amériques - avec des professeurs possédant de bonnes compétences universitaires, mais sans modèles locaux auxquels se référer, sans traditions, ayant clairement besoin par conséquent d'une formation particulière.

Les fondamentaux d'une formation

C'est dans les années 1990 que la nécessité de former des professeurs DNL pour enseigner en L2 est pleinement apparue. De fait, quand s'est ouvert un grand nombre de sections bilingues francophones en Europe centrale et orientale, il a fallu préparer des dizaines de professeurs de disciplines à enseigner partiellement en français leur DNL.

Le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) organise alors à leur attention des programmes spécifiques de formation dont l'essentiel des objectifs et contenus est toujours fondamental aujourd'hui.

On distinguera ici deux types de besoins :

1. Besoins d'une formation linguistique particulière

Au-delà d'une connaissance minimale de la langue 2 (autour d'un B2 de l'échelle du CECR pour la communication ordinaire), tous les modules de cette brochure (*et notamment les modules 1, 2, 3, 5, 6, 7*) ont insisté sur la nécessité pour les professeurs de DNL de maîtriser les discours spécifiques des disciplines en L2, notamment à l'écrit (il convient d'atteindre alors C1).

Nous renvoyons à ces modules, en soulignant que cette formation linguistique est fondamentale (le fait d'être natif en L2 n'est pas en soi une garantie suffisante) et qu'elle conditionne largement les gains linguistiques et cognitifs de ce type d'enseignement.

La formation linguistique doit fournir aux enseignants un « seuil de sécurité » minimal, mais redisons (*cf. modules 7 et 8*) que l'alternance codique maîtrisée préconisée dans cette brochure peut considérablement aider le professeur de DNL à gérer son usage de L2 ; l'emploi didactisé de l'alternance codique peut ainsi être, au-delà de son intérêt cognitif (*cf. ci-dessous*) une stratégie qui favorise les opérations de communication ; dans un enseignement bilingue, passer d'une langue à l'autre de manière consciente et maîtrisée ne devrait choquer personne, mais bien plutôt apparaître au contraire comme une attitude naturelle et parfaitement légitime.

On n'oubliera pas également de souligner que la formation linguistique sur les formes spécifiques des discours en L2 de la discipline, pourrait se dérouler sur place, dans l'établissement, en relation avec l'enseignant de L2, pour le plus grand bénéfice de tous : élèves, le professeur de DNL... mais aussi le professeur de L2, pas toujours très averti des discours spécialisés, ce qui est d'ailleurs assez normal au regard de sa propre formation.

Les moments et supports de cette formation collective sont nombreux, notamment à l'occasion des préparations de cours et aussi des évaluations d'exercices et devoirs... sans compter les moments privilégiés ou des co-enseignements sont possibles... même s'ils sont rares.

2. Besoins d'une formation didactique particulière

Tous les modules de cette brochure (*et notamment les 4, 7, 8, 9, 11*), ont insisté sur la nécessité de pratiquer une didactique spécifique pour l'enseignement bilingue, afin d'optimiser tout à la fois les gains cognitifs et linguistiques.

Ces modules induisent des stratégies pédagogiques qui peuvent se décliner en un certain nombre de types d'apprentissages parmi lesquels on peut souligner par exemple :

- apprendre à mettre en relation des manuels scolaires en L1 et L2 qui traitent

de la même thématique

- apprendre à fabriquer des dossiers thématiques croisant des documents en L1 et L2 traitant du même sujet
- apprendre à prendre conscience des différences entre les orientations épistémologiques des disciplines
- apprendre à analyser des méthodologies différentes d'enseignement et d'apprentissage, en relation avec des pratiques culturelles différentes
- apprendre à inventer des exercices d'évaluation des notions apprises dans la discipline qui croisent les langues
- apprendre enfin, c'est à dire s'entraîner, à conduire des leçons et cours en deux langues en pratiquant une alternance codique raisonnée : c'est là essentiel.

Ces deux types de besoin ont été séparés ici pour des raisons de clarté dans leur présentation, mais (*cf. module 10*) ils sont en réalité très complémentaires et participent ensemble de manière intégrée à une formation spécifique du professeur de DNL.

Les lieux de formation

S'agissant des sections bilingues où la langue 2 est le français, on distinguera les formations en France et hors de France.

- **En France**, il faut savoir que les enseignants de DNL étrangers peuvent recevoir des formations à l'enseignement bilingue dans des établissements ou organismes, publics ou privés, tels le CIEP à Sèvres (déjà cité cf. ci-dessus), le CAVILAM à Vichy, le CLA à Besançon, voire dans quelques Alliances françaises :
 - Le CIEP (www.ciep.fr) offre depuis 1990, en relation le plus souvent avec le Ministère des Affaires étrangères et européennes (MAEE), des formations bilingues et propose actuellement deux types d'actions formatives :
 - . des séminaires biannuels portant sur une problématique particulière de l'enseignement bilingue.
 - . des modules dans le cadre des stages d'été BELC : sont proposés des modules qui s'adressent spécifiquement aux enseignants du bilingue, module Français Langue Seconde, module sur les enseignements bi- et plurilingues. D'autres modules, sur un plan un peu plus théorique, invitent à une réflexion sur les caractéristiques propres à l'enseignement en deux langues ; sur le plan didactique et pédagogique, ils mettent en lumière les particularités linguistiques et discursives qui sous-tendent en L2 l'enseignement d'une discipline dite non linguistique (DdNL) en même temps qu'ils aident à l'élaboration de matériel adapté pour la classe bilingue.

- Plus récemment, le CAVILAM (www.cavilam.fr) propose dans le cadre de ses stages d'été un module intitulé « Enseigner une matière scolaire en français » qui s'adresse typiquement aux professeurs de DNL.
- Le CLA de Besançon (www.cla.univ-fcomte.fr) a longtemps accueilli des enseignants « bilingues » avec le même type de réponses aux besoins spécifiques de ce genre d'enseignement.
Il répond également à des missions sur le thème de la didactique de l'enseignement bilingue.
- **Hors de France**, les lieux de formation peuvent aussi tout naturellement se trouver dans les pays où sont ouvertes les sections bilingues « francophones » :
 - Les systèmes éducatifs des pays qui abritent ces « sections francophones » organisent en effet, à leur rythme et selon leurs besoins, un certain nombre des stages de formation.
 - Le CIEP quant à lui propose aussi des stages sur place ; ils peuvent être organisés « à la carte », afin de répondre aux besoins précis de groupes d'enseignants de disciplines et/ou de français exerçant en sections bilingues ou européennes, en France ou à l'étranger, d'une durée d'une à six semaines ou plus ; d'autre part, le CIEP répond à des demandes ponctuelles de missions de formation ou d'expertise, formulées par les services culturels français ou par des organismes à l'étranger (universités, centres régionaux de formation).
 - Le MAEE et maintenant l'Institut Français organisent (voir sitographie) également des stages de formation, via les postes diplomatiques, en relation avec les demandes et besoins exprimés par ces postes, ainsi que des colloques et rencontres régionales, par zones géographiques.
Dans certains cas, des actions de formation pour les professeurs de DNL des classes bilingues peuvent aussi être mises en œuvre grâce à la collaboration de collègues qui travaillent dans les écoles françaises à l'étranger de ce pays ; mais ces actions de collaboration, qui pourraient être très fécondes et peu coûteuses, sont malheureusement bien trop rares.
- Un certain nombre d'universités, en Europe, au Moyen Orient, en Asie du Sud Est, (notamment dans les départements universitaires d'études françaises), organisent aussi ponctuellement des formations pour les professeurs de disciplines qui enseignent en français dans les sections bilingues ; ces initiatives, trop peu nombreuses, sont à encourager.
- On notera aussi que des formations sont possibles au travers des coopérations éducatives et linguistiques organisées par la Belgique, la Suisse, le Québec, notamment via les instances de l'organisation internationale de la francophonie (OIF).

Les autres outils de la formation permanente

- *Les sites spécialisés :*

- Depuis plusieurs années, sur le site du ministère des affaires étrangères, « **Le Fil du bilingue** » tente de mettre en relation toutes les sections bilingues du monde.

Ce site est co-piloté par le MAEE, l'Institut français et le CIEP, en collaboration avec l'ADEB ; il rend compte des stages bi annuels organisés par le MAEE, l'Institut français et le CIEP, il traite de divers volets des dispositifs bilingues « francophones », annonce divers événements relatifs à ce type d'enseignement, maintient à jour la carte mondiale des sections bilingues francophones etc.

Outil précieux, il est un véritable lien entre toutes ces sections de par le monde.

- Il existe aussi de très nombreux sites locaux, dans chaque pays, dans chaque région, voire dans chaque établissement.

Ainsi « **Vizavi** » en Europe orientale (Roumanie, Bulgarie), les sites en Turquie au Moyen-Orient, en Asie du Sud-Est, les sites « **Vizavi** » en Espagne etc.

- *La bibliographie et la sitographie*

On trouvera en fin de cette brochure une courte liste d'ouvrages et sites qui nous paraissent des outils de formation très utiles.

- *Les Techniques d'Information et de Communication (TIC)*

Il ne nous semble pas inutile de rappeler le rôle que les nouvelles technologies peuvent recouvrir dans ce type particulier de formation.

Même si le recours aux TIC est loin d'être développé de manière équivalente dans tous les pays du monde, elles peuvent présenter un intérêt certain, notamment pour des échanges en groupe avec des outils comme les chats, les forums, le logiciel Skype ou encore les visioconférences.

- *Les correspondances, jumelages et autres échanges*

Ces dispositifs ont fait leurs preuves, ils se développent, se modernisent et s'actualisent au rythme des progrès de moyens de communication ; on ne saurait les négliger, d'autant que les institutions européennes et internationales les encouragent vivement.

Au total, actuellement, on pourrait croire que le professeur de DNL est loin d'être isolé, d'autant qu'il dispose (*cf. module 12 ci-dessus*) d'un ensemble d'autres ressources qui sont naturellement de nature à l'aider dans sa quête de formation permanente.

Il n'est pas isolé, c'est vrai ; mais quelquefois un peu oublié.

Cette brochure a seulement pour ambition de l'aider à pratiquer son métier avec plaisir et sérénité.

Mariella Causa, Jacqueline Demarty-Warzée, Jean Duverger

Postface

Cette brochure à l'élaboration de laquelle ont collaboré, à l'initiative et sous la houlette de Jean Duverger, des collègues de l'ADEB vient à son heure et répond à une attente. Elle s'adresse aux formateurs et aux enseignants de diverses langues et nationalités qui sont engagés dans des dispositifs d'enseignement bilingue selon des modalités variables et dans des contextes fort différents les uns des autres. Des réseaux existent entre les dispositifs locaux, des ressources communes sont accessibles et il en est fait état ici même. Mais le constat premier doit bien être que l'intérêt croissant pour l'enseignement bilingue présente de multiples facettes et que son extension, ses visées, sa définition même sont sujettes à débat. Les écoles d'immersion du Canada, où des enfants et adolescents anglophones sont scolarisés entièrement ou partiellement en français ont donné lieu à travaux de recherche multiples et passent pour des références, voire des modèles. Mais qu'y a-t-il de commun entre ces situations et celle que connaissent, par exemple, des étudiants arabophones entrant dans des filières universitaires où le français est vecteur de l'enseignement ? Qu'en est-il des classes ou sections européennes dans le système éducatif français ou de la scolarisation des enfants de migrants nouvellement arrivés et pour qui le français, langue de l'école, est aussi une des langues de leur inclusion sociale et de leur avenir ? Même pour les sections et classes bilingues qui, dans nombre de pays européens, ont été créées et se multiplient, souvent avec l'appui de l'Institut français et des services locaux, les dispositifs et les fonctionnements n'ont certes rien d'uniforme.

De fait, aucune des notions et désignations circulant en didactique des langues (immersion, CLIL/EMILE, Français Langue Seconde) ne permet de couvrir l'ensemble de ces situations d'apprentissage et il pourrait même sembler que celles qui sont le plus reconnues ne sont pas celles qui conviendraient vraiment aux contextes d'apprentissage concernant les populations scolaires les plus importantes démographiquement et souvent aussi les plus défavorisées.

Le choix fait par les auteurs de cette brochure (auteurs dont il est remarquable que leur expérience de terrains et leurs intérêts de recherche ont porté, pour chacun et dans leur complémentarité, sur une très grande diversité de contextes d'enseignement bilingue et couvert par exemple tous les cas de figure évoqués ci-dessus) a été de s'appuyer sur des transversalités et des options fortes, tout en soulignant les facteurs de diversification.

Les transversalités sont presque des truismes, mais de ceux que l'on finit souvent par perdre de vue. Si, comme il est fait ici, on retient le terme d'enseignement bilingue comme le plus couvrant et comme le mieux adapté aux destinataires principaux de ce document, il y a lieu d'en souligner deux implications :

- Où qu'on soit et quelles que soient les modalités retenues, l'enseignement bilingue met en contact deux ou plus de deux langues. Sinon toujours dans les programmes, les instructions officielles, les classes, du moins dans le travail cognitif qu'effectue tout apprenant. Même en immersion totale, là où les enseignants n'ont recours qu'à la langue autre et en attendent de même des élèves, ces derniers pratiquent évidemment leur(s) langue(s) une(s), y sont exposés en dehors de l'école et ne sauraient la mettre totalement hors circuit dans leur apprentissage.
- Où qu'on soit et quelles que soient les modalités retenues, l'enseignement bilingue vise aussi et d'abord la construction de connaissances par le médium de cette langue autre dans les disciplines dites de manière commode mais fort abusive « non linguistiques ».

Les options retenues consistent à poser que ces deux transversalités majeures sont à prendre pleinement en compte pour la réflexion et pour l'intervention didactiques, à savoir :

- L'enseignement est bilingue dans la mesure où il s'appuie explicitement sur les deux (ou plus de deux) langues qu'il met en contact. La langue une n'est pas tabou dans la classe. Non seulement il ne s'agit pas de faire comme si elle n'existait pas, mais elle a sa place et ses fonctions - variables certes - dans le processus d'enseignement
- Une des fonctions de la langue une est de participer à la construction des connaissances dans l'enseignement bilingue, notamment par des jeux d'alternance entre les langues. Et on pose que cette façon de faire que les deux langues soient mobilisées pour ce travail de construction est bénéfique pour l'une et l'autre des langues, pour l'appropriation des savoirs et, accessoirement, pour une prise de conscience des fonctionnements et des spécificités langagières ainsi que pour une forme de réflexivité épistémique sur les cultures scientifiques et les cultures éducatives.

Les facteurs de diversification tiennent notamment, outre bien entendu à l'organisation temporelle des enseignements bilingues (intensité, durée), aux conditions dans lesquelles ceux-ci se développent (degré de proximité ou de distance typologique entre les langues en jeu ; ressources dans l'une et l'autre langues pour les disciplines enseignées), aux cultures éducatives et aux styles d'enseignement, à la formation des enseignants, aux populations scolaires concernées, à la place faite à l'alternance des langues dans le processus d'enseignement / apprentissage des disciplines.

Il est clair que ces facteurs de diversification affectent grandement, dans la pratique, les formes que peut prendre l'enseignement bilingue des disciplines « non linguistiques » et les résultats à en attendre. Mais le message majeur des contributions que rassemble cette brochure est, à l'intérieur des options assumées par les auteurs, résolument pratique dans ses contenus comme dans son organisation.

Le choix est original en cela que les destinataires ultimes sont les enseignants de ces disciplines autres que les langues, trop souvent oubliés dans les publications relatives à l'enseignement bilingue, ces dernières ayant surtout focalisé l'attention sur les bénéfices linguistiques escomptés plus que sur ce qui touche la construction des connaissances disciplinaires. Et la visée, ici, bien que venant - à une exception près ! - de spécialistes de l'enseignement des langues, est, ainsi qu'il apparaît dès les premières pages, d'apporter des réponses aux interrogations et souvent aux doutes que peuvent formuler légitimement les enseignants de disciplines autres. L'essentiel tient de fait à ce que rappelle Jean Duverger - l'exception - quand il écrit dans l'introduction que :

« les observations et évaluations faites dans des contextes très divers montrent [...] qu'au delà des gains linguistiques reconnus, des bénéfices cognitifs, généraux et spécifiques dans les disciplines concernées s'ajoutent clairement aux bénéfices en L 2, pour autant qu'un certain nombre de conditions soient réunies, c'est-à-dire que l'on s'attache à identifier des stratégies didactiques qui rendent ces bénéfices possibles et, corrélativement, à mettre en place les formations nécessaires. »

Gain pour les disciplines enseignées, gain pour les deux langues, importance de l'écrit pour la construction des connaissances disciplinaires, trois principes affichés d'entrée, avant que ne soient abordée une série de modules brefs mais bien ajustés d'où les formateurs et les enseignants des classes et sections bilingues tireront d'autant plus profit qu'ils peuvent tout aussi bien être consultés isolément et dans un ordre aléatoire (chacun présentant une unité de propos et un apport spécifique) que découverts en continu selon un parcours dont la progression répond à une logique certaine :

- C'est d'abord de la variété des usages, discours, genres et formats communicationnels des disciplines scientifiques qu'il est question (*modules 1, 2,3*). Ce qui permet de mettre l'accent, selon des approches qui se complètent et se recoupent en partie, sur la diversification interne des pratiques langagières propres aux disciplines et aux manières de se les approprier en classe. Rien ici qui puisse sembler de nature à surprendre les enseignants de ces disciplines, puisque c'est du volet linguistique de leurs objets et de leur agir professionnel qu'il est question. Sauf que, justement, ce volet linguistique est -si l'on peut dire - tellement incorporé qu'il en est devenu inaperçu : là où l'enseignant d'une matière et les représentations usuelles tendent à caractériser les langages scientifiques par des

lexiques spécialisés, l'analyse met en évidence des fonctionnements et des variations multiples qui sont constitutifs de l'exercice ordinaire d'une discipline et des opérations (cognitives et linguistiques étroitement mêlées) qui assurent son enseignement et soutiennent son apprentissage. C'est à une sorte d'auto-observation, à un travail de réflexivité sur la médiation langagière des connaissances que l'enseignant est invité. Rien de « théorique » dans cette mise en évidence d'un inaperçu pourtant essentiel que l'enseignement bilingue contribue à mettre en lumière.

- Autre saillance que l'éclairage incident de l'enseignement bilingue des disciplines révèle : l'importance des cultures éducatives et des cultures de disciplines dans l'enseignement des matières scolaires (*modules 4 et 5*). Il peut y avoir tension entre l'épistémologie disciplinaire dans laquelle s'inscrivent les objets, progressions, éclairages et démarches dans la L1 et celle qui prévaut pour la L2. Les programmes respectifs, les manuels, les options didactiques et les traitements pédagogiques, y compris pour les sciences « dures », proposent des points de vue et des cheminements distincts, mais la perception de ces différences, si minimes soient-elles, se prête, pour les apprenants (mais aussi pour les enseignants), à une réflexion féconde sur l'organisation conceptuelle et les modes de transposition didactique de leur discipline. En termes de finalités éducatives, ce gain réflexif « vaut le détour » et ne peut qu'ancrer plus solidement les apprentissages. Il va de soi que là encore, selon les contextes, les ressources à disposition, le temps disponible, l'âge des élèves, la formation et le degré d'autonomie des enseignants, cette mise en contraste se déclinera de manière variable.
- Les apports suivants de la brochure (*modules 6 à 9*) engagent directement le lecteur sur le terrain des choix pédagogiques et expliquent l'option « alternance des langues » pour l'enseignement bilingue en en déployant la mise en œuvre. Qu'il s'agisse de cerner les compétences attendues ou à développer chez les élèves en fonction des types et genres d'activités qu'ils rencontrent dans l'apprentissage scolaire des disciplines « non linguistiques », des stratégies de correction et de remédiation, de la gestion des alternances codiques - micro-alternances et alternances séquentielles - les enseignants trouvent là un ensemble de propositions pratiques et d'analyses d'exemples qui illustrent les orientations susceptibles d'être privilégiées. Il n'est pas indifférent de noter que tout cet ensemble témoigne de ce que l'enseignement bilingue ne présuppose aucunement des enseignants de disciplines autres que les langues qu'ils ou elles soient « parfaitement » bilingues. Pour ces enseignants comme pour leurs élèves, l'enseignement bilingue (dans les deux langues) des disciplines n'a pas à générer ou à entretenir de l'insécurité linguistique.
- Quant aux dernières contributions (*modules 10 à 12*), elles mettent l'accent sur l'organisation de l'enseignement bilingue par le groupe enseignant à l'intérieur de ce qui peut relever d'une politique d'établissement. Partage et complémentarité des tâches entre enseignants de langues (1 et 2) et enseignants de disciplines

autres, recours à une dynamique de projets plurilingues et pluridisciplinaires, inventaire et préparation des matériels pédagogiques pour le travail bilingue, ces modules dessinent des manières de procéder qui impliquent plus que le seul professeur dans sa classe et supposent une implication large de l'équipe pédagogique. D'où (*module 13*) des effets souhaitables sur la formation des enseignants de différentes matières.

L'enseignement bilingue des disciplines « non linguistiques » trouve alors sa place dans la logique de projets éducatifs à caractère intégrateur où l'articulation entre langues et disciplines autres est plus affirmée et où les dimensions linguistiques de la construction, de la transmission et de l'appropriation des connaissances sont pleinement reconnues et prises en considération.

Grâce au travail concerté de ses auteurs et à la diversité des expériences sur lesquelles leur collaboration s'est appuyée, la présente brochure contribue à combler un manque en focalisant la réflexion et les propositions sur ce qu'on sait être les besoins et les questions des enseignants des disciplines dites non linguistiques. La contribution reste résolument modeste, au regard de la pluralité de ces situations d'enseignement bilingue, mais elle a, par rapport à cette diversité, une portée transversale. On espère qu'elle sera reçue et appréciée comme telle.

En tout état de cause, elle correspond bien à ce que l'ADEB, Association pour le Développement de l'Enseignement Bi-plurilingue, entend représenter et faire. Lieu de rencontre d'enseignants et de chercheurs aux parcours et aux acquis variés, elle les réunit autour de la conviction partagée d'une importance nodale des langues dans l'éducation et d'une conscience vive des enjeux qui tiennent à la pluralité linguistique dans les sociétés contemporaines. Espace d'échanges et de propositions, l'ADEB, comme son fondateur Jean Duverger l'a toujours voulu, doit aussi œuvrer à alimenter la réflexion sur les pratiques en ne perdant jamais de vue les classes, les enseignants et les élèves qui y travaillent au quotidien. Autant il importe de définir, d'argumenter et de mettre à l'épreuve des orientations prospectives et, à bien des égards, ambitieuses, autant il convient aussi de garder les pieds sur terre et d'y avancer à petits pas. Double contrainte et complémentarité que les auteurs de cet ouvrage ont pleinement respectées. N'ayant pas participé à l'entreprise, le ci-dessous signataire a tout loisir d'estimer non seulement que le pari a été tenu, mais aussi que les usages du document montreront qu'il est gagné.

Daniel Coste

Bibliographie

- BEACCO, Jean-Claude, *Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire) - Une démarche et des points de référence*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2010.
- BEACCO, J.-C., COSTE, D., DE VEN, P.-H. VAN et VOLLMER, H., *Langue et matières scolaires - Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2010.
- CANDELIER Michel. (coord.), *Evlang : bilan d'une innovation européenne*, De Boeck, coll. « pratiques pédagogiques », Bruxelles, 2003
- *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Didier, 2001
- CAUSA, Mariella, *L'indispensable alternance codique*, Le Français dans le monde, n° 351, juin 2007, p. 18-19
- CAUSA, Mariella, *Le statut sociolinguistique du professeur de DNL : quelques interrogations*, Le Français dans le monde, janvier 2009
- CAUSA, Mariella, *Enseignement d'une LE et d'une DNL : mettre en place une compétence discursive*, Synergies Roumanie, n°4 Gerflint, 2009
- CAVALLI, Marisa, *Education bilingue et plurilinguisme - Le cas du Val d'Aoste*, Paris, coll. LAL, CREDIF, Didier, 2005.
- CAVALLI, Marisa, MATTHEY, M., « *Formation des enseignants à l'éducation bi-/plurilingue : points de vue et réflexions sur quelques expériences valdôtaine* », in LIDIL, n°39, mai 2009, université Stendhal-Grenoble 3.
- COSTE, Daniel, « *Conceptualisation et alternance des langues : à propos de l'expérience du Val d'Aoste* », dans « *Aspects de l'enseignement bilingue* », Etudes de Linguistique Appliquée, n° 96, Didier Erudition, 1994

- COSTE, Daniel, « *Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances* », dans *Actualité de l'enseignement bilingue, Le français dans le monde. « Recherches et applications »*, janvier 2000
- COSTE, Daniel, *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*, dans site ADEB, Saint-Jacques de Compostelle, octobre 2004
www.adeb.asso.fr/publications_adeb/Coste_Santiago_oct03.pdf
- DEMARTY-WARZEE, Jacqueline, « *Formation pour l'enseignement bilingue : de la langue de la discipline à la communication spécialisée* », dans « *Actualité de l'enseignement bilingue* », Le français dans le monde, Recherches et Applications, janvier 2000
- DEMARTY-WARZEE, Jacqueline, *La formation des professeurs des disciplines non linguistiques (DNL) en classes bilingues : un chantier insuffisamment exploré*, Le français dans le monde, novembre 2008
- DUVERGER, Jean, MAILLARD Jean-Pierre, « *L'enseignement bilingue aujourd'hui* », Albin Michel, coll. Bibliothèque Richaudeau, 1996
- DUVERGER, Jean, (coord), « *Actualité de l'enseignement bilingue* », Le français dans le monde, Recherches et applications, 192 pages, janvier 2000
- DUVERGER, Jean, « *L'enseignement en classe bilingue* », Hachette, coll F., édition revue et corrigée, Paris, 2009 (première édition en 2005)
- DUVERGER, Jean, « *Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL* », Tréma, septembre 2007, n° 28, p. 81-88,
- ESCUDE, Pierre, JANIN, Pierre, « *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme* », Clé International, coll. Didactique des langues étrangères, Paris, 2010
- ESCUDE Pierre,(Coord.) : *Euromania*
Ce programme est un projet européen Socrates Lingua 2, 2005-2008, conçu et piloté par l'IUFM Midi-Pyrénées, en 6 langues (bientôt 7), CRDP de MIDI-PYRÉNÉES, Toulouse 2009, (exclusivement en vente à votre CRDP ou CDDP)
- GAJO Laurent, : *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Didier, Coll. LAL, 2001

- GAJO, Laurent, *Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation*, Tréma, n° 28, 2007
- GAJO, Laurent, *Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématique, opacité, densité.*, Education et sociétés plurilingues 20, 75-87, 2006

- GAJO, Laurent. et al., *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
Téléchargeable sur le site : www.pnr56.ch"www.pnr56.ch
- GAJO, Laurent, *De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants*, Les langues modernes, n°4, 2009
- VIGNER, Gérard, « *Quelles approches dans un enseignement du français en classes bilingues, FLE ou FLS* », dans « *Actualité de l'enseignement bilingue* », Le français dans le monde, Recherches et Applications, pp. 141-149, janvier 2000
- VIGNER, Gérard, « *Enseigner le français comme langue seconde* », Clé international, 2001
- VIGNER, Gérard, « *Quelle originalité pédagogique dans un enseignement du Français langue seconde ?* », dans « *Le français langue seconde, apprentissage et curriculum* »
- VOLLMER, H., *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement des sciences (fin de la scolarité obligatoire) - Démarche et points de référence*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 2010

Sitographie

Pour plus d'informations et compléments, voir l'excellent site du CIEP consacré à l'enseignement bilingue, régulièrement mis à jour à chaque stage de formation au CIEP (2 par an), et qui constitue notre première référence.

CIEP www.ciep.fr voir bibliographie enseignement bilingue dans ce site.

Un certain nombre de commentaires ci-dessous sont issus du site CIEP.

- ADEB

www.adeb.asso.fr

L'Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue (ADEB) a pour vocation de promouvoir l'enseignement bilingue et « d'améliorer les compétences linguistiques et cognitives des élèves tout en développant les ouvertures culturelles ».

On trouvera d'ailleurs cette brochure en ligne sur ce site, mais aussi des propositions de stages, des articles, des compléments bibliographiques, ...

- APIC

www.apic.onlc.fr

Association pour la promotion de l'intercompréhension des langues (APIC)

L'intercompréhension entre langues apparentées est une méthode de communication entre locuteurs de langues différentes à la fois très ancienne - elle a de tout temps été pratiquée naturellement - et très novatrice - en ce sens qu'elle propose un apprentissage très différent des méthodes usuelles.

- CIEBP

www.cebip.com

Centre Mondial d'Information sur l'Éducation Bilingue et Plurilingue

L'association a pour but d'étudier les modalités de réalisation de l'éducation bilingue et plurilingue, d'en porter témoignage et d'en diffuser des informations. Le CIEBP a deux activités principales : deux conférences publiques annuelles ; la publication, deux fois par an, de la revue Éducation et Sociétés Plurilingues. La revue bilingue français-italien est destinée à toute personne concernée par les problèmes pédagogiques et de société que pose l'éducation plurilingue.

- CONSEIL DE L'EUROPE

www.coe.int/lang/fr

On y trouve une somme considérable de documents concernant l'éducation pluri-lingue et interculturelle, publiés par la Division des politiques linguistiques du Conseil (certains sont signalés dans la bibliographie ci-dessus).

- LE FIL DU BILINGUE

lefiledubilingue.org

Lancé à l'initiative du ministère des Affaires étrangères et européennes (MAEE), développé et animé par le CIEP en partenariat avec l'Institut français et l'Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue (ADEB), Le fil du bilingue a pour vocation de fournir aux acteurs du développement des sections bilingues (attachés de coopération éducative et pour le français, responsables d'établissement, responsables éducatifs locaux et enseignants) les outils et les informations nécessaires à leur action en s'appuyant sur les contributions et les retours d'expérience d'un réseau d'acteurs du français mobilisés via les contacts de l'Institut français et du CIEP. Le Fil du bilingue couvre les sections bilingues du monde entier, représentant ainsi un réseau de près de 4000 sections réparties sur 53 pays sur les 5 continents (près de 2 000 000 d'élèves ont fait le choix d'étudier dans ces sections). Il donne la liste des sections bilingues franco-phones et propose notamment des sitographies aux enseignants de DNL.

- DEVELAY, Michel. (1993) : *Pour une épistémologie des savoirs scolaires*, Pédagogie collégiale, vol 7 n° 1

[www.cvm.qc.ca/aqpc/Thèmes/Épistémologie%20des%20savoirs%20scol/Develay,%20Michel%20\(07,1\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Thèmes/Épistémologie%20des%20savoirs%20scol/Develay,%20Michel%20(07,1).pdf)

On trouvera à cette adresse un article qui renvoie pour partie au module 4.

- EDILIC

www.edilic.org

L'association EDiLiC a pour but la mise en synergie des efforts destinés à faciliter la diffusion de l'éveil aux langues dans les systèmes éducatifs, y compris en lien avec la diffusion d'autres approches didactiques dites plurielles (didactique intégrée, intercompréhension entre langues parentes, approche interculturelle

- EMILANGUES

www.emilangues.education.fr

Les sections européennes ou de langues orientales scolarisent 275 835 élèves en France en 2010-2011. Elles proposent une ouverture internationale, un renforcement linguistique au collège et l'enseignement d'une discipline non linguistique en langue étrangère au lycée. Emilangues est un site d'appui pour les enseignants de ces sections. Il leur propose des ressources pédagogiques (séquences pédagogiques et sitographies) pour l'enseignement de certaines DNL (histoire-géographie, sciences de la vie et de la Terre, sciences physiques et chimiques, mathématiques, management des organisations, hôtellerie et restauration) en sept langues (allemand, anglais, chinois, espagnol, italien, portugais et russe). Un espace collaboratif permet aux enseignants de présenter leurs projets.

- SITES VIZAVI

www.vizavi-edu.ro

Le projet VIZAVI est soutenu par le Ministère des Affaires Étrangères et Européennes, l'Institut français et l'Organisation internationale de la Francophonie. Actuellement, il existe six déclinaisons pour la Roumanie, la Bulgarie, la Moldavie, l'Italie, l'Espagne et le Portugal.

Le site ADEB se propose de compléter et tenir à jour cette sitographie.