

Les cahiers de

l'asdifle

En partenariat avec l'ADEB

Enseigner en contexte bi/plurilingue : enjeux,
dispositifs et perspectives

Actes des 59^e et 60^e rencontres de l'ASDIFLE

Alliance française de Paris, 13 avril 2018

INSPE (Institut National Supérieur
du Professorat et de l'Éducation),

Toulouse, 7 décembre 2018

Numéro coordonné par

Pierre Escudé (INSPE : Institut National Supérieur
du Professorat et de l'Éducation d'Aquitaine)

et Laurent Gajo (université de Genève), pour l'ADEB

Émilie Kasazian (université de Lille)

et Véronique Laurens (université de la Sorbonne nouvelle-Paris 3),
pour l'ASDIFLE

Association de didactique du français langue étrangère

Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue

En assumant intégralement l'édition et la diffusion de cet ouvrage,
les éditions CLE International sont heureuses
d'apporter leur soutien à l'ASDIFLE.

© CLE International, 2019
ISBN : 978-209-035190-3

SOMMAIRE

Avant-propos

Pierre Escudé, Véronique Laurens

PARTIE 1 : ENJEUX ET ÉTAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE

Programmes d'éducation bilingue et diversité des publics : une revue de recherches

Sophie Babault

L'intégration des langues et des disciplines dans les apprentissages

Pierre Escudé

PARTIE 2 : DISCOURS, MÉDIATION – LES DIMENSIONS LINGUISTIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE

Décrire l'activité langagière de médiation : le cas de l'enseignement bilingue

Marisa Cavalli et Daniel Coste

Contexte plurilingue, dispositif bi-plurilingue, modalité bi-plurilingue d'enseignement : quelques repères

Laurent Gajo

Le rôle des dimensions linguistiques dans l'enseignement d'une Discipline dite Non Linguistique

Silvia Minardi

PARTIE 3 : PROPOSITIONS FORMATIVES POUR L'ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE

Restitution de la table ronde « La formation en langue et en discipline dans un contexte bi-plurilingue »

V. Lemeunier avec J. Erin, S. Vizzini, V. Glenat, Y. Bernabé, C. Cortier, M. Pégourié-Khellef

Former à la didactique des langues par les approches plurielles fondées sur les langues inconnues

Rebecca Dahm

Les outils du CIEP au service de l'enseignement bi/plurilingue

Valérie Lemeunier et Marjorie Pégourié-Khellef

Concevoir un Master bi/plurilingue à l'international

Martine Derivry-Plard et Régis Malet

In memoriam, Paul Rivenc (1925-2019)

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Laura ABOU HAIDAR (université Grenoble-Alpes)
Myriam ABOU-SAMRA (université de Franche-Comté)
Lucile CADET-JOSEPH (université de Cergy-Pontoise)
Chantal CLAUDEL (université Paris Nanterre)
Vera DELORME (université Paris-Est-Créteil)
Elisabeth GUIMBRETIERE (université Paris Diderot)
Henri HOLEC Henri (université de Lorraine)
Emilie KASAZIAN (université de Lille)
Véronique LAURENS (université de La Sorbonne nouvelle – Paris 3)
Laura NICOLAS (université Paris-Est-Créteil)
Anthippi POTOLIA (université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis)
Marion TELLIER (université Aix-Marseille)

COMITÉ DE LECTURE

Pierre ESCUDÉ (INSPE d'Aquitaine)
Laurent GAJO (université de Genève)
Elisabeth GUIMBRETIERE (université Paris Diderot)
Emilie KASAZIAN (université de Lille)
Véronique LAURENS (université de La Sorbonne nouvelle – Paris 3)
Valérie LEMEUNIER (Centre international d'études pédagogiques)
Josette GIRARD (université de Bourgogne)

AVANT-PROPOS

Pierre ESCUDÉ

INSPE d'Aquitaine, LACES EA4140

Président de l'ADEB

Véronique LAURENS

université de la Sorbonne nouvelle – Paris 3, DILTEC EA2288

Présidente de l'ASDIFLE

Les *Actes* édités ici reprennent l'essentiel des travaux des deux journées que l'ASDIFLE a souhaité organiser avec une association sœur, l'ADEB. Ces travaux se sont déroulés en deux temps : le 13 avril 2018, à l'Alliance Française de Paris, lors de la Journée professionnelle « Les métiers du français dans les filières bilingues »¹, et le 7 décembre de la même année, à l'INSPE de Toulouse pour la Journée d'études « Enseigner en contexte bi/plurilingue : enjeux, modalités, perspectives ».

Nos associations se sont liées lors de ces deux événements de manière assez naturelle. L'ASDIFLE travaille depuis de nombreuses années sur le métier d'enseignant de FLE (entre autres questions liées au champ du FLE). C'est un métier en pleine expansion tant dans le volume de ses besoins que dans la diversité des conditions d'exercices et des publics de plus en plus divers accompagnés dans l'apprentissage du français et des langues. L'ADEB, association créée en 2003 par Jean Duverger, alors Inspecteur Pédagogique en Sciences dans la péninsule ibérique dans le cadre de l'AEFE (Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger), travaille quant à elle sur toutes les situations où les langues sont en contact dans un dispositif d'apprentissage scolaire formel de disciplines données. Le discours du Président de la République à l'Institut de France, le 20 mars 2018, soit quelques jours avant notre première journée de travail, a remis en lumière les enjeux de la francophonie et les besoins de formation que celle-ci demandera à l'avenir.

1. Les postes présentés en ateliers lors de la Journée PRO du 13 avril 2018 sont synthétisés dans huit fiches-métiers téléchargeables sur le site de l'ASDIFLE, en complément de ce numéro [<https://asdifle.wordpress.com/les-fiches-metiers/>].

L'enseignement *en* français, français considéré comme une « langue étrangère », signifie évidemment qu'il y a déjà pour l'apprenant une ou des langues de départ. Cela signifie également que l'enseignement ne traite pas que de la langue considérée comme *mention*, mais également de la langue *en usage* : l'apprentissage de tout contenu disciplinaire, professionnel, spéculatif ou technique, passe évidemment par la langue – par le langage, considéré dans son ensemble comme fonction langagière prenant en compte toutes les expériences de langue de tout apprenant.

Nos travaux ont donc traité d'un empan bien plus large que le champ traditionnel du FLE. La hauteur de point de vue des conférenciers (parmi lesquels les didacticiens du Conseil de l'Europe que sont Daniel Coste et Marisa Cavalli ainsi que Laurent Gajo, professeur à l'université de Genève et expert auprès de l'Agence Universitaire de la Francophonie), la large palette d'invités à nos tables rondes (Représentants de la DGESCO, Inspecteurs Généraux de l'Éducation Nationale, formateurs au CIEP ou en INSPE, universitaires et praticiens divers), la diversité des angles en jeu (le détour par l'Italie au sujet d'un tour d'horizon du CLIL, rendu en ce pays obligatoire au lycée) et le nombre de thématiques abordées (bilinguisme-plurilinguisme, DdNL-CLIL (Discipline dite Non Linguistique – Content and Language Integrated Learning) en particulier) ont donné à ces deux journées une coloration particulièrement riche et le sentiment d'une belle réussite pour le comité d'organisation constitué du bureau des deux associations partenaires, ainsi que l'envie de continuer à œuvrer ensemble sur les mêmes routes.

Chaque contribution, dans le cadre d'une conférence plénière, d'un atelier ou d'une prise de parole au cours d'une table ronde, a apporté sa pierre à un édifice commun que nous souhaitons envisager : l'enseignement du français ne peut pas faire l'impasse des autres langues en jeu ou en patrimoine auprès des apprenants ; l'apprentissage d'une langue n'est jamais délié des conditions de son apprentissage. Celles-ci doivent prendre en compte son *intentionnalité* – et dans le plus grand nombre de cas, le fait que l'on apprend une langue pour des raisons (sociales, professionnelles) qui excèdent la nature linguistique de la langue même, mais avant tout, bien évidemment, parce que la langue médie des savoirs, des contenus, des concepts. La langue médie, au sens où elle fait médiation, entre deux pôles. Ces deux pôles peuvent être deux états de compétence de langue, deux états de connaissance, deux situations (sociales, professionnelles) d'un individu. La médiation est là pour faire baisser la tension entre ces deux pôles. Mais la médiation est là également pour

rappeler que ce truchement (on sait que ce mot français vient de l'arabe *turjumân*, lui-même signifiant « traducteur ») est le lieu même de la réalisation du savoir. Il n'y a pas d'apprentissage sans langue, de même qu'il n'y a pas de contenu sans la forme qui le véhicule.

Ces *Actes* développent, à petites touches, les mêmes perspectives didactiques fondamentales. Chaque communication interroge le même ensemble. Les langues ne sont pas étanches les unes aux autres mais fonctionnent en intégration. Apprendre une nouvelle langue fait entrer formellement l'apprenant dans une démarche plurilingue. Encore faut-il que l'enseignant en soit lui-même conscient. Dès l'un de ses chapitres introducteurs, le *Cadre Européen* en pose de la meilleure des manières :

« (...) ***l'approche plurilingue*** met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (2001, p. 11).

Corrélation et interaction sont ainsi les maîtres-mots de cette didactique intégrative des langues, qui est dans le cadre d'un « enseignement bilingue », la dimension formelle la plus aboutie. Au-delà, les langues sont véhicules d'apprentissages disciplinaires, techniques et notionnels. Pour reprendre les termes posés par la linguistique saussurienne, tout signe linguistique – du mot au discours – est inséparablement signifiant (forme acoustique ou graphique du discours) *et* signifié (son contenu, le concept qui est en jeu). On ne peut accéder à celui-ci s'il y a *opacité* – disait déjà la *Logique* de Port-Royal – de celui-là. Clarifier ce que dit le discours, c'est avant tout éclairer la forme qui le dit, qui le médie et qui en est le lieu d'éclosion. Cette double intégration des langues et des contenus, ces « dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires » pour rappeler le titre d'un récent et essentiel ouvrage du Conseil de l'Europe, a été l'occasion de nos deux journées de travail, et au-delà l'occasion de faire se croiser réflexions, expériences et pratiques sur le champ d'un même enjeu, celui de la meilleure réussite dans les apprentissages des élèves, petits ou grands, de France et du monde.

Le présent numéro des *Cahiers de l'Asdifle*, conçu en partenariat entre l'ASDIFLE et l'ADEB, à la suite du travail en tandem mené en 2018, est structuré en trois temps :

la première partie situe les enjeux de l'enseignement bi/plurilingue et en dresse un état des lieux au regard des recherches entreprises dans ce domaine de la didactique des langues, à partir des contributions de S. Babault « Programmes d'éducation bilingue et diversité des publics : une revue de recherches » et de P. Escudé « L'intégration des langues et des disciplines dans les apprentissages » ;

la deuxième partie cible les dimensions linguistiques dans l'enseignement bi/plurilingue, en mettant en perspective ce qui se joue au cœur des discours ou dans le processus de médiation, avec les textes de M. Cavalli et D. Coste « Décrire l'activité langagière de médiation : le cas de l'enseignement bilingue », de L. Gajo « Contexte plurilingue, dispositif bi-plurilingue, modalité bi-plurilingue d'enseignement : quelques repères », et de S. Minardi « Le rôle des dimensions linguistiques dans l'enseignement d'une Discipline dite Non Linguistique » ;

la troisième partie rassemble des propositions formatives pour l'enseignement bi/plurilingue des enseignants de langues et de DdNL des degrés primaire et secondaire, ainsi que des professionnels ayant partie liée avec les langues dans leurs métiers, au travers du compte rendu de la table ronde tenue en décembre 2018 « La formation en langue et en discipline dans un contexte bi-plurilingue » et des articles de R. Dahm « Former à la didactique des langues par les approches plurielles fondées sur les langues inconnues », de V. Lemeunier et M. Pégourié-Khellef « Les outils du CIEP au service de l'enseignement bi/plurilingue », et de M. Derivry-Plard et R. Malet « Concevoir un Master bi/plurilingue à l'international ».

Le texte de **Sophie Babault** initie la première partie. Le travail proposé fait un important tour d'horizon de travaux – au nombre d'une cinquantaine, et en diverses langues pour divers pays – décrivant les situations d'enseignement et/ou d'apprentissage bilingue, pour en proposer une analyse qualitative sur le plan de la construction de compétences ou encore sur l'intégration des élèves. Puis, **Pierre Escudé** propose une réflexion historique sur les conditions d'un apprentissage intégré des langues et des disciplines à l'école. D'un côté, on voit comment l'État-nation a progressivement érigé le monolingue en modèle et en système. De l'autre, on voit qu'au XVII^e siècle déjà on développait les bases d'un apprentissage intégré – à travers le comparatisme – des langues issues du latin, par exemple. L'intégration entre concepts et

formes linguistiques est réaffirmée grâce à la théorie saussurienne du signe, tout comme le recours aux travaux de Tullio De Mauro rappelle la force d'une « éducation linguistique démocratique ». Tandis que l'idéologie linguistique nationale dresse une double étanchéité entre langue d'État et langues des apprenants, comme entre langues et contenus, les procédés d'apprentissage fonctionnent exactement à rebours : ils prennent en considération d'une part les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires et d'autre part les bénéfices d'une didactisation du contact des langues – langue(s) de scolarisation, langue(s) des élèves, langue(s) apprises en contexte scolaire.

La contribution de **Daniel Coste et Marisa Cavalli** ouvre la deuxième partie. Elle propose un regard approfondi et novateur sur la notion de médiation et, en particulier, sur l'activité langagière de médiation. Si l'accent est mis sur l'enseignement bilingue et l'école en particulier, la réflexion dépasse le cadre institutionnel de la formation. Un véritable modèle de la médiation est proposé et articule trois pôles : mobilité, communauté et altérité. Parmi divers processus, un accent est mis sur la notion d'approximation, envisagée de manière originale. En lien avec le CECR, son *Volume complémentaire* et ses descripteurs, une réflexion critique et nuancée est amenée à propos de l'utilité, avérée mais secondaire, de références standardisées. Ensuite, **Laurent Gajo** propose de faire le point sur l'enseignement bilingue et ses modalités. Dans un premier temps, l'auteur situe les spécificités de l'enseignement bilingue en revisitant les notions de *linguaging* et *translanguaging* qu'il explicite plus précisément dans le contexte de l'enseignement d'une *Discipline dite non linguistique*. Dans un deuxième temps, Laurent Gajo invite le lecteur à explorer des extraits de corpus recueillis en classe bilingue afin de mieux en comprendre « les variants et les invariants, les transversalités et les spécificités ». Enfin, **Silvia Minardi** présente ses recherches doctorales qui portent sur l'enseignement CLIL/EMILE dans le contexte scolaire italien. Après avoir situé les politiques linguistiques éducatives européennes et italiennes, l'auteure présente une partie de son corpus recueilli en classe de physique CLIL/EMILE et en classe de physique langue de scolarisation. L'analyse souligne des points de convergence et de divergence entre les discours langue de scolarisation et les discours CLIL/EMILE pour le même objet disciplinaire enseigné, la physique.

La troisième partie est introduite par la restitution de la table ronde modérée par V. Lemeunier en décembre 2018 qui a rassemblé les intervenants suivants : **Jonas Erin**, inspecteur général de l'Éducation nationale en allemand, coordinateur du projet EOLE ; **Serge Vizzini**, inspecteur pédagogique régio-

nal d'anglais ; **Vincent Glenat**, inspecteur pédagogique régional d'anglais ; **Yves Bernabé**, inspecteur général de l'Éducation nationale en langues et cultures régionales ; **Claude Cortier**, chercheure associée au laboratoire ICAR de l'université Lyon 2 ; **Marjorie Pégourié-Khellef**, chargée de programme au Département langue française du CIEP. Y sont présentés les enjeux et les spécificités de l'enseignement/apprentissage bi-plurilingue dans les contextes des intervenants dans lesquels sont développés des dispositifs d'apprentissage et d'évaluation, qui permettent de situer les difficultés rencontrées par les enseignants et leurs besoins de formation. Viennent ensuite trois textes de réflexion et/ou de présentation de dispositifs de formation. Celui de **Rebecca Dahm** propose un retour sur une expérimentation réalisée en INSPE auprès de futurs professeurs de langue vivante : le travail didactisé sur des « langues inconnues » (dont le néerlandais ou le finnois) montre l'élaboration presque immédiate de stratégies de compréhension de forme et de sens qui, une fois conscientisées, seront de vraies stratégies d'enseignement auprès des élèves. Puis, **Valérie Lemeunier et Marjorie Pégourié-Khellef** expliquent comment le CIEP répond aux besoins de formation des enseignants de langues et de DdNL en développant des offres de formation et des ressources didactiques et pédagogiques adaptées et contextualisables, comme par exemple, les modules de formation proposés dans le cadre des stages BELC, ou encore le site internet *Le fil du bilingue*. Pour finir, **Martine Derivry-Plat et Régis Malet** exposent l'architecture du master bi/plurilingue qu'ils ont mis en place pour des formateurs de formateurs dans différents métiers (éducateurs, d'enseignants, intervenants socioéducatifs, conseillers, formateurs engagés dans des parcours de mobilité internationale et de formation des jeunes et des adultes en contextes interculturels), après avoir situé les fondements épistémologiques et éthiques de leur démarche de formation, ancrés dans le paradigme plurilingue et pluriculturel, pour une vision de l'éducation *en et aux* langues.

Nous tenons, pour conclure cet avant-propos, à souligner à nouveau tout le plaisir que nos deux associations ont eu à œuvrer ensemble en 2018. Nous tenons aussi à remercier les institutions qui nous ont accueilli lors de nos rencontres, l'Alliance française de Paris Île-de-France, l'INSPE de Toulouse, ainsi que les éditeurs du champ du FLE et des langues qui ont accompagné plus particulièrement la Journée professionnelle.

Le champ du FLE doit s'envisager et se construire dorénavant très certainement dans le contact avec toutes les langues. **Paul Rivenc**, qui nous a quittés

fin mai, aurait sûrement partagé cette vision de l'avenir. Nous rendons hommage à ce solide pionnier du FLE², avec un texte de **Daniel Coste**, qui vient clore notre numéro spécial, et l'ouvrir à d'autres pistes...

Bonne lecture !

2. Le nom et la personne de Paul Rivenc, né à Carmaux en 1925, restent associés à un grand nombre d'innovations : Français Fondamental, Espagnol et Portugais Fondamental, création du CREDIF, invention de la méthodologie verbo-tonale du SGAV, innombrables méthodes de FLE éditées en partie chez Didier, formation de milliers de professeurs...

PARTIE I

ENJEUX ET ÉTAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE

PROGRAMMES D'ÉDUCATION BILINGUE ET DIVERSITÉ DES PUBLICS : UNE REVUE DE RECHERCHES

Sophie BABAULT

Maître de conférences HDR en Didactique des langues
université de Lille
UMR 8163 « Savoirs textes langage »

Résumé

Cet article propose une revue de travaux de recherche mettant en relief des aspects liés à la diversité des publics dans les programmes d'éducation bilingue. Une cinquantaine de références ont été compilées et analysées autour de trois axes : diversité des profils scolaires, diversité sociolinguistique et diversité sociale. Les résultats de nombreuses études tendent à indiquer que les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage ne sont pas nécessairement plus à risque dans un programme bilingue que dans un programme classique. Sur le plan de la diversité sociolinguistique, les études disponibles indiquent des compétences comparables entre les élèves du groupe linguistique majoritaire et les élèves qui ont une autre L1, notamment en contexte migratoire, mais ces études demandent à être vérifiées sur des effectifs plus importants. Quant à la question de la diversité sociale, un grand nombre d'études convergent pour montrer que, si les programmes bilingues ne sont pas inégalitaires par nature, la structuration de leur offre contribue à renforcer les inégalités socio-culturelles entre les élèves.

Mots clés : éducation bilingue/ diversité/ élèves/ méta-analyse

Introduction

De nombreux travaux de recherche se sont attachés à explorer des facettes variées des programmes bilingues : compétences développées par les élèves en langue 1 et langue 2 (désormais L1 et L2), impact sur la construction de savoirs disciplinaires, mise en œuvre des répertoires langagiers dans les discours de la classe, etc. Parmi ces travaux, assez peu fréquents sont ceux qui se sont focalisés sur des aspects liés à la diversité des publics. Cette diversité

étant une donnée incontournable des paysages scolaires actuels, il me semble nécessaire d'apporter un éclairage sur la question en cherchant à comprendre comment la diversité des publics est traitée et prise en compte dans ces programmes. C'est pourquoi le présent article vise à réaliser une compilation et une méta-analyse de travaux réalisés autour de cette problématique.

Je tiens à préciser que mon objectif n'est ni d'exposer, de manière générale, les avantages et limites des programmes bilingues, problématique autour de laquelle une littérature abondante existe, ni de prendre parti pour ou contre ces programmes. Je m'attacherai avant tout à mettre en lumière les études réalisées, à en vérifier l'apport par rapport au thème de la diversité des élèves dans les programmes bilingues, et enfin à mettre en avant les tendances d'ensemble qu'elles dessinent.

Après avoir fait le point sur les types de programmes auxquels je m'intéresse dans cette étude et présenté ma démarche méthodologique, j'articulerai les études présentées suivant trois axes :

- diversité des profils scolaires ;
- diversité des profils sociolinguistiques ;
- diversité sociale.

1. QUELS PROGRAMMES ?

Nombreuses sont les dénominations décrivant des programmes dans lesquels les élèves sont scolarisés en deux langues ou dans une langue qui n'est pas la langue majoritaire d'une communauté. En se limitant aux termes les plus fréquents, on peut ainsi rencontrer dans la recherche francophone ou anglophone les dénominations suivantes : éducation bilingue, enseignement bilingue, immersion, immersion réciproque, bilingual education, immersion education, dual language education, two-way immersion, CLIL/EMILE, etc.³ Les définitions qui sont données pour ces dénominations sont elles-mêmes loin d'être unifiées au sein de l'espace scientifique. *Bilingual education*, par exemple, est utilisé par certains chercheurs comme un terme générique⁴ alors que d'autres restreignent son acception aux programmes destinés aux enfants des minorités linguistiques dans le contexte des États-Unis⁵. D'autres déno-

3. Cf. Babault (2015 : 22 et suivantes) pour une analyse détaillée des dénominations et de leurs usages.

4. « *Essentially, bilingual education refers to any school program in which more than one language is used in the curriculum to teach non-language academic subject matter or the language of schooling does not match the language of the home or community, but the reasons for incorporating the languages, the specific languages chosen, the structure of the program, and the relation between the school languages and the community vary widely and influence educational outcomes.* » (Bialystok, 2018 : 667).

5. « *Bilingual education / programs : kindergarten through grade 12 programs for minority language students in the United States in which both English and the students' native language are used for instruction during several grades* » (Genesee et al., 2004 : 158).

minations portent implicitement les traces d'une contextualisation, à l'instar de la notion d'*immersion* lancée pour décrire les programmes mis en place au Québec à partir des années soixante dans le but d'aider les anglophones à acquérir des compétences approfondies en français (Lambert & Tucker, 1972).

Dual language instruction et *dual language education* sont des notions apparues plus récemment. Dans certains contextes nord-américains, elles ont remplacé *bilingual education*, trop lié dans les représentations sociales aux populations migrantes (Garcia, 2009).

Les appellations du type *two-way immersion* ou *immersion réciproque* désignent des programmes d'enseignement bilingue dans lesquels le public est constitué, idéalement à part égale, d'élèves locuteurs natifs de l'une ou de l'autre des deux langues d'enseignement (l'une des deux langues étant généralement la langue majoritaire de la zone concernée).

L'acronyme *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*) et sa traduction française *EMILE* (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère) sont apparus durant la décennie 1990 sous l'impulsion des travaux de la Commission européenne pour la promotion de l'apprentissage des langues communautaires (résolution du Conseil de l'Europe de 1995). La version en français du rapport Eurydice 2006 de la Commission européenne présente l'acronyme EMILE comme

« un terme générique pour désigner tous les types d'enseignement où une deuxième langue (langue étrangère, régionale ou minoritaire et/ou autre langue officielle d'État) est utilisée pour enseigner certaines matières du programme d'études en dehors des cours de langues eux-mêmes. » (Eurydice, 2006 : 8).

Les acronymes CLIL et EMILE peuvent donner lieu à des dénominations spécifiques contextualisées en fonction des pays et des particularités des programmes⁶. Dans le contexte scolaire français, par exemple, on parlera ainsi plus spécifiquement de sections européennes ou de langue orientale (SELO) et d'enseignement bilingue paritaire français - langue vivante régionale. Au sein de ce que Cloud et al. (2000) désignent sous le nom d'éducation enrichie⁷, les programmes cadrés par chacune de ces différentes dénominations varient fortement en fonction d'un ensemble de facteurs :

- finalités : transition, maintenance, enrichissement (Hornberger, 1991 : 223) ;
- public ciblé : élèves de la majorité linguistique, élèves d'une minorité linguistique, public mixte ;

6. Cf. Gajo (2005) pour une typologie des modèles d'enseignement bilingue.

7. Cloud et al. (2000 : 205) définissent de la façon suivante la notion d'*Enriched Education* : « *Educational programs that emphasize challenging standards in the core curriculum domains while enriching students' development in both their first and a second language. (...)* ».

- modalités d'articulation prévues entre les objectifs linguistiques et les objectifs disciplinaires ;
- modes d'articulation entre les langues, pouvant aller de deux enseignements monolingues totalement cloisonnés à un enseignement intégrant les deux langues ;
- niveau auquel ils sont proposés : primaire, début ou fin de secondaire ;
- place de la L2 dans l'apprentissage de la littérature (pour les programmes proposés au niveau de l'enseignement primaire) ;
- répartition horaire entre les enseignements dans chacune des langues, allant de un ou deux cours en L2 à une immersion totale pendant une partie de la scolarité ;
- etc.

Cet article visant à explorer la prise en compte de la diversité des élèves dans les programmes bilingues, il m'a paru pertinent de le centrer sur les programmes s'adressant en partie ou en totalité à des élèves d'un groupe linguistique majoritaire. Les programmes destinés à des élèves issus de minorités linguistiques constituent en effet une entité spécifique reposant justement sur la prise en compte de facteurs considérés comme homogénéisants. Les études que j'ai recensées prennent donc pour objets des programmes relevant soit de l'étiquette générique *dual language education* (CLIL/EMILE et immersion) soit de *l'immersion réciproque* ou *two way immersion*. Les zones géographiques prises en compte dans cet article sont l'Europe et l'Amérique du Nord.

2. DÉMARCHE D'ANALYSE

L'objectif que j'ai assigné à la présente étude est d'analyser, à partir d'une compilation de recherches, le degré de représentation et de prise en compte de la diversité des élèves dans les programmes bilingues ciblés ci-dessus. Pour réaliser cette analyse, ma recherche documentaire s'est appuyée sur les démarches suivantes :

- explorations à partir de compilations déjà réalisées par des chercheurs autour de programmes bilingues ;
- dépouillement de revues scientifiques anglophones et francophones ;
- recherches par mots-clés sur des bases de données bibliographiques ou autres : articles, ouvrages, thèses (langues : français, anglais, allemand).

Ces trois angles d'attaque complémentaires m'ont permis de réunir environ cinquante références étudiant de manière directe ou indirecte différents aspects liés à la diversité du public des programmes bilingues. Je vais maintenant les

analyser en suivant successivement les trois axes indiqués dans l'introduction : diversité des profils scolaires, diversité sociolinguistique, diversité sociale.

3. DES PROGRAMMES BILINGUES POUR TOUS LES PROFILS D'ÉLÈVES ?

Ce premier axe d'investigation s'articule autour de deux questions :

Question 1 : les programmes bilingues doivent-ils être réservés à des profils spécifiques d'élèves ?

Question 2 : les élèves plus vulnérables (rencontrant notamment des difficultés scolaires, des problèmes de lecture ou des troubles du langage) peuvent-ils tirer des bénéfices de ces programmes ?

Ces deux questions impliquent une lecture à plusieurs niveaux. Elles renvoient en premier lieu aux réflexions et interrogations de nombreux parents, enseignants et encadrants amenés à prendre des décisions par rapport à une inscription ou à la poursuite d'une scolarisation dans un programme bilingue. Elles correspondent également à des questionnements de politique linguistique éducative dès lors que l'échelle de mise en œuvre des programmes est en jeu. En fonction des contextes pris en compte, ces questionnements ont pris des formes très diverses dans les réflexions des chercheurs. Dans le contexte allemand, Apsel (2012 : 47) plaide ainsi pour une prise de recul prudente au moment où un certain nombre de Länder s'inscrivent dans la perspective d'un programme « Bilingual für alle⁸» :

« While I do not intend to question the validity of the research behind Meyer's claims, I consider that caution must be used when politicians use such claims to consider the widespread application of CLIL. My scepticism is based on what I perceive to be a distinct mismatch between the populations of CLIL students so far researched in Germany and other populations of students addressed by policies promoting "CLIL for all".⁹ »

Parallèlement, dans le contexte canadien, Genesee (2007 : 692) place sa réflexion sur un plan éthique en pointant au contraire les dommages potentiels liés au fait d'exclure certains élèves de l'accès aux programmes bilingues : « D'un point de vue moral, les écoles canadiennes peuvent-elles exclure

8. Trad. : « Du bilingue pour tous ».

9. Trad. : « Alors que je ne cherche pas à mettre en doute la validité de la recherche sous-tendant les déclarations de Meyer, je considère qu'il convient d'être prudent lorsque des politiciens utilisent ce type de déclarations pour envisager une mise en œuvre généralisée des programmes CLIL. Mon scepticisme s'appuie sur ce que je perçois comme un décalage entre les populations d'élèves CLIL sur lesquelles des recherches ont été menées jusqu'à présent en Allemagne et d'autres populations d'élèves visées par les politiques promouvant "CLIL pour tous". ».

les élèves à risque de ce qui est considéré comme le meilleur moyen de promouvoir la compétence bilingue ? »

C'est par la recherche d'éléments de réponse à la question 2, focalisée sur les élèves plus vulnérables, que ces interrogations cruciales de politique linguistique éducative pourront être traitées de manière affinée. Je vais donc maintenant aborder un ensemble de recherches focalisées sur les élèves rencontrant des difficultés scolaires puis sur ceux qui ont des troubles du langage ou des difficultés au niveau de l'apprentissage de la lecture.

3.1. Cas des élèves rencontrant des difficultés scolaires

Le thème des élèves rencontrant des difficultés scolaires ou des troubles spécifiques a été traité dans une revue de littérature réalisée par Genesee (2007 : 715) dans le cadre des programmes d'immersion au Canada. Sa conclusion est la suivante :

« Les élèves qui ont de faibles aptitudes scolaires et un trouble du langage ne sont pas plus à risque dans les programmes d'immersion que des élèves comparables dans des programmes uniquement en anglais. »

S'inscrivant dans une approche psycholinguistique du bilinguisme, notamment dans le cas des élèves issus de minorités linguistiques aux États-Unis, Bialystok (2018 : 676) parvient à une conclusion similaire :

« There is no credible evidence that bilingual education adds or creates burden for children, yet it is incontrovertible that it provides the advantage of learning another language and possibly the cognitive benefits of bilingualism. The over-riding conclusion from the available evidence is that bilingual education is a net benefit for all children in the early school years. »¹⁰

C'est cette question des preuves crédibles qui nécessite bien sûr toute notre attention. À ce niveau, deux types d'études peuvent être mises en regard :

- des études analysant la pertinence de critères de capacités cognitives ou de compétences scolaires pour juger de l'efficacité d'un programme bilingue ;
- des études faites auprès d'élèves ayant rejoint un programme classique après avoir rencontré des difficultés dans le programme bilingue qu'ils fréquentaient. Parmi ces études, je compléterai les références citées par Genesee (2007)¹¹ par l'analyse de publications plus récentes et notamment inscrites dans des contextes européens.

10. Trad. : « Il n'existe pas de preuve crédible que l'éducation bilingue ajoute ou crée un fardeau pour les élèves, cependant il est indéniable qu'elle apporte l'avantage d'apprendre une autre langue et, de manière possible, les bénéfices cognitifs du bilinguisme. La conclusion primordiale que l'on peut tirer à partir des preuves disponibles est que l'éducation bilingue représente un net bénéfice pour tous les enfants dans leurs premières années de scolarisation ».

11. Références pour lesquelles j'ai cependant, sauf mention contraire, consulté les publications d'origine.

3.1.1. Rôle des capacités cognitives et des compétences scolaires

Genesee (1976) a cherché à évaluer le rôle des capacités intellectuelles, mesurées par des tests de Q.I., dans l'apprentissage du français langue seconde et des mathématiques pour des élèves canadiens anglophones inscrits en programme immersif ou en programme classique. Les résultats de son étude montrent une corrélation entre les résultats au test de Q.I. et certaines compétences en français (résultats au test de lecture et au « test de rendement en français »), tandis que les compétences de compréhension orale et d'interaction verbale ne sont pas corrélées aux résultats des tests de Q.I. Au-delà de ces données, Genesee (1976 : 277) constate qu'il n'y a pas d'interaction significative entre les variables « type de programme » et « résultats aux tests de compétences », ce qui tendrait à indiquer que les résultats obtenus sont comparables pour les élèves du groupe immersif et ceux du programme classique obtenant des Q.I. similaires, y compris pour les Q.I. inférieurs à la moyenne : « There were no significant school group by IQ group interactions suggesting that the pattern of results according to IQ was similar for students in both the Immersion and FSL programs. »¹²

Précisons cependant que, l'étude n'étant pas destinée initialement à croiser ces deux types de variables, l'article ne présente pas d'analyse statistique approfondie détaillant les performances des élèves à la fois en fonction du type de programme et des résultats aux tests de Q.I.

Bruck (1985a) a cherché de son côté à comprendre le rôle réel joué par les aptitudes scolaires dans les décisions de retirer certains élèves d'un programme immersif au Canada, parallèlement à des facteurs psychologiques et affectifs. Elle a ainsi pris en compte trois types d'indicateurs – résultats scolaires, caractéristiques familiales, caractéristiques psychologiques des élèves – susceptibles de révéler des différences entre les élèves quittant un programme immersif et ceux qui restent en dépit de leurs difficultés scolaires. Les résultats obtenus montrent que la difficulté psychologique à faire face à de mauvaises performances scolaires peut être un problème plus grave pour certains élèves des classes immersives que les mauvaises performances scolaires à elles seules : la principale différence entre ces deux groupes d'élèves repose non sur les performances scolaires mais sur le fait que les élèves ayant décidé d'abandonner le programme expriment des représentations beaucoup plus négatives envers l'école et l'immersion en particulier.

12. Trad. : « Il n'y a pas eu d'interactions significatives groupe école par groupe QI, ce qui suggère que le modèle de résultats lié au QI était similaire pour les élèves des programmes immersifs et des programmes de français langue seconde. »

Plus récemment, Seikkula-Leino (2007) a réalisé une étude comparant des élèves finlandais de groupes CLIL et non-CLIL en fonction de leur niveau de réussite scolaire et de leur réussite à des tests d'intelligence. Définissant l'apprentissage, en tant que résultat, comme un niveau de réalisation (*achievement level*) pouvant être évalué au croisement de mesures de niveaux d'intelligence et de mesures de résultats scolaires, elle distingue trois types de niveaux de réalisation envisageables parmi les élèves : *underachiever*, *achiever* et *overachiever* :

« *If a pupil does not reach the level of school success predicted by his intelligence, he could be defined as an underachiever and in the opposite situation he could be defined as an overachiever. A pupil whose achievements are in line with his intelligence level can be called an achiever according to his abilities.* »¹³ (2007 : 332)

En construisant ses expérimentations à partir de ces postulats théoriques, Seikkula-Leino constate qu'il n'y a pas de différence significative entre les groupes :

« *A CLIL pupil could just as well be an underachiever as a pupil who had attended teaching where the mother tongue had been used as the language of instruction.* »¹⁴ (2007 : 334)

Citons enfin l'étude d'Otwinowska (2017) qui explore dans un contexte polonais les liens entre l'affectivité (notamment l'affectivité négative) et les fonctions cognitives, sur la base des déclarations des élèves et de leurs résultats dans certaines matières. Elle aboutit à la conclusion suivante : « *CLIL may not work for all learners because some cannot cope with its cognitive demands* »¹⁵. Il convient cependant de préciser que cette étude a été réalisée uniquement auprès d'un échantillon d'élèves inscrits dans un programme bilingue, sans comparaison avec un groupe témoin, si bien qu'elle peut difficilement constituer un argument probant par rapport aux questions traitées dans cet article.

13. Trad. : « *Si un élève n'atteint pas le niveau de réussite scolaire prédit par son intelligence, il peut être défini comme sous-performant et dans la situation opposée il peut être défini comme sur-performant. Un élève dont les résultats sont en conformité avec son niveau d'intelligence peut être considéré comme performant par rapport à ses aptitudes.* »

14. Trad. : « *Un élève CLIL pouvait autant être sous-performant qu'un élève qui avait suivi un programme dans lequel sa langue maternelle avait été utilisée comme langue d'enseignement.* »

15. Trad. : « *Il est possible que le CLIL ne fonctionne pas pour tous les apprenants parce que certains d'entre eux ne peuvent pas en soutenir les exigences cognitives.* »

3.1.2. Suivi des élèves ayant quitté un programme bilingue

Parkin et al. (1987) et Waterston (1990), cités par Genesee (2007), mettent en avant des progrès scolaires et une amélioration des attitudes envers l'école parmi les élèves ayant quitté le programme immersif. Waterston évoque même une « disparition des problèmes » chez 38 % des élèves qui ont changé de programme ainsi qu'une « diminution des problèmes » chez 9% d'entre eux. Ces résultats demandent d'après Genesee à être interprétés avec prudence car ils s'appuient sur les impressions des élèves et de leur famille. L'étude de Waterston faisant partie d'un mémoire universitaire non publié, il est actuellement impossible d'accéder à l'analyse ayant conduit aux conclusions citées ci-dessus. Le rapport publié par Parkin et al., quant à lui, n'est pas accessible en dehors de l'institut dans lequel il a été préparé.

En Allemagne, Apsel (2012) a également centré ses recherches sur les élèves ayant décidé de sortir d'un programme bilingue (au niveau secondaire). Ces élèves invoquent les raisons suivantes pour expliquer leur décision : difficultés de compréhension, difficultés d'apprentissage du vocabulaire, baisse de leurs notes, manque de motivation. Même si ces raisons doivent être prises au sérieux au niveau du ressenti des élèves, elles reposent comme les deux études précédentes sur des déclarations.

À nouveau, une étude de Bruck (1985b) nous apporte des résultats comparatifs solides. Afin d'étudier les progrès réalisés par des élèves de programme immersif passés dans un programme classique en raison de difficultés scolaires, elle a réalisé une étude longitudinale auprès d'élèves initialement inscrits en 2^e, 3^e ou 4^e année dans un programme immersif. À la fin d'une année scolaire, les compétences de 74 élèves indiqués par leurs enseignants comme étant en difficulté sont évaluées. Parmi ces 74 élèves, 30 passent ensuite dans un programme classique. Bruck réalise alors de nouveaux tests et procède à des comparaisons entre les pré-tests et les post-tests aussi bien pour les 30 élèves ayant quitté le programme que pour les 44 qui y sont restés et qui constituent le groupe témoin. Les résultats des tests de compétence passés par les élèves des deux groupes ainsi que les évaluations apportées par les enseignants convergent pour indiquer que les élèves ayant quitté le programme immersif ne progressent pas plus que les élèves du groupe témoin, restés dans le programme.

3.2. Cas des élèves rencontrant des troubles du langage ou des difficultés de lecture

Si les témoignages personnels et familiaux sont assez nombreux sur Internet, il existe très peu d'études scientifiques focalisées sur les élèves inscrits en programme bilingue et rencontrant des troubles du langage. La principale étude significative disponible est l'étude longitudinale que Bruck (1982) a réalisée au Canada auprès d'élèves de pré-scolaire et de primaire présentant des troubles du langage¹⁶ et inscrits soit en immersion soit dans un programme classique. Dans l'échantillonnage, ces deux groupes d'élèves sont complétés par deux groupes témoin : groupe témoins d'élèves en immersion ne présentant pas de troubles du langage et groupe témoin d'élèves en programme classique ne présentant pas de troubles du langage. Au bout de deux ans de scolarisation en langue seconde, les compétences cognitives, académiques et linguistiques (en L1) des élèves des programmes immersifs sont similaires à celles d'un groupe comparable d'élèves présentant également des troubles du langage mais inscrits dans un programme classique. Les résultats en mathématiques sont particulièrement significatifs car, dans le cas d'un enseignement donné en L2, ils indiquent nécessairement de bonnes compétences de réception dans cette langue. Si Bruck considère, compte tenu des résultats obtenus, que l'immersion a été profitable aux élèves présentant des troubles du langage, elle évoque cependant un point non négligeable relatif aux remédiations apportées ou non aux difficultés rencontrées par les deux groupes d'élèves présentant des troubles :

« Unfortunately, relative to the English problem children, the French problem group was not receiving comparable help for their problems. According to the grade 1 teacher survey, 71% of the English problem children were receiving specific educational interventions for school problems (e.g., a special remedial class or teacher); this was the case for only 19% of the French problem children. The disparity in services cannot be attributed to the possibility that the French problem children were not in need of extra attention, for the teachers indicated that of the French problem children not

16. « The term language impairment refers to a heterogeneous group of children who, despite physical well being, normal intelligence and a healthy personality acquire first language with painful slowness. Such children may display a number of different symptoms. For example, many children are relatively late in using words, in combining them, and in developing clear articulation and syntactic sophistication. These children may have problems in comprehending as well as producing speech. » (1982 : 47).

receiving special assistance, 54% were in need of it. For the English problem children not receiving help, only 20% were felt to require it. »¹⁷ (1982 : 57)

Ce constat de lacunes dans les remédiations apportées en langue seconde par rapport aux démarches plus fréquemment mises en œuvre en L1 se retrouve dans des travaux portant de manière plus générale sur l'enseignement des langues étrangères. Kormos et al. (2009) mettent ainsi en évidence le fait que les enseignants de langue sont souvent très peu équipés sur le plan méthodologique et matériel pour accompagner les élèves souffrant de troubles du langage ou de difficultés d'apprentissage. Hornstra et al. (2010) montrent par ailleurs qu'un lien direct peut être tiré entre les attitudes des enseignants et la réussite des élèves dyslexiques : des attitudes négatives chez les enseignants conduisent à une stigmatisation et à des attentes moins élevées envers les élèves concernés, qui entraînent à leur tour une réussite moins importante de ces élèves. On trouvera notamment dans Nijakowska (2010), Kormos & Smith (2012), Wu (2015), Nijakowska & Kormos (2016) un ensemble de propositions de démarches et de stratégies visant à accompagner l'apprentissage des langues étrangères par des élèves dyslexiques ou rencontrant des difficultés d'apprentissage.

Plus globalement, qu'elles soient ou non en lien avec des problèmes spécifiques de dyslexie, les difficultés d'apprentissage de la lecture sont souvent considérées par parents et enseignants comme susceptibles de constituer des obstacles importants pour certains élèves inscrits dans des programmes bilingues, en particulier quand ces programmes prévoient que l'apprentissage de la lecture soit abordé d'abord en L2.

À ce sujet, plusieurs études ont été produites en lien avec des contextes d'immersion au Canada. Un premier type d'études visait à vérifier si les élèves mauvais lecteurs étaient plus à risque dans un programme immersif que dans un programme classique. Auprès d'un public d'élèves de 2^e année de primaire, Geva & Clifton (1994) constatent une corrélation forte entre les mesures de la

17. Trad. : « *Malheureusement, comparativement aux élèves à problème du groupe en anglais, le groupe à problème en français ne recevait pas une aide comparable. D'après l'étude faite auprès des enseignants de première année, 71 % des enfants à problème du groupe en anglais bénéficiaient d'interventions éducatives spécifiques pour leurs problèmes scolaires (par exemple un cours de remédiation ou un enseignant dédié à cette remédiation) : c'était le cas seulement pour 19 % des enfants à problème du groupe en français. Cette disparité ne peut pas être attribuée à la possibilité que les enfants à problème du groupe en français n'aient pas besoin d'attention supplémentaire, puisque les enseignants indiquaient que, parmi les élèves à problème du groupe en français ne bénéficiant pas d'aide spécifique, 54 % en avaient besoin. Pour les enfants à problème du groupe en anglais ne bénéficiant pas d'aide, seuls 20 % étaient considérés comme en ayant besoin.* »

lecture en L1 et en L2. Autrement dit, un bon lecteur en L2 l'est également en L1 et un mauvais lecteur en L2 l'est également en L1. La comparaison des profils de lecteurs en immersion et dans des programmes classiques ne montre pas de différences importantes, pour les élèves ayant un profil similaire, au niveau des mesures de l'exactitude de la lecture. En revanche, toujours pour des profils similaires (bons ou mauvais lecteurs), les élèves des programmes classiques présentent de meilleurs résultats en vitesse et en fluidité. Cela peut s'expliquer au moins en partie par le fait qu'il n'y a pas encore d'enseignement de la lecture en anglais à cette étape du cursus des programmes immersifs.

D'autres recherches, toujours en contexte canadien, se sont attaquées au dépistage précoce des élèves considérés comme « à risque » par rapport à l'apprentissage de la lecture, à la suite de la passation de tests évaluant leurs compétences phonologiques. Dans ces recherches, il s'agissait de vérifier si les prédicteurs utilisés habituellement en anglais L1 pouvaient être opérationnels pour identifier les élèves à risque par rapport à l'apprentissage de la lecture dans la langue de programme d'immersion. MacCoubrey et al. (2004), Bournot-Trites & Denizot (2005) et Bourgoïn (2014) ont constaté le caractère prédictif de tests évaluant en L1 la conscience phonologique, dès l'école maternelle ou en début d'école primaire, par rapport au fait que les élèves soient susceptibles de rencontrer des difficultés de lecture à la fois en L1 et en L2, ce qui permet d'identifier les élèves à risque même lorsqu'ils ont encore des compétences peu développées dans la L2.

Ces tests visant à dépister des profils à risque n'ont d'intérêt que s'ils donnent lieu à des remédiations précoces appropriées. Des études effectuées dans différents pays montrent les bénéfices que peuvent retirer les élèves d'activités en petit groupe ciblées sur le développement de la conscience phonologique, que les activités aient lieu uniquement en L2 (Mortimore et al., 2012) ou en L1 puis en L2 quelques semaines plus tard (Wise & Xi, 2009).

Les données ressortant de ces différentes recherches concernant les élèves présentant des troubles du langage ou des difficultés d'apprentissage semblent très significatives sur un point crucial : si elles ne mettent en avant à ce jour aucune contre-indication par rapport au fait d'apprendre des langues étrangères ou de suivre un programme bilingue, elles convergent toutes vers la nécessité d'accompagner ces élèves, au même titre d'ailleurs que dans l'ensemble des autres contextes éducatifs. Les éléments clés de la problématique ne semblent donc pas tant se trouver au niveau de la capacité des élèves présentant des troubles à suivre ces programmes spécifiques, mais bien plutôt sur le plan de la capacité du système à leur apporter le soutien dont ils ont besoin pour accomplir leurs apprentissages.

Évoquons pour finir une recherche qui ne s'inscrit pas dans le cadre des programmes bilingues sur lesquels j'ai focalisé la présente étude, puisqu'elle prend comme public cible des élèves qui ont l'anglais comme L2 (ou plus exactement comme *langue additionnelle*, pour reprendre la terminologie privilégiée dans la recherche en question) et qui sont scolarisés dans des écoles canadiennes anglophones. Le nombre d'études réalisées sur la prise en compte de la dyslexie dans des contextes multilingues étant encore très réduit à ce jour, il me semble intéressant d'évoquer ses résultats. Siegel (2016) présente une étude menée dans trente écoles de la zone de North Vancouver auprès d'élèves ayant l'anglais comme langue additionnelle et présentant ou non des problèmes de dyslexie. Parmi les élèves, une trentaine de L1 sont répertoriées et font généralement l'objet d'un enseignement de la lecture et de l'écriture en tant que langues d'héritage dans des programmes périscolaires. La première partie de l'étude s'intéresse à l'identification des élèves présentant des risques de dyslexie, la difficulté étant d'isoler les problèmes généraux de ceux liés à la maîtrise de l'anglais. Dans un deuxième temps, l'équipe de chercheurs met en œuvre deux programmes d'intervention auprès de tous les élèves de ces écoles puis effectue des tests auprès des élèves dyslexiques, qu'ils aient l'anglais comme L1 ou comme langue additionnelle, en les comparant également à des élèves non-dyslexiques. Les résultats des tests montrent que les élèves dyslexiques ayant l'anglais comme langue additionnelle obtiennent de meilleurs scores que leurs pairs dyslexiques ayant l'anglais comme L1 aux tâches de lecture de pseudo-mots, de fluidité de lecture, d'orthographe de mots et de pseudo-mots. Quant à la compréhension en lecture, les deux groupes d'élèves dyslexiques obtiennent des scores comparables. Même si la chercheuse reste prudente en restreignant ces résultats au contexte spécifique dans lequel ils ont été obtenus, ils tendent à indiquer que le bilinguisme n'est pas nécessairement une barrière pour les enfants dyslexiques ayant l'anglais comme langue additionnelle :

« *In contrast to the idea that the language problems of dyslexics may interfere with language learning in an EAL situation, we have shown that there are situations in which bilingualism may provide an advantage for dyslexics.* »¹⁸ (2016 : 145)

Au cours des mêmes tests, Siegel constate par ailleurs que de nombreux élèves non-dyslexiques ont de meilleures compétences en lecture, phonologie

18. Trad. : « *Contrairement à l'idée suivant laquelle les problèmes langagiers des dyslexiques pourraient interférer sur leur apprentissage des langues en contexte d'anglais comme langue additionnelle, nous avons montré qu'il y avait des situations dans lesquelles le bilinguisme pouvait apporter un avantage aux dyslexiques.* »

et orthographe de l'anglais L2 que leurs pairs ayant l'anglais comme L1. Ce résultat peut être rapproché d'autres recherches menées auprès d'enfants scolarisés en programme bilingue et ne présentant pas de troubles particuliers. Dans une étude menée auprès d'enfants belges francophones inscrits dans un programme immersif et apprenant à lire ou non en néerlandais, comparés entre eux et avec des groupes témoins monolingues francophones ou néerlandophones, Lecocq et al. (2007) montrent ainsi que les enfants francophones apprenant à lire d'abord en néerlandais parviennent dès la fin de la première année à des performances de lecture en néerlandais et en français respectivement comparables à celles des monolingues néerlandophones et francophones, ce qui n'est pas le cas de leurs pairs apprenant à lire d'abord en français, qui continuent à rencontrer des difficultés pour lire en néerlandais à la fin de la deuxième année. Le groupe de chercheurs met ces résultats en relation avec le degré de transparence phonologique de la langue dans laquelle se fait l'apprentissage de la lecture, le néerlandais étant une langue plus transparente que le français sur le plan phonologique. On retrouve des tendances similaires dans les travaux de Spencer & Hanley (2003) ou Hanley et al. (2004) : plus le système dans lequel se fait l'apprentissage de la lecture est transparent, plus l'élève aura rapidement recours à des procédures d'assemblage, développant de cette façon sa conscience phonologique, au bénéfice des compétences de lecture développées aussi bien en L2 qu'en L1.

4. PROGRAMMES BILINGUES ET DIVERSITÉ SOCIOLINGUISTIQUE DES ÉLÈVES

Dans la recherche comme dans les textes officiels, les programmes bilingues sont souvent différenciés suivant qu'ils s'adressent à des élèves de la majorité ou au contraire d'une minorité linguistique¹⁹. Sur le plan sociolinguistique, la réalité est souvent plus complexe que cette dichotomie ne le révèle, ce qui a d'ailleurs conduit Swain & Lapkin (2005) à retravailler les principes de l'enseignement immersif au Canada d'un point de vue épistémologique. Partant d'une liste de huit traits caractéristiques principaux proposés quelques années auparavant par Swain & Johnson (1997), Swain & Lapkin (2005 : 172) mettent en avant les évolutions devant être prises en compte et reformulent les traits caractéristiques de l'immersion. Les traits 1, 3 et 8 sont ainsi reformulés de la façon suivante, traduite par moi-même :

19. J'ai d'ailleurs moi-même fait le choix de consacrer cette méta-analyse aux programmes destinés au moins en partie à des élèves de la majorité linguistique.

Caractéristiques de base des programmes d'immersion prototypiques (Swain and Johnson, 1997)	Observations faites en 2005	Caractéristiques de base reformulées afin de refléter de nouvelles réalités
<p>1. La L2 est le médium d'instruction.</p> <p>3. Il existe un appui à la L1.</p> <p>8. La culture de la salle de classe est celle de la communauté locale en L1.</p>	<p>La L2 n'est plus toujours la L2 ; pour de nombreux jeunes immigrants, s'ils choisissent l'immersion, c'est de l'apprentissage en L3.</p> <p>Ceci a changé de manière considérable avec l'afflux d'immigrants, dont certains s'inscrivent en programme immersif. (...)</p> <p>Dans les centres urbains nous avons affaire à des communautés multiples et diverses.</p>	<p>1. La langue d'immersion est le médium d'instruction.</p> <p>3. Il est nécessaire d'apporter un appui à toutes les langues familiales.</p> <p>8. La culture de la classe doit reconnaître les cultures des multiples communautés d'immigrants auxquelles les élèves appartiennent.</p>

Dans ce cadre, l'analyse des recherches existantes sera orientée autour de la question suivante :

Question 3 : les élèves parlant une ou d'autres langues en famille sont-ils « à risque » dans un programme bilingue ?

Il est important que des réponses puissent être apportées à cette question afin, notamment, d'apporter des supports concrets pour les prises de décision des responsables éducatifs. Prenons comme exemple la recommandation suivante, rapportée par Nikula & Skinnari (2018), et tirée du document de cadrage des programmes finlandais :

« *Students whose mother tongue is not Finnish/Swedish : "Particular attention should be paid to the development of these students' language skills if the share of instruction delivered in the target language is large... It should be*

considered if some of the subject contents are such that studying them in Finnish or Swedish would be particularly vital in order for the pupil to achieve good capabilities for acting in the Finnish society”. »²⁰ (CC 2014 : 96)

Les préoccupations qui sous-tendent ce type de recommandation sont certainement légitimes face à des situations dans lesquelles les responsables éducatifs se voient contraints d'établir des priorités en termes d'apprentissage. Il faut cependant reconnaître qu'elles véhiculent une représentation assez manichéenne des apprentissages linguistiques, réservant implicitement aux élèves de la majorité linguistique le droit de suivre un programme bilingue, tandis que les autres élèves doivent se concentrer principalement sur l'apprentissage de la langue majoritaire.

De quels éléments précis les responsables disposent-ils pour savoir à quel niveau placer le curseur ? À partir de quel niveau de compétence n'est-on plus étiqueté comme relevant d'une minorité ou comme « à risque » par rapport à la maîtrise de la langue majoritaire ? Autant de questions demandant des éclairages scientifiques.

Somers (2017) répertorie un ensemble d'études qui se sont focalisées sur le développement de compétences linguistiques chez les élèves venant de contextes migratoires, parlant à la maison une langue dite minoritaire et inscrits dans un programme bilingue. La plupart de ces études se sont attachées à évaluer les compétences développées par les élèves dans la langue cible du programme bilingue. Il me semble cependant particulièrement intéressant d'analyser celles qui évaluent non seulement les compétences dans la langue cible du programme bilingue mais surtout les compétences dans la langue de la majorité linguistique, puisque c'est ce point qui semble constituer une pierre d'achoppement pour les responsables éducatifs, comme on a pu le voir dans l'extrait du document de cadrage finlandais et comme cela a pu être rapporté pour d'autres contextes (Genesee & Fortune, 2014 ; Steinlen & Piske, 2016). Les études qui évaluent à la fois les compétences dans la langue cible du programme bilingue et les compétences dans la langue majoritaire sont en nombre assez réduit. J'en analyse trois ci-dessous.

Au Canada, Mady (2015) a testé les compétences en anglais de trois groupes d'élèves de grade 6 dans des programmes d'immersion précoce en français (Ontario) : 30 natifs de l'anglais nés au Canada, 30 élèves issus de l'immigra-

20. Trad. : « *Élèves dont la langue maternelle n'est pas le finnois / le suédois : une attention particulière devrait être apportée au développement des compétences langagières de ces élèves si la part de cours donnés dans la langue cible est large ... Il est important de se demander si certains contenus sont de nature à ce que le fait de les étudier en finnois ou en suédois soit particulièrement vital pour que les élèves développent de bonnes capacités leur permettant d'être des acteurs de la société finnoise.* »

tion et multilingues mais nés au Canada et 30 élèves multilingues nouvellement arrivés au Canada. 80 % des nouveaux-venus arrivaient d'Inde, de même que 40 % des élèves issus de l'immigration et nés au Canada. Les tests d'anglais comprenaient des tâches de lecture et d'écriture. Les résultats à ces tests d'anglais ne révèlent pas de différences significatives entre les trois groupes. Quant aux tests en français, qui comprenaient de la compréhension orale et écrite ainsi que de la production orale et écrite, ils indiquent des résultats supérieurs pour le groupe des nouveaux arrivants par rapport aux deux autres groupes.

En Allemagne, Häckel & Piske (2011) ont mené une étude longitudinale comparant le développement lexical et grammatical en anglais et en allemand d'élèves inscrits en programme CLIL anglais-allemand dans deux écoles maternelles du Bade-Wurtemberg, ces élèves ayant comme L1 soit l'allemand soit une autre langue. Les compétences en allemand ont été évaluées uniquement dans l'une des écoles, auprès de 16 enfants (8 ayant l'allemand comme L1, 8 ayant une autre langue comme L1). Les tests ne révèlent pas de différences significatives dans le développement lexical et grammatical des deux groupes, que ce soit en allemand ou en anglais.

Toujours en Allemagne, Steinlen & Piske (2016) ont testé les compétences en lecture et écriture de 94 enfants inscrits dans des programmes CLIL anglais-allemand à l'école primaire. La moitié des enfants venaient d'un contexte migratoire, défini par le fait qu'au moins un des parents était né à l'étranger. Parmi les enfants du contexte migratoire, aucun enfant ne parlait uniquement allemand à la maison, de même qu'aucun enfant ne parlait jamais l'allemand à la maison. Les résultats n'indiquent à nouveau pas de différences significatives entre les deux groupes, tendant à signifier que la variable langue majoritaire/minoritaire n'a pas eu d'influence sur le développement des compétences en lecture et écriture.

Aussi rassurantes soient-elles par rapport aux compétences des élèves testés, ces études ont été réalisées sur de petits échantillons qui ne sont pas nécessairement représentatifs de l'ensemble des profils des élèves venant de contextes migratoires. Steinlen & Piske (2016) comparent ainsi les résultats qu'ils ont obtenus à ceux qui ressortent généralement des études menées dans des écoles ordinaires, ces dernières faisant souvent apparaître des compétences plus faibles chez les élèves n'ayant pas la langue de l'école comme L1 (Chudaske, 2012 ; Dollmann, 2010 ; Schwippert et al., 2012). Steinlen & Piske envisagent plusieurs hypothèses pouvant expliquer la différence entre les deux types de résultats. L'un des facteurs possibles est représenté par les variables socio-économiques, les parents de leur étude appartenant pour la plupart aux classes moyennes avec un niveau d'études assez important.

5. PROGRAMMES BILINGUES ET DIVERSITÉ SOCIALE DES ÉLÈVES

Après avoir envisagé des facteurs de diversité liés aux profils scolaires et aux profils sociolinguistiques, il me reste à évoquer la prise en compte de facteurs sociaux. Dans cette partie, j'ai choisi un fil conducteur différent de ceux des deux parties différentes : il ne s'agit pas ici d'analyser les bénéfices ou les risques rencontrés par des élèves se trouvant à divers niveaux d'une échelle sociale, mais plutôt de vérifier dans quelle mesure il est proposé à l'ensemble des élèves, indépendamment de leurs caractéristiques sociales, un accès égalitaire aux programmes bilingues. La question jalonnant cette partie prend donc la forme suivante :

- Question 4 : Les programmes bilingues renforcent-ils les inégalités socio-culturelles entre les élèves ?

Cette question est incontournable dans la mesure où, dans de nombreux pays, les programmes bilingues destinés aux enfants de la majorité linguistique sont souvent perçus comme élitistes et réservés à une minorité d'élèves. Concrètement, entre les programmes bilingues très sélectifs, y compris financièrement, de certaines écoles ou sections internationales (Mejia, 2002 ; Hélot, 2016) et les programmes bilingues généralisés à l'ensemble d'un système scolaire, comme c'est le cas au Val d'Aoste (Cavalli, 2005 ; 2013), il existe des configurations extrêmement variables.

5.1. Disponibilité de l'offre de programmes bilingues

En Finlande, Nikula & Skinnari (2018) mettent en lumière plusieurs formes de tension entre les programmes CLIL et l'idéologie égalitaire qui est au cœur du système éducatif finlandais : présence de tests d'entrée sélectifs, contribuant notamment à exclure les élèves d'origine étrangère, répartition inégale des classes CLIL au niveau national et régional, etc.

La question de la sélection est également au centre d'un article de Bruton (2011). Analysant un ensemble d'études réalisées dans le cadre de programmes CLIL, en particulier en Espagne, il pointe ainsi le caractère sélectif de ces programmes, qui entraîne des biais dans les résultats obtenus par certaines études. Les niveaux de compétence atteints en langue cible sont ainsi parfois biaisés par les niveaux de départ, non équivalents entre les groupes CLIL et les groupes témoins, ou par le fait que les élèves des groupes CLIL ont plus souvent recours que leurs camarades des classes ordinaires à des cours d'anglais en dehors de l'école, ce qui l'amène à la conclusion suivante pour certaines études : « *maybe the selection was the operative variable* »²¹ (2011 : 526).

21. Trad. : « La sélection était peut-être la variable opérationnelle »

Dans le cas de la France, Hélot (2016) montre bien le mécanisme structurel inégalitaire des sections européennes ou de langues orientales (SELO) proposées au niveau du lycée. Présentées officiellement comme visant à « offrir à tous les élèves motivés par l'apprentissage des langues vivantes ce qui a fait le succès des sections internationales »²², les SELO ne sont, dans les faits, pas présentes dans tous les établissements, ce qui exclut d'emblée un certain nombre d'élèves ou fait reposer leur éventuel accès à la filière sur une bonne connaissance du système par les parents. Lorsqu'elles sont présentes dans un établissement, l'accès aux SELO est généralement dépendant d'une sélection opérée à partir des compétences en langues et des résultats scolaires des élèves. Étant donné que les SELO ne sont proposées que pour les dernières années de scolarité, on retombe dans un cycle bien connu de reproduction du capital culturel : les élèves doivent faire la preuve qu'ils disposent d'un certain capital pour pouvoir accéder à une filière leur promettant d'accroître et de valoriser ce capital. Hélot résume ainsi la problématique :

« C'est donc toujours la même vision élitiste du bilinguisme qui soutient les SELO dont les objectifs déclarés étaient pourtant d'offrir un enseignement de langue plus efficace aux élèves non internationaux. Ainsi se retrouvent dans ces SELO les « meilleurs » élèves qui vont par conséquent profiter d'un « meilleur » enseignement parce que dispensé dans deux langues plutôt qu'une, et menant à des qualifications qui vont enrichir leur capital culturel ». » (2016 : 377)

Si les SELO ne sont effectivement pas présentes dans tous les établissements, il convient cependant de préciser qu'elles ne sont pas cantonnées aux seuls quartiers socio-économiquement favorisés. Il existe des SELO dans les ex-zones d'éducation prioritaires²³. Elles peuvent également, depuis 2011, être implantées dans des lycées professionnels. À la rentrée 2017, le ministère de l'Éducation nationale recensait 22 000 élèves inscrits dans ce type de filière en lycée professionnel²⁴.

La présence de programmes bilingues dans les lycées professionnels français s'inscrit dans une tendance européenne : si au niveau de l'enseignement secondaire la quasi-totalité des programmes bilingues ont commencé par être mis en place dans des filières d'enseignement général, plusieurs pays ont ensuite élargi la démarche à des établissements d'enseignement professionnel ou d'enseignement secondaire court. Deux études récentes nous apportent un éclairage sur les résultats obtenus dans ce type de configuration.

22. Circulaire n°92-234 du 19 août 1992 et BO n°10 du 25 avril 2002.

23. <https://www.senat.fr/questions/base/2015/qSEQ150516326.html>

24. <https://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>

En Allemagne, Schwab et al. (2014) ont mené une étude durant deux années scolaires dans une Hauptschule du Land de Bade-Württemberg expérimentant un programme CLIL. L'objectif était d'évaluer les possibilités et les limites de l'implantation de modules bilingues pour des élèves ayant de faibles performances scolaires. Les résultats sont majoritairement positifs, tant du point de vue de la progression en anglais des élèves que des retours exprimés par élèves, parents et enseignants. Aucun obstacle rédhibitoire ne ressortant de l'étude, les auteurs concluent sur l'intérêt de la poursuite de ce type de programme bilingue. Précisons cependant que l'étude a été menée sur un nombre réduit d'élèves (une classe de 18 élèves) et qu'aucune comparaison avec des groupes témoins n'a été réalisée. Il est donc difficile d'en tirer des conclusions allant au-delà du fait que l'expérimentation semble avoir bien fonctionné et avoir été plutôt bénéfique pour les élèves.

Denman et al. (2013) ont réalisé une étude aux Pays-Bas dans cinq établissements secondaires préprofessionnels²⁵ ayant mis en place depuis peu de temps un programme CLIL. Les auteurs de l'étude insistent sur le fait que le public de ces établissements est caractérisé par un fort pourcentage d'élèves ayant des difficultés scolaires ainsi que des troubles tels que dyslexie, dyscalculie, hyperactivité, etc. Ils mettent également en avant un niveau socio-économique des familles globalement plus bas que dans les établissements du réseau secondaire pré-universitaire. Cet ensemble de caractéristiques contribue à placer les élèves des VMBO comme susceptibles d'être statistiquement plus « à risque » que ceux du réseau pré-universitaire : « *There is thus a substantial learner population, compared to other types of secondary education, which could be considered 'at risk'* »²⁶ (2013 : 286). Il ne s'agit cependant pas pour les auteurs de chercher à vérifier si les programmes CLIL sont pertinents pour les élèves du réseau VMBO mais plutôt de s'attacher à explorer, de manière qualitative, les facteurs favorisant la réussite de ce type de programme pour les élèves concernés, en partant du principe que la connaissance de l'anglais sera un atout pour ces élèves amenés à travailler pour certains dans des secteurs professionnels nécessitant l'utilisation de cette langue (hôtellerie, transports internationaux, etc.). Un ensemble de démarches pédagogiques et d'activités sont ainsi répertoriées à la suite d'entretiens avec les enseignants ou les élèves, puis reprises lors d'une enquête en ligne avec les enseignants d'autres établissements préprofessionnels. Cette étude n'apporte donc pas d'arguments forts, dans un sens ou dans un autre, par rapport à la perspective adoptée dans

25. Ces établissements font partie du réseau des vmbo, ou Voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs.

26. Trad. : « *Il y a ainsi, comparativement à d'autres types d'éducation secondaire, une importante population d'élèves qui pourraient être considérés comme 'à risque'.* »

le présent article, mais elle présente l'intérêt de mettre en lumière la réalité des pratiques CLIL dans les établissements préprofessionnels des Pays-Bas et le fait que ces pratiques ne semblent pas être frappées par des obstacles majeurs.

5.2. Prise en compte de l'offre de programmes bilingues par les familles

Au-delà de la disponibilité des programmes bilingues, il est nécessaire d'analyser la prise en compte effective de l'offre de programmes bilingues par des profils variés de familles. Rares sont les études qui mettent en avant une forte mixité sociale parmi les élèves des programmes bilingues. L'étude de Gogolin & Neumann (2008), réalisée dans des écoles primaires mettant en œuvre des programmes d'immersion réciproque à Hambourg, fait ainsi figure d'exception en pointant la grande hétérogénéité des élèves des programmes observés :

« *Betrachtet man den sozialen Bildungshintergrund der Kinder, zeigt sich eine sehr hohe Heterogenität. Die Klassen sind offenbar attraktiv für Familien mit gehobener sozialer Position und grossem Bildungskapital, zugleich aber auch für Eltern, die keine schulische Ausbildung erfahren haben. Dies bildet sich auch in der beruflichen Stellung der Eltern ab. Etwa 40 % der Kinder haben einen Migrationshintergrund. Es kann also weder gesprochen werden, dass die bilingualen Klassen ein « Eliteangebot » für Kinder sind, denen aufgrund des Bildungshintergrunds ihrer Familie eine zweisprachige Erziehung bereits in der Grundschule zugemutet werden könne, noch von einem Angebot für Migrantenkinder, dass für deutsche Eltern nicht interessant ist.* » (2008 : 397)²⁷

D'autres chercheurs observent au contraire que la constitution des classes bilingues n'est pas représentative des effectifs scolaires généraux, y compris lorsque les programmes bilingues sont proposés dans des établissements scolaires publics et que les aspects financiers ne sont a priori pas des arguments décisifs pour les parents.

Dans le cadre d'une étude menée à grande échelle en Belgique francophone, Van Mensel et al. (2019) testent le caractère prédictif d'un ensemble de variables par rapport au fait que des élèves de 5^e ou de 11^e année soient ou

27. Trad. : « *Le contexte socio-culturel des enfants est marqué par une très forte hétérogénéité. Les classes sont manifestement attractives pour des familles ayant une position sociale élevée et un important capital culturel, mais également pour des parents qui n'ont pas été scolarisés. Cela se retrouve également dans les professions des parents. Environ 40 % des enfants se trouvent dans un contexte de migration. On ne peut donc ni dire que les classes bilingues sont une « offre d'élite » pour des enfants dont, en raison du contexte culturel de leur famille, on pourrait attendre qu'ils reçoivent une éducation bilingue dès l'école primaire, ni parler d'offre pour enfants de migrants qui ne serait pas intéressante pour des parents allemands.* »

non inscrits dans un parcours CLIL, sachant que les classes CLIL sont officiellement ouvertes à tous les élèves sans sélection de la part de l'institution. Les résultats indiquent deux facteurs corrélés de manière significative avec le fait de suivre ou non un parcours CLIL : le statut socio-économique de la mère (plus élevé dans les parcours CLIL) et le fait d'avoir déjà redoublé une classe (moins fréquent dans les parcours CLIL). D'autres variables, telles que l'intelligence non-verbale, ne jouent pas de rôle significatif. Les chercheurs en déduisent l'existence de processus d'auto-sélection par les familles, sans cependant pouvoir déterminer dans le cadre de cette étude si l'auto-sélection survient en amont ou au fur et à mesure du parcours scolaire. De même, le cadre de l'étude ne leur permet pas d'avancer d'éléments précis par rapport aux raisons de ce phénomène suivant lequel « *(in the 5th and 11th grade) CLIL education seems to coincide with education for/with 'successful' pupils from societally 'privileged' families.* » (2019 : 9)

Dans un mémoire universitaire consacré à une recherche menée en Flandre belge, Decloedt (2018) parvient à des conclusions comparables faisant apparaître en première ligne le statut socio-économique comme facteur prédictif pour la présence d'un élève dans un parcours CLIL :

« *No overt selection takes place in CLIL programs in Flanders, as opposed to Germany, but the results of this study nevertheless suggest that self-selection in CLIL programs leads to covert selection. Although pupils who enrol in CLIL classes have the same abilities as the pupils who enrol in L1 classes, the former usually come from families with more cultural capital and a higher socioeconomic status.* »²⁸ (2018 : 35)

Ce n'est pas toujours uniquement le contenu d'un programme bilingue qui conduit les parents à opérer une auto-sélection, comme le montre Quenot (2012). Réalisant une étude sur des classes bilingues français – langue corse dans des écoles primaires de Corse, Quenot constate ainsi une surreprésentation des enfants étrangers dans les filières monolingues. Lors d'entretiens, certains parents des classes bilingues reconnaissent que le choix d'une classe bilingue pour leur enfant a été motivé en partie par des stratégies d'évitement des classes ordinaires et de leur public. L'offre de programme bilingue en langue régionale est donc ici détournée par une partie des parents qui y ont

28. Trad. : « *Il n'y a pas de sélection explicite dans les programmes CLIL en Flandre, contrairement à l'Allemagne, mais les résultats de cette étude suggèrent néanmoins que l'auto-sélection dans les programmes CLIL conduit à une sélection cachée. Bien que les élèves des programmes CLIL aient les mêmes aptitudes que les élèves des classes en L1, les premiers viennent habituellement de familles avec plus de capital culturel et un statut socio-économique plus élevé.* »

décelé un levier d'évitement et de différenciation. Quenot précise cependant que ce n'est pas l'enseignement bilingue en soi qui est inégalitaire, mais bien la structuration de l'offre.

Le rôle des parents et la marge de manœuvre dont ils disposent pour prendre le pouvoir sur le parcours de leurs enfants sont étudiés par Cotnam-Kapell (2014), qui analyse la parole des enfants et de leur famille par rapport aux choix de scolarisation en filière bilingue en France. S'intéressant à l'intégration des classes européennes, Cotnam-Kapell (2014) met ainsi en lumière le flou et les règlements implicites qui régissent certains processus d'orientation, tout en en identifiant les rouages :

« Effectivement, mes interactions avec les enfants-participants et mes observations sur le terrain me portent à croire que le pouvoir appartient à celui qui est adéquatement informé sur les nombreux facteurs du processus de choix scolaire : options, écoles, filières, dérogations possibles, qualité de programmes et ainsi de suite. » (2014 : 133)

Conclusion

L'analyse des études recensées dans cet article était jalonnée par quatre questions :

- Question 1 : les programmes bilingues doivent-ils être réservés à des profils spécifiques d'élèves ?
- Question 2 : les élèves plus vulnérables (rencontrant notamment des difficultés scolaires, des problèmes de lecture ou des troubles du langage) peuvent-ils tirer des bénéfices de ces programmes ?
- Question 3 : les élèves parlant une ou d'autres langues en famille sont-ils « à risque » dans un programme bilingue ?
- Question 4 : Les programmes bilingues renforcent-ils les inégalités socio-culturelles entre les élèves ?

Au terme de cette méta-analyse, des réponses se dessinent par rapport à ces questions.

Dans l'état actuel de la recherche, la réponse à la question 1 est plutôt non : des études comparatives ont montré que les élèves ayant des difficultés scolaires, des troubles du langage ou des difficultés d'apprentissage de la lecture ne progressent pas moins que leurs pairs inscrits dans des classes ordinaires et rencontrant le même type de difficultés. Les mêmes études comparatives ont par ailleurs montré que ces élèves développent des compétences plus importantes dans la langue cible en étant dans un programme bilingue que dans un programme classique, ce qui constitue un élément de réponse à la question 2. Au-delà de ces constats, les études ont montré la nécessité d'une prise en

charge spécifique des difficultés rencontrées par les élèves, notamment par rapport à la lecture et aux troubles du langage, quel que soit le programme dans lequel ils sont inscrits.

La réponse à la question 3 est moins catégorique : les recherches disponibles indiquent certes des résultats très comparables dans les programmes bilingues entre les compétences développées par les élèves de la majorité linguistique et par ceux qui ont une autre L1 mais ces études demandent à être complétées afin d'élargir les effectifs testés et de vérifier précisément certaines variables. La simple notion de contexte migratoire ne suffit en effet pas à rendre compte de l'ensemble des profils sociolinguistiques, socio-économiques et socio-culturels des familles.

Quant à la question 4, la plupart des études convergent pour indiquer que, de manière structurelle, l'accès à des programmes bilingues est source d'inégalités entre les élèves, aussi bien par la répartition de cette offre que du fait de la sélection très souvent opérée avant l'entrée dans ces programmes. Par ailleurs, l'absence de sélection officiellement réalisée par les institutions scolaires dans certains pays n'évite pas la mise en œuvre de processus d'auto-sélection qui conduisent à la présence d'une proportion importante, dans ces programmes, d'élèves venant de milieux plutôt favorisés et étant plutôt bons élèves, ce qui contribue à alimenter l'auto-sélection ou l'auto-exclusion.

Ce dernier constat est préoccupant et va à l'encontre des réponses apportées aux trois autres questions qui servaient de fil conducteur à cet article. Si les résultats de la recherche tendent à montrer qu'il n'existe pas à ce jour de preuve tangible suivant laquelle l'enseignement bilingue serait incompatible avec la diversité des profils des élèves, c'est sur un autre plan que se place le blocage : celui des représentations sociales concernant les compétences bilingues, qui, en Europe, demeurent étroitement associées à une vision hiérarchisée de la société. Cette vision hiérarchisée se retrouve dans de nombreux pays au niveau des choix d'implantation des programmes bilingues ainsi que dans leur instrumentalisation comme outils de différenciation des élèves ou des établissements. Comme nous l'avons vu, elle est également perceptible dans les positionnements des familles par rapport à la prise en compte de l'offre de programmes bilingues. Si les motivations des familles qui optent pour un programme bilingue sont généralement assez bien identifiées, il n'en va pas de même pour celles qui font le choix inverse. Considèrent-elles ces programmes comme peu utiles ou non prioritaires par rapport au parcours de leurs enfants ou bien sont-elles convaincues de leur inaccessibilité ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- **APSEL C.** Coping with CLIL : Dropouts from CLIL Streams in Germany. *International CLIL Research Journal*, n°1/4, pp. 47 – 56, 2012.
- **BABAULT S.** *L'éducation bilingue : enjeux de politique linguistique, appropriation par les acteurs sociaux, développement de compétences chez les apprenants. Habilitation à diriger des recherches.* université Lille 3, 2015.
- **BIALYSTOK E.** Bilingual education for young children : review of the effects and consequences. *International Journal of bilingual education and bilingualism*, n°21/6, pp. 666-679, 2018.
- **BOURGOIN R.** The Predictive Effects of L1 and L2 Early Literacy Indicators on Reading in French Immersion. *Revue canadienne des langues modernes*, n°70/3, pp. 355-380, 2014.
- **BOURNOT-TRITES, M. & DENIZOT, I.** Conscience phonologique en immersion française au Canada. *Actes de Didcog 2005* (Toulouse), pp. 26-37, 2005.
- **BRUCK M.** Language disabled children : performance in an additive bilingual education program. *Applied Psycholinguistics*, n°3, pp. 45-60, 1982.
- **BRUCK M.** Predictors of transfer out of early French immersion programs. *Applied psycholinguistics*, n°6, pp. 39-61, 1985a.
- **BRUCK M.** Consequences of transfer out of early French immersion programs. *Applied Psycholinguistics*, n°6, pp. 101-120, 1985b.
- **BRUTON A.** Is CLIL so beneficial, or just selective ? Re-evaluating some of the research. *System*, n°9, pp. 523-532, 2011.
- **CAVALLI M.** *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste.* Didier, Paris, 2005.
- **CAVALLI M.** Politiques linguistiques éducatives entre enjeux contextuels et enjeux internationaux : le cas du Val d'Aoste à la loupe des orientations du Conseil de l'Europe. Dans Omer D. et Tupin F. (eds), *Éducatons plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations.* Presses Universitaires de Rennes, Rennes, pp. 19-36, 2013.
- **CHUDSAKE J.** *Sprache, Migration und schulfachliche Leistung : Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen.* VS Verlag, Wiesbaden, 2012.

- **CLOUD N., GENESE F., HAMAYAN E.** *Dual language instruction. A handbook for enriched education.* Heinle & Heinle, Boston, MA, 2000.
- **COTNAM-KAPPELL M.** *E nostre lingue sò e nostre vite : une étude comparative des paroles des enfants quant au processus de choix scolaire en milieu minoritaire en Ontario et en Corse.* Thèse de doctorat, université d'Ottawa & Università di Corsica Pasquale Paoli, 2014.
- **DALTON-PUFFER C., HUTTNER J., SCHINDELEGGER V., SMIT U.** Technology-geeks Speak Out : What Students Think about Vocational CLIL. *International CLIL Research Journal*, n°1/2, pp. 18-25, 2009 [[http : //www.icrj.eu/12-741](http://www.icrj.eu/12-741)] (consulté le 15 mai 2019).
- **DECLOEDT J.** *The role of self-selection in CLIL : a pilot study into the profile and motives of CLIL and non-CLIL pupils in Flanders.* Masterproef, Universiteit Gent, 2018.
- **DENMAN J., TANNEN R., de GRAAFF R.** CLIL in junior vocational secondary education : challenges and opportunities for teaching and learning. *International journal of bilingual education and bilingualism*, n°16/3, pp. 285-300, 2013.
- **DOLMANN J.** *Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang.* VS Verlag, Wiesbaden, 2010.
- **EURYDICE.** *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe.* Commission Européenne, Bruxelles, 2006.
- **GAJO L.** Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles. *Glottopol*, n°13, pp. 14-27, 2005.
- **GARCIA O.** *Bilingual education in the 21st century. A global perspective.* Wiley-Blackwell, Chichester, 2009.
- **GENESE F.** The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, n°26, pp. 267-280, 1976.
- **GENESE F.** Immersion française et élèves à risques : revue des données de recherche. *The Canadian Modern Language Review*, n°63/5, pp. 689-726, 2007.
- **GENESE F., FORTUNE T.** Bilingual Education and at-risk Students. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, n°2, pp. 165 – 180, 2014.

- **GENESE F., PARADIS J., CRAGO M.** *Dual language development & disorders. A handbook on bilingualism & second language learning.* Paul H. Brookes, Baltimore, 2004.
- **GEVA E., CLIFTON S.** The development of first and second language reading skills in early French immersion. *The Canadian Modern Language Review*, n°50, pp. 646-667, 1994.
- **GOGOLIN I., NEUMANN U.** Bilinguale Grundschulen in Hamburg – ein erfolgreicher Schulversuch. Dans Budach G., Erfurt J., Kunkel M., *Ecoles plurilingues – ultilinguale schools : Konzepte, Institutionen und Akteure.* Peter Lang, Frankfurt, pp. 395-409, 2008.
- **HACKEL A., PISKE T.** Zur Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten bei deutsch-englisch bilingual betreuten Kindergartenkindern mit und ohne Migrationshintergrund. In A. Krafft & C. Spiegel (eds), *Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär.* Peter Lang, Frankfurt, pp. 11-31, 2011.
- **HANLEY J., MASTERSON J., SPENCER L., EVANS D.** How long do the advantages of learning to read a transparent orthography last ? An investigation of the reading skills and incidence of dyslexia in Welsh children at 10-years of age. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, n°57, pp. 1393-1410, 2004.
- **HELOT C.** Les sections internationales et les sections de langues européennes et orientales. Dans Hélot C. & Erfurt J. (eds.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques.* Lambert-Lucas, Paris, pp. 371-385, 2016.
- **HORNBERGER N.** Extending enrichment bilingual education : revisiting typologies and redirecting policy. Dans Garcia O. (ed.), *Bilingual education. Focusschrift in honor of Joshua Fishman*, vol 1. John Benjamins Philadelphia, pp. 215-234, 1991.
- **HORNSTRA L., DENESSEN E., BAKKER J., VAN DEN BERGH L., VOETEN M.** Teacher attitudes toward dyslexia : effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, n°43/6, pp. 515-529, 2010.
- **KORMOS J., SARKADI A., CSIZER K.** The language learning experience of students with dyslexia : Lessons from an interview study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, Vol 3/2, pp. 115-130, 2009.

- **KORMOS J., SMITH A.M.** *Teaching languages to students with specific learning differences.* Multilingual Matters, Clevedon, 2012.
- **LAMBERT W., TUCKER G.** (1972). *The bilingual education of children : the St Lambert experience.* Newbury House, Rowley, MA, 1972.
- **LECOCQ K., MOUSTY P., KOLINSKY R., GOETRY V., MORAIS J., ALEGRIA J.** Evaluation de programmes d'immersion en Communauté française : étude longitudinale du développement des habiletés écrites en L1 et L2. Dans Puren L. & Babault S. (eds), *L'éducation au-delà des frontières.* L'Harmattan, Paris, pp. 259-293, 2007.
- **MACCOUBREY S.J., WADE-WOOLLEY L., KLINGER D., KIRBY J.R.** Early identification of at-risk L2 readers. *The Canadian Modern Language Review*, n°61/1, pp. 11-28, 2004.
- **MADY C.** Immigrants outperform Canadian-born groups in French immersion : Examining factors that influence their achievement. *International Journal of Multilingualism*, n°12(3), pp. 298 – 311, 2015.
- **MEJIA A.M.** *Power, prestige and bilingualism : international perspectives on elite bilingual education.* Multilingual Matters, Clevedon, 2002.
- **MORTIMORE T., HANSEN L., HUTCHINGS M., NORTHCOTE A., FERNANDO J., HOROBIN L., SAUNDERS K., EVERATT J.** *Dyslexia and Multilingualism : Identifying and supporting bilingual learners who might be at risk of developing SpLD/dyslexia.* Research Report for British Dyslexia Association, 2012.
- **NIJAKOWSKA J.** *Dyslexia in the foreign language classroom.* Multilingual Matters, Clevedon, 2010.
- **NIJAKOWSKA J., KORMOS J.** Foreign language teacher training on dyslexia. Dans Peer L. & Reid G. (eds.), *Multilingualism, literacy and dyslexia.* Routledge, London, pp. 104-114, 2016.
- **NIKULA T., SKINNARI K.** CLIL for whom ? Equality of education and access to bilingual teaching (CLIL) programs in Finland. Paper presented at ECER, Bolzano, 2018.
- **OTWINOWSKA A., FORYS M.** They learn the CLIL way, but do they like it ? Affectivity and cognition in upper-primary CLIL classes. *International Journal of bilingual education and bilingualism*, n°20/5, pp. 457-480, 2017.

- **PARKIN M., MORRISON F., WATKIN G.** *French immersion research relevant to decisions in Ontario*. Institut d'Etudes pédagogiques de l'Ontario, Toronto, 1987.
- **QUENOT S.** Les familles et l'école bilingue. L'école publique en mutation : la langue corse investit le « bocal » scolaire. Dans Ottavi P. (ed.), *La langue corse dans le système éducatif. Enjeux sociaux, curriculaires et didactiques du bi/plurilinguisme*. Albiana, Ajaccio, pp. 199-214, 2012.
- **SCHWAB G., KESSLER J., HOLLM J.** CLIL goes Hauptschule – Chancen und Herausforderungen bilingualen Unterrichts an einer Hauptschule. Zentrale Ergebnisse einer Longitudinalstudie. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, n°25/1, pp. 3-37, 2014.
- **SCHWIPPERT K., WENDT H., TARELLI I.** Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Dans Bos W., Tarellil I., Bremerich-Vos A., Schwippert K. (eds.), *IGLU 2011 : Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann, Munster, pp. 191-207, 2012.
- **SEIKKULA-LEINO J.** CLIL Learning : Achievement Levels and Affective Factors. *Language and education*, n° 21/4, pp. 328-341, 2007.
- **SIEGEL L.** Bilingualism and dyslexia. The case of children learning English as an additional language. Dans Peer L. & Reid G. (eds.), *Multilingualism, literacy and dyslexia*. Routledge, London, pp. 137-147, 2016.
- **SOMERS T.** Content and Language Integrated Learning and the inclusion of minority language students : A research review. *International Review of Education*, n°63, pp. 495-520, 2017.
- **SPENCER L., HANLEY J.** Effects of orthography transparency on reading and phoneme awareness in children learning to read in Wales. *British Journal of Psychology*, n°94, pp. 1-28, 2003.
- **STEINLEN A., PISKE T.** Minority Language Students as At-Risk Learners : Myth or Reality ? Findings from an Early German-English Partial Immersion Programme. Dans Ehland C., Mindt I., Tonnies M. (eds), *Proceedings of the Conference of the German Association of University Teachers of English*, vol. 37. WVT, Trier, pp. 9-27, 2016.
- **SWAIN M., JOHNSON R.K.** Immersion education : a category within bilingual education. Dans Johnson R.K. & Swain M. (eds.), *Immersion education : international perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 1 – 16, 1997.

- **SWAIN M., LAPKIN S.** The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada : Some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, n°15/2, pp. 169-186, 2005.
- **VAN MENSEL L., HILIGSMANN P., METTEWIEL., GALAND B.** CLIL, an elitist language learning approach ? A background analysis of English and Dutch CLIL pupils in French-speaking Belgium. *Language, Culture and Curriculum*, pp. 1-14, 2019.
- **WATERSTON C.** *Switching out of French immersion in London, Ontario, 1988-1989.* Mémoire non publié, université Mc Gill, Montreal, 1990.
- **WISE N., XI C.** Early Identification and Intervention for At-Risk Readers in French Immersion. *What works*, 18. The literacy and numeracy secretariat, Toronto, 2009.
- **WU S.** *Learning French as a second language with the hindrance of dyslexia : implications for teaching strategies.* *Master of Teaching.* University of Toronto, 2015.

L'INTÉGRATION DES LANGUES ET DES DISCIPLINES DANS LES APPRENTISSAGES

Pierre ESCUDÉ

Professeur en didactique des langues

INSPE d'Aquitaine

« Et, comme l'étude des sciences suppose déjà l'habitude de penser distinctement, on voit que l'exercice de style n'est pas moins indispensable à la culture scientifique qu'à la culture dite littéraire.

Voilà pourquoi l'étude du langage - c'est-à-dire de la grammaire et de la langue - constitue l'assise commune de tout enseignement²⁹. »

Résumé

Nous souhaitons dans cet article comprendre les enjeux politiques qui ont présidé à la constitution de l'École, telle que nous la connaissons. Ces enjeux induisent des conceptions sur la valeur des contenus à transmettre et des méthodes sur les moyens d'y accéder. Un grand nombre d'évolutions se sont évidemment faites jour dans nos systèmes éducatifs, mais un pli reste sans doute particulièrement présent, sournoisement invisible, car angle mort de toute politique scolaire : la langue d'apprentissage. Partant pour principe que le peuple français est indivisible, que ce point est le ciment de la nation comme son devenir, et posant que seule la langue française est langue de ce peuple, l'École a invisibilisé de fait toute réalité concernant le langage. La langue française est une, mais dans ses innombrables variétés ; la France est éminemment plurilingue ; tout locuteur souhaitant entrer en langue française provient par évidence d'une autre langue ; les langues, enfin, servent à communiquer *et* à conceptualiser puisqu'elles sont le lieu des apprentissages. De ces réalités naissent des principes, des valeurs, des méthodes, des gestes professionnels qui devraient permettre de revisiter notre appareil didactique, tant pour le FLE que pour l'apprentissage en langue nationale. Il s'agit, notoirement, de savoir comment intégrer les langues ensemble (bi-plurilinguisme) et les langues avec les contenus qu'elles véhiculent et dont elles sont le lieu d'expression (DdNL, EMILE).

Mots clés : épistémologie, bi-plurilinguisme, DdNL, opacité, médiation

29. Émile Durkheim, « L'évolution pédagogique en France », Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904-1905. « La culture logique par les langues ». [fin du premier cours]

Introduction

Comme nous nous situons dans le domaine des apprentissages formels, scolaires et universitaires, toute réflexion sur ce domaine est soumise à une compréhension de son *histoire sociale*. L'École est en effet constituée en grande partie des intentions d'une société donnée, ou des pouvoirs qui régissent et instituent cette société.

Mais au-delà de cette réalisation que l'on peut nommer de politique scolaire, il s'agit également de concevoir une autre histoire qui lui est profondément liée. Il s'agit de l'*histoire conceptuelle* des notions qui servent de fondement aux apprentissages, l'une des fonctions importantes de l'École. Il convient de s'interroger sur le choix des « théories scientifiques » sur lesquelles reposent non seulement les apprentissages langagiers, mais plus ouvertement tout apprentissage puisque leur lieu est évidemment celui des langues – quoique la politique scolaire les nomme encore « non linguistiques. »

C'est alors que peuvent plus sereinement se discuter et se justifier les options didactiques et les gestes professionnels d'un enseignement où sont intégrés les langues et les objets de savoir.

1. LA LONGUE TRADITION DE NOTRE ÉCOLE

Une longue tradition dont on a du mal à se défaire dans l'École française puisqu'elle en est l'axe fondateur est celle de la pureté de chaque langue et de l'étanchéité de chaque discipline. Filières universitaires, concours, corps d'inspection, manuels, formation initiale et continue lorsqu'elle existe, tout est bâti pour construire des corps de savoir homogènes et des cohortes de professeurs spécialistes de leur discipline. À priori quoi de plus normal ?

Il n'est pas le lieu ici de dresser l'épistémologie de cette longue tradition (Certeau et al., 1975 ; Balibar, 1985 ; Martel, 2007 ; Tabouret-Keller, 2013). Peut-on du moins rappeler qu'elle se renforce avec une École qui place la maîtrise du code de la langue française en clef de voûte de tout enseignement, et ce de manière extensive à partir d'une III^e République, qui engendre le processus de nationalisation des masses. La normalisation de la langue passe alors notamment par l'expulsion des variantes dialectales et de toute autre langue au sein de l'École, par l'imposition d'un accent central, par une grammaticalisation à outrance et par l'imitation d'un langage littéraire écrit ainsi que l'ont

déploré assez tôt F. Brunot et Ch. Bally³⁰ (Chiss, 2011 ; Escudé, 2018). Quoi de plus évident pour un État qui veut créer une Nation, cas presque unique en Europe, et qui se situe par rapport à la langue majoritaire de ses propres locuteurs ? L'unitarisme linguistique est favorisé, au-delà d'un corsetage administratif déjà ancien, par des réalités formelles comme la nécessité du commerce et de la communication³¹ ; il est motivé par une volonté politique donnée que le pouvoir bourgeois républicain institue en norme académique. La bonne langue, la belle langue, la seule langue, est celle de ce pouvoir et de ses attributs culturels, sociaux et économiques.

En cela, l'École de la III^e République ne fait que suivre un mouvement déjà solidement en place sous l'absolutisme. La seule différence est que l'on éduque, au-delà de la Cour, l'ensemble des petits Français – de la métropole d'abord, des terres et des colonies extérieures ensuite et éventuellement –, mais dans les deux cas, il s'agit d'apprendre selon un modèle venu d'en haut. Les Lumières éclairent les ombres. Et pour que l'on puisse considérer comme telle la lumière, on a évidemment besoin de la présence de l'obscurité, ou à défaut de la considérer comme telle. Louis XIV, maître des arts et des lettres, est ce modèle premier dont Bouhours se fera le thuriféraire³² et Molière le chroniqueur amusé³³.

Changeant d'astre politique, le modèle de l'époque industrielle est celui des « vieilles familles de la bourgeoisie » de la « bonne société parisienne » dont parle Maurice Grammont dans son *Traité pratique de prononciation française* :

« Cet ouvrage est destiné essentiellement aux étrangers et aux provinciaux qui veulent se perfectionner dans la bonne prononciation française (...). Toutes les personnes compétentes reconnaissent aujourd'hui que cette prononciation française est celle de la bonne société parisienne, constituée essentiellement par

30. « Les arbres empêchent de voir la forêt. [...] Partout des barricades de toile d'araignée ferment les avenues où l'usage s'avance, souverain et irrésistible. » (Brunot 1926 : VIII-IX) « Tout notre effort porte sur l'analyse et la dissection, alors que toute l'assimilation naturelle de la langue maternelle a pour unique levier l'association, qui fait percevoir les ressemblances et les différences qui constituent le système linguistique que nous faisons fonctionner pour nos besoins. » (Bally 1930 cité par Chiss 2011 : 28)

31. Charles Bally et Albert Sécheyne expliquent l'expression saussurienne de « force d'intercourse » par « relations sociales, commerce, communication », *Cours de linguistique générale*, op. cit., 281, note 1.

32. « Le peuple, même tout peuple qu'il est, est en cela du goût des honnêtes gens : il apprend notre langue presque aussitôt que la sienne comme par un instinct secret qui l'avertit malgré lui, qu'il doit un jour obéir au Roy de France comme à son légitime maître » (1671, 52)

33. « Que dans tous leurs discours et dans toutes leurs actions les gens de cour ont un air agréable ! Et qu'est-ce que c'est auprès d'eux que nos gens de province ? » (1668, II-3)

les représentants des vieilles familles de la bourgeoisie. C'est celle-là qu'on s'est efforcé de décrire dans ce traité. » (Grammont 1914, 3).

Une hiérarchisation des valeurs et des pouvoirs est formellement implantée : ce qui est périphérique ou ce qui provient du bas est dévalorisé. On ne peut gravir les échelons de valeur³⁴, passer de l'ombre aux Lumières, intégrer le grand corps national – et si possible sa tête –, qu'en se défaisant de ses troubles origines naturelles pour renaître, grâce à l'École et à son mode d'apprentissage, à la grande langue qui seule dit le beau, le juste, le vrai. C'est ainsi que les *Instructions Officielles* encadrent l'enseignement de la langue française, de la III^e à la V^e République :

« Lorsque les enfants sont confiés [à l'instituteur], leur vocabulaire est pauvre et il appartient plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province, qu'à la langue de Racine ou de Voltaire. Le maître doit se proposer pour but d'amener ces enfants à exprimer leurs pensées et leurs sentiments, de vive voix ou par écrit, en un langage correct. Enrichir leur vocabulaire, habituer les élèves à choisir exactement et à prononcer distinctement le mot propre, puis les amener peu à peu à grouper logiquement leurs pensées et leurs expressions, voilà un programme qui, en dépit de sa modestie, n'est pas de réalisation facile. Nos instituteurs affronteront, pour le remplir, tous les obstacles car ils sentent bien que donner l'enseignement du français, ce n'est pas seulement travailler au maintien et à l'expansion d'une belle langue et d'une belle littérature, c'est fortifier l'unité nationale. » (*Instructions Officielles de 1923 à 1972*)

L'École d'État aura également pour mission de disséminer dans la population nationale ces contraintes cristallisées dans l'attitude de fermeture séculaire à l'égard de toute altérité linguistique, à commencer par la langue des petits Français et de leur culture elle aussi séculaire. L'idéologie française, pour paraphraser Braudel, est celle de l'État, non celle du réseau. On ne saurait donc être un bon Français si l'on parle une autre langue que le bon français.

Or, l'édifice national ici décrit par ces *Instructions Officielles*, celui d'une « école primaire portée par l'utopie d'une nationalisation des masses » dans une « France centralisée et jacobine » (Cabanel), est depuis une cinquantaine d'année sérieusement ébranlé dans un univers politique et social qui est désormais post-impérial et post-industriel. Mais le présupposé sur lequel repose cet édifice demeure. L'idée matricielle de la langue de scolarisation appelée si souvent encore indistinctement langue nationale ou langue mater-

34. Symptomatiquement, on commençait l'École non pas à la 1^{ère} classe, mais à la « 10^e » - désormais à la « 6^e » - pour finir en Terminale où n'accédaient, de 1881 à 1940, que 2% de la population scolarisée. On gravit à l'envers les échelons. Seuls quelques élus arriveront à la tête, notamment ceux qui par essence descendent de cet Empyrée.

nelle³⁵ (De Pietro 2001), mêlant dans cette confusion l'objectif de « l'utopie à atteindre » (Cabanel) – la fusion dans le creuset de l'indivisibilité nationale – et le lieu d'origine des apprenants – l'évidente diversité des conditions et des origines –, ne semble pas avoir évolué. Le mythe de la clarté de la langue française³⁶ a beau être éventé comme une construction idéologique, ce mythe reste puissant de manière reptilienne jusque dans le moindre recoin de la pensée de quelque inspecteur d'Éducation nationale ou de tel secrétaire général à la francophonie³⁷.

Le système national est embarrassé par toute réalité trop visible, trop audible, d'une diversité langagière. Il peut s'en sentir par ailleurs parasité, encalminé. Certes, l'idéologie unilingue ne peut aller à l'encontre de la reconnaissance trop évidente d'une distinction langagière, mais strictement sur les marges les plus réduites d'un espace national³⁸ où l'École, de manière « artificielle », surimpose la seule langue d'État. Un bilinguisme français-

35. Symptôme relevé en avril 2019 lors d'un jury oral de CAFIPEMF (concours pour devenir maître-formateur dans le premier degré en France) : l'Inspecteur d'Éducation Nationale en charge sur le département de la gestion et de la formation de l'ensemble des professeurs du premier degré et président de la commission de jury demande au candidat dont le travail porte sur le bilinguisme français-langue régionale de quelle manière « travailler ensemble la langue régionale et la langue maternelle ». La question est explicitée : la langue maternelle ne peut être ici que « le français », c'est-à-dire le français d'école, le seul bon français imaginable. La langue régionale est quant à elle langue étrangère à l'école, et apprise grâce à elle. La langue maternelle, en aucun cas, ne saurait être le français régional, le français familial, éventuellement une autre langue que le français, éventuellement plusieurs langues – dont la langue régionale –, et dans tous les cas toute autre langue que le français national scolaire appris à parité avec la langue régionale, à l'École.

36. Harald Weinrich, « Die clarté der französischen Sprache und die Klarheit der Franzosen », *Zeitschrift für Romanische Philologie*, Bd. 77, Tübingen, Niemeyer, 1961, 528-544 et Pierre Swiggers, « À l'ombre de la clarté française », *Langue française*, n°75, 1987, 5-21.

37. En 1985, l'argumentaire de S. Farandjis, secrétaire général du Haut Conseil de la francophonie, montrait que la langue française est « le plus prestigieux des outils intellectuels de l'humanité », langue de la Raison du fait de ses propriétés syntaxiques, lexicales et phonétiques, cf. *Textes et Propos sur la francophonie*, Éditions Richelieu-Senghor, 1985, 86.

38. C'est la seule tolérance apportée par Gaston Paris à sa théorie de la « vaste tapisserie » : « On parle [...] au Nord-Est le *flamand*, idiome germanique ; au Nord-Ouest, le *bretton*, idiome celtique ; au Sud-Ouest le *basque*, idiome ibérique. Laissant de côté ces trois coins de métal étranger qui encadrent notre carte linguistique et la Corse, italienne de langue, qui forme un coin semblable au Sud-Est, demandons-nous d'où viennent aux mères, dans le territoire restant, les sons, les mots et les formes qu'elles apprennent à leurs enfants, à l'aide desquels ceux-ci penseront, comprendront et parleront, et qu'ils transmettront à leur tour à leur postérité. Faisant abstraction pour un moment de l'extension artificielle du parler de Paris, représentons-nous les parlers populaires livrés à eux-mêmes de la Méditerranée à la Manche et des Vosges à l'Océan : nous aurons une immense bigarrure, dans laquelle cependant il nous sera impossible de distinguer des zones. » (G. Paris, 1888) La langue « artificielle », hyperculturelle, vient unifier, clarifier et normaliser un bush linguistique indistinct retombé à l'état de nature, « livrés à eux-mêmes ».

langue régionale est désormais éventuellement toléré sur ces marges, et officialisé depuis les premières (et dernières) circulaires-cadre nationales de 2001. Mais l'État reste dans une position de concession et non de construction pour ce qui concerne la gestion et le développement de son multilinguisme historique et de l'enseignement bilingue français-langues de France, non pas tant dans « les coins » mais notamment dans les « espaces intérieurs » : les cinq départements bretons, les trente-deux départements occitans dont les langues ne sont pas adossées à des réalités nationales reconnues, légitimantes. Une autre problématique est en jeu dans les « espaces lointains » où se parlent les langues créoles, polynésiennes ou mélanésiennes : réduire officiellement ces langues, ce qui a été la seule politique scolaire d'usage, serait une marque de néo-colonialisme ; les développer, une perspective de sécessionnisme. Sans autre réflexion que cette politique d'indivisibilité duelle – on ne peut être que le même exactement ou l'autre absolument –, la politique linguistique scolaire française se perpétue dans la nostalgie d'une langue belle, juste, claire, mais sans plus les moyens de justifier ni d'imposer un tel modèle.

La question des élèves allophones, question depuis une trentaine d'années désormais lancinante en France, est un nouveau révélateur de cette incapacité historique à « gérer » la diversité constitutive de l'état de la population française, de sa population scolaire au moment d'entrer dans la dynamique des codes et des apprentissages scolaires. Nulle autre que Claire Benveniste n'a su aussi clairement poser la question de cette politique scolaire incapacitante – et sans doute proposer des pistes, linguistiques et didactiques pour sa résolution - :

« L'allusion aux enfants de migrants est fréquente ; ces enfants ont en effet servi à montrer que les difficultés d'adaptation qu'ils rencontraient à l'école étaient, au fond, des difficultés rencontrées à de moindres degrés par tous les enfants, et que si l'école était mal adaptée aux enfants migrants, c'est peut-être qu'elle était mal adaptée à tous. »³⁹

2. QUELS FONDEMENTS THÉORIQUES ?

On le devine, l'idée de la supériorité d'une langue sur les autres, celle de l'étanchéité des langues entre elles, ne sont pas les seules en ce qui concerne le domaine de l'apprentissage des langues. Par ailleurs, l'idée de la supériorité ou de l'universalité d'une langue se retourne toujours contre celle qui, un moment dans l'histoire, a su en profiter en l'imposant. C'est ce que peut

39. « La question du handicap linguistique : une révision. », in Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique) 58, 2013, p. 311.

connaître aujourd'hui le français dans les systèmes scolaires européens, face à l'anglais⁴⁰. La supériorité, par ailleurs, n'impose pas forcément l'étanchéité : le translanguaging s'accorde parfaitement à la reconnaissance pragmatique d'une forme langagière par ailleurs utilement « universelle » ; le *globbish* s'insinue dans l'ensemble des registres sociaux, nationaux et internationaux. Mais la théorie associant supériorité et pureté a pu s'imposer dans notre système et nos mentalités, transmise et développée par l'École, en réduisant d'autres théories et en contrariant et délégitimant des pratiques par ailleurs posées et reconnues.

En effet, de nombreux *Colloquia* ou *Vocabulare* fleurissent à partir du milieu du xvi^e siècle, quand le latin ne sert plus aux relations entre marchands, marins ou voyageurs de l'Europe humaniste (Charlet-Mesdjian & Charlet, 2011) puisqu'ils possèdent désormais des langues différentes qui les identifient dans des nations en contact - et souvent en conflit. Il s'agit de guides de conversation minimale mettant dans une parfaite horizontalité de traitement cinq, six, huit langues européennes – dont le breton, dont le latin. Cette utilisation plurilingue est plus explicite encore dans des méthodes d'apprentissage de langue. On peut penser à la *Grammaire espagnole abrégée* que l'académicien Jean Doujat édite en 1644. Pour expliquer la prononciation de sons de la langue espagnole, Doujat fait référence à d'autres langues qui sont connues de son public - l'occitan, le français, l'italien - :

« *E se prononce ordinairement ferme, quoi qu'un peu different du notre, comme en la plupart des mots gascons et en beaucoup d'italiens. Pour exemple : bueno, assentar, fée : quelquefois neanmoins il approche de la prononciation de notre masculin, comme aux mots : bien, Pédro, perro, renes, traves, tierra, etc.* » (Doujat, 1644 : 32)

Les grammairiens de Port-Royal poursuivent dans cette voie évidente. Ainsi, pour la *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine* de Claude Lancelot (1644) ou pour la *Nouvelle méthode pour*

40. Remarquons que l'unique mention à une langue dans le CECRL est faite pour l'anglais, dans le chapitre introducteur aux principes fondamentaux du Cadre : « Qu'entend-on par plurilinguisme ?[...] On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale. Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (p. 11, nous soulignons)

apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole du même auteur (1660), on ne peut accéder à la forme et au sens de la langue cible qu'avec la langue source et les compétences premières qu'on en a : la comparaison, l'inférence, l'analogie entre les deux langues est l'évident point de pivot d'un apprentissage qui est déductif. On part de ce que l'on sait, de ce que l'on connaît :

« *Car qui est l'homme qui voulut presenter une grammaire en vers hebreux pour apprendre l'hebreu, ou en vers grecs pour apprendre le grec, ou en vers italiens pour apprendre l'italien ? N'est-ce pas supposer qu'on sait déjà ce qu'on veut apprendre, et qu'on a déjà fait ce qu'on veut faire, que de proposer les premiers elements d'une langue qu'on veut connaitre dans les termes meme de cette langue qui par consequent nous sont entierement inconnus ? Puisque le seul sens commun nous apprend qu'il faut toujours commencer par les choses les plus faciles, et que ce que nous savons déjà nous doit servir comme d'une lumiere pour eclairer ce que nous ne savons pas, il est visible que nous devons nous servir de notre langue maternelle comme d'un moyen pour entrer dans les langues qui nous sont etrangeres et inconnues.* » (Lancelot, 1644, pp. 2-3)

À même époque, la *Grammaire* et la *Logique* de Port-Royal qu'élaborent Arnaud, Nicole, et Lancelot fondent une théorie du signe d'une remarquable modernité. La langue est *tout à la fois* objet et sujet du savoir, *mention* et *usage*. Mais au-delà, le signe linguistique, qu'il soit oral ou écrit, *représente* son référent, la chose, la personne, le concept ; il est biface. Il n'est pas une unité absolue, intangible, inaltérable :

« *Le signe renferme deux idées : l'une de la chose qui représente ; l'autre de la chose représentée ; & sa nature consiste à exciter la seconde par la première.* » (Arnaud & Nicole [1662] 1992, I, 4)

Mais le signe peut, comme objet – véhicule du savoir – ou sujet – savoir lui-même – *s'opacifier*. La langue que l'on apprend, de même que la langue que l'on parle, peut ne pas être claire. Est-ce la forme qui pose problème, ou ce qu'elle dit ? En cela, l'apprentissage est un long cheminement, qui demandera médiation d'une langue tierce, ou truchement concret par l'apport du « référent » : sachant de quoi l'on parle, parce que je le vois, je l'expérimente, je le manipule, je sais de quoi parle la langue qui dit ce savoir, ou cette compétence. On sera attentif, dans la *Logique* de Port-Royal, aux images traitant dans les faits de langue – c'est-à-dire dans tout apprentissage – de ce qui *cache* et de ce qui *découvre* :

« Car la même chose pouvant être en même temps & chose & signe, peut cacher comme chose, ce qu'elle découvre comme signe. Ainsi la cendre chaude cache le feu comme chose, & le découvre comme signe. » (ibid.)

Ce qui est posé ici comme une future théorie du signe est bien avant tout une pragmatique de l'énonciation. Le mot n'est clair, la langue n'est claire ou universelle non parce que cela est posé par le vouloir d'un être tout puissant – qu'il soit dieu, roi ou État absolu – et que cela s'apprend comme tel par un jeu de règles et de lois inviolables, mais parce qu'il y a négociation, acte de compréhension intentionnelle entre les utilisateurs de ces mots, de cette langue. Faisant acte de communication, les locuteurs élaborent une conception commune, une grammaire partagée devenue logique pour chacun et pour tous. C'est la volonté rationnelle de faire acte de compréhension commune qui crée la clarté, pas la langue en soi – et pas la langue française notamment, comme le dit D'Alembert :

« Aucune langue sans exception n'est plus sujette à l'obscurité que la nôtre, et ne demande dans ceux qui en font usage plus de précautions minutieuses pour être entendus. Ainsi la clarté est l'apanage de notre langue en ce seul sens qu'un écrivain français ne doit jamais perdre la clarté de vue, comme étant prête à lui échapper sans cesse. » (D'Alembert, 1773, 336)

Le comparatisme, le fait de mettre à parité et ensemble deux ou plusieurs langues – celle/s que l'on parle et comprend, celle/s que l'on apprend –, est la pratique développée par les *Vocabulaire*, les méthodes de Doujat et Lancelot, les travaux de traduction de l'enseignement jésuite – où l'étymon reste le latin, langue mère des nombreuses langues romanes, induisant la compréhension d'un système vaste, mouvant, évolutif et pourtant régulé et normé :

« C'est en faisant réfléchir [l'élève] sur les mots et les sens, et sur les formes grammaticales, qu'on peut le mieux l'exercer à voir clair dans sa pensée, c'est-à-dire à en apercevoir les parties et les rapports. Et c'est là, en effet, le grand service qu'ont rendu ces exercices de langue qui tiennent encore tant de place dans nos classes. [...] Ici l'élève est dans la nécessité de faire un effort tout particulier pour prendre conscience de la pensée exprimée par les mots, qu'il traduit du français en latin ou inversement. Et, par cela même, il s'exerce à la distinction et prend l'habitude de la netteté. De même, et pour la même raison, la pratique de la version et du thème, parce que les grammaires sont très différentes de la nôtre, l'oblige à une perpétuelle analyse logique ; il faut qu'il prenne perpétuellement conscience des rapports qui existent entre les idées, tels qu'ils s'expriment à travers les formes grammaticales. » (E. Durkheim, op. cit.) C'est ce qu'exprime Ferdinand Brunot, non pas en termes théoriques pour

des étudiants candidats à l'Agrégation, mais dans un cadre plus pragmatique d'observation de classes :

« *En traduisant - quand il comprend, bien entendu, après des années et des années - pour rendre son texte, l'élève se trouve dans la nécessité de comparer les expressions et les tours qui diffèrent d'une langue à l'autre. Il a là l'occasion de réfléchir quelques minutes, de temps en temps, sur la structure de son idiome.* » (Brunot, 1926 : IX)

À même époque que ce commentaire, Charles Bally, qui a édité les *Cours de Linguistique Générale* quinze ans plus tôt, s'interroge sur les raisons de la « crise du français. » Il en propose des voies de résolution : travailler la langue en ce qu'elle est construite, et non donnée, permettre une comparaison, une respiration entre l'ensemble des langues.

« *C'est en cultivant à fond les ressources et les ressorts de la langue maternelle qu'on pourrait le mieux préparer l'apprentissage des autres idiomes.* » (Bally, 1931 : 146)

À même époque donc où l'Europe hésite encore entre l'enfermement explosif des nationalismes et la capacité à gérer sur un espace continental le bilinguisme dans l'éducation, le linguiste Charles Meillet commente les enjeux du bilinguisme et les « conséquences qu'il entraîne » :

« *Le bilinguisme est l'un des problèmes les plus importants de la linguistique, et l'un de ceux qui ont été le moins étudiés d'une manière systématique, avec des observations exactes. Les observations du regretté Ronjat sur l'apprentissage du langage par son fils à qui l'on parlait deux langues sont demeurées à peu près uniques⁴¹. Elles ne portent pas sur l'âge scolaire qui intéressait le congrès. Sur les conditions du bilinguisme et les conséquences qu'il entraîne, il y a un grand travail à faire, et il est urgent que ce travail soit entrepris. Tant ce que ce travail n'aura pas été sérieusement poursuivi, presque tout ce que l'on pourra dire sera en l'air, et, ce qui importe ici, la linguistique historique manquera d'un élément de connaissances indispensable. Le problème est d'autant plus délicat qu'il touche à des problèmes politiques et sociaux qui soulèvent des passions.* » (Meillet, in Ronjat, 2013, p. 139)

L'abdication de toute considération politique, sociale, linguistique et scolaire du bi-plurilinguisme chez des individus comme dans des communautés nationales données sera réitérée en cette période de nationalisme chauffé à

41. Relecteur des *Cours de Linguistique Générale* avant sa publication en 1916, le linguiste et félibre Jules Ronjat publie en 1913 deux thèses : *La Syntaxe du provençal moderne*, Mâcon, Protat frères, où il invente et développe le concept pragmatique d'intercompréhension ; *Le Développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Paris, Slatkine, première thèse fondée sur l'observation longitudinale d'un cas de bilinguisme familial construit paritairment en deux langues, ici le français et l'allemand – réédition Peter Lang, Francfort, 2013.

blanc. Elle mène à la cinglante formule de Renée Balibar qui, renouant les éléments théoriques et historiques de choix de politique linguistique nationale qui s'imposent sur le temps long, décrit l'état « d'un monolinguisme réel mutilé, et donc mutilant. » (Balibar, 1985, p. 216).

3. UNE DIDACTIQUE DE L'INTÉGRATION DES LANGUES ET DES DISCIPLINES

La gestion de l'institution scolaire est logiquement traitée selon des équilibres entre des entrées politiques, linguistiques et didactiques et leurs propres logiques. Il y a déséquilibre lorsqu'une entrée se surimpose aux autres ; l'institution alors prend le risque d'entrer en contradiction avec les objectifs qu'elle se donne. C'est ce que l'on lit dès l'instauration de l'École de la massification primaire, de la fin des années 1880 au début des années 1970. L'analyse d'un article du *Dictionnaire de Pédagogie*, compendium encyclopédique conçu par Ferdinand Buisson pour l'ensemble des instituteurs, montre l'écrasement d'une pragmatique de l'enseignement au profit d'une autre. Nous sommes passés d'une méthode « expérimentale » à un enseignement « dogmatique » :

« On se borne encore à étudier la langue française en elle-même ou tout au moins à la comparer à sa mère, la langue latine, sans la rapprocher de ses langues sœurs : l'italien, l'espagnol, le provençal. Cependant, si nous sommes une fois persuadés [...] que l'enseignement doit de nos jours être non pas dogmatique mais expérimental, [...] l'étude des autres langues romanes est donc indispensable [...] pour la connaissance historique et raisonnée de notre propre langue. » (Marty-Laveaux, in Buisson, 1888)

Cet article est définitivement supprimé lors de la seconde édition de 1912. Le traitement comparatif des langues, la compréhension de leur fonctionnement dans un système qu'elles coordonnent, la priorité accordée à la réflexion active du fonctionnement des langues pour ce qu'elles sont et pour ce qu'elles servent (en mention et en usage), la prise en compte de ce fait de la diversité des langues existantes dans une communauté donnée et *a minima* dans la communauté scolaire considérée, tout cela est écrasé au profit de la conception d'une langue unique et suffisante considérée comme un « système clos de prescriptions normatives. » (Py, 2002). La théorie du signe élaborée par les logiciens de Port-Royal, celle de la linguistique saussurienne, ne valent que parce qu'elles éclairent, dans la pragmatique de l'acte d'apprentissage, le fonctionnement réel de cet acte. Aussi, ne sera-t-on pas étonné de trouver la même image utilisée dans l'un des plus brillants commentaires modernes de

la *Logique* et dans les propos de la didactique contemporaine la plus aboutie dans le domaine de l'intégration des langues et des disciplines :

« *Le signe est comme un miroir qui donne à voir autre chose que lui-même, ou bien encore il est comme une vitre transparente qui laisse voir autre chose qu'elle-même. Mais aussi bien le miroir que la vitre ont la propriété de s'opacifier, c'est-à-dire qu'ils peuvent cesser de se dérober pour au contraire s'offrir à la considération, à la vue de l'esprit.* » (Recanati, 1979, p. 33)

« *La clarification précède souvent, en la solidifiant, la conceptualisation, d'autant plus en L2 [langue seconde, que l'on apprend]. Par son opacité évidente, celle-ci offre alors des ressources utiles au processus de conceptualisation.* » (Gajo, 2007, p. 43)

Dans les deux cas, la langue – dans le sens de discours, et non de lexique – est posée au centre de l'acte d'apprentissage. Si la langue est au centre, c'est non pas comme un objet de pure clarté qu'il faudra maîtriser par imitation des grands modèles, et en faisant abstraction de tout ce qui est en place avant l'apprentissage. La langue est au centre car elle est le lieu même de l'apprentissage (Escudé, 2017) : on apprend parce que l'on apprend en langue. Au-delà des éléments de contexte, de mise en place de l'intentionnalité de l'apprentissage – éléments vitaux pour permettre d'entrer dans les apprentissages et qui relèvent de la gestion de classe et qui sont eux-mêmes gérés et générés par le discours – la langue est au centre car elle permet tout à la fois de *médier*, de vectoriser les contenus de savoir, et de *re-médier* (Gajo, 2013, p. 99), c'est-à-dire d'interroger les moyens linguistiques qui véhiculent les contenus de savoirs et qui peuvent être, par eux-mêmes, *opaques*.

Or, cette interrogation des moyens linguistiques au sujet des savoirs qu'ils véhiculent, se fait par le discours même. Le terme de re-médiation, que Laurent Gajo fait évoluer graphiquement avec un tiret entre le préfixe répétitif et le radical du mot pour bien noter sa spécificité dans l'ordre des dispositifs didactiques possibles et des gestes professionnels à adopter, signifie bien un redéploiement langagier ayant pour objet la clarification d'un premier énoncé opaque. Ce redéploiement se fait dans le meilleur des cas avec une autre langue que la langue première d'énoncé – et ici se lisent tous les enjeux du FLE (Escudé, 2010), mais tout autant de l'enseignement bilingue, tel qu'il existe dans l'Éducation Nationale avec les classes à parité horaire français-langue vivante régionale par exemple, ou dans le cadre des UPE2A avec des élèves allophones.

C'est ici qu'entrent en jeu deux dispositifs majeurs. Le premier est l'alternance codique, développé par exemple par les travaux des didacticiens de la multi-intégralité (Coste, 1997 ; Duverger, 2007 ; ADEB, 2011 ; Gajo & Steffen,

2015). Le second est l'intégration de contenus disciplinaires et de la langue majoritaire de scolarité (ou des langues, dans le cadre d'un enseignement bilingue) ainsi que d'autres langues (Escudé, 2008, 2013, 2015 ; Fonseca & Gajo, 2014). Dans ce dernier cas, le principe de re-médiation est incorporé à la médiation vers les savoirs. Ceci signifie que la re-médiation n'attend pas la fin d'un processus didactique d'apprentissage pour être enclenchée : elle est tout au contraire intrinsèquement liée au processus d'apprentissage. Les *opacités* langagières paraissent avec les *obstacles* cognitifs ou notionnels des savoirs envisagés. Et dans ce dernier cas, les différents documents proposés en différentes langues – et didactisés à l'oral dans la langue de l'enseignement – s'entraident les uns les autres. On remarquera la part de non-verbal dans les documents proposés : le référent lui-même (ou sa représentation sous des formes variées : photos, dessin, schéma scientifique, etc.) est présent avec le discours de sorte qu'une double triangulation est possible. La première fonctionne entre référent et les deux faces du signe linguistique (la forme du discours / son contenu notionnel) ; la seconde est celle d'un rapport présent et dynamique entre le contenu envisagé, le discours dans la langue de scolarisation, langue majoritaire et réputée claire pour les élèves, le discours dans les langues d'appoint – qui ne sont pas des langues officielles de scolarisation.

Pour rappeler Durkheim qui ouvrait notre propos, « l'exercice de style n'est pas moins indispensable à la culture scientifique qu'à la culture dite littéraire. » C'est-à-dire que l'acte d'enseignement comme celui de l'apprentissage s'ancrent nécessairement dans la conscientisation fondamentale de la « dimension linguistique de toutes les matières enseignées » (Beacco et al., 2015) et d'une didactisation qu'il convient de mettre en œuvre en fonction des contextes et des publics. Cela ne s'improvise sans doute pas et requiert ce que Tullio De Mauro, l'éditeur contemporain des *Cours de Linguistique Générale*, appelait dès les années 1975 une « éducation linguistique démocratique » (De Mauro, 2018) que les nations et les États européens pourraient enfin mettre en œuvre dans le cadre de leur politique d'enseignement scolaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- **ADEB.** *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique ».* Statut, fonctions, pratiques pédagogiques, ADEB édition, 2011 [<http://www.adeb-asso.org/publications/book-5/>]
- **ARNAULD A., NICOLE P.** *La logique ou l'art de penser*, Éditions Gallimard, Paris, 1992 [1662].
- **ARNAULD A., LANCELOT C.** *Grammaire générale et raisonnée contenant les fondemens de l'art de parler, expliqués d'une manière claire et naturelle*, Allia, Paris, 2011 [1676].
- **BALIBAR R.** *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, PUF, Paris, 1985.
- **BALLY C.** *La crise du français*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1931.
- **BEACCO J.-C., FLEMING M., GOULLIER F., THÜRMAN E., VOLLMER H.** *Les Dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un Guide pour l'élaboration des curriculum et pour la formation des enseignants.* Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2015.
- **BENVENISTE C.** La question du handicap linguistique. Une révision. *TRANEL*, n°22, pp. 307-316, 2013.
- **BOUHOURS D.** *Les Entretiens d'Ariste et d'Eugène.* Mabre-Cramoisy, Paris, 1671.
- **BRUNOT F.** *La Pensée et la langue.* Masson, Paris, 1927.
- **BUISSON F.** *Dictionnaire de Pédagogie.* Hachette, Paris, 1888.
- **CABANEL P.** Suisse romande, Méditerranée séfarade, Tunisie coloniale... et Bretagne : frontières et complexité dans l'apprentissage du français républicain. *L'Ecole française et les langues régionales. XIX^e-XX^e siècles.* Presses Universitaires de la Méditerranée, pp. 269-282, 2007.
- **CERTEAU D. (de), JULIA D., REVEL J.** *Une Politique de la langue. La Révolution française et les patois.* Gallimard, Paris, 1975.
- **CHARLET-MESDJIAN B., CHARLET J.-L.** Une méthode Assimil pour apprendre le latin à l'époque humaniste : les Colloquia dérivés du Vocabulaire de Noël de Berlaimont. *Rursus* [En ligne], n°6 | 2011, consulté le 9 mai 2019. [URL : <http://journals.openedition.org/rursus/495>]

- **CHISS J.-L.** A partir de Bally et Brunot : la langue française, les savants et les pédagogues, *Le Français aujourd'hui*, n°HS 1, pp. 21-32, 2005.
- **COSTE D.** Alternances didactiques. *Études de Linguistique Appliquée*, n°108, pp. 393-400, 1997.
- **D'ALEMBERT J.** *Réflexions sur l'élocution oratoire et sur le style en général*. Mélanges, Paris, 1773.
- **DE MAURO T.** *L'Educazione linguistica democratica*. Laterz, Bari-Roma, 2018.
- **DE PIETRO J.-F.** Le français : langue maternelle ou langue première ? *Éducateur*, n°4, pp. 6-8, 2001.
- **DOUJAT J.** *Grammaire espagnole abrégée*. Augustin Courbé, Paris, 1644.
- **DUVERGER J.** Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL, *Tréma* [En ligne], n°28 | 2007, mis en ligne le 14 janvier 2010, consulté le 9 mai 2019. URL : [<http://journals.openedition.org/trema/30>]
- **ESCODÉ P.** *EUROMANIA. J'apprends par les langues. Manuel d'apprentissage disciplinaire en intercompréhension des langues romanes*. SCEREN-CANOPé / Commission Européenne, 2008 [www.euro-mania.eu]
- **ESCODÉ P.** Ce que disent les langues vivantes régionales de France. *Lutte Contre les Discriminations*, n°7, pp. 47-72, 2018.
- **ESCODÉ P.** Les langues sont le lieu des apprentissages. *Cahiers Pédagogiques*, numéro spécial, 2017 [<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-langues-sont-le-lieu-des-apprentissages>]
- **ESCODÉ P.** L'intercompréhension intégrée : apprendre en apprenant par les langues, *Enseignement et apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes*. PLIDAM, INALCO, Édition des Archives Contemporaines, Paris, pp. 15-25, 2015.
- **ESCODÉ P.** Intégrer les langues au cœur des apprentissages. Politique, économie et didactique de l'intercompréhension. *Passages de Paris*, n°8, pp. 42-61, 2013 [http://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie3.pdf]
- **ESCODÉ P.** Intercompréhension entre langues affines et didactique du FLE : de la langue unique au plurilinguisme, une révolution dans l'apprentissage scolaire. *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 21, pp. 181-191, 2010.

- **FONSECA M., GAJO L.** Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée à la lumière d'*Euromania. Revista Moara*, n° 42, pp. 83-98, 2014.
- **GAJO L., STEFFEN G.** Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, n°71/4, pp. 471-499, 2015.
- **GAJO L.** Le Plurilinguisme *dans et pour* la science : enjeux d'une politique linguistique à l'université. *Synergies Europe*, n°8, pp. 97-109, 2013.
- **GRAMMONT M.** *Traité pratique de prononciation française*. Delagrave, Paris, 1914.
- **LANCELOT C.** *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine contenant les rudiments et les règles des genres, des déclinaisons, des preterits, de la syntaxe et de la quantité. Mises en françois, avec un ordre tres-clair et tres-abregé*. Antoine Vitré, Paris, 1644.
- **MARTEL P.** *Le sourd et le bègue*. Presses Universitaires de la Méditerranée, Montpellier, 2007.
- **MEILLET A.** *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 1930, tome 30, pp. 18-21 [compte-rendu des travaux de la conférence internationale tenue à Luxembourg du 2 au 5 avril 1929, *Le bilinguisme et l'éducation*]. Dans Ronjat, J. *Le Développement observé du langage chez un enfant bilingue*. Peter Lang, Francfort, 2013.
- **MOLIÈRE, Georges** *Dandin ou le mari confondu*. Paris, 1668.
- **PARIS G.** Les parlers de France. *Revue des patois gallo-romans*, pp. 161-175, 1888.
- **PY B.** *Enseigner en classe bilingue. Former les enseignants des classes bilingues « français / langues secondes-langues régionales »*. Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Enseignement Scolaire, 2002.
- **RÉCANATI F.** *La transparence et l'énonciation. Pour introduire à la pragmatique*. Seuil, Paris, 1979.
- **SAUSSURE F. (de)**, *Cours de linguistique générale*. Payot, Paris, 1972.
- **TABOURET-KELLER A.** *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance*. Lambert-Lucas, Limoges, 2013.

PARTIE II

DISCOURS, MÉDIATION – LES DIMENSIONS LINGUISTIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE

DÉCRIRE L'ACTIVITÉ LANGAGIÈRE DE MÉDIATION : LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE

Marisa CAVALLI

(Ex-) Institut régional de recherche éducative du Val d'Aoste

Daniel COSTE

École normale supérieure de Lyon

Résumé

La médiation est au centre de l'attention et des débats dans le domaine de la didactique des langues et des cultures. Ce texte entend décrire plus spécifiquement l'activité langagière de médiation dans le cadre de l'enseignement bilingue. Nous proposerons la notion de processus d'approximation et nous approfondirons le rôle que l'activité langagière de médiation y joue, d'un côté, sur la plus ou moins grande opacité des savoirs linguistiques (complexifiée et enrichie par l'utilisation de deux langues) et, d'un autre, sur la densité conceptuelle liée aux savoirs disciplinaires. Nous vérifierons enfin dans quelle mesure des descripteurs peuvent rendre compte de la notion de médiation et faciliter sa mise en œuvre concrète dans les situations de classe.

Mots-clés : action de médiation / activité langagière de médiation / processus d'approximation / altération / enseignement bilingue

Introduction

Le titre de ce texte annonce la teneur de notre propos : il s'agit de décrire – concrètement à l'aide d'outils actuellement disponibles – l'activité langagière de médiation telle qu'elle peut se caractériser dans un enseignement de type bilingue, c'est-à-dire une modalité d'enseignement et d'apprentissage dans laquelle la construction des connaissances passe (aussi) par une langue autre que la langue première ou d'usage scolaire principal des apprenants. Ce qui inclut un très grand nombre de situations et de contextes différents, avec des rapports de statut et de poids divers entre les langues ainsi en contact.

L'attention portée par le monde académique sur la médiation semble relever actuellement d'un effet de mode tant sa relative discrétion parmi les activités langagières par le passé paraît faire place récemment à une valorisation soutenue et à une plus grande visibilité : dans les publications, dans les colloques, dans les activités de formation. Cette espèce d'engouement est également illustré par la sortie récente et en ligne de deux numéros de la revue *Recherches en didactique des langues et des cultures* (Huver & Lorilleux, 2018 ; Lorilleux & Huver, 2018).

Face à cet effet de mode, deux positionnements polarisés sont possibles :

- soit une interprétation hégémonique et totalitaire du style « tout est médiation », qui risque de provoquer, du côté des craintifs, des réactions du type : « mais puisque tout devient médiation, il n'y a plus que la médiation » ;
- soit une interprétation de la médiation comme quelque chose de mou, d'insaisissable, aux contours vagues, pas bien définis, aux finalités hétérogènes et floues.

Et, en effet, les deux attitudes peuvent en partie se justifier face à la difficulté d'arriver à une définition commune – ou (au moins partiellement) partagée – de ce qu'est la médiation et de ce qu'elle représente dans le domaine de la didactique des langues et des cultures. Car la tâche devient rude, puisque, à ne s'en tenir qu'à ce seul domaine de spécialité, si des recoupements existent entre les références des divers chercheurs, nous assistons également à une dispersion et différenciation des disciplines académiques convoquées par eux.

Par le choix du titre de notre texte, nous délimitons beaucoup plus modestement notre champ de réflexion : **décrire**, car nous entendons proposer une description de ce qu'est **l'activité langagière de médiation** en essayant de dégager **le rôle possible pour des descripteurs**, dans le domaine, qui est le nôtre, de la didactique des langues et des cultures.

Dans ce qui va suivre, nous ferons donc une distinction entre **activité langagière de médiation** et **action de médiation**. Toute action de médiation **sociale** passe inévitablement à travers une activité langagière de médiation que nous essaierons de définir. Nous soulignerons surtout l'importance de passer d'une action implicite et subconsciente de médiation à une action intentionnelle, réfléchie et outillée – et performante – de la médiation. Nous poserons également que l'activité de médiation ne remplace pas les autres activités langagières ni ne doit être perçue comme un ajout, un alourdisse-

ment, mais plutôt en termes de complémentarité avec elles. Surtout, notre réflexion s'appliquera à l'enseignement bi-/plurilingue, c'est-à-dire aux formes d'enseignement où plus d'une langue concourt à la construction des savoirs scolaires. Façon pour nous, aussi, de souligner la centralité du binôme langues-connaissances dans le processus d'enseignement-apprentissage et en vue de la réussite scolaire, sans cependant entrer dans le débat social si vif de nos jours sur la pluralité et la diversité des langues dans l'élaboration de la connaissance humaine.

1. QUELQUES REPÈRES CHRONOLOGIQUES

Le monde ne s'est pas arrêté de tourner en 2001, année de parution officielle du CECRL. Encore moins en 1991, il y a plus de 25 ans, quand, au moment du Symposium de Rüschtikon, il a été pour la première fois question d'un Cadre de référence pour les langues et où une conception comportant des descripteurs étagés a été posée, bien distincte d'une approche modulaire également alors défendue pour définir les objectifs d'apprentissage (Coste, 2013). Le monde a changé entre le moment de la Chute du Mur – moment vécu comme sorte de « Fin de l'Histoire » et qui n'est pas sans rapport avec la tenue de Rüschtikon – et la situation géoéconomique et géopolitique actuelle, sur la caractérisation de laquelle il n'y a pas besoin de s'étendre. Et au Conseil de l'Europe comme dans nombre d'autres lieux et dans divers secteurs de la didactique des langues et des cultures, les pendules ne se sont pas non plus arrêtées à 2001.

La création de l'Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue (ADEB) par Jean Duverger en 2003 n'est qu'une des multiples manifestations de la montée en puissance, bien peu anticipée en 1991, de tout ce qui touche à la pluralité linguistique et culturelle, aux rapports communauté / identité / altérité, aux phénomènes de mobilité, aux enjeux de la migration. Par ailleurs, dans le monde éducatif (entre autres), nous avons assisté – dès le début de ce nouveau siècle – à un essor formidable des comparaisons internationales et, par là, à la nécessité de définir des standards. Nous y reviendrons. C'est dans cette dynamique globale que l'on a vu de plus en plus émerger la notion de médiation et aussi qu'il a été de plus en plus question d'enseignement bilingue et d'éducation plurilingue et interculturelle.

Du côté plus particulièrement de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, c'est sur le terrain des politiques linguistiques éducatives que des déplacements se sont opérés, avec une double évolution fortement

marquée (mais dont on se demande souvent si elle a été vraiment remarquée, voire perçue, par les professionnels des langues) :

- de la réflexion et des propositions relatives à l'apprentissage des langues étrangères (ce qui est encore le cas du projet qui a conduit au CECRL et aux PEL) à un travail sur la pluralité des langues dans l'école et les contextes nationaux et sur les rapports entre multilinguisme sociétal et plurilinguisme individuel, dans une visée globale et intégrée⁴² ;

- de politiques portant sur l'apprentissage des langues à une centration sur les dimensions langagières de l'éducation, quelles que soient les disciplines, par la réalisation du projet « Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation ».

C'est dans cet esprit et dans cette double nouvelle orientation que l'ADEB publie en 2013 un volume collectif, *Les langues au cœur de l'éducation, toutes les langues* (Coste, 2013a).

Ces évolutions, très peu connues et inégalement comprises, rendent complexe un positionnement clair entre enseignement bilingue / enseignement bi-/plurilingue / éducation plurilingue et interculturelle / dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires, étant donné aussi les flottements terminologiques qui font que l'on croit parler de la même chose alors que représentations et conceptions sont différentes, souvent fortement nuancées, voire parfois opposées.

À remarquer également au niveau européen les positionnements différents de l'Union Européenne, qui a fortement soutenu la méthodologie CLIL / EMILE dans le souci affirmé d'élargir le temps consacré aux langues étrangères (cf. Eurydice, 2017, p. 59) et du Conseil de l'Europe, dont la notion d'éducation plurilingue et interculturelle a des visées formatives et inclusives beaucoup plus larges et où divers types de contacts de langues – dans un cadre global plurilingue – restent implicites :

- contact entre les langues des répertoires des élèves et la langue de scolarisation ;

- contact entre langue de scolarisation et langues régionales, minoritaires, de la migration quand elles rentrent parmi les langues enseignées dans le curriculum ;

42. Voir, à ce propos, et, du côté de l'Union Européenne, la RECOMMANDATION DU CONSEIL du 22 mai 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues (2019/C 189/03).

- contact entre langue de scolarisation et d'autres langues d'enseignement dans le cadre de méthodologies CLIL / EMILE qui exploitent, dans des mesures très variables selon les modèles⁴³, les disciplines scolaires pour un enseignement plus étendu des langues étrangères.

2. LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL DE NOTRE RÉFLEXION

Dans ce contexte général, un *aggiornamento* du CECR a semblé s'imposer. *Aggiornamento* engagé en 2014 par deux projets de visée, d'ampleur et de fondements pour partie différents, aucun ne remettant en cause le modèle conceptuel du CECR. Tous deux notent que la médiation n'y a pas eu le sort des autres activités langagières et qu'il y a là un potentiel et une relative sous-exploitation à creuser. Tous deux en viendront à adopter une distinction entre médiation cognitive et médiation relationnelle. Mais l'un, impulsé avant tout par Brian North, qui conduira au *Volume Complémentaire*⁴⁴, fait le choix d'actualiser les listes de descripteurs et d'en ajouter d'autres, portant tout particulièrement sur la médiation, la communication plurilingue et les aspects culturels, l'autre, dont nous avons été porteurs, choisit de resituer l'appareil conceptuel du CECR (en quelque sorte sanctuarisé) à l'intérieur d'un modèle beaucoup plus général destiné à poser une conception inclusive de l'éducation comme ayant à voir avec la mobilité, les groupes sociaux ou communautés, le rapport à l'altérité. Au cœur de ce modèle conceptuel, la médiation a, en tant qu'action finalisée d'intervention sociale, un rôle fondamental à jouer dans le fonctionnement d'ensemble d'un système éducatif comme dans l'appropriation des connaissances et des savoir-faire en classe et dans les relations entre enseignants et apprenants.

Ce modèle très général, pensé d'abord à propos de l'éducation, a été testé aussi pour d'autres contextes prévoyant des interventions sociales :

- l'école comme institution (Coste & Cavalli, 2015)
- la situation de migration (adultes) (Coste & Cavalli, 2014, non publié)
- les élèves « première » et « deuxième génération » (Coste & Cavalli, 2018)
- la prison comme institution⁴⁵
- la mobilité à des fins d'apprentissage (Cavalli & Egli, à paraître).

43. Pour des approfondissements sur les divers modèles de CLIL (cf. Coyle et al., 2010).

44. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. La version en français a été publiée en ligne en 2018. La version, première, en anglais est parue en 2017 sous l'appellation de *Companion volume*.

45. Une communication sur cette thématique – ayant comme titre “Lingue e culture al servizio dell'inclusione sociale e dello sviluppo professionale” – a été présentée par Marisa Cavalli lors du Convegno internazionale “Il sistema penitenziario e i detenuti stranieri problematiche, risorse e prospettive”, organisé par Antonella Benucci à l'Università per Stranieri di Siena les 26 et 27 mai 2017, dans le cadre du Progetto RiUscire..

L'option forte a consisté pour nous à assumer que :

- toute médiation est à situer comme une action d'intervention finalisée dans un contexte social donné ;
- le propre de cette action d'intervention finalisée, dans quasiment tous les contextes, est qu'elle passe par une activité langagière.

C'est cette activité langagière que nous voudrions essayer de spécifier en relation à notre modèle général.

3. LE MODÈLE CONCEPTUEL

Il nous faut en prémisses rappeler ce que la notion de médiation recouvre pour le CECR et nous situer par rapport à elle (cf. fig. 1) :

« Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés. » (CECR, 2001, 2.1.3. Activités langagières, p. 18)

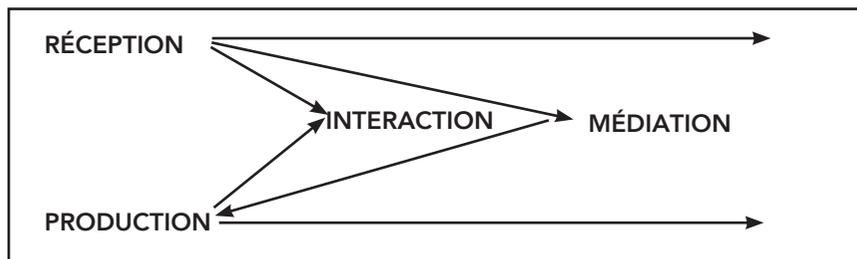


Fig 1 – L'activité langagière de médiation, selon le CECR, d'après un schéma de la version intermédiaire de 1996.

Déjà en 2003, Zarate exprimait sa réserve par rapport à cette vision de la médiation dans les termes suivants :

« S'il y a bien également référence à un espace tiers, l'activité de médiation y est présentée sous une forme restrictive. Plutôt dissociée des activités liées aux situations de mobilité, elle est illustrée par des compétences langagières, conformes à un modèle scolaire. Elle est banalisée, située hors de tout contexte

de tension, limitée à des activités de reformulation facilitant l'accès à une information qui se dérobe. » (2003, p. 96)

Nous reviendrons sur la dissociation par rapport aux activités liées à la mobilité et à l'absence « de tout contexte de tension » soulignées par Zarate. Sans renier la définition de la médiation donnée par le CECR, mais nous appuyant sur elle, nous sommes passés d'un modèle conceptuel pensé pour le seul apprentissage langagier (celui du CECR) à un modèle tripartite conçu pour l'éducation en général mais pouvant être utilisé dans d'autres situations d'intervention sociale.

Notre modèle conceptuel intègre et articule trois notions à définition large :

- la notion de mobilité dont Zarate 2003 regrettait l'absence dans la définition de la médiation donnée par le CECR, entendant par là toute forme de mobilité (géographique, sociale, économique, migratoire, professionnelle ; mais aussi : mobilité universitaire, mobilité scolaire) ;

- la notion de communauté/groupe social/communauté de pratique (famille, groupe, discipline scolaire, club de lecture, association de volontariat, groupe sportif, cours de danse etc.) de façon à dépasser le face-à-face, par trop frontal et radical, entre individu et société, que présente le CECR ;

- la notion d'altérité, altérité perçue et toute relative, que nous définissons, de façon large et d'apparence circulaire, en tant que « caractère de ce qui est autre », avec cependant deux déplacements majeurs par rapport à la plupart des usages en cours : (a) nous ne limitons pas cet « autre » à un « autrui » humain : ce nouveau peut être aussi bien un individu, un groupe, une culture qu'une connaissance à acquérir, une œuvre à découvrir (nous nous plaçons ici du point de vue d'une *extension* du concept mais en restant très proche du « savoir aborder du nouveau » qu'envisageait une version transitoire du CECR) ; (b) c'est bien d'une perception de l'altérité et non pas d'une altérité essentialisée qu'il est pour nous ici question (*réduction* de la notion) : ce qui est nouveau et autre l'est pour un acteur social qui le perçoit ainsi.

3.1. Articulation des trois notions dans le modèle conceptuel⁴⁶

Tout acteur social, le sujet apprenant par exemple, apprend, se construit et change à partir d'une mise en **mobilité** qui répond à des processus de **projection** : **l'acteur qui « se mobilise » le fait, libre ou plus ou moins contraint, en fonction d'un projet, d'une anticipation, d'une visée à court, moyen**

46. Pour des approfondissements, cf. Cavalli & Coste 2014b, 2015, 2017, 2018 et à paraître.

ou long terme. Par cette mise en mobilité, il évolue à l'intérieur de groupes sociaux ou **communautés**, entre en contact avec de nouvelles communautés auxquelles il peut s'intégrer et participer à des degrés divers par des processus – plus ou moins réussis – d'**inclusion**. Mobilité et nouvelles communautés font vivre à l'acteur social des expériences où il perçoit des formes d'**altérité**, plus ou moins stimulantes, plus ou moins déstabilisantes pour lui. Ces formes d'altérité, il peut les appréhender (avoir prise sur elles) en les considérant sous différents angles, en en retravaillant et modifiant la perception qu'il en a grâce à des processus de **focalisation** variable.

L'expérience de la mobilité, de l'entrée dans de nouvelles communautés et de ses perceptions altéritaires implique, pour qu'elle aboutisse positivement, que l'acteur social développe des capacités d'adaptation culturelle et linguistique et qu'il accroisse et étende ses compétences et connaissances d'ordre linguistique et culturel. Et ce à chaque « étape » : les processus de projection, d'inclusion, de focalisation sont tous, selon des modalités diverses, confrontés à des sortes de distance à franchir, d'obstacles à surmonter.

Ces processus n'allant pas de soi peuvent être facilités par la médiation, conçue, dans sa définition la plus générale, comme une action censée réduire la tension⁴⁷ entre deux pôles distants et par là :

- soit visant l'accès à des informations et connaissances (médiation cognitive),
- soit contribuant à l'interaction, à la qualité de l'échange, à la résolution de conflits (médiation relationnelle).

Ces deux formes de médiation, cognitive et relationnelle, qui, loin de s'exclure réciproquement, se combinent le plus souvent, se réalisent pour l'essentiel grâce à une activité langagière de médiation (sensiblement étendue mais non exclusive de la définition qu'en donne le CECR).

Enfin, les réseaux dont les acteurs sociaux sont également membres peuvent soit renforcer les communautés d'appartenance, soit faciliter l'entrée dans de nouvelles communautés, soit encore créer de nouveaux collectifs, temporaires ou plus durables.

3.2. Les acteurs de la médiation

Trois types d'acteurs peuvent s'engager dans des activités de médiation : l'individu, le groupe et l'institution. Ces trois acteurs se retrouvent d'un côté comme de l'autre de l'activité de médiation pouvant donner lieu à des configurations nombreuses et variées (Fig. 2)

47. Sans doute celle dont l'absence était soulignée par Zarate 2003 dans la définition de la médiation du CECR.



Fig 2 – Les acteurs de la médiation

Nous allons illustrer quelques-unes de ces configurations en prenant comme exemple un contexte d'enseignement bilingue qui nous est familier, celui du Val d'Aoste, et certains événements s'étant produits récemment :

- des parents d'élèves regroupés en association (groupe) demandent à l'Administration régionale (institution) une éducation trilingue (italien, français, anglais) et obtiennent une expérimentation : médiation (momentanément) réussie ;

- l'Administration régionale (institution) demande aux établissements scolaires (institutions) de mettre en place des classes expérimentales trilingues pour répondre à la demande des parents et obtient un refus argumenté : médiation ratée ;

- l'Administration régionale (institution) met en route une réforme trilingue globale de l'école mais se voit contrainte de suspendre la réforme suite aux contestations des établissements scolaires (institutions) : médiation ratée ;

- des groupes d'enseignants syndiqués (groupes sociaux) refusent ouvertement d'utiliser la langue anglaise dans leur enseignement comme le prévoient les règlements actuels de l'Administration régionale (Institution) : situation de médiation conflictuelle ;

- des enseignants (comme acteurs individuels) refusent à titre individuel – silencieusement / sans se manifester explicitement – d'appliquer l'enseignement bilingue tel que prévu par l'Administration Régionale (institution) et par le projet de leur école (autre institution) : médiation ratée (NB : dans ce cas, l'enseignant devient un acteur clandestin d'une contre-politique linguistique).

Dans ces différents exemples, différentes instances doivent avoir agi – de façon plus ou moins ouverte – comme intermédiaires : représentants politiques, représentants des parents, syndicats, personnel technique de l'administration, personnel de direction des institutions scolaires, des groupes de pression chez les enseignants... Bien évidemment, dans chacune de ces situa-

tions, les intermédiaires ont eu nécessairement à faire un travail de médiation à dimension cognitive et relationnelle passant par des modes complexes d'activité langagière en vue de la résolution – pas toujours réussie – des tensions entre les divers pôles en présence⁴⁸.

4. PROCESSUS À ACTIVER AUTOUR DES TROIS NOTIONS-CLÉS DANS LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE

Les trois notions-clés de notre modèle conceptuel ont été représentées au moyen d'un schéma qui nous a permis de les articuler en mettant en évidence les processus associés sur lesquels la médiation doit porter. Nos exemplifications dans ce cas spécifique concerneront directement l'enseignement bilingue de façon à nous interroger sur :

- la manière dont notre modèle conceptuel pourrait rendre compte de la médiation dans le cas de l'enseignement bilingue ;
- les traits spécifiques que ce type d'enseignement peut présenter pour notre réflexion ;
- le caractère « effet de loupe » des dimensions « spécifiques » de ce type d'enseignement.

Considérons la notion de **mobilité** et les processus de **projection** sur lesquels la médiation devrait agir comme facilitatrice et partons de la considération que les élèves de l'enseignement bilingue sont déjà dans un processus de double projection à propos des langues et des connaissances. Nous devons admettre que, souvent, il peut y avoir une diversité / ambiguïté / ambivalence soit envers ce type d'enseignement soit en relation aux motivations réelles selon les contextes et les acteurs concernés.

Des motivations très variées peuvent, en effet, concerner de façon très variable les divers acteurs dans des situations où des enjeux cachés sont susceptibles d'orienter l'engagement (qu'est-ce qui motive ces projets et qui motivent-ils ?) dans des situations aussi distantes telles que, par exemple :

- le cas des écoles complémentaires auxquelles des parents migrants envoient leurs enfants en vue du maintien de la langue familiale (sur ces problématiques, voir Blackledge & Creese, 2010) ;
- les classes soit d'anglais soit d'allemand auxquelles des familles inscrivent leurs enfants moins dans le but de les instruire dans ces langues que pour leur offrir un parcours d'excellence et pour les mettre à l'abri des « problèmes » liés aux classes dites « normales » (« classe d'élite » vs « classes poubelle ») ;

48. Les exemples présentés faisant référence à un projet institutionnel d'éducation bi-/plurilingue généralisée ne proposent pas les cas beaucoup plus fréquents de conflits (et médiations) possibles entre individus (parent d'élève – enseignant, professeur – élève, etc.).

- le cas du bilingue paritaire langues vivantes régionales où la transmission et la sauvegarde de ces langues est un choix de type plus identitaire, culturel et idéologique qu'instrumental de la part des parents.

Sans doute serait-il important de faire en sorte que les élèves trouvent eux-mêmes les motivations pour des projections dynamisantes par rapport à cet apprentissage, projections qui peuvent ne pas correspondre à celles des parents, de l'institution voire des pouvoirs publics.

Si nous nous penchons sur des modèles européens d'enseignement bilingue, nous pouvons entendre par **groupe** les communautés de pratiques qui s'appuient sur deux langues – et par là même sur des épistémologies disciplinaires différentes – pour enseigner et faire apprendre des contenus relatifs aux matières scolaires. Nous pouvons alors envisager les processus d'**inclusion** en ces termes : comment faire « entrer » les élèves dans les logiques disciplinaires à travers deux langues différentes, quand on sait, par exemple, que l'histoire enseignée en Italie ou en Allemagne diffère de son enseignement en France et, surtout, comment faire des différences épistémologiques dans les matières un atout pour un apprentissage plus riche et approfondi de leurs contenus.

Et encore, pour rester sur d'autres modèles « privilégiés » de l'enseignement bilingue du monde occidental, faudrait-il avoir conscience que l'inclusion-intégration n'a sans doute pas le même sens pour le canadien francophone dans son rapport inévitable à l'anglais que pour le canadien anglophone en classe d'immersion française ?

Bien plus grave et complexe demeure la nécessité d'éviter le contre-exemple de l'**exclusion** : de par le monde, un nombre encore très élevé d'élèves, qui ne peuvent pas exprimer leurs expériences premières construites dans une langue qui n'est pas la langue de l'école, sont ainsi privés de l'appui premier fondamental que constituent leurs expériences et leurs langues premières : c'est le cas, encore fréquent, de l'inclusion forcée dans des modèles culturels et des manières de lire le monde de l'ancien colonisateur qui font référence à des cultures éducatives et des modèles culturels longtemps transplantés dans des traditions autres. Exemples flagrants d'un bilinguisme soustractif où les langues des anciens colonisateurs empêchent le développement d'une éducation où les langues premières des élèves puissent jouir du rôle qui leur revient pour une entrée dans les apprentissages premiers et pour un appui dans les apprentissages ultérieurs (Tollefson & Tsui, 2003).

Dans un enseignement bilingue, la perception de l'**altérité** pourrait tout autant concerner les contenus disciplinaires que la langue académique (dont l'habituelle opacité (Gajo 2006) se double par l'utilisation de deux codes). Les

processus de **focalisation** devraient ainsi aider l'élève à ajuster la distance entre les savoirs de sens commun et les savoirs disciplinaires, entre langage ordinaire et langage spécialisé des disciplines, comme dans toute situation d'apprentissage, et enfin entre les deux langues et les contenus disciplinaires véhiculés à travers elles. Au niveau de la classe bilingue, une double focalisation est possible (cf. à ce propos Bange, 1992) : sur les langues (et, quand elles font résistance, sur leur opacité), d'un côté, ou sur le contenu (et sa densité conceptuelle), de l'autre, sachant que des différences d'objet de focalisation peuvent exister entre enseignant et élèves.

Dans l'enseignement bilingue, la focalisation – conçue comme variation de focale en gros plan, plan large, etc. – peut être utile pour dédensifier un contenu massif ou porter un coup de projecteur sur une formulation linguistique perçue comme totalement opaque ; opérations évidemment présentes dans toute démarche pédagogique, mais qu'on voit particulièrement mises en œuvre dans la classe bilingue avec le risque parfois, de la part de l'enseignant, de dédensifier ce qui n'a pas à l'être ou de donner un coup de projecteur au mauvais endroit.

5. L'ACTIVITÉ LANGAGIÈRE DE MÉDIATION

Entre apport de connaissances (médiation cognitive) et efficacité des relations (médiation relationnelle) à finement ajuster à travers les processus d'enseignement-apprentissage, se situe l'activité langagière de médiation dont nous avons dit qu'elle est le vecteur majeur de l'action de médiation. Cette activité langagière se trouve donc au cœur même de l'action de médiation.

Dans une perspective de type socio-constructiviste, d'inspiration ou de référence vygotkienne, les maîtres mots ont été du côté du **(socio)linguistique** : reformulation, paraphrase, transcodage avec aussi des relations possibles à des genres discursifs (compte rendu, résumé, etc.) et à des moyens de représentation sémiotique autres que langagiers (carte, schéma, graphique, tableau à double entrée, frise chronologique etc.), ces genres se rapportant à la fois à des produits et à des formats d'ordre sociolinguistique. La perspective socio-constructiviste nous donne également les clés quant aux **dynamiques relationnelles liées à l'étayage**, au choix entre leurs diverses formes et surtout au juste calibrage entre soutien nécessaire et autonomie, tout aussi nécessaire, de l'apprenant en lien avec la zone de développement proximal.

Du point de vue du **contact des langues** d'enseignement, différents phénomènes spécifiques à une orientation bilingue sont à prendre en compte, tels

que l'attention à la mise en mots (*linguaging*)⁴⁹ et surtout la double mise en mots à laquelle donne lieu le recours alterné à deux codes ainsi que les jeux subtils que permet le passage d'un code à l'autre, qu'il s'agisse d'effets miroirs, d'effets de loupe ou encore d'effets de défamiliarisation, aussi bien linguistiques que cognitifs.

La dynamique de la construction des connaissances peut par exemple passer par une variation / un changement de genre : d'une description et d'un récit vers des représentations graphiques ou autres, des définitions, des textes argumentatifs ou expositifs d'un caractère plus abstrait, académique, scientifique. Le tout repose sur la pluralité de ressources qu'offre(nt) la langue ou les langues présentes dans la classe à un titre ou à un autre et s'oppose à ce que serait un discours magistral impositif, monocode et monocorde de spécialiste surplombant. Il y a médiation dans la mesure où les ressources langagières sont pensées en termes de possibilité de variation et non d'abord comme norme centrale. Cette pluralité existe évidemment dans le cas de l'enseignement bilingue et est exploitée pédagogiquement dans une démarche par tâches pouvant donner lieu à activité en classe et, dans leur réalisation et leurs résultats, à évaluation : par exemple, résumer et ordonner dans une langue x les informations tirées d'un dossier comportant des textes de genres divers dans une langue y, voire aussi une langue z. On y reviendra tout à l'heure.

Mais, à ce point de notre réflexion, ce qui nous retient ici sont la nature et la caractérisation possible des processus qui définissent la médiation. De même que pour la mobilité nous avons parlé de processus de projection, pour la communauté d'inclusion, pour l'altérité de focalisation, de même, au centre du dispositif, nous nous proposons de caractériser **des processus d'approximation** (cf. fig. 3).

49. Selon la définition de Swain (2006, p. 96) : “an action - a dynamic, never-ending process of using language to make meaning” et “the process of making meaning and shaping knowledge and experience through language” (*Ibid.*, p. 98).

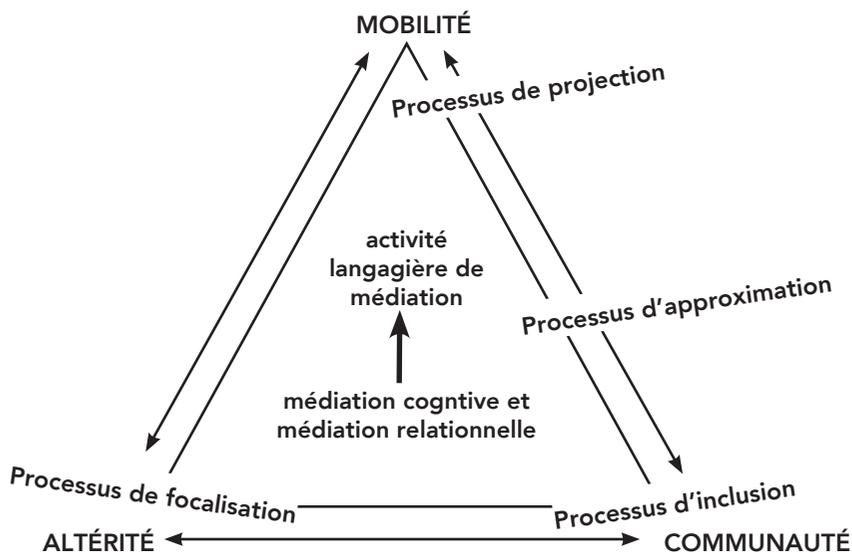


Fig 3 : Le modèle conceptuel de la médiation et les divers processus auxquels elle s'applique

Et cela en jouant sur le mot : il s'agit bien de s'approcher, de rapprocher deux pôles, de réduire une distance, de faire baisser une tension, d'apaiser un différend, mais ce processus présente un caractère approximatif : on sait où on veut aller, mais on y va un peu à tâtons, avec avancées, reculs, réajustements. Il y a un besoin de se mettre d'accord, plus ou moins, sur les termes de l'échange, savoir de quoi on parle et si on parle tous de la même chose. Le médiateur doit avancer mais parfois en marchant sur des œufs. Il suffit de penser à la médiation dans le cas d'une prise d'otage ou d'un différend social ou dans le rapport entre un individu et un groupe, les représentants d'une communauté et une institution politique. Ou encore à ce qui peut se passer au moment de contestations populaires, qu'elles soient locales, régionales ou nationales : comment avancer les informations nécessaires, montrer les intentions de dialogue, médier par le verbe, trouver le bon ton, la bonne reformulation ? Chaque mot, adroit ou maladroit, importe. C'est cela travailler dans l'approximatif.

Et là encore, on voit bien en quoi l'enseignement bilingue est (pour partie) spécifique : est-ce sur les mots que l'on diffère ou sur les concepts ? sur quoi faut-il focaliser à quel moment ? est-ce qu'on en dit trop ou pas assez ? Le double jeu linguistique et cognitif, les projections possiblement différentes, les focalisations variables font que l'enseignement bilingue – et on le voit

bien dans les analyses de discours de classe, soit de micro-séquences, soit de séquences plus longues – est un lieu exemplaire où l’approximation trouve à se déployer et où l’enseignant, même sûr de son cap, est en situation de veiller au grain, de naviguer à vue, sans que tout le monde comprenne au même moment le sens de la manœuvre.

Mais, si elle passe par l’activité langagière, l’approximation – linguistique et/ou conceptuelle et/ou relationnelle – doit évidemment aboutir à un résultat : il faut que ça avance, vaille que vaille, mais il faut aussi, en principe, que ça bouge, de part et d’autre, et l’on peut risquer alors un autre terme, celui d’**altération**⁵⁰. L’apprenant va devoir déplacer, réinterroger ses savoirs spontanés, d’expérience ou encore repérer ses vides conceptuels derrière les mots pour accéder à de nouvelles connaissances, mais, de l’autre côté, l’enseignant, par ses explications, les simplifications, exemples, illustrations et paraphrases qu’elle ou il propose, altère d’abord la connaissance à enseigner avant de rectifier progressivement, par formalisation ou complexification suivant les disciplines, pour arriver à une formulation (transitoirement) stabilisée.

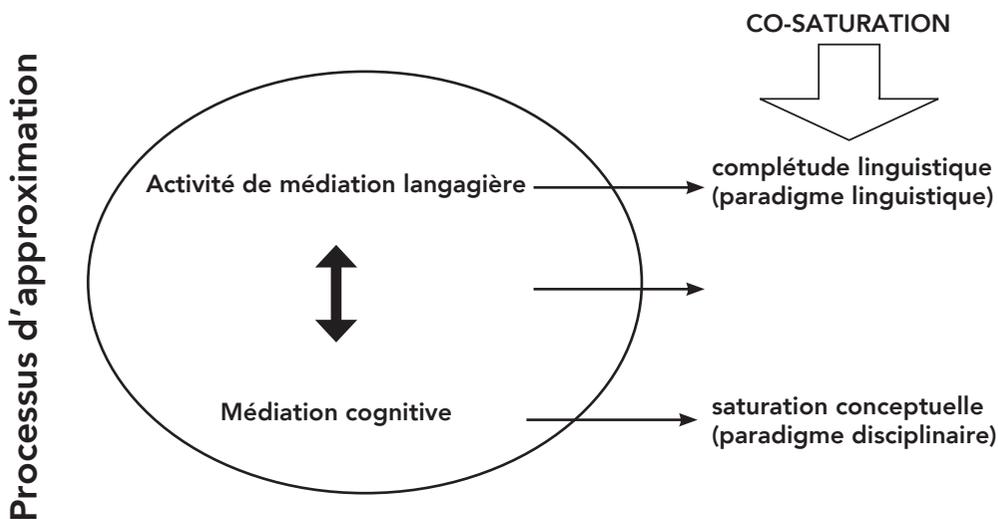


Fig 4 – *Activité langagière de médiation et processus d’approximation*

50. Nous empruntons le concept aux réflexions menées par Jean Peytard (1984 et 1993, entre autres) dans le cadre d’une sémiotique de l’altération (ou sémiotique différentielle). L’altération est pour Peytard « un ensemble englobant des notions sémio-linguistiques où se regroupent [outre la reformulation] d’autres opérations transformatrices, toutes celles qui permettent « l’autrement dit /fait » » (1984, p.17). Pour une relecture et une mise en perspective de ce concept à partir des travaux de Peytard, voir Moirand 2012.

Cette formulation est (temporairement) stabilisée quand elle est linguistiquement aboutie : on dira alors, en utilisant les termes de Gajo & Grobet (2008 et 2011) que la négociation discursive en classe a atteint **la complétude linguistique**, pour ce qui est du paradigme linguistique, au moment où **l'opacité linguistique** se dissipe. Lorsque cette formulation touche également le niveau à atteindre (provisoirement du moins) du côté du paradigme disciplinaire, **la densité des savoirs** s'étant éclaircie, c'est plutôt à une **saturation conceptuelle** que l'on aboutit, selon les mêmes auteurs. Faces d'une même médaille, complétude linguistique et saturation conceptuelle se situent alors en continuité pour donner lieu à **la co-saturation**.

Comme le processus de négociation se réalise en classe avec le support fourni par l'enseignant au moyen de formes équilibrées d'étayage (ni trop, ni trop peu) en relation avec la zone de développement proximal, il y a, par rapport aux réflexions de Gajo & Grobet (*ibidem*) une troisième dimension à ajouter à la stabilisation du processus d'approximation : **l'adéquation relationnelle**.

Dans d'autres types d'intervention sociale, la médiation, quand elle est mise en place, tend aussi à « débloquer » la situation, à faire que ça bouge. On parle alors parfois de « trouver une porte de sortie », de « lâcher du lest », de « dégager un compromis », et on retrouve l'importance des corps inter-médiateurs comme acteurs possibles de médiation. Activité langagière de va-et-vient où l'action de médiation ne peut progresser et aboutir que si chacun des pôles se met en mouvement d'approche. Cela passe par du relationnel mais aussi du cognitif. Nul besoin de rappeler ici le nombre de médiateurs qui ont usé leur salive pour sortir de l'impasse les rapports entre Israël et la Palestine.

Dans le cas de l'éducation bilingue, mais pas seulement, les statuts des langues en présence, les rapports de force entre elles, la manière dont elles sont reconnues et gérées dans les échanges, pèsent aussi dans l'événement.

Et, enfin, faudrait-il souligner l'importance du temps dans ce processus d'approximation : la nécessité de faire le bon mouvement au bon moment, mais aussi de trouver le rythme adéquat de façon à laisser le temps qu'il faut pour que le processus se mette en branle et aboutisse dans un délai raisonnable ...

6. DE LA RELATIVE UTILITÉ DES DESCRIPTEURS

Que voulons-nous dire à propos des descripteurs, et en particulier des descripteurs portant sur la médiation ? Tout d'abord, si les descripteurs – et surtout les échelles de descripteurs – ne nous font pas rêver, ils ne nous empêchent cependant pas non plus de dormir et ce pour diverses raisons :

- le succès que le CECR a rencontré et les critiques dont il a été l'objet leur sont largement dus, bien d'autres composantes et apports du CECR ayant été en bonne partie obliés par les échelles de compétence et un nombre très élevé de lecteurs ayant été en quelque sorte captivés (sinon obnubilés ?) par ces dernières ;

- les descripteurs, quand ils sont bien utilisés, sont utiles pour « positiver » l'apprentissage, rendre plus transparents pour différentes catégories d'acteurs les objectifs d'usage fonctionnel poursuivis (enseignants eux-mêmes, élèves, parents, institution...) et la manière d'apprécier leur atteinte ;

- envisagés en tant que processus, ils deviennent des stimuli à produire (autoformation) ou à faire produire (enseignement). Dans ce dernier cas, les descripteurs peuvent aussi être pensés en termes : (a) d'actions pédagogiques et didactiques à mettre en œuvre, (b) de compétences à (faire) acquérir, (c) d'activités à mener en classe.

Sans prétendre à une capacité – qu'aucun outil au monde ne pourrait avoir – de rendre subtilement compte de la complexité des processus humains, cognitifs, affectifs, linguistiques et autres impliqués dans tout acte d'enseignement-apprentissage, les descripteurs pourraient quand même – mais de façon nullement exclusive – jouer le rôle de stimulateurs d'actions d'enseignement et d'apprentissage. Enfin, leur contribution à l'établissement de standards est de nature à autoriser des comparaisons et à faciliter des circulations.

Face à chacun de ces constats, il est possible de souligner des risques qui ont été maintes fois énoncés et dénoncés. Nous pouvons partager les critiques sans pour autant passer sous silence les constats. Les critiques de fond et de rupture portent pour nous sur :

- l'usage des mêmes types de critères d'appréciation à différents « niveaux » de l'apprentissage : plus on monte l'échelle et plus les descripteurs ne saisissent qu'une petite partie de ce que sont les capacités langagières requises ;

- l'application de descripteurs étagés à des cas complexes et pourtant fréquents de communication plurilingue ou interculturelle, le revers de la « positivisation » des performances étant une certaine neutralisation et banalisation des (en)jeux multiples des langues dans les rapports sociaux et les relations interculturelles.

À quoi s'ajoute, au niveau méthodologique et pour ce qui est de ces mêmes pluralités, un usage discutable d'enquêtes empiriques (fussent-elles massives) qui avaient un sens et une validité dans les longues et prudentes élaborations des descripteurs du CECR et de leur étagement, alors que rien n'était encore stabilisé, mais qui n'en ont plus guère quand, justement, ces mêmes échelles du

CECR deviennent, pour les populations enquêtées, le seul étalon de référence. Or, quand on entend faire grimper l'échelle à la pluralité linguistique et culturelle, ça dépasse beaucoup et de partout et tout de suite et on en vient alors en effet à rabattre cette pluralité sur des formes d'« être capable de » qui convenaient, within certain limits, à l'apprentissage d'une langue étrangère considérée isolément, mais s'avèrent peu adéquates dès lors qu'elles servent de cases prédéfinies et pré-contraintes dans lesquelles faire rentrer des phénomènes autrement complexes⁵¹.

6.1. Des descripteurs pour décrire l'activité langagière de médiation ?

Mais qu'en est-il à propos de descripteurs ayant pour objet la médiation, qui, jusqu'à présent s'était refusée à monter l'échelle et qui faisait figure d'enfant pauvre ou de mauvais sujet et donc d'une demande récurrente de rentrer dans l'ordre ? Le cas nous semble plus complexe et mérite d'autant plus un bref examen que nous n'avons pas été étrangers à certains développements de cette composante du déjà fameux *Volume complémentaire*.

Si l'on cherche à caractériser l'activité langagière de médiation comme vecteur essentiel des actions de médiation, entendues comme intervention dans l'espace social, on ne peut évidemment pas se désintéresser des descripteurs dès lors qu'ils trouvent une traduction dans des usages institutionnels, tout particulièrement dans le domaine éducatif. Et, en la circonstance, s'ils sont de nature à intéresser l'enseignement bilingue.

Dans ce qui suit, nous allons d'abord envisager la place qui est faite aux descripteurs pour ce qui est de la médiation dans le *Volume complémentaire*

51. Ces critiques portent sur le fond et ne se ramènent pas à l'opposition classique entre quantitatif et qualitatif dans la mesure où elles touchent aussi, s'agissant de certaines zones des « nouveaux descripteurs », les aspects méthodologiques de l'enquête quantitative. Nous sommes au demeurant pleinement conscients tant de la ressource nouvelle et des apports à la réflexion et à l'action didactiques présentés par l'imposant *Volume Complémentaire* que de son impact probable dans les systèmes éducatifs où le CECR fait déjà référence. À preuve, l'introduction, dès 2018, de la médiation et de descripteurs issus du *Volume complémentaire* dans les projets de programmes pour les langues vivantes au lycée publiés, en France, par le Conseil supérieur des Programmes (cf. https://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/89/2/2de_Langues_vivantes_A-B-C_1021892.pdf). Par ailleurs, il faut rappeler un autre cas institutionnel notable – et préalable à la publication du *Volume complémentaire* – celui des programmes ministériels pour les langues étrangères de la Grèce (cf. la remarquable problématisation des aspects concernant l'évaluation de cette compétence par Stathopoulou, 2015).

pour, ensuite, considérer de plus près certains descripteurs pouvant être utilisés pour l'activité langagière de médiation dans un enseignement bilingue⁵².

L'architecture globale (cf. fig. 5) de ces descripteurs met en relief deux dimensions de la médiation, tout à fait comme pour les autres activités langagières : les activités et les stratégies. Les activités de médiation prévoient une tripartition : « médier un texte », « médier des concepts » (subdivisé à son tour en : « coopérer dans un groupe » et « mener un groupe de travail ») et « médier la communication ». Les stratégies de médiation sont proposées pour « expliquer un nouveau concept » et pour « simplifier un texte ». Le découpage montre que les auteurs du *Volume complémentaire* ont bien adhéré à la subdivision entre médiation cognitive et médiation relationnelle et qu'ils se sont tenus à bon nombre de suggestions contenues dans la définition initiale de la médiation par le CECR, mais en suivant une autre catégorisation plus complexe et articulée, prenant également en compte les dimensions liées aux groupes.

Dans l'espace imparti, il est impossible d'analyser dans le détail la masse des descripteurs produits par le *Volume Complémentaire* à propos de la médiation. Nous allons simplement retenir quelques descripteurs qui nous paraissent pertinents par rapport à l'enseignement bilingue. Soulignons d'abord l'abondance de propositions pour « **médier un texte** » par rapport aux autres listes et le fait que ces descripteurs sont prévus pour des activités interlangues alors que les autres descripteurs peuvent être utilisés dans une situation aussi bien interlangue qu'intralingue.

52. On se reportera aussi au développement que Brian North et Enrica Piccardo ont consacré à l'élaboration de descripteurs pour la médiation (North & Piccardo, 2016), texte important mais qu'il n'est pas de notre propos de commenter ici.

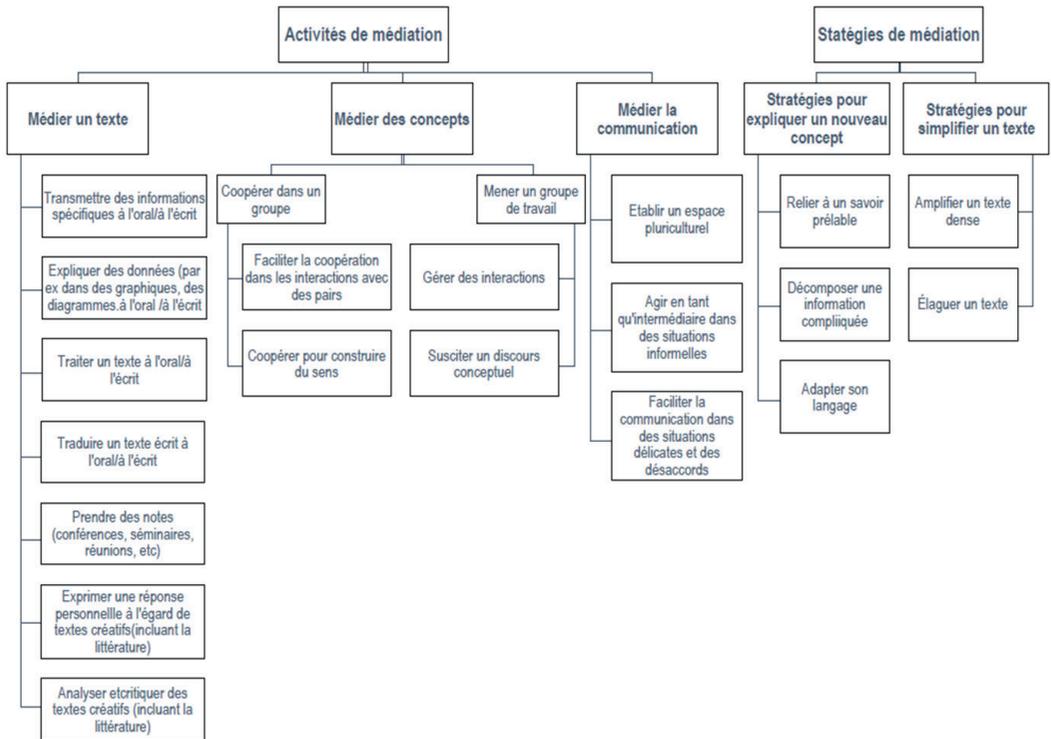


Fig. 5– Les échelles des descripteurs de la médiation (Volume complémentaire, 2018, p. 107)

Considérons quelques descripteurs de niveau B1 dans « médier un texte » (cf. Tab. 1).

<p>Transmettre des informations spécifiques à l'oral B1 Peut transmettre (en langue B) le contenu d'instructions ou de consignes détaillées à condition qu'elles soient énoncées clairement (en langue A).</p>
<p>Expliquer des données à l'oral (graphiques, diagrammes, tableaux etc.) B1 Peut interpréter et décrire (en langue B) les tendances générales de diagrammes simples (par exemple des graphiques, des histogrammes) (avec le texte en langue A), même si un manque de lexique entraîne parfois des difficultés de formulation.</p>
<p>Traiter un texte à l'oral B1 Peut résumer de façon simple (en langue B) le contenu informatif de textes non complexes (en langue A) portant sur des sujets familiers (par ex. une courte interview écrite, un article de magazine, une brochure de voyage).</p>

Tableau 1 – Quelques descripteurs pour « médier un texte » (niveau B1) (tirés du Volume complémentaire)

Le premier exemple est une sorte de traduction adaptée rentrant dans la définition première de la médiation par le CECR ; le deuxième suggère un passage de code en même temps qu'un changement de genre (d'un graphique à un petit exposé descriptif) ; le troisième présente aussi un passage d'un genre (texte informatif) à un autre genre typique de l'école : le résumé, mais sur des sujets de vie quotidienne.

Ces trois descripteurs font référence à des activités très fréquentes et très utiles dans l'enseignement bilingue où, toutefois, elles portent sur des contenus disciplinaires et impliquent la prise en compte du langage académique dans les deux langues.

Tous les descripteurs choisis pour les stratégies de médiation (tab. 2) sont particulièrement intéressants à divers titres : ils concernent tout autant l'enseignant bilingue que l'élève bilingue émergent, les activités auxquelles ils donnent lieu peuvent être réalisées aussi bien dans une seule langue qu'au moyen du passage d'une langue à une autre.

Stratégies pour expliquer un nouveau concept

Niveau	► Relier à un savoir préalable	► Adapter son langage	► Décomposer une information compliquée
B1	Peut expliquer comment quelque chose fonctionne en donnant des exemples qui s'appuient sur les expériences quotidiennes des personnes.	Peut paraphraser de façon simple des passages écrits courts, en gardant l'ordre original du texte.	Peut faciliter la compréhension d'un ensemble d'instructions ou d'informations en les présentant sous la forme d'une liste de points distincts.

Stratégies pour simplifier un texte

Niveau	► Amplifier un texte dense	► Élaguer un texte
B1	Peut rendre des informations sur un sujet courant plus claires et plus explicites en les paraphrasant de différentes manières.	Peut identifier et noter les informations essentielles données dans un texte informatif simple (souligner, surligner, etc.), pour passer ces informations à quelqu'un.

Tableau 2 – Les stratégies de médiation, descripteurs tirés du Volume complémentaire (2018).

Dans les stratégies pour expliquer un nouveau concept, nous avons choisi trois descripteurs :

- le premier, sous « relier à un savoir préalable », importe spécialement, car le recours aux expériences personnelles des apprenants nous paraît une étape préalable indispensable à tout apprentissage et dans toute discipline ; concernant l'enseignement bilingue dans les premiers degrés, le recours ici aux langues premières des enfants nous paraîtrait indispensable tant pour la valorisation identitaire que pour l'efficacité dans la sollicitation des connaissances déjà là ; par contre, dans l'enseignement secondaire, le recours à une L2 pour le même type d'activité pourrait participer d'une phase d'objectivisation et de mise à distance de l'expérience ;

le deuxième descripteur, sous « adapter son langage », décrit la paraphrase qui, comme nous l'avons dit, est une des modalités les plus récurrentes utilisées comme phases dans les processus de reformulation menant à la complétude linguistique et à la saturation conceptuelle ;

- le dernier descripteur, sous « décomposer une information compliquée », fait référence à une activité prônée par divers auteurs s'intéressant aux rapports entre langue et construction des connaissances, surtout ceux qui adoptent une modalité de déconstruction (*unfolding*) – suivie d'une phase de reconstructions successives (en groupe *vs* individuelles, guidées *vs* non guidées) (*reconstructing*) – de textes disciplinaires s'inspirant de la linguistique systémique fonctionnelle de Halliday (Schleppegrel, 2004 ; Schleppegrel & Colombi, 2005 ; Fang & Schleppegrel, 2008 ; Fang et al., 2010 ; Oliveria & Schleppegrel, 2015) ; ce type de déconstruction – surtout si elle est structurée et devient systématique – ne peut qu'être fortement prônée quand deux langues sont au service de la construction des connaissances ; pour ces cas spécifiques, les apports des travaux de Laurent Gajo et de son équipe à l'université de Genève sur les processus engagés et sur les effets multiples, subtils et complexes de l'utilisation de deux langues en classe deviennent incontournables ;

- les deux descripteurs choisis sous « amplifier un texte dense » et « élaguer un texte » montrent chacun un exemple d'activités de dédensification/densification, activités dont les fonctions et mérites ont été illustrés *supra*, activités à l'intérieur desquelles se déroule le jeu d'approximations et d'altérations allant du complexe au simple (*unfolding*) et, par un deuxième mouvement de retour, du simple au complexe (*reconstructing*).

Conclusions

Revenons au questionnement qui a été le nôtre tout au long de ce texte. Nous avons décrit le modèle conceptuel élaboré – et modifié au cours du temps – pour rendre compte de la place centrale qui revient à la médiation cognitive et relationnelle – et notamment à l’activité langagière de médiation – dans toute action d’intervention sociale, qu’elle se situe au niveau de l’éducation, notre domaine spécifique de réflexion, ou dans tout autre champ.

Nous nous sommes attelés à décrire cette activité de médiation pour ce qui est de la forme spécifique d’enseignement qu’est l’enseignement bilingue en essayant de faire ressortir, notamment à travers les processus d’approximation, les spécificités que la médiation assume quand deux langues sont convoquées en vue de la construction de connaissances disciplinaires. Nous nous sommes interrogés sur le rôle que des descripteurs proposés pour l’action de médiation peuvent jouer dans la définition d’activités d’enseignement bilingue.

Nous espérons avoir démontré que ces descripteurs peuvent être d’une certaine utilité quand ils se situent en complémentarité de réflexions, plus fines, pertinentes et approfondies, issues :

- de travaux de type qualitatif sur les corpus de cours bilingues en classe de disciplines scolaires, notamment ceux qui interrogent de façon équilibrée les processus et les acquis sur le (double) versant du paradigme linguistique et sur le versant du paradigme des savoirs scolaires (cf. les travaux cités *infra* de l’équipe de Laurent Gajo) ;

- d’études proposant des méthodologies d’approche de la langue académique et des textes scientifiques en usage à l’école s’inspirant de la linguistique systémique fonctionnelle de Hallyday, qu’il s’agit d’adapter à l’enseignement bilingue.

Ce que nous venons ainsi de proposer est la sorte de « combinaison critique » à laquelle nous invite Guilherme (2013, p. 366, *notre traduction*) dans cette citation par laquelle il nous plaît de clore notre propos, entre, d’un côté, ce qu’elle appelle la « *standard mania* » et les orientations de la pédagogie critique que nous partageons entièrement :

« *Au cours de la première décennie du XXI^e, les exigences des standards se sont substituées à la notion de pédagogie et, du coup, l’attention portée aux processus a cédé la place à une focalisation sur les résultats, vus comme des produits. Cependant, bien que l’apport des pédagogies critiques n’ait guère été pris en compte, on les a de plus en plus reconnues comme indispensables à ce*

que l'éducation ne trahisse ni sa nature ni ses finalités. Bien que la notion de pédagogie critique et la « standard mania » soient, en principe, radicalement incompatibles, une combinaison critique et bien informée des deux permettrait de poser des limites aux formes excessives dont l'une et l'autre font l'objet. Dans ce cas, les standards devraient être utilisés dans le cadre d'une pédagogie critique, et non l'inverse, car c'est cette dernière qui fournit un fondement philosophique – ontologique et épistémologique – et une compréhension politique de la diversité dans l'éducation, alors que la première propose un certain nombre de lignes directrices générales qui visent à homogénéiser l'éducation, ce qui peut aussi être utile pourvu que ces lignes soient posées comme complémentaires et non comme une priorité. Elles sont aussi radicalement différentes dans leurs finalités en cela que la pédagogie critique vise la formation de citoyens actifs, préparés à intervenir dans la sphère sociale, alors qu'une 'technocratie des standards' produit un individu 'compétent', prêt à s'adapter à et à se mettre au service d'une société telle qu'elle a été structurée par les pouvoirs dominants et établis. »⁵³

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

■ **BLACKLEDGE A., CREESE A.** *Multilingualism : A Critical Perspective.* Bloomsbury Academic, London, New York, 2010.

■ **BANGE P.** À propos de la communication et de l'apprentissage de la L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, n°1, pp. 53-85, 1992.

53. Texte original : « *During this first decade of the twenty-first century, the notion of 'pedagogies' has in fact been supplanted by the requirements of 'standards' and, therefore, the focus on process has been replaced by a concern for results, seen as a product. However, even though critical pedagogies have tended to be overlooked, they have nonetheless been recognized as increasingly indispensable in order to ensure that education does not betray its nature and intention. Although the notion of critical pedagogy and the 'standard mania' dominant nowadays are, in principle, radically incompatible, a knowledgeable and critical combination of the two may set limits to simplified overstatements of each of them. In this case, standards should be used within a wider framework of a critical pedagogy, and not the other way round, as the latter provides a philosophical underpinning – both ontological and epistemological – and a political understanding of diversity in education, whereas the former offers a number of general guidelines aimed at homogenizing education, which can also be helpful, provided they are treated as complementary, rather than as a priority. They are also radically divergent in their goals, as a critical pedagogy aims to create an active citizen prepared to intervene in society, whereas a 'standards technocracy' produces a 'competent' individual ready to adapt to and serve society as it has been structured by dominant and established powers. »*

- **CAVALLI M., EGLI CUENAT M.** Mobilités à des fins d'apprentissage - Un modèle conceptuel et un dispositif de médiation pour des processus réussis de mobilité. *Notions en questions*, à paraître.
- **CONSEIL DE L'EUROPE.** *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Division des langues vivantes, Strasbourg, 2001 (version transitoire 1996).
- **CONSEIL DE L'EUROPE.** *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer - Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Strasbourg, 2018.
- **COUNCIL OF EUROPE.** *Common European Framework of Reference for Languages : learning, teaching, assessment Companion volume with new descriptors.* Strasbourg, 2017.
- **COSTE D.** (éd.). *Les langues au cœur de l'éducation – Principes, pratiques, propositions*, ADEB, E.M.E., Bruxelles, 2013a.
- **COSTE D.** Petit retour à Rüschlikon. *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, n°53, pp. 140-148, 2013b.
- **COSTE D., CAVALLI M.** *Des traits constitutifs de toute médiation.* Peter Lang, Berne, à paraître.
- **COSTE D., CAVALLI M.** Migration et politiques linguistiques éducatives - Le rôle majeur de la médiation. *European Journal of Language Policy*, n°10.2, pp. 165-186, 2018
- **COSTE D., CAVALLI M.** Altérité, communauté, médiation, mobilité : des notions à manipuler avec précaution ? Dans Jeoffrion C. & Narcy-Combes M.-F. (dir.), *Perspectives plurilingues en éducation et formation. Des représentations aux dispositifs.* Presses Universitaires de Rennes, Rennes, pp. 243-255, 2017.
- **COSTE D., CAVALLI M.** Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école. Unité des Politiques linguistiques – Division des politiques éducatives, Conseil de l'Europe, 2015 [<http://www.coe.int>] (consulté le 10 juillet 2018).
- **COSTE D., CAVALLI M.** *Réexaminer et enrichir le dispositif conceptuel du CECR - Altérité, mobilité, communauté à l'épreuve de la médiation.* Conseil de l'Europe, Strasbourg (non publié), 2014a.

- **COSTE D., CAVALLI M.** Extension du domaine de la médiation. *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation*, n° 1(1-2), pp.101-117, 2014b.
- **COYLE D., HOOD P., MARSH D.** *CLIL : Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, Cambridge, 2010.
- **EURYDICE.** *Chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe*. Commission Européenne, Bruxelles, 2017.
- **FANG Z., LAMME L.L., PRINGLE R.M.** *Language and Literacy in Inquiry-Based Science Classrooms, Grades 3-8*. London, Corwin Press, 2010
- **FANG Z., SCHLEPPEGRELL M.** *Reading in Secondary Content Areas : A Language-based Pedagogy*. University of Michigan Press, Ann Arbor, Michigan, 2008.
- **GAJO L.** Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématique, opacité, densité. *Éducation et sociétés plurilingues*, n°20, pp. 75 – 87, 2006.
- **GAJO L., GROBET A.** Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires : intégration et saturation des savoirs disciplinaires et linguistiques dans l'élaboration des définitions. Dans Filliettaz L. & Schubauer-Leoni M.-L. (éds), *Processus interactionnels et situations éducatives*. De Boeck, coll. Raisons éducatives, Bruxelles, pp. 113-136, 2008.
- **GAJO L., GROBET A., STEFFEN G.** Saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique : autour des notions de saturation et de méso-alternance. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 101, pp. 27-49, 2015. [<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:82616>] (consulté le 12 mai 2019)
- **GUILHERME M.** Critical language and Intercultural Communication Pedagogy. Dans Jackson J. (dir), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Routledge, London, pp. 357-371, 2012.
- **HUVER E., LORILLEUX J.** (éds). Quelles médiations en didactique des langues et des cultures ? Questions notionnelles et formatives. *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'ACEDLE*, Volume 15 (2), 2018.
- **LORILLEUX J., HUVER E.** (éds) Quelles médiations en didactique des langues et des cultures ? Démarches et dispositifs. *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'ACEDLE*. Volume 15 (3), 2018.

- **MOIRAND S.** Entre altération et reformulation, quelle place faire au dialogisme de Bakhtine dans les travaux de Jean Peytard ? Actes du colloque *Miroir*, pp. 205-229, 2012. [<https://gerflint.fr/Base/Monde10/moirand.pdf>]
- **NORTH B., PICCARDO E.** *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*. Council of Europe, Strasbourg, 2016.
- **OLIVEIRA L. DE, SCHLEPPEGRELL M.** *Focus on Grammar and Meaning*. Oxford University Press, Oxford, 2015.
- **PEYTARD J.** Problématique de l'altération des discours : reformulation et transcodage. *Langue française*, n°64, pp. 17-28, 1984.
- **PEYTARD J.** D'une sémiotique de l'altération. *Semen*, n°8, 1993, mis en ligne le 6 juillet 2007 [<http://journals.openedition.org/semen/4182>] (consulté le 4 juillet 2019).
- **SCHLEPPEGRELL M. J.** *The Language of Schooling : A Functional Linguistics Perspective*. Routledge, Mahwah, N.J, 2004.
- **SCHLEPPEGRELL M. J., COLOMBI, M. C.** (ed.). *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages : Meaning With Power*. Routledge, New York, 2005.
- **STATHOPOULOU M.** *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing*. Multilingual Matters, Berlin, Boston, 2015.
- **SWAIN M.** Linguaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. Dans Byrnes H. (ed.), *Advanced language learning : The contribution of Halliday and Vygotsky*. Continuum, London, pp. 95-108, 2006.
- **TOLLEFSON J.W., TSUI A.B.M.** (eds). *Medium of Instruction Policies : Which Agenda ? Whose Agenda ?* Routledge, Florence, 2003.
- **ZARATE G.** Identité et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles. Dans Byram M. (ed.), *La compétence interculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp. 89-123, 2003.
- **ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A., LUSSIER, D., PENZ, H.** *Médiation culturelle et didactique des langues*, Conseil de l'Europe, CELV / ECML, Graz, 2003.
- **ZARATE G., LEVY D., KRAMSCH C. J.** *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Éditions des Archives contemporaines, Paris, 2008.

CONTEXTE PLURILINGUE, DISPOSITIF BI-PLURILINGUE, MODALITÉ BI-PLURILINGUE D'ENSEIGNEMENT : QUELQUES REPÈRES

Laurent GAJO

Professeur ordinaire de français langue étrangère
Directeur de l'École de langue et de civilisation françaises
université de Genève

Résumé

Cet article propose une approche nuancée de l'enseignement bilingue, qui relève de contextes socio-institutionnels variables et se réalise à travers des pratiques didactiques peu uniformes. Après avoir situé ce type d'enseignement au sein d'une diversité d'approches en didactique des langues étrangères ou secondes et en didactique du plurilinguisme, il s'arrête sur les processus de « languaging » et de « translanguaging ». À travers l'analyse d'extraits d'interactions en classe, il montre que les mécanismes propres à l'enseignement bilingue, en particulier l'alternance codique et la contrastivité, peuvent éclairer l'engagement général du discours dans les savoirs scolaires.

Mots clés : contexte plurilingue / didactique du plurilinguisme / enseignement bilingue / languaging / translanguaging / problématisation

Introduction

L'enseignement bilingue constitue désormais un paradigme largement connu et bien diffusé dans les systèmes éducatifs, même s'il reçoit des dénominations variables. La question est de savoir à quoi attacher l'adjectif « bi-plurilingue » : au contexte, à l'approche (dispositif) ou à la pratique de classe ?

Dans cet article, nous nous concentrerons sur les pratiques observables en classe et tâcherons de comprendre en quoi l'enseignement bilingue peut déboucher sur des stratégies spécifiques, qui travaillent de manière intégrée la langue et le contenu disciplinaire en prenant appui sur le bi-plurilinguisme. En amont, nous montrerons où situer l'enseignement bilingue parmi la diversité d'approches en didactique des langues et du plurilinguisme. Une telle mise en ordre permet d'identifier à la fois les zones de rupture et de continuité entre des approches en constante évolution et déclinées de manière très

diversifiée selon les traditions institutionnelles et les habitudes enseignantes. Avant cela, nous nous arrêterons sur le contexte socio-institutionnel qui, indépendamment des choix didactiques et des pratiques de classe, se présente très souvent comme plurilingue. La première ressource se trouve alors dans le contexte lui-même, qu'il s'agit d'apprendre à regarder et à utiliser.

Après avoir réfléchi au plurilinguisme dans le contexte, dans le dispositif éducatif et dans les stratégies didactiques, nous concluons sur le rôle particulier de l'enseignant de langue, et ceci de manière double : pour l'enseignant de langue étrangère ou seconde, le bi-plurilinguisme est un outil toujours disponible mais variablement valorisé ; pour l'enseignant de langue de scolarisation, le discours est nécessairement engagé dans la construction de savoirs multiples, dépassant largement les frontières du cours de langue.

1. ENSEIGNEMENT EN CONTEXTE PLURILINGUE

Il est significatif que l'idée d'enseigner en contexte plurilingue soit rapportée de nos jours à des situations éducatives particulières. On pensera, notamment, à l'enseignement de/en langues régionales ou minoritaires, à des filières à vocation internationale (par exemple, les sections européennes), à des programmes pour migrants (structures d'accueil de type UPE2A en France) ou à des filières bilingues dans des pays officiellement bi-multilingues (Suisse, Luxembourg, etc.). Or, aucun contexte socioculturel n'est durablement homogène. Si la diversité apparaît comme l'exception ou du moins comme le cas marqué, c'est parce que notre regard a été conditionné par des idéologies prônant l'uniformisation et la correspondance bi-univoque entre territoire politique et langue. Les États-nations façonnent l'Europe depuis le XVIII^e siècle et érigent l'unilinguisme en modèle de référence. Ceci a sans doute eu pour conséquence un certain assèchement du contexte linguistique :

"[...] the view of child bilingualism as a potential source of possible disturbances must be abandoned. Instead, monolingualism can be regarded as resulting from an impoverished environment where an opportunity to exhaust the potential of the language faculty is not fully developed." (Meisel, 2004 :92)

Cette citation rappelle l'existence pas si lointaine d'un point de vue qui fait du bilinguisme une source potentielle de problème pour le développement de l'enfant. Ce point de vue prend son ancrage dans une perspective monolingue, considérée comme la référence. Or, Meisel invite à dépasser ce point de vue et à regarder le bi-plurilinguisme comme la norme, à deux niveaux, celui de l'environnement et celui de la cognition. En effet, les environnements sont « naturellement » diversifiés et la faculté humaine de langage est faite pour se développer dans plusieurs langues. Ainsi, le monolinguisme serait une sorte

d'accident social lié à un environnement appauvri. S'il est vrai que certains environnements ont été asséchés sous l'effet de politiques linguistiques prônant l'hégémonie d'une langue sur un territoire, c'est surtout le regard sur l'environnement qui peut se révéler pauvre. Évidemment, ce regard tombe sous le coup des mêmes politiques linguistiques, traduites notamment dans des politiques éducatives monolingues.

Pourtant, les environnements ne sont jamais homogènes : la diversité s'installe partout et garantit la vitalité sociale et linguistique. Il suffit d'ouvrir ses yeux et ses oreilles, d'écouter avant d'entendre :

“In the span of a few hours this Monday morning, I bought croissants in French from the baker's wife, who then served the next client in Swiss German ; I accompanied my bilingual wife into town to meet her trilingual Italian-French-German friend ; I stopped by my garage to have my car checked by a mechanic of Portuguese origin, who explained to me, in French, how the cooling system worked.” (Grosjean, 2010 : XIII)

Ce témoignage montre une « banalité plurilingue », quelques heures d'une journée ordinaire pas si monolingue que cela. Certes, il s'agit d'un pays multilingue (la Suisse), mais l'observation vaut pour un grand nombre de contextes, d'autant que l'environnement ne se limite pas aux interactions orales (environnement sonore) mais inclut toutes sortes de traces écrites plus ou moins formalisées (paysage linguistique).

Si la diversité linguistique marque les environnements, elle marque aussi les trajectoires des individus, des familles, des communautés. Pour faire prendre conscience de cette diversité, le travail éducatif peut s'appuyer sur des approches plurilingues comme l'éveil aux langues (Candelier, 2003) et la biographie langagière (Molinié, 2006). La première travaille plutôt sur l'environnement, les langues de l'entourage plus ou moins immédiat, alors que la seconde se focalise sur la trajectoire du locuteur. Par un guidage adéquat, il est aisé de montrer que la diversité affecte l'écrasante majorité des situations. Le monolinguisme, quand il existe, se présente souvent comme un moment – plus ou moins fragile – de transition. L'école, caractérisée elle-même par des élèves – et des enseignants – aux trajectoires hétérogènes et placée dans des contextes sociolinguistiques souvent riches, peut fournir des clés de lecture intéressantes en invitant à regarder non seulement la diversité mais *les* diversités, les langues se présentant dans des rapports inégaux, instables et parfois conflictuels. Il faut pour cela qu'elle ne se contente pas d'être un miroir de son extériorité, mais un *décodeur contextuel*.

La notion même de contexte doit aujourd'hui être élargie et intégrer le monde numérique. Les élèves – et, dans une certaine mesure, les enseignants

– font de nombreuses expériences sociales médiées par les technologies. La diversité, potentiellement grande, peut amener à la rencontre et à l’emploi de langues autres que celles du territoire physique. Le *Cadre pour l’apprentissage précoce d’une langue seconde* (Verhelst et al., 2009) distingue trois domaines d’expérience pour l’élève, à savoir le domaine scolaire, le domaine extrascolaire (familial, social) et le domaine du rapport avec les médias. Mentionner ce troisième domaine semble désormais pertinent.

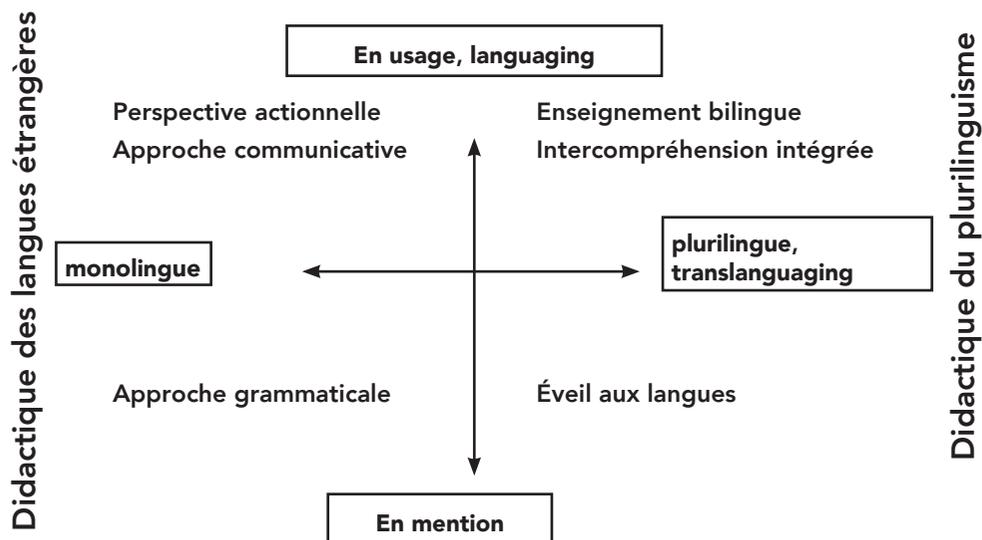
Enseigner en contexte plurilingue ne relève ainsi pas d’un dispositif particulier mais d’une situation somme toute assez ordinaire. Le problème est que l’on enseigne souvent en contexte plurilingue sans le savoir, d’où l’idée de développer des dispositifs et/ou des approches dirigées délibérément et prioritairement vers le plurilinguisme.

2. ENSEIGNEMENT BILINGUE ET DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME

Comme nous l’avons évoqué plus haut, l’enseignement bilingue peut se présenter sous diverses dénominations qui mettent en évidence, de manière plus ou moins réfléchie, l’une ou l’autre de ses caractéristiques. Ainsi, l’expression « enseignement bilingue » indique un dispositif didactique où deux langues d’enseignement se partagent le programme scolaire, sans présupposer des modalités de ce partage et des éventuelles interactions entre les langues concernées. De son côté, l’expression « CLIL » (Content and Language Integrated Learning ; voir notamment Coyle, D., Hood, Ph. & Marsh, D., 2010) – et son équivalent francophone « EMILE » (Enseignement d’une matière par l’intégration d’une langue étrangère) qui, en passant, évoque le traité d’éducation de Rousseau – met l’accent sur le travail intégré entre les savoirs relevant de la langue et ceux des disciplines non linguistiques (DNL). L’étiquette « DNL » elle-même donne lieu à questionnement si l’on considère que, précisément, tous les savoirs scolaires sont travaillés par la langue, d’où la proposition de recourir à la notion de « DdNL » (Discipline dite non linguistique ; Gajo, 2009). Comme plus haut pour le plurilinguisme inhérent au contexte, la permanence de la dimension linguistique dans l’acte d’enseignement demande toutefois une prise de conscience.

Avec les expressions « enseignement bilingue » et « CLIL-EMILE », on touche aux deux dimensions constitutives de l’enseignement bilingue, à savoir son recours alterné à deux langues d’enseignement (l’immersion totale se présente de ce point de vue comme un cas limite, mais nous n’entrons pas dans ces considérations ici) et son engagement dans les savoirs de l’école via les DdNL. Ces dimensions interrogent deux axes sur lesquels il est possible de

placer toutes les approches relevant de la didactique des langues étrangères ou secondes et de la didactique du plurilinguisme. Le premier axe distingue précisément entre des approches singulières (du côté de la didactique des L2) et des approches plurielles (du côté de la didactique du plurilinguisme), pour reprendre la terminologie proposée par Candelier (voir notamment Candelier, 2008). Les premières s'occupent d'une langue à la fois, alors que les secondes travaillent avec plusieurs langues, dans plusieurs langues, en direction de plusieurs langues. Le deuxième axe distingue entre des approches qui présentent la langue comme un objet à étudier en dehors d'usages particuliers (langue comme objet de savoir) et des approches engageant la langue dans des tâches plus ou moins ancrées socialement (langue comme moyen d'agir). Empruntant à la terminologie de Coste (1985), nous parlons de langue en mention et de langue en usage. Le pôle « usage » peut être qualifié de « languaging », ce qui permet une mise en miroir avec le terme « translanguaging » (voir notamment García & Wei, 2014), s'appliquant au pôle « plurilingue ». Ce système de double axe (Gajo, 2018) nous amène à tracer 4 espaces (quadrants) et à placer l'enseignement bilingue dans le quadrant supérieur droit, à savoir proche des pôles « languaging » et « translanguaging ».



À titre d'illustration, nous avons mentionné au moins une approche dans chaque quadrant, mais la démarche n'est évidemment pas exhaustive. Si nous nous focalisons sur l'enseignement bilingue, nous pouvons toutefois pointer l'intérêt du quadrant inférieur droit, qui recense des approches favorisant la prise de conscience du plurilinguisme de l'environnement (voir chapitre précédent), comme l'éveil aux langues ou la biographie langagière.

Pour mieux comprendre les spécificités que suppose l'enseignement bilingue, il s'agit de détailler un peu les processus de « languaging » et de « translanguaging ». Ces deux termes séduisent par leur symétrie et par leur référence, tous deux, à la notion de langue, mais ils demeurent à la fois vagues et polysémiques.

Par « languaging », il faut entendre « mise en discours » et, en lien avec ceci, « mise en activité ». L'enseignement bilingue permet de s'intéresser à la *formulation de quelque chose*, les dimensions linguistique et non linguistique étant embarquées toutes deux dans ce processus. Dans les pratiques de classe, comme nous le verrons plus tard, l'attention portée à chacune de ces dimensions et surtout à leurs modalités d'intégration peut considérablement varier. En principe, l'ancrage disciplinaire de l'enseignement bilingue – il s'agit bien de leçons de maths, d'histoire, de biologie, etc. – conduit à la formulation de savoirs ou de *certain*s savoirs, la première étant au service des seconds. Cela dit, certaines classes se conçoivent comme des espaces de formulation *des* savoirs, comme des occasions d'entraînement linguistique où les contenus constituent principalement des supports à la langue. Cela ramènerait, dans le schéma ci-dessus, l'enseignement à une – super – approche communicative. Au centre de l'attention se retrouveraient les paramètres d'exposition et d'authenticité. En effet, il s'agirait de passer du temps à utiliser la langue étrangère ou seconde (L2) en recourant à des activités motivées portant sur des objets extérieurs à la langue elle-même. Nous avons affaire, dans ce cas, à une option faible d'enseignement bilingue, qui n'en exploite pas vraiment les spécificités en termes d'intégration entre savoirs linguistiques et savoirs disciplinaires. L'option forte consisterait ainsi à non seulement gérer la L2 comme un support à mettre à l'épreuve, mais comme une occasion d'interroger le contenu et de construire le savoir. Autrement dit, il s'agirait de passer de la résolution de *problèmes* de communication – propre à une approche communicative – à un processus de *problématisation*, où la mise en discours se conçoit comme une prise d'indices sur les savoirs.



Le passage des problèmes à la problématisation permet de mettre en évidence les dimensions langagières de toutes les disciplines (voir Beacco et al., 2015), justement considérées comme des disciplines « dites » non linguistiques (voir ci-dessus). En amont, cela rappelle les dimensions langagières de tout enseignement, même et peut-être surtout en langue de scolarisation, cette langue qui permet l'accès à une grande partie des savoirs de l'école et de la société.

Le travail plurilingue, que nous appelons « translanguaging » pour des raisons pratiques et rhétoriques (effet de miroir avec « languaging »), apporte d'abord un effet grossissant sur l'engagement du discours dans les savoirs avant de fournir des outils spécifiques au travail en DdNL. L'effet grossissant vient de l'étrangeté de la L2, qui sert en quelque sorte de levier. L'écrivaine canadienne bilingue Nancy Huston décrit bien ce levier de l'étrangeté :

« *Ma « venue à l'écriture » est intrinsèquement liée à la langue française. Non pas que je la trouve plus belle ni plus expressive que la langue anglaise, mais, étrangère, elle est suffisamment étrange pour stimuler ma curiosité.* » (Nancy Huston, *Autopsie de l'exil*, 1986)

La transparence est parfois trompeuse, elle inhibe le questionnement car elle offre un accès immédiat au contenu. La question est pourtant celle du passage du contenu au savoir, si important dans l'enseignement et l'apprentissage scolaires. Interroger les effets de transparence et d'opacité concerne aussi l'enseignement en L1 (langue de scolarisation). On pourra, par exemple, dans un cours de physique, demander aux élèves comment ils classeraient, sur un axe allant de la familiarité à l'étrangeté, les termes suivants : *big bang*, *cosmogonie évolutive* et *travail*. Le terme « travail » apparaîtrait sans doute en première position, car il s'agit d'un mot connu et fréquent dans le lexique quotidien. Le problème tient au fait que son emploi spécialisé diffère considérablement de son emploi quotidien. Ainsi, lorsqu'un maçon prend sur son épaule un sac de 10 kg de ciment, qu'il monte un échafaudage de 3 mètres et

revient au point de départ, son travail est nul, ce qui est contre-intuitif. S'il y a donc une intersection entre l'acception quotidienne et l'acception savante d'un mot, on observe aussi une reconstruction qui exige en quelque sorte un réapprentissage. Après « travail », les élèves vont certainement citer l'expression « big bang », très fréquente dans les médias et s'appuyant sur une onomatopée, dont la propriété est de ne pas exiger un traitement cognitif important. Or, tous les physiciens savent bien que cette théorie de l'origine de l'univers ne désigne pas un grand feu d'artifice (une explosion) mais une dilatation rapide de l'univers à la base de son évolution. L'expression « big bang », très vite comprise par les élèves et allègrement diffusée par les médias, n'en est pas moins trompeuse du point de vue scientifique. Selon Lévy-Leblond (2013), qui plaide pour une perspective épistémologique sur la terminologie, l'expression la plus appropriée serait celle de « cosmogonie évolutive », la plus étrangère pour les élèves :

« Ce jargon gréco-latin ésotérique ferait obstacle aux efforts de partage du savoir vers une grande part de la population. J'émettrais pour ma part un jugement plus réservé, car s'il est vrai que certains termes scientifiques ne sont pas immédiatement transparents, ce n'est pas seulement un inconvénient : cela a également l'avantage qu'ils ne sont pas d'emblée mal compris ! » (Lévy-Leblond, 2013 : 24-25)

Il suffit de remplacer « jargon gréco-latin ésotérique » par « langue étrangère » et la citation garde toute sa valeur. L'opacité linguistique peut donc servir le processus de problématisation. L'usage d'une L2 nous rend attentifs à cette *problématisation-par-le-discours* et, du coup, à l'importance de processus didactiques comme la reformulation ou, plus largement, pour reprendre les termes du CECR, la médiation. Il permet aussi de questionner le processus d'approximation, qui devra être valorisé davantage dans la résolution de problèmes de communication que dans la phase de problématisation.

Si la L2 – ou le plurilinguisme – sert de levier au travail de construction intégrée des outils linguistiques et des savoirs disciplinaires par la mise en saillance de processus ordinaires, il apporte aussi des mécanismes spécifiques, à savoir la contrastivité (plurilinguisme à travailler) et l'alternance (plurilinguisme *pour travailler*). La contrastivité consiste à mettre en comparaison les langues, à identifier des zones de rupture et de continuité. Ce mécanisme se rapproche du pôle « en mention » dans le schéma ci-dessus mais, dans le cas de l'enseignement bilingue, le traitement de la langue en mention devrait prendre ancrage dans une tâche qui donne sens au problème. L'alternance, quant à elle, revient à recourir à plusieurs langues dans l'interaction. L'alternance codique a été largement étudiée, aussi bien dans

une perspective sociolinguistique que didactique. Dans le cas de l'enseignement bilingue, on a pu dégager un modèle à trois niveaux : micro-, macro- et méso-alternance (Gajo & Steffen, 2015), la dernière étant la plus didactisée, dans la mesure où elle réfère à des situations qui prévoient le recours à diverses langues pour mener certaines activités – ou portions d'activités – au cours de la leçon (par exemple, rappel de la leçon précédente en L1, présentation d'un nouveau contenu en L2, exemple ou exercice en L1). On parlera aussi de méso-alternance lorsqu'un sujet est présenté dans une langue sur la base d'un document projeté dans une autre langue. La question de l'alternance se révèle particulièrement complexe et demande encore bien des recherches. Par exemple, il conviendrait de distinguer entre alternance en production et alternance en compréhension. Cette dernière n'est pas vraiment thématisée dans la recherche en didactique (voir toutefois Fonseca, 2017), alors qu'elle intervient notamment dans certaines approches en intercompréhension. Si l'on pense au manuel Euro-Mania (Escudé, 2008), on constate qu'il s'organise autour de documents-supports présentés alternativement dans 7 langues romanes. Il s'agit bien de langues de travail (langues pour travailler), mais en compréhension. Le fait que les langues alternent à l'écrit favorise toutefois un travail sur les langues (langues à travailler), d'où une sorte de continuité possible entre les mécanismes d'alternance et de contrastivité. Au-delà des considérations théoriques, il manque encore d'études sur les fonctions de l'alternance dans une diversité de situations didactiques. Ainsi, Minardi (2018) montre contre toute attente que ce ne sont pas forcément les enseignants avec le niveau linguistique le plus modeste qui recourent le plus à l'alternance codique. Elle rappelle aussi que le passage à la L1 n'est pas une stratégie systématique de repli pour les élèves.

Bien des mécanismes doivent encore être documentés par la recherche, autant parmi les mécanismes ordinaires de la classe – avec des réalisations spécifiques en situation bi-plurilingue – que parmi les mécanismes spécifiques à la classe bilingue. On pensera, par exemple, aux mécanismes d'altérité et d'altération (voir Cavalli & Coste, 2019, ici même). Le premier relève plus directement de situations bi-plurilingues et se rapproche du mécanisme d'étrangeté évoqué plus haut. Le second, proche du mécanisme de transposition didactique (Chevallard, 1991), appartient à toute démarche d'enseignement et revient à adapter les savoirs pour les rendre « problématisables ». Le lien entre *altérité* et *altération* mériterait d'être examiné.

Décrire précisément les mécanismes au cœur de l'action didactique bi-plurilingue, leurs déclinaisons, leurs combinaisons, demande une analyse fine des pratiques de classe recensées dans une diversité de situations aussi large que possible.

3. PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT BILINGUE : VARIANTS ET INVARIANTS, TRANSVERSALITÉS ET SPÉCIFICITÉS

Entrer dans une classe dite « bilingue » peut réserver bien des surprises, tant les pratiques des enseignants et les contraintes institutionnelles peuvent varier. Ainsi, il n'est pas impossible que la part des mécanismes spécifiques à la didactique du plurilinguisme soit extrêmement congrue, du moins du côté des enseignants, les élèves tentant nécessairement des mises en relation entre les langues. Par exemple, certains enseignants restent convaincus que la meilleure façon de mener une classe bilingue est d'opérer une séparation stricte entre les langues (les disciplines attribuées à la L2 doivent être conduites intégralement en L2). Leur soin – compréhensible – de la macro-alternance (distribution des langues dans le curriculum) s'assortit d'une inhibition de la micro-alternance et, plus encore, de toute forme de méso-alternance. La classe bilingue est ainsi vue essentiellement comme une augmentation de l'espace dévolu à la L2, comme un renforcement de son utilisation par une exposition augmentée, ce qui correspond d'ailleurs assez souvent à l'opinion publique et au projet institutionnel. Il n'est pas rare, d'ailleurs, que l'on établisse des comparaisons directes entre enseignement bilingue et séjour linguistique et que l'on confonde, par ignorance, la situation de submersion avec la situation d'immersion. Enseigner sans prise en compte des mécanismes propres au plurilinguisme ramène, au mieux, l'enseignement bilingue dans le champ de la didactique des L2, dans lequel on puise par exemple les stratégies didactiques de résolution de problèmes de communication. L'enseignement suit alors une orientation exolingue/unilingue (voir Gajo, 2018).

Pour que l'enseignement s'inscrive dans une perspective exolingue/bi-plurilingue, il faut que les mécanismes d'alternance et/ou de contrastivité trouvent une place dans la pratique de la classe ou, tout au moins, que le recours à la L2 engendre un travail sur l'étrangeté de la langue réinvesti dans la construction des savoirs disciplinaires. Nous illustrons cette modalité exolingue/bi-plurilingue à travers trois exemples.

Extrait 1 : physique en allemand (L2 pour une partie des élèves), lycée

15Ens
man misst die Stromstärke mit einem Stromstärkemessgerät\ (4.0) und
man misst die Spannung mit einem Spannungsmessgerät\ (5.0) und man
misst den Widerstand mit einem Widerstandsmessgerät\ (2.0) ich weiss auf
Französisch wird das .. wird nicht .. ehm die physikalische Grösse genannt/
sondern die Einheit . ampèremètre . voltmètre ohmmètre\ ... hm/
(1.0)

17E7mhm

18Ens

&hier misst man eine Stromstärke/ . eine Spannung einen Widerstand
(PNR 56 – INDELEBIL Gajo & Berthoud)

Ce premier exemple met en scène le mécanisme de la contrastivité. Il s'agit d'une leçon de physique en situation d'immersion réciproque (les deux communautés linguistiques, germanophone et francophone, sont présentes dans la classe). Si cela peut sans doute expliquer en partie le recours à la comparaison des langues, cette stratégie est liée aussi et surtout au travail sur la DdNL. Au cours de cette courte séquence, l'enseignant accompagne les élèves dans la mise en place du matériel en vue d'une expérience en électricité. Il désigne les appareils à mesure qu'il les installe : « Stromstärkemessgerät », « Spannungsmessgerät », « Widerstandsmessgerät ». En allemand, ces termes sont très explicites et se décomposent comme ceci : « Gerät » (« appareil »), « mess(en) » (« mesurer »), « Stromstärke » (« force du courant ») / « Spannung » (« tension ») / « Widerstand » (« résistance »). Mais c'est le passage explicite au français qui fournit à l'enseignant l'occasion d'expliquer ou de rappeler des faits centraux pour la physique. En effet, en citant les termes correspondants en français (« ampèremètre », « voltmètre » et « ohmmètre »), il montre que cette langue désigne des unités (« Einheit ») alors que l'allemand désigne des grandeurs physiques (« Grösse »). Le contraste interlinguistique est ainsi mis au profit des savoirs disciplinaires, de surcroît sur un point très sensible de l'enseignement de la physique, à savoir la distinction entre unité et grandeur.

Extrait 2 : droit en français L2, université

1PW

vous décrivez comment le he- le hehler [receleur] eu:h [je suis en train de
&chercher le terme] parce que je dois vous avouer que:: dans le moment j'ai:
j'ai pas non plus le: le terme en: en tête\ mais je vais le trouver\ ((aspiration))
MAIS il fait [quoi (le:)] . ouais

2LS

[xx hehler vous:. vous pensez à un hehler ou à un dealer\

3MB

(euh ; a) mitwisser [complice]

4PW

ah mais c'est pas tout à fait la [même chose\

[...]

5PW
 &qu'est-ce que fait un hehler/ . e- ((coup de glotte ?)) ... quel-&quelle [est son activité\
 6LS
 [il (vend) il vend des: . des des choses furtifs\ .. eu:h&
 [...]
 7PW
 ((écrit au tableau)) vous- vous euh- (d-) vous vouliez dire . fautives ou éventuellement:t/. qui ont été obtenues par un- . mais ça s-&s-&ç;a supposerait que vous parliez l'italien/. un furto [vol]
 8LS
 furtivsache\
 9PW
 donc qui a été volé/
 (DYLAN – Berthoud & Gajo)

Cette séquence a été enregistrée dans un séminaire de droit à l'université de Zurich. Les étudiants, en majorité germanophones, doivent développer des compétences en français juridique, notamment pour interpréter des arrêts du Tribunal fédéral, dont il est question ici. L'enseignant (PW) conduit la discussion en français (L2 pour lui aussi) et bute sur un terme qui ne lui revient qu'en allemand (« Hehler »). Il s'agit, dans un premier temps, d'un simple problème de communication, toutefois aisément résolu grâce à l'alternance codique. L'enseignant aimerait néanmoins travailler la compréhension de ce terme (« vous décrivez comment » en 1, « qu'est-ce que fait un hehler » en 5) et il entre alors dans un processus de problématisation. Cela passera, déjà en L1, par le rapprochement-contraste entre « Hehler » (« receleur ») et « Mitwisser » (« complice »), envisagé avec nuance (« c'est pas tout à fait la même chose » en 4). Avant cela, en 2, un étudiant interroge la distinction entre « Hehler » et « Dealer ». Un peu plus loin, en 6, le même étudiant, en décrivant l'activité du receleur, indique qu'il vend des « choses furtifs ». L'enseignant s'empare alors de cette proposition, linguistiquement problématique, pour faire deux hypothèses, l'une relevant seulement de la situation exolingue (« furtif » au lieu de « fautif »), l'autre relevant de la situation bi-plurilingue (« furtif » en relation avec l'italien « furto »). Cette deuxième hypothèse, qui suppose l'activation du plurilinguisme de l'étudiant mais aussi de l'enseignant, ouvre des possibles pour le savoir disciplinaire, qui trouve des angles d'attaque diversifiés permettant un traitement tout en nuance, si nécessaire à la formation en droit.

Extrait 3 : biologie en français L2, collègue

1En
alors ensuite\ . vous allez parler . des MOUVEMENTS . c'est parfait . 'mouvements' (X) donnez tout de suite parce que vous l'avez déjà dit . le mouvement (4.5) et peut-être que vous avez (?encore) un autre verbe que vous pouvez reconnaître . si vous pensez .. à ... (X) en polonais . la machine qui::: . si vous prenez le train . la machine qui tire le train en polonais/ (3.0) ciuchcia (*la locomotive* – argot enfantin)

2El
(X)

3En
albo/. pociąg (*ou bien . le train*)

4El
pociąg (*le train*)

5En
pociąg (*le train*) en français la/

6El
lokomotywa (*la locomotive*)

7En
lokomotywa (*locomotive*) en français locomotion la locomotive/ très bien . la locomotive . le mouvement . c'est autrement c'est la locomotion\ (3.0) (XX) ce qu'on a dit avant po prostu byśmy przetłumaczyli jako (*nous allons le traduire tout simplement comme*)

8El
(ruch)/ (*le mouvement*)

9En
ruch oczywiście ruch\ (*le mouvement, bien sûr, le mouvement*) ... donc ici vous avez deux verbes: vous avez deux termes que vous pouvez utiliser (X) noms (XXX) le mouvement la locomotion . et le verbe/. on a déjà (XX) compliqué . le verbe (X) tout ça c'est/

10El
(se déplacer)

11En
se déplacer . oui . une plante on peut pas dire qu'elle se déplace . c'est trop dire déjà . la plante elle ne se déplace pas tellement mais elle/(4 secondes) ça commence par 'b' (3.0) (XXX) bou-:/

12El
X

13En
'bouger'\.. 'bouger' . donc c'est bon . 'bouger'\
(Eval-POL-Gajo)

Cette troisième séquence émane d'une filière bilingue francophone en Pologne. Il s'agit ici d'une deuxième année de collège. Les élèves, après une première année de formation semi-intensive en français (environ 8 heures de cours de L2 par semaine), commencent à étudier certaines DdNL en français, dont la biologie. L'extrait a été prélevé dans une leçon sur les fonctions vitales. Une de ces fonctions concerne le mouvement, terme que les élèves ont déjà proposé mais que l'enseignante aimerait questionner davantage. Pour ce faire, elle leur demande de trouver d'autres termes indiquant le mouvement et elle les aide en leur suggérant, en 1, d'aller chercher en polonais (L1) le mot désignant « la machine qui tire le train ». Après quelques propositions malheureuses (« ciuchcia » en 1, « pociąg » entre 3 et 5), un élève sort le mot attendu en 6, à savoir « lokomotywa ». L'enseignante peut alors établir, en 7, un rapport direct entre « locomotive » et « locomotion ». Ce dernier terme présente un intérêt particulier pour la biologie, car il est plus spécifique et se retrouvera dans des expressions comme « appareil locomoteur ». Pour l'heure, il s'agit juste de bien cerner la fonction du mouvement. Dans cette perspective, l'enseignante demande aux élèves, en 9, de trouver le verbe qui exprime cette fonction. Comme elle le dit, l'opération est compliquée, cela du point de vue linguistique. En effet, si les élèves n'ont pas eu de peine à passer de « respirer » à « respiration », cela n'a pas été aussi simple pour passer de « grandir » à « croissance », par exemple. Ici, il y aurait bien un verbe de la même famille que « mouvement » et « locomotion », le verbe « (se) mouvoir », mais il est tombé en désuétude et l'enseignante n'en fait même pas état. Un élève va proposer « se déplacer » en 10, ce qui permet à l'enseignante de revenir sur un élément de conceptualisation propre à la discipline : « une plante on peut pas dire qu'elle se déplace », en 11. Elle rappelle par là, d'une part, que les fonctions vitales s'appliquent à tous les êtres vivants et, d'autre part, que les plantes font bel et bien partie des êtres vivants. Elle les aide ainsi à trouver le verbe adéquat, « bouger » (entre 11 et 13). Cet exemple nous montre bien en quoi la langue est engagée dans la constitution des savoirs. L'enseignante aurait pu l'illustrer encore davantage en convoquant des termes comme « tournesol ». Ce travail métalinguistique doit cependant beaucoup à la situation bilingue, l'usage de la L2 rendant plus nécessaire l'explicitation des rapports entre langue(s) et savoir(s) et plus visible le processus de « languaging ». Le recours à la L1 est même encouragé par l'enseignante à des moments précis, notamment lorsque le rapport L1-L2 peut intervenir de manière utile dans l'activité didactique. C'est le cas ici du rapprochement entre « lokomotywa » et « locomotive », qui permet aux élèves de trouver des portes d'accès à l'étrangeté du français. Précisons par ailleurs que les nom-

breux passages au polonais s'expliquent non seulement par le niveau encore débutant des élèves en L2, mais aussi par le fait que, même dans la filière bilingue, les élèves peuvent décider de passer tous leurs examens – de DdNL – de « matura » (baccalauréat) en L1.

Conclusion : retour sur le rôle de l'enseignant de langue

La modalité de travail exolingue/bi-plurilingue, si elle caractérise en propre l'enseignement bilingue, correspond davantage à une stratégie didactique qu'à une approche méthodologique. Elle pourrait tout à fait émailler un cours de DdNL mené en L1 ou un cours de langue. Il faudrait, pour cela, que la langue soit questionnée (rendue étrange) et que les ressources plurilingues de la classe et/ou du contexte extrascolaire soient utilisées.

L'enseignant de langue peut tirer profit du travail mené en classe bilingue. Pour l'enseignant de L2, le bi-plurilinguisme constitue une ressource toujours disponible. Il s'agit pour cela de réfléchir aux modalités de valorisation de la L1 et des autres langues de la classe, de penser la place du « translanguaging ». Pour l'enseignant de langue de scolarisation, il travaille sur un objet qui constitue le médium d'accès à d'autres savoirs de l'école et même, dans les filières non bilingues, à toutes les DdNL. L'engagement du discours dans la construction des savoirs, plus généralement le « languaging », demande une prise de conscience et la mise en place d'activités spécifiques à l'articulation des disciplines. L'authenticité tant plébiscitée par les approches communicatives est à chercher sur le territoire même de l'école. Dans le cas de l'enseignement bilingue, tout comme dans celui de la perspective actionnelle, on parlera même d'authentification (Hanse, 2000), dans la mesure où la langue prend du relief dans la mise en discours et fonctionne alors comme un moulage des savoirs. Mieux vaut donc travailler sur le moulage que sur le moule.

Conventions de transcription

- / intonation montante
- \ intonation descendante
- pause plus ou moins longue
- 2.5.....
- pause exprimée en secondes et dixièmes de seconde
- [] début et fin de chevauchement
- X segment non identifiable
- (sourire) transcription incertaine
- ALORS emphase
- : prolongement vocalique ou consonantique
- tab- troncation
- ((rire)) commentaire
- & enchaînement rapide

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- **BEACCO J.-C. ET AL.** *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants.* Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2015.
- **CANDELIER M.** Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, n°5/1, pp. 65-90, 2008.
- **CANDELIER M. (DIR.)** *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne.* De Boeck Duculot, Bruxelles, 2003.
- **CAVALLI M., COSTE D.** Décrire l'activité langagière de médiation : le cas de l'enseignement bilingue. *Cahiers de l'ASDIFLE*, n°30, pp., 2019.
- **CHEVALLARD Y.** *La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné.* La Pensée Sauvage, Grenoble, 1991.
- **COSTE D.** Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. *DRLAV*, n°32, pp. 63-92, 1985.
- **COYLE D., HOOD PH., MARSH D.** *CLIL : Content and Language Integrated Learning.* Cambridge University Press, 2010.
- **ESCUDE P. (DIR.)**. *J'apprends par les langues : Manuel européen EURO-MANIA.* Centre National de Documentation Pédagogique, Toulouse, 2008.
- **FONSECA M.** *Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée : étude de pratiques en terrain catalan et occitan.* Thèse de doctorat, université de Genève, 2017.
- **GAJO L.** De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants. *Les Langues modernes*, n°4, pp. 15-24, 2009.
- **GAJO L.** Modes d'enseignement bilingue à l'université : enjeux didactiques et sociopolitiques. Dans Knoerr H., Weinberg A. & Buchanan C. E. (eds), *Enjeux actuels de l'immersion universitaire.* Groupe de recherche en immersion au niveau universitaire, Ottawa, pp. 1-27, 2018.
- **GAJO L., STEFFEN G.** Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern*

Language Review / Revue canadienne des langues vivantes, n°71/4, pp. 471-499, 2015.

- **GARCÍA O., WEI, L.** *Translanguaging*. Palgrave Macmillan, 2014.
- **GROSJEAN F.** *Bilingual. Life and Reality*. Harvard University Press, Cambridge (MA-USA) – London (GB), 2010.
- **HANSE P.** Les nécessaires articulations entre L1, L2 et disciplines non linguistiques en L2. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, n°spécial, pp. 150-158, 2000.
- **LÉVY-LEBLOND J.-M.** La science au défi de la langue. *Synergies Europe*, n°8, pp. 19-28, 2013.
- **MEISEL J.** The bilingual child. Dans Bhatia T. K. & Ritchie W. C. (eds.), *The Handbook of Bilingualism*. Blackwell Publishing, Oxford, pp- 91-113, 2004.
- **MINARDI S.** *LE DIMENSIONI LINGUISTICHE nell'insegnamento della fisica in italiano e in CLIL/AIDEL*. Tesi di dottorato, Università per Stranieri di Siena, 2018.
- **MOLINIÉ M.** (coord.) Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°39, 2006.
- **VERHELST M. ET AL.** *Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde*. Nederlandse Taalunie, 2009.

LE RÔLE DES DIMENSIONS LINGUISTIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT D'UNE DISCIPLINE DITE NON LINGUISTIQUE

Silvia MINARDI

Enseignante de langue anglaise, Liceo "Quasimodo", Magenta (Milan)

Présidente Nationale de l'association LEND - lingua e nuova didattica
(Italie)

Résumé

Cet article s'appuie sur des données recueillies et analysées dans le cadre d'une recherche doctorale sur les dimensions linguistiques dans l'enseignement des disciplines dites non linguistiques. L'expérience des enseignants CLIL / EMILE montre le rôle que les dimensions linguistiques peuvent avoir dans le développement cognitif des apprenants, mais il faut que l'enseignant prenne conscience du rôle des ressources linguistiques présentes dans l'espace multilingue de la classe pour les utiliser.

Mots clés : dimensions linguistiques - discipline dite non linguistique - répertoires

Introduction

L'enseignement et l'apprentissage d'une discipline dite non linguistique⁵⁴ se fait par et dans la langue. Ainsi, apprendre les sciences c'est aussi apprendre, entre autres, la langue des sciences : « quelle que soit la matière considérée, la construction de la connaissance en contexte scolaire met en jeu des activités langagières. [...] L'apprentissage d'une discipline est toujours simultanément un apprentissage langagier » (Vollmer, 2017, p. 176).

La recherche doctorale nommée « Les dimensions linguistiques dans l'enseignement et l'apprentissage de la physique en langue de scolarisation et en

54. Désormais DdNL.

CLIL/AIDEL⁵⁵ » se situe dans le contexte des lycées italiens pour la simple raison que la réforme du système scolaire italien de 2010 consistait à mettre en place une méthodologie obligatoire de type CLIL/EMILE dans les classes de terminale.

Dans cet article, je voudrais partager quelques-unes des réflexions émanant de l'analyse des données issues de ma recherche de doctorat dans le but de voir de quelle façon les dimensions linguistiques jouent un rôle dans l'apprentissage et de comprendre comment ces dimensions pourraient être mieux prises en charge par les enseignants des DdNL.

1. LES DIMENSIONS LINGUISTIQUES DANS LA CLASSE D'UNE DISCIPLINE DITE NON LINGUISTIQUE

Les travaux de l'Unité des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe ont beaucoup influencé ma formation professionnelle et sont à l'origine de la construction de mon projet de recherche dont l'objet est la langue des matières, c'est-à-dire les dimensions linguistiques d'une DdNL, enseignée selon l'approche CLIL/EMILE dans des classes terminales italiennes ayant l'italien comme langue de scolarisation.

1.1. Repères sur les politiques linguistiques européennes

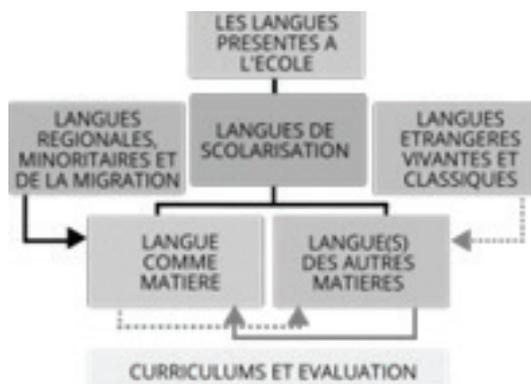
En 2015, l'Unité des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe publie le Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Dans l'introduction, le Guide rappelle la Recommandation CM/Rec (2014)⁵⁵ du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe⁵⁶ qui avait « attiré l'attention sur l'importance des compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire. L'un des principes fondamentaux soulignés par la Recommandation est l'importance de la langue, non seulement en tant que sujet d'étude distinct, mais aussi dans les différentes matières du programme. C'est là un aspect de l'enseignement des langues qui représente un défi particulier pour les responsables politiques et les

55. Dans la recherche, dirigée par Monica Barni et Jean-Claude Beacco, j'ai adopté l'acronyme AIDEL, *Apprendimento Integrato di Disciplina E Lingua* (Beacco, 2018). Dans cet article j'utiliserai EMILE (Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère) au lieu de l'acronyme italien AIDEL. Les termes utilisés soulignent, dans chaque langue, des aspects qui n'apparaissent pas dans d'autres langues : l'acronyme français, par exemple, présente le terme "enseignement" là où l'anglais ou l'italien insistent plutôt sur le terme "apprentissage" ("apprendimento" et "learning"). Pour approfondir les aspects terminologiques on peut consulter Garcia et Baetens Beardsmore (2009, p. 208).

56. disponible en ligne à l'adresse suivante : https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c610b

praticiens en ceci qu'il requiert de nouveaux éclairages, ainsi qu'une perspective globale et interdisciplinaire » (Guide, 2015, p. 7). La langue acquiert donc un rôle central, on pourrait même dire politique, dans la mesure où l'on assigne à l'école le rôle de transmettre, à tous les apprenants, les compétences linguistiques nécessaires à leur réussite scolaire.

À présent, le *Guide* est le produit le plus innovant du projet « Langues dans l'éducation / Langues pour l'éducation », centré sur les valeurs du Conseil de l'Europe et dont on montre, ci-dessous, l'organisation de la Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle mise au point par la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Ce projet a pour objectif de promouvoir l'éducation plurilingue et interculturelle pour tous. La portée visionnaire de ce projet ne se limite pas à l'acquisition des langues étrangères, il prend en charge tous les aspects de l'éducation aux langues et de l'éducation à toutes les langues.



Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle

Le *Guide* donne, dès ses premières pages, des indications précises de travail qui sont utiles à la construction du curriculum : « *il conviendrait de définir et d'intégrer les compétences linguistiques nécessaires dans les curriculums de chaque matière, pour chaque niveau, en fonction des catégories d'âge ou des niveaux scolaires. Ces compétences devraient être explicitement enseignées en tant qu'éléments constitutifs du processus de construction des connaissances dans chaque matière et de manière transversale entre elles. Mettre l'accent sur la terminologie de chaque matière n'est assurément pas suffisant* » (Guide, 2015, p. 27).

La perspective « *globale et interdisciplinaire* » que le *Guide* recommande vise à reconnaître l'importance des activités langagières de réception, production, interaction et médiation dans la construction des savoirs d'une DdNL : lire et comprendre une description, répondre oralement à des questions, résumer les points principaux d'un texte, décrire une procédure par exemple, sont autant d'activités langagières que tout enseignant de DdNL se doit de travailler avec les apprenants en même temps qu'il aborde et traite des contenus disciplinaires. Les compétences que l'apprenant développe normalement dans les cours de langue en tant que matière devraient lui permettre de participer à ces mêmes activités langagières dans les cours des DdNL. Toutefois, « *on commet souvent l'erreur de penser que dans les disciplines dites "non linguistiques", ces compétences s'acquièrent spontanément, et qu'il n'est donc pas nécessaire d'y accorder une attention particulière dans le cadre de ces cours ou de procéder à un enseignement spécifique (ou à un rappel) des compétences acquises dans la langue en tant que matière* » (Fleming et Little, 2010, p. 13).

Le travail sur la langue et à travers la langue appartient, ou devrait appartenir, à tout enseignant car tout enseignant est aussi enseignant de langue.

1.2. Le contexte italien : le CLIL/EMILE dans les réformes éducatives

Pour comprendre les choix méthodologiques que j'ai faits dans ma recherche avec des enseignants CLIL/EMILE italiens qui travaillent tous dans des classes terminales, il importe de préciser les modalités d'introduction du CLIL/EMILE dans le système scolaire italien, qui a été le contexte de ma recherche.

Le rapport *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe* (Eurydice, 2017) décrit l'Italie comme un cas tout à fait unique dans le panorama européen car « *depuis 2010, en Italie, tous les élèves de la dernière année de l'enseignement secondaire supérieur doivent apprendre une matière non linguistique dans une langue étrangère. Les élèves qui suivent la filière "langues" doivent étudier une matière non linguistique dans leur première langue étrangère à l'âge de 16 ans et une seconde dans leur deuxième langue étrangère à partir de 17 ans* » (Eurydice, 2017, p.61).

C'est par effet de la loi de réforme scolaire de 2010 que le CLIL/EMILE est devenu obligatoire en Italie. Pour que la norme puisse être appliquée, il faudrait pouvoir disposer de 18.000 enseignants CLIL/EMILE, c'est-à-dire des enseignants d'une DdNL ayant un niveau de compétence en langue étrangère équivalant au C1 du CECR et possédant certaines compétences didactiques et

méthodologiques CLIL/EMILE, comme le prévoit l'Arrêté Ministériel n. 249 du 10 septembre 2010. La loi impose que la formation des enseignants CLIL/EMILE se fasse à travers des parcours spécifiques dans les structures de la formation initiale. Cependant l'Italie n'a plus aucune structure de formation initiale depuis 2012.

Alors que le projet CLIL/EMILE devait commencer rapidement - dès 2012/2013 - dans la filière « langues », il devenait urgent de pouvoir recruter des enseignants CLIL/EMILE qui aient bénéficié d'une formation. C'est le début d'une période de normes dites transitoires qui commencent à être mises en place afin que cette loi soit, en quelque sorte, respectée. Les normes transitoires de 2014 donnent aux chefs d'établissement la responsabilité de choisir les enseignants CLIL/EMILE. Chaque école devrait favoriser la création d'une « équipe CLIL » qui devrait compter aussi sur les compétences des enseignants de langues étrangères de l'école. Le ministère introduit la possibilité que, de manière transitoire, le projet CLIL/EMILE soit utilisé pour réaliser au moins 50% du montant annuel des heures d'une DdNL. L'enseignant CLIL/EMILE devient, d'après les normes transitoires de 2014, un professeur de DdNL, ayant un niveau de compétence égal à B1. Dans le cadre de sa formation didactique et méthodologique, l'enseignant DdNL a pour obligation de suivre un cours de perfectionnement de langue dans une université italienne. Dans le cas où l'école ne pourrait pas recruter d'enseignants de DdNL ayant ce profil de compétence linguistique, les normes transitoires admettent le recours à des projets interdisciplinaires⁵⁷. Mais c'est alors que, dès le début de la réforme, un manque d'enseignants CLIL/EMILE se fait ressentir.

Entre 2014 et 2016, le Ministère de l'Éducation a initié un financement de projets dans le but de recueillir des données sur la manière dont le projet CLIL/EMILE a été mis en place dans les filières de langues⁵⁸. Les enseignants CLIL/EMILE en Italie ont, en moyenne, plus de 45 ans ; parmi ceux qui ont participé à l'enquête 41,91% sont encore en formation ou viennent de compléter leur formation et 39,96% déclarent un niveau B2 de compétence dans une langue étrangère. Les participants admettent qu'ils ont élaboré des

57. Dans ces cas le Ministère recommande le "sviluppo di progetti interdisciplinari in lingua straniera nell'ambito del Piano dell'Offerta Formativa, che si avvalgano di strategie di collaborazione e cooperazione all'interno del Consiglio di Classe, organizzati con la sinergia tra docenti di disciplina non linguistica, il docente di lingua straniera e, ove presenti, il conversatore di lingua straniera, eventuali assistenti linguistici o tirocinanti del corso CLIL da 60 CFU" (cf. MIUR, Normes transitoires, juillet 2014).

58. Pour lire le rapport final on peut consulter le site du Ministère: https://selda.unicatt.it/milano-AZIONI_A_SUPPORTO_DELLA_METODOLOGIA_CLIL_NEI_LICEI_LINGUISTICI_ANNO_SCOLASTICO_20142015._RAPPORTO_FINALE.pdf (dernière consultation: 28.06.2019).

cours de type CLIL/EMILE mais que ces cours représentent à peine la moitié de leurs enseignements disciplinaires. La matière Histoire est la discipline la plus répandue (32,72%) dans les établissements scolaires, suivie des Sciences (17,82%) et de la Physique (17,21%). La langue la plus utilisée est l'anglais (70,35%), suivi du français (21,37%), de l'espagnol, de l'allemand et du russe.

2. LES DIMENSIONS LINGUISTIQUES DANS LES PRATIQUES DE CLASSE DE DDNL

L'analyse des pratiques permet de voir si et comment les dimensions linguistiques sont effectivement utilisées dans l'enseignement et l'apprentissage d'une DdNL. La partie qui suit est consacrée à la présentation de la recherche doctorale : la description de quelques aspects du contexte de la recherche permettra de mieux saisir le point de vue des enseignants et les caractéristiques du discours de la classe de Physique. En utilisant les méthodes de l'analyse du discours, j'ai examiné de près les pratiques de classe des quatre enseignants.

2.1. CONTEXTE DE RECHERCHE

Ma recherche doctorale avait pour objectif de révéler si et comment, les dimensions linguistiques sont prises en charge par les quatre enseignants CLIL/EMILE italiens que j'ai observés dans leurs cours de Physique. Pour enseigner leur matière en CLIL/EMILE, ces enseignants ont dû suivre, selon les dispositions de loi et les normes transitoires (cf. ci-dessus), un parcours de formation qui, d'après mon hypothèse, aurait dû leur permettre de s'interroger et de réfléchir sur le rôle de la langue dans l'apprentissage d'une DdNL. Pour chaque enseignant, j'ai enregistré la partie initiale d'une unité d'apprentissage en italien (3 heures de cours) et en classe CLIL/EMILE (3 heures de cours). J'ai, en outre, proposé à chaque enseignant un entretien semi-structuré, qui a été enregistré. Le corpus de la recherche est ainsi formé :

	langue de scolarisation (italien)		CLIL / EMILE		entretien
	mots	durée	mots	durée	
BA (anglais - C1)	7880	73'30''	7723	117'29''	oui
CB (anglais - C2)	14137	141'41''	10958	138'16''	oui
EB (allemand - B2)	13727	135'42''	5118	139'05''	oui
SG (français - B2)	14542	131'45''	6464	127'48''	oui
TOTAL	50286	8h 2min 38sec	30263	8h 42min 38sec	4

italien - durée moyenne : 43'52''

CLIL/AIDEL - durée moyenne : 43'33''

Figure 2 - Le corpus de la recherche

Les quatre enseignants travaillent tous dans la filière langues de leurs établissements : deux d'entre eux utilisent l'anglais en classe CLIL/EMILE, une collègue utilise l'allemand et le dernier utilise le français. Leurs niveaux de compétence en langue étrangère sont différents. Tous les cours enregistrés ont eu lieu dans des classes terminales.

2.2. LE POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS

Les entretiens avec les quatre enseignants ont eu lieu après les cours que j'ai enregistrés. Ils ont été utilisés pour comparer ce qu'ils déclarent avec ce qui se passe concrètement dans la classe. Les instruments d'analyse que j'ai utilisés ont permis de faire ressortir des tendances par rapport à la posture de chaque informateur vis-à-vis du CLIL/EMILE, ainsi que ses idées et convictions sur les dimensions linguistiques de la Physique.

Pour l'enseignante BA, la langue est un instrument de communication et un système de règles : dans ses réponses, elle souligne souvent que les apprenants n'utilisent pas le mot exact, ni le vocabulaire de la discipline, ce qui lui semble problématique. L'enseignant CB, de son côté, a évoqué les différences entre le fait d'enseigner la Physique en langue de scolarisation et en classe de CLIL/EMILE :

« CB⁵⁹ Faire du CLIL/EMILE ça demande plus de temps. Ce qui peut être un problème. On répète les choses plus lentement, plusieurs fois et cela permet une compréhension souvent plus profonde parce que moi, devant un concept compliqué ou si je vois que les élèves me regardent de manière bizarre (lit. : fan-no delle facce strane) je n'utilise pas seulement l'anglais, mais j'alterne les langues. Ou pour mieux dire : les concepts les plus importants, même s'ils me disent qu'ils les ont compris, moi je préfère les répéter en italien parce que je veux m'assurer qu'ils aient vraiment compris. Quelquefois j'arrive même à leur demander d'essayer de dire quelque chose en anglais. Mais tout cela prend du temps, même si je sais que cela permet de mieux approfondir les choses. Une autre chose que j'aime beaucoup en CLIL/EMILE c'est la possibilité de travailler sur des textes authentiques. Dans la filière "sciences", j'ai travaillé en classe sur des articles de recherche pour voir comment un chercheur publie les résultats de ses recherches. Ces articles, on les lit en anglais, parce que l'anglais de la science est... s'ils ont étudié Shakespeare l'année précédente, cela signifie... On ne peut pas comparer les deux. »

Pour cet enseignant, construire un projet en CLIL/EMILE prend du temps - que les enseignants n'ont pas à leur disposition. Mais il admet que cela permet une meilleure appropriation des contenus et une compréhension plus approfondie des textes grâce à un travail de répétition et de reformulation que l'on ne fait pas quand on enseigne en italien.

CB est un enseignant qui travaille en utilisant les deux langues, l'anglais et l'italien ; à propos de cette alternance, il signale :

59. Les entretiens se sont déroulés en italien ; ici les transcriptions ont été traduites par l'auteur de l'article.

« dans une description on n'a pas vraiment besoin d'avoir recours à l'italien, si je dois décrire un phénomène ou une expérience.

Mais quand il y a une chaîne logique, donc une déduction à faire, alors là, les passages ne sont pas évidents. Si on aborde ces passages dans une langue qui n'est pas l'italien on risque de perdre le sens des relations de cause et conséquence entre les phénomènes. Dans ces cas, alors, je parle d'habitude en anglais et tout de suite après, je répète en italien. »

Il est intéressant de voir comment cet enseignant distingue, sur le plan cognitif aussi bien que sur celui du discours, la description de la déduction. Il semble avoir développé une certaine conscience du rôle que la langue pourrait avoir dans la compréhension et, donc, dans l'apprentissage des savoirs. Cette conscience apparaît aussi quand on lui demande de réfléchir sur la manière dont les élèves apprennent en classe CLIL/EMILE et en langue de scolarisation. À ce propos il explique :

« CB selon moi, le fait d'utiliser une langue qui n'est pas la leur [des élèves] les oblige à penser plus longtemps au choix des mots qu'ils utilisent et donc, le lexique devient plus précis. En italien, par contre, ils ont tendance à utiliser beaucoup de mots qui, peut-être, dans la langue quotidienne peuvent avoir le même sens, mais qui dans le discours scientifique ont un sens différent. En CLIL/EMILE ils apprennent les mots ex-novo et on peut leur dire "ce mot-ci est utilisé dans ce contexte", "ce mot-là dans un autre". Il y a donc une attention aux mots qui, peut, par la suite, se transférer à l'italien aussi.

SM⁶⁰ C'est-à-dire que, selon toi, la langue en CLIL/EMILE est plus précise ?

CB Oui, et cela à cause du fait que tu la connais moins. Tu dis "dans ce cas on utilise ce mot". Tu apprends deux mots en deux situations différentes et tu ne les traites pas comme des synonymes. »

60. SM : ce sont les initiales du chercheur.

SM Est-ce qu'il y a quelque chose qui ne te persuade pas complètement quand il s'agit d'enseigner ta discipline en CLIL/EMILE ?

CB Si l'on travaillait seulement en anglais, la compréhension serait un peu... soit on devrait travailler là-dessus beaucoup plus, et pendant beaucoup, beaucoup de temps soit la compréhension se réduit. En travaillant en deux langues, selon moi, les deux choses se complètent. »

Pour cet enseignant, l'avantage le plus immédiat offert par le CLIL/EMILE est une compréhension plus approfondie de la discipline qui pourrait être le résultat du travail de conceptualisation que les élèves doivent faire en deux langues : il semble reconnaître le rôle d'une approche CLIL/EMILE en faveur du développement cognitif des élèves. Certaines de ces idées reviennent aussi dans les réponses de l'enseignante EB :

« [...] l'avantage du CLIL réside dans le fait que les élèves d'une classe de la filière "langues" utilisent l'une des langues étrangères qu'ils apprennent à l'école, comme langue véhiculaire. Ce qui semble mieux fonctionner c'est que les élèves doivent, en quelque sorte, traduire mentalement - même si on ne leur demande jamais de traduire - les contenus : ils doivent s'en emparer. Et cela demande du temps, ils travaillent davantage sur les idées-clés, ces concepts restent plus longtemps. En italien, tout est plus superficiel... je ne pense pas qu'ils oublient et pourtant c'est comme s'ils oublieraient plus rapidement. »

Le rôle de la langue en CLIL/EMILE est défini comme "véhiculaire", car, en effet, on utilise cette langue pour mieux comprendre les concepts-clés de la discipline à travers un travail de conceptualisation qui, pourtant, demande d'ordinaire du temps. Ainsi, très souvent dans les entretiens, les enseignants soulignent le fait que l'apprentissage en CLIL/EMILE requiert du temps. Pour l'enseignante EB par exemple, le cours CLIL/EMILE est préparé plus longuement car il doit être davantage structuré, il requiert des activités d'étagage dont le cours en langue de scolarisation semble pouvoir se passer. À ce propos elle affirme :

« [...] en italien je n'ai pas trop besoin de structurer mon cours de manière à introduire des activités de compréhension, parce que c'est leur langue. Donc ils comprennent et on passe immédiatement après à une phase de travaux pratiques. »

La langue italienne, quand elle est utilisée pour enseigner la physique, semble donc être transparente et ne pas poser de problèmes aux élèves italo-phones, parce que « c'est leur langue ». Par contre, selon l'enseignante EB, c'est en CLIL/EMILE que la compréhension et la conceptualisation demanderaient des activités d'étayage linguistique bien ciblées et structurées.

L'idée qui revient souvent chez l'enseignante EB c'est que les élèves doivent comprendre les notions-clés. Pour cela, elle a recours, même dans ses cours en langue de scolarisation, à une procédure précise :

« pour moi, il faut aider les élèves à apprendre le langage technique. Mais cela dans un deuxième temps. Premièrement, il faut que le message passe. Au début, ils doivent comprendre les passages ou les notions-clés de manière intuitive et après, il y a une sorte de procédure à suivre, comme une hiérarchie. Donc on monte peu à peu, et les passages vers un niveau plus élevé demandent de la reformulation. [...] Par exemple, on a introduit la notion de résistances en parallèle. On a vu les définitions. Demain je reformule : comment on les calcule ? [...] Après c'est le moment de la définition opérationnelle. Donc on construit progressivement. Donc, la première phase est basée sur une approche intuitive : ils comprennent. Et je suis ce parcours même quand j'enseigne les mathématiques. Au début il faut que le message soit clair. Après il y a la formalisation. »

Le langage technique pour cette enseignante appartient à un niveau de conceptualisation qui est plus élevé que celui de la compréhension : au début il faut comprendre et seulement après, on formalise. Ce que montrent assez clairement les pratiques de classe de l'enseignante EB c'est un long travail de reformulation de la part de l'enseignante elle-même.

« SM Tu répètes assez régulièrement la question "was bedeutet ?" [cela signifie quoi ?]. Après tu

expliques en reformulant souvent des phrases, des concepts, ce qui arrive de manière assez régulière. Pourquoi est-ce que tu le fais ? Est-ce que tu le fais exprès ?

EB C'est que je vois les expressions sur leur visage et que je ne suis pas toujours complètement sûre que le message passe. Donc je reformule [...] Dans le cours de ce matin, par exemple, ils ne connaissaient pas encore le sujet que je venais d'introduire, ils ne connaissaient pas encore le vocabulaire. Voilà pourquoi, selon moi, il était important de reformuler les idées et il fallait le faire souvent. »

La réflexion sur les procédures revient même dans d'autres entretiens. L'enseignant SG explicite la manière dont il organise ses cours CLIL/EMILE : les élèves lisent à haute voix le manuel en classe et donnent les définitions des mots sur lesquels l'enseignant arrête la lecture :

« je pense que la connaissance du lexique spécifique est un aspect important du CLIL/EMILE et que le contenu peut être appris à travers l'utilisation de certains mots-clés qui sont les mots que les élèves apprennent par cœur. Souvent ces mots sont utilisés de manière différente dans la langue quotidienne ou en littérature. La procédure que je suis devrait, à mon avis, favoriser leur compréhension. Avec la définition du mot je passe à la situation physique, c'est-à-dire à la situation dans laquelle la physique utilise le mot-concept, c'est-à-dire du mot qui a une signification importante pour la physique. Ce mot n'a qu'un sens précis et c'est le sens que la physique lui donne. Donc les élèves voient ce mot dans un contexte d'utilisation scientifique. Il se peut aussi qu'ils l'avaient déjà utilisé dans un contexte littéraire ou dans le discours quotidien. »

Lorsqu'on lui demande de réfléchir sur la manière différente d'enseigner la Physique en italien et en CLIL/EMILE l'enseignant SG explique :

Figure 4 - Transcription d'un échange en langue de scolarisation

« quand j'enseigne en italien je donne trop de renseignements, trop de notions [...] En CLIL/EMILE je voudrais avoir plus de documents pour revenir plusieurs fois sur le même concept, mais sans utiliser de mots nouveaux. [...] J'aimerais avoir la compétence linguistique nécessaire pour pouvoir présenter un concept sous plusieurs points de vue. Mais la compétence linguistique que j'ai en français ne me permet pas de le faire. C'est-à-dire j'aimerais pouvoir faire un parcours de conceptualisation de plus en plus complexe avec les élèves, mais sans trop compliquer le discours ce qui m'arrive très souvent de faire quand j'enseigne en italien. »

L'enseignant SG met l'accent sur le fait que sa compétence en langue étrangère est limitée alors qu'il lui faudrait un niveau de langue plus avancé pour maîtriser le discours académique en français et présenter ainsi, par exemple, le même phénomène à ses élèves sous différents points de vue.

En relisant les parties des entretiens sélectionnées, il paraît évident que la dimension linguistique occupe une place essentielle dans les cours des DdNL. Dans les entretiens, on retrouve la notion de *littératie*, c'est-à-dire « *the inherent interrelationship of using language for progression knowledge construction and meaning-making needs* » (Meyer et al., 2015, p.41). Pour que les élèves puissent maîtriser la langue de la DdNL il faut suivre une progression qui demande du temps et qui implique, surtout, un accompagnement, un étayage linguistique.

Ce qui manque c'est une prise de conscience de la dimension cognitive de l'apprentissage que la langue peut contribuer à développer si seulement elle ne se réduit pas à un niveau de maîtrise du lexique technique ou de spécialité de la part des apprenants.

3. LE DISCOURS DE LA CLASSE DE PHYSIQUE

La première question de recherche, concernant le discours de la classe, entendait analyser les ressources linguistiques présentes dans l'espace multilingue de la classe DdNL. En entrant dans les classes des quatre enseignants on s'aperçoit immédiatement que « *the primary activity students encounter*

and participate in, in a physics course, is representing » (Lemke, 1998, p. 9)⁶¹ : dans la classe de Physique les apprenants ont à faire à plusieurs modalités de représentation, voire à plusieurs codes sémiotiques dont la langue.

L'image qui suit montre les catégories choisies par Leisen (2005) pour distinguer les différentes représentations et les codes sémiotiques présents dans un cours de Physique. Dans ma recherche, les représentations sur lesquelles j'ai décidé de me concentrer sont ceux de la langue dont j'ai distingué trois niveaux : académique, didactique, ordinaire. J'utilise le terme « académique » dans le sens du Guide qui définit la langue académique comme une « *autre facette de la langue de scolarisation, qui ne renvoie pas seulement aux différentes langues régionales ou nationales utilisées à l'école, mais à un type d'utilisation de la langue plus spécialisé, plus formel, et nécessaire à la réflexion, ainsi qu'à la conception et à la comparaison d'idées* » (Guide, 2015, p. 14). La langue didactique « *permet à l'enseignant une transmission ciblée et programmée des savoirs et des contenus en L2 dans la classe (par exemple, à travers des explications, des reformulations, des analogies ou à travers des fiches de cours et des supports didactisés élaborés en fonction du public* » (Causa et Pasquariello, 2017, p. 91).

J'ai réalisé cette analyse en comparant des cours en langue de scolarisation et des cours en CLIL/EMILE tout en sachant et en constatant, dès le début, que les ressources des répertoires des enseignants et des apprenants jouent aussi un rôle important dans le discours de la classe et dans la construction des savoirs : on apprend dans une langue (de scolarisation et/ou étrangère) et en utilisant toutes les ressources linguistiques dont on dispose.

61. « La première activité à laquelle les apprenants participent dans un cours de physique c'est la représentation » (traduction par l'auteur).

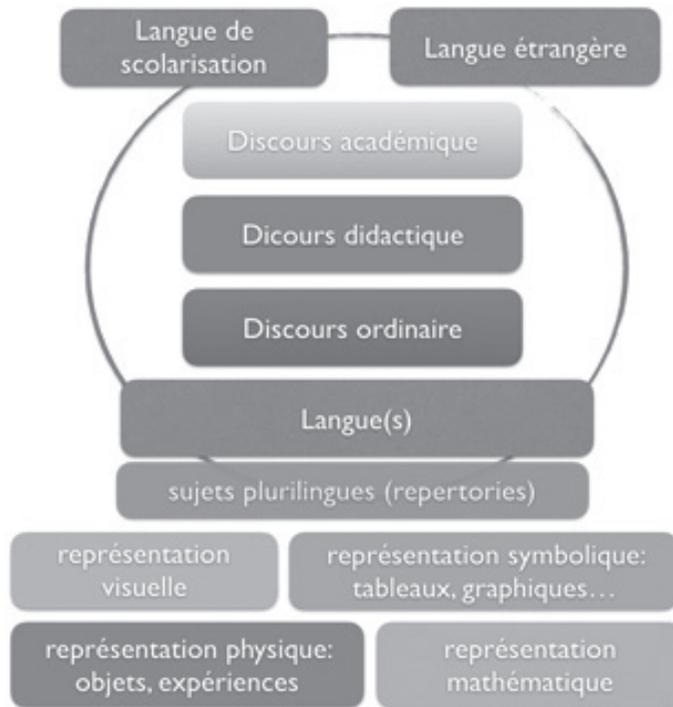


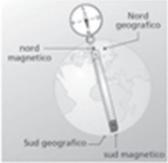
Figure 3 - Les représentations dans une classe de Physique

Analyser le discours de la classe permet de réfléchir sur (a) le rôle de la reformulation, en tant que « lieu d'investigation central pour analyser les discours de transmission de connaissances » (Beacco et Moirand, 1995, p. 36) ; (b) le discours de l'enseignant entre les différents niveaux de discours, notamment académique, didactique et ordinaire ; (c) l'utilisation de l'alternance des langues en CLIL/EMILE.

Les analyses montrent que les apprenants sont exposés au discours académique de la DdNL, surtout à travers le manuel, car il s'agit de leur premier contact avec la langue académique, le second étant le discours de l'enseignant. En ce qui concerne l'exposition au discours académique à travers les manuels, il faut souligner le fait que ces derniers ne sont pas utilisés pour une réflexion sur la langue de la Physique et surtout que les apprenants sont exposés au discours de la DdNL sans qu'il y ait un travail spécifique sur les dimensions textuelles du discours académique. C'est peut-être l'une des raisons pour

lesquelles, même en langue de scolarisation, les apprenants arrivent à comprendre les notions-clés du discours de la discipline, mais qu'ils ne sont pas en mesure de transmettre les connaissances qu'ils ont acquises de manière efficace. Les élèves comprennent les contenus, acquièrent le vocabulaire de la DdNL mais ne savent pas exprimer ce qu'ils ont appris, comme le soulignent Halliday et Martin : « *the difficulty lies more with the grammar than with the vocabulary [...], it is the total effect of the wording - words and structures - that the reader is responding to, and technical terms are parts of the overall effect* ⁶² » (1993, p. 78).

On peut le voir dans la transcription d'un échange tiré de la classe en langue de scolarisation de l'enseignante BA : à gauche, on trouve le diaporama utilisé pour présenter le concept de « champ magnétique » et à droite, la transcription de l'échange entre l'enseignante et les élèves. Dans le passage final une élève dit « je le sais, mais il est difficile de le dire ! ». Cela confirme ce que Lévy-Leblond explique : « *[s]'il n'est pas toujours facile de calculer une intégrale ou de faire un dosage, c'est qu'il est toujours difficile de parler et d'écrire ces pratiques, c'est-à-dire de les penser* » (1996, p. 229).

Diaporama	Transcription de l'échange
<p style="text-align: center;">Il campo magnetico terrestre</p> <p>Sulla Terra è presente il campo magnetico terrestre, che fa orientare gli aghi magnetici:</p> <ul style="list-style-type: none"> - il polo Nord magnetico (vicino a quello geografico) è il polo Sud (geografico), perché attira i poli nord di tutte le bussole; - il polo Sud magnetico della Terra, invece, è il polo nord (geografico).  <p>OBIETTIVO: illustrare il concetto di "campo magnetico" I poli magnetici non coincidono con quelli geografici.</p>	<p>D[leggendo la slide] "il polo nord magnetico vicino a quello geografico è un polo sud." Da un punto di vista magnetico è un polo sud.</p> <p>St1 Allora, l'ago della bussola ha il polo nord e il polo sud dell'ago</p> <p>St2 Ok.</p> <p>St3 Il polo nord viene attirato dal polo sud della bussola perché i poli opposti si attraggono. Quindi il sud magnetico significa.. E lo so, ma è difficile da dire !</p>

62. « La difficulté réside dans les dimensions textuelles et discursives plutôt que dans le vocabulaire [...] Le lecteur doit se confronter avec des textes dans lesquels le lexique de spécialité est une partie » (traduite par l'auteure).

3.1. LE RÔLE DE LA REFORMULATION EN DdNL

La recherche montre assez clairement que la reformulation joue un rôle important dans le discours didactique des enseignants DdNL. Ces derniers utilisent le discours didactique pour reformuler ce qui leur paraît opaque dans le discours académique des textes utilisés pour présenter des contenus disciplinaires.

Ce qui ressort des données analysées c'est que l'enseignant a plus souvent recours à la reformulation en langue de scolarisation qu'en CLIL/EMILE. Et pourtant, on s'attendrait à ce que le contraire se produise plus fréquemment. Dans un cours CLIL/EMILE, on demande en effet aux apprenants d'utiliser une langue étrangère pour apprendre les contenus d'une DdNL en même temps qu'ils apprennent le discours de la DdNL. Le recours à des stratégies de reformulation (Gajo, 2007) est indispensable dans un cours CLIL/EMILE si l'on considère que la langue qui fait l'objet des cours de langue étrangère est aussi la langue du discours ordinaire (*BICS* selon Cummins)⁶³ et certainement pas celle du discours académique (*CALP*) que chaque discipline développe de manière différente et qui caractérise les cours des DdNL.

	it	CLIL/AIDEL
BA	126 + 61	32 + 64
CB	155 + 29	95 + 22
EB	133	30 + 24
SG	123	26

+ répétitions

Figure 5 - Reformulations et répétitions en langue de scolarisation et en CLIL/EMILE

Les données analysées et synthétisées dans le tableau ci-dessus, indiquent que la reformulation dans les cours CLIL/EMILE des quatre enseignants semble avoir un rôle assez marginal. L'hypothèse que l'on suggère ici, pour expliquer ce fait, est que cela pourrait dépendre du niveau de compétence linguistique des enseignants CLIL/EMILE qui ont accepté de participer à la

63. On reprend ici la distinction faite par Cummins (1984) entre les compétences de base en communication interpersonnelle (*BICS*) et les compétences langagières cognitives et académiques (*CALP*).

recherche. En effet, si l'on considère les descripteurs du Cadre (2018) pour la Médiation (« stratégies pour expliquer un nouveau concept », p 134), on peut lire que la capacité de reformulation exige des niveaux élevés de compétence linguistique (B2 - C1 - C2). C'est, en effet, l'enseignant CB, dont le niveau de compétence en anglais est C2, qui fait le plus recours à des stratégies de reformulation dans ses cours CLIL/EMILE, alors que l'enseignante BA, qui possède un niveau C1 en anglais, utilise la répétition beaucoup plus fréquemment que des stratégies de reformulation et finit par laisser plus de place aussi à l'italien en jouant sur l'alternance entre les deux langues.

4. POUR UN CLIL/EMILE COGNITIF ET LINGUISTIQUE

Il ressort des transcriptions des entretiens que, dès lors que l'on assigne à un cours CLIL/EMILE un objectif cognitif-linguistique (et pas uniquement linguistique), le recours à la langue de scolarisation prend tout son sens. Les deux langues peuvent alors être alternativement convoquées pour aider à la conceptualisation des contenus, pour permettre l'accès aux savoirs et pour stimuler la capacité à réfléchir sur ce que l'on apprend.

L'exemple qui suit propose un extrait de cours de Physique CLIL/EMILE en français ; le niveau de compétence linguistique en français des élèves de cette classe est assez élevé, il s'agit d'une classe terminale de la filière langues ESABAC⁶⁴. Dans ce passage, les élèves sont en train de lire à haute voix un passage sur la fusion et la fission de l'atome.

Ens "Réactions nucléaires provoquées"

Elève(1) [une élève lit à haute voix]

Ens éclate, éclater

Elève(2) è come la guerra [elle le dit en français], la guerre éclate.

Ens Quindi, "scoppia" ? La guerra scoppia [il re-

64. EsaBac est l'acronyme d'« Esame di Stato » et de « Baccalauréat ». Il s'agit d'un dispositif bilingue sur trois ans comprenant des épreuves spécifiques intégrées à l'examen de fin de cycle secondaire italien ou au Baccalauréat français et conduisant à la double délivrance du diplôme italien d'Esame di Stato et du Baccalauréat français. Créé par l'Accord italo-français du 24 février 2009 selon un modèle fonctionnant déjà entre la France et l'Allemagne, la France et l'Espagne, l'Esabac est entré en vigueur en septembre 2010, en France et en Italie. Le parcours italien prévoit, sur les trois dernières années du lycée, l'enseignement de la langue et de la littérature françaises – 4 heures par semaine – et l'enseignement de l'histoire en langue française (discipline non linguistique) – 2 heures par semaine. Pour en savoir plus : <https://it.ambafrance.org/Etudier-dans-une-section-bilingue-EsaBac>.

prend la proposition de l'élève(2)]. E qui invece ?
 Elève(3) La stessa cosa
 Elève(4) Commence
 Elèves [plusieurs voix]
 Ens Esplode ?
 Elève(5) éclate? Ma in italiano, diremmo che cosa ?
 Elève(1) La guerra scoppia.
 Elève(2) Sì. Lo scoppio della guerra.
 Ens Sì, ho capito. Ma un nucleo scoppia ? No, un nucleo si separa, si divide. [geste de la main]
 Elève(5) Scinde
 Ens Si scinde... sotto l'impatto, sotto l'impatto. Sous l'impact d'un neutron.

L'enseignant sollicite la reformulation du mot **éclater**. Pour les élèves - et cela est très commun dans les classes CLIL/EMILE - reformuler signifie souvent donner la traduction en langue de scolarisation du mot sur lequel l'enseignant interrompt la lecture à haute voix. En français, le verbe *éclater* peut être utilisé pour le noyau de l'atome aussi bien que pour la guerre, mais en italien on utilise deux mots différents. L'élève (5), probablement aidée par le geste de l'enseignant, comprend que, dans la langue italienne, on ne peut pas employer « *l'atomo scoppia* » (comme on dit « *la guerra scoppia* »), et parvient à utiliser le mot juste (« *scindersi* »). Le travail de conceptualisation demande, dans ce cas, que l'on utilise la langue de scolarisation pour que la notion-clé *fission* puisse être comprise.

Cet exemple montre que toutes les ressources linguistiques qui sont dans une classe peuvent et doivent être utilisées afin que l'enseignant de DdNL puisse développer tout autant l'apprentissage de la langue et les contenus disciplinaires. Ce que je voudrais surtout souligner ici c'est bien à quel point l'objectif du CLIL/EMILE peut se révéler bidimensionnel, c'est-à-dire, à la fois linguistique et cognitif. C'est ce que j'appelle « la troisième voie » du CLIL/EMILE. Une voie de synthèse, de rencontre, un trait d'union entre le CLIL/EMILE linguistique et le CLIL/EMILE disciplinaire.

Conclusion

Ces analyses semblent confirmer les points sur lesquels le *Guide* (2015) a essayé d'attirer l'attention de tous ceux qui s'occupent d'éducation aux langues et à travers les langues. Si les effets de la relation entre langue et connais-

sances ne sont pas totalement reconnus par les enseignants des DnNL, le risque est de développer des pratiques de classe qui ignorent des stratégies d'étayage, même en langue de scolarisation. Une attention plus grande portée sur le discours académique des DdNL en salle de classe peut améliorer les compétences linguistiques des apprenants en leur permettant, par là même, d'approfondir la compréhension de la discipline et le développement de compétences cognitives.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- **BEACCO J.-C., GOULLIER, F., FLEMING, M., VOLLMER, H.J. et THÜRMAN, E.** *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un Guide pour l'élaboration des curriculums et la formation des enseignants. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2015.* [En ligne]. Consulté le 3 avril 2019.
■ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_FR.pdf
- **BEACCO J.-C.** *La lingua nelle discipline scolastiche*, Iprase, Trento, 2018. [En ligne]. Consulté le 3 avril 2019.
■ <https://www.iprase.tn.it/documents/20178/264352/La+lingua+nelle+discipline+scolastiche/eaa1e2e-e2df-4862-9990-e91f6ac5c403>
- **BEACCO J.-C., MOIRAND S.** Autour des discours de transmission des connaissances, *Langages*, n°117, pp. 32-53, 1995.
- **CAUSA M., PASQUARIELLO M.** Discours ordinaires et discours spécialisés : pratiques pédagogiques et discursives dans la transmission de savoirs disciplinaires en langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor*, n°13, 2017. [En ligne]. Consulté le 3 avril 2019.
■ <http://journals.openedition.org/cediscor/1057>
- **EURYDICE.** *Chiffres-clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*, 2017. [En ligne]. Consulté le 3 avril 2019.
■ <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-fr/format-pdf>
- **FLEMING M., LITTLE D.** *Langues dans et pour l'éducation : apports éventuels des « approches portfolio »*. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2010.
- **GAJO L.** Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation, *Trema*, n°28, pp. 1-12, 2007.
- **GARCIA O., BAETENS B. H.** *Bilingual education in the 21st century : A global perspective*. Wiley-Blackwell, Malden, MA, 2009.
- **HALLIDAY M.A.K., MARTIN, J. R.** *Writing Science : literacy and discursive power*. University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, 1993.

- **LEISEN J.** Wechsel der Darstellungsformen. Ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer, *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, n°87, pp. 10-11, 2005.
- **LEMKE J. L.** Multiplying meaning : Visual and verbal semiotics in scientific text. Dans Martin J.-R. & Veel R. (dir.), *Reading science : Critical and functional perspectives of discourse in science*. Routledge, New York, NY, 1998.
- **LEVY-LEBLOND J.-M.** *La Pierre de touche*, Gallimard, Paris, 1996.
- **MEYER O., COYLE D., HALBACH A., SCHUCK K., TING, T.** A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, n°28/1, pp. 41-57, 2015.
- **VOLLMER H. J.** Langage et construction des connaissances dans les matières scolaires. Dans **BEACCO J.-C., COSTE D.** (dir.), *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*, Didier, Paris, pp. 175-196, 2017.

PARTIE III

PROPOSITIONS FORMATIVES POUR L'ENSEIGNEMENT BI-PLURILINGUE

RÉSUMÉ DE LA TABLE RONDE

« LA FORMATION EN LANGUE ET EN DISCIPLINE DANS UN CONTEXTE BI-PLURILINGUE »

7 décembre 2018 – INSPE de Toulouse

Valérie LEMEUNIER

Responsable de l'unité *formations*, au Département langue française du Centre international d'études pédagogiques (CIEP), animatrice de cette table ronde, prend la parole pour présenter les intervenants et les remercier de leur présence.

Il s'agit de :

Monsieur Jonas ERIN, inspecteur général de l'Éducation nationale en allemand, coordinateur du projet EOL ;

Monsieur Serge VIZZINI, inspecteur pédagogique régional d'anglais ;

Monsieur Vincent GLENAT, inspecteur pédagogique régional d'anglais ;

Monsieur Yves BERNABE, inspecteur général de l'Éducation nationale en langues et cultures régionales ;

Madame Claude CORTIER, chercheure associée au laboratoire ICAR de l'université Lyon 2 ;

Madame Marjorie PEGOURIE-KHELLEF, chargée de programme au Département langue française du CIEP.

Valérie Lemeunier demande à chacun des participants de répondre à trois questions, en fonction de leur contexte et de leur expertise.

1. ENJEUX ET SPÉCIFICITÉS DE L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE BI-PLURILINGUE DANS LES CONTEXTES DES INTERVENANTS

Messieurs Glenat et Vizzini sont les premiers à répondre à cette question et interviennent tour à tour. Serge Vizzini dresse brièvement le panorama des sections linguistiques qui intègrent cette dimension bi-plurilingue. Il évoque la section européenne des langues orientales (SELO), la section bi-nationale et les sections internationales, chacune avec leurs spécificités. De son côté, Vincent Glenat donne les chiffres de l'académie : 158 sections européennes

avec l'anglais, l'allemand, l'italien, le portugais et l'arabe ; il existe treize sections bi-nationales : dix en espagnol, deux en allemand et une en italien ; deux sections internationales l'une en anglais, l'autre en espagnol, le pourcentage total des élèves scolarisés au lycée représente pour les sections européennes 6,1 % des élèves ; 0,5 % des élèves sont scolarisés dans les sections bi-nationales et 0,25% dans les sections internationales. Dans les classes bi-langues, un autre dispositif, les élèves choisissent deux langues dès la 6^{ème} et représentent 13 % des élèves de 6^{ème}. L'année de sixième est importante car le ministère de l'Éducation nationale a décidé d'élargir ce champ aux disciplines non linguistiques (DNL) et c'est de là que sont nées les sections européennes, internationales et bi-nationales.

Il y a une variété d'enseignement de langues avec des objectifs eux aussi très diversifiés. Il rappelle la nature des dispositifs dans les classes européennes. L'enseignement se fait dans une discipline non linguistique pendant une heure hebdomadaire à laquelle on rajoute une heure de langue vivante de renforcement linguistique, en général d'anglais. Beaucoup d'enseignants de discipline non linguistique sont obligés de passer une certification complémentaire pour pouvoir enseigner dans ces classes, ce qui n'était pas le cas en 1992 lors de la mise en place de ces sections européennes. Ces enseignements se font sur une base très limitée d'une heure, voire deux heures hebdomadaires, ce qui est vraiment peu pour un enseignement dit bilingue. On soulignera l'intérêt que portent ces enseignants, qui ne sont pas des spécialistes de langue, à promouvoir la langue cible et à penser que l'alternance codique n'est pas acceptable.

Les sections bi-nationales relèvent d'un parcours de formation qui aboutit à une double diplomation. Par exemple, les professeurs enseignent des matières (notamment histoire-géographie) du programme en italien à des élèves français, ou italiens d'ailleurs, et l'objectif de cet enseignement est l'obtention du baccalauréat et de « esame di stat », deux diplômes qui ont la même valeur dans chacun des deux pays.

La section internationale relève de partenariats bi-latéraux qui sont conclus entre la France et les partenaires étrangers et qui s'adressent généralement à des élèves étrangers ou français qui s'insèrent dans une OIB, une option internationale de baccalauréat. Ce dispositif donne l'occasion d'avoir six heures supplémentaires de langue en plus des trois heures obligatoires dans la langue de la section.

Ces trois dispositifs (entre autres) permettent déjà de voir qu'il existe une grande diversité dans les ressources puisque les professeurs, pour être recrutés, doivent être natifs, ou prouver qu'ils ont suivi des études universi-

taires, et qu'ils ont les diplômes leur permettant d'enseigner dans la langue du pays dont ils enseignent la langue. À l'opposé, les enseignants de discipline non linguistique doivent justifier d'un niveau indépendant B1 en langue, au minimum.

Vincent Glenat ajoute quelques remarques rapides concernant les enjeux des sections européennes. L'enseignement n'est pas perçu, par les professeurs de discipline non linguistique interrogés, comme un enseignement bilingue, mais comme un enseignement de leur discipline en langue vivante, on n'utilise jamais la terminologie de bilingue. En tant qu'IPR (inspecteur pédagogique régional) de langue, il ne peut pas porter un discours bilingue auprès des enseignants, ce qui signifie qu'il n'y a pas de réflexion poussée sur les enjeux linguistiques et cognitifs ou sur l'acquisition des langues en contexte bi-plurilingue. Enfin, il est à noter que comme les sections européennes fonctionnent très bien, on ne se penche pas forcément sur la formation de ces enseignants, notamment parce que cela ne concerne que 6 % des élèves, que ces élèves, la plupart du temps, sont hyper-motivés, sont sélectionnés (on ne retient en général que la moitié des dossiers) et que les professeurs de discipline non linguistique sont extrêmement motivés, passionnés par les langues et qu'ils n'hésitent pas à s'autoformer. La formation passe donc par l'autoformation des enseignants et non par une formation institutionnelle. Une inquiétude actuelle est de voir ces sections disparaître avec le nouveau baccalauréat. Les enjeux officiels pour la section européenne sont : relever le niveau de maîtrise linguistique, favoriser une ouverture européenne et internationale et promouvoir les activités culturelles et d'échange. C'est ce que l'on retrouve dans les critères de recrutement pour les certifications complémentaires.

Claude Cortier prend la parole à son tour pour évoquer les sections bilingues européennes dans l'enseignement professionnel. Elle précise qu'elle n'est pas spécialisée dans l'enseignement professionnel mais qu'ayant eu à travailler avec Mariela de Ferrari, dans le cadre d'un appel d'offre de la DGESCO (Direction générale de l'enseignement scolaire), portant sur la conception et la mise en œuvre des langues étrangères dans les diplômes professionnels, elle a pu s'y intéresser personnellement.

Cette étude s'est déroulée d'octobre 2017 à juillet 2018 et a donné lieu à une publication « Langues étrangères et diplômes professionnels : conception et mise en œuvre », (MEN, CPC-Etudes, 2018)⁶⁵, comportant une analyse de l'existant et des préconisations. Eu égard au cadre de cette journée, Claude

65. De Ferrari M., Cortier C., Robichon M., Langues étrangères et diplômes professionnels, CPC-Etudes- 2018, n°1, [<http://eduscol.education.fr/cid47737/cpc-etudes-et-cpc-info.html>]

Cortier va focaliser son intervention sur la prise en compte du bi-plurilinguisme des élèves en contexte professionnel. Du point de vue des élèves, il y avait une possibilité de prendre en compte les langues familiales, ou langues premières, des élèves à travers les épreuves facultatives du baccalauréat ouvertes à des langues telles que l'arabe ou le turc. Les entretiens menés avec les inspecteurs généraux, notamment ceux de ces langues, ont débouché sur un constat très décevant. Le nombre d'élèves qui passent les épreuves de langues facultatives chaque année se réduit comme peau de chagrin depuis une dizaine d'années.

Les sections européennes ont été créées en 2001. Dans cette création ont été mis en avant la construction européenne, le développement des échanges professionnels internationaux, l'internationalisation croissante des entreprises, la transnationalité et le renforcement de la place et du rôle de l'anglais dans ces entreprises transnationales. À Toulouse, le cas d'Airbus est emblématique pour comprendre comment une entreprise peut ne recruter que des employés et des techniciens qui ont un bagage minimum en anglais. Dans les sections européennes, ce sont les disciplines professionnelles qui sont enseignées en langue étrangère de préférence. Ce qui est mis en avant, c'est l'enseignement d'une discipline majeure en langue étrangère et non une autre discipline d'enseignement général. Cela donne tout son sens à l'utilisation de la langue étrangère majeure et permet des mises en situation professionnelles du travail sur études de cas, sur scénarios, sur simulations, etc. La visite de classes a permis de constater une grande diversité et originalité des pratiques qui valorisent notamment la perspective actionnelle.

Quelques chiffres en 2016 tirés des statistiques du Ministère de l'Éducation nationale : pour 21.000 élèves en section européenne de lycées professionnels, 80 % le sont en section d'anglais, 11 % en section d'espagnol, 16 % en section d'allemand et moins de 0,5 % en section d'italien. On voit que l'anglais prédomine comme première langue étrangère dans tout l'enseignement professionnel. Il existe une section originale à Bordeaux, programme soutenu par l'OFAJ (Office franco-allemand pour la Jeunesse), où deux langues sont utilisées dans le cursus, l'anglais et l'allemand, et dans laquelle l'histoire est enseignée en allemand. À Firminy dans la Loire, une classe européenne vient de s'ouvrir avec très peu d'élèves et sans sélection des élèves au départ. C'est le professeur de la discipline professionnelle qui fait la promotion de sa section et ceux qui y entrent sont très motivés. Dans la Région Rhône-Alpes, les classes en contexte industriel sont fréquentées par les enfants des milieux populaires. Ce n'est pas le cas de la classe de Bordeaux, anglais-allemand, dans laquelle la sélection se fait par le nombre car il y a beaucoup de

demandes pour un secteur aussi prisé que l'aéronautique, les élèves recrutés ont 15/16 de moyenne à la fin du collège. La sélection se fait par le mérite.

Yves Bernabé prend la parole à son tour pour parler des enjeux et des spécificités dans les sections français/langue régionale.

L'enseignement des langues régionales a une particularité très grande car c'est peut-être le seul enseignement à être associé aussi étroitement aux politiques locales régionales. Il est donc assez difficile d'avoir une vision uniforme de ce type d'enseignement, en tout cas la réalité, elle, ne l'est pas.

On rencontre beaucoup de classes bilingues dans le premier degré plutôt que dans le second. Il y a plus d'enseignement bilingue dans les régions dans lesquelles la population n'est pas bilingue au quotidien, que dans les régions dans lesquelles la population est bilingue dans sa vie de tous les jours. Par exemple, il y a plus de filières et de sections bilingues en Bretagne qu'en Martinique. En Bretagne, tout le monde ne parle pas breton au quotidien, tandis qu'en Martinique, tout le monde parle créole tous les jours.

Il y a un phénomène social très intéressant dans cette réalité qui est lié à l'utilité de cet enseignement bilingue. À quoi sert cet enseignement bilingue ? L'investissement est très fort parce que cet enseignement bilingue est censé continuer à faire vivre, et renaître parfois, une tradition linguistique et culturelle dans la région. Puis, il y a parallèlement à cela le projet de développer des compétences linguistiques et les deux éléments vont de pair. Chaque région accorde plus ou moins de poids à ces deux éléments. Au Pays basque, il y a un pari politique très fort de faire vivre le basque, il y a une volonté affirmée que l'École permette la survie et la redynamisation de la pratique de la langue dans la société. C'est un point essentiel pour l'enseignement des langues régionales.

En conséquence, les questions portent souvent sur la quantité des sections ouvertes plus que sur la qualité de l'enseignement. Il y a des régions dans lesquelles il y a vraiment une obsession d'ouvrir des classes en langue régionale. Les questions pédagogiques n'occupent pas la première place : le développement des compétences, le fait d'aider les élèves à être plus intelligents, à prendre de la distance, à être fluide, à être autonome, tout cela passe après la présence de la langue dans les établissements publics. Ce sont des enjeux de politique régionale et même nationale qui sont très présents et pèsent très lourdement sur les épaules des professeurs, lesquels sont parfois tétanisés par tant d'importance qui leur est accordée et par une sorte d'enjeu ontologique imposant.

Le territoire national est un laboratoire sur l'enseignement bilingue dans la mesure où il y a un véritable enjeu de politique régionale. Si dans les ensei-

gnements de discipline non linguistique on se préoccupe peu de la question du bilinguisme, elle est souvent posée en revanche dans les enseignements de langue régionale. L'enseignement des langues régionales constitue à lui seul un petit laboratoire dont tout le monde pourrait profiter.

À qui s'adresse cet enseignement bilingue régional ? On gagnerait là encore à s'intéresser à cette question. Cet enseignement devrait s'adresser à tous les élèves et en particulier aux élèves qui réussissent le moins bien, ce qui est loin d'être le cas. Dans certaines régions, les parents choisissent d'inscrire leur enfant dans les sections bilingues pour éviter d'autres sections banalisées, dans une attitude purement élitiste. Dans d'autres régions, en revanche, les classes bilingues permettent d'associer les élèves d'origine différente, autour d'une langue que personne ne connaît, tous les élèves partant d'un même niveau de connaissances.

Dernier point, les langues vivantes régionales ne sont pas des langues étrangères y compris quand les élèves ne les parlent pas parce qu'ils ont dans l'oreille la prosodie de la langue ; par exemple, dans les régions où l'on parle le créole, les élèves sont bilingues et pour les élèves, il y a deux langues, le créole et le français.

2. LES DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION ADAPTÉS AUX ENJEUX ÉVOQUÉS

Vincent Glénat invite les participants à lire le rapport Taylor-Manes Bonnisseau, « Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le nouveau monde » sorti en septembre 2018⁶⁶, qui donne des préconisations. Ce rapport insiste sur le développement des certifications complémentaires en lien avec le développement des disciplines non linguistiques. Ce rapport évoque ensuite les compétences plurilingues, pointe la mobilité des enseignants et des élèves, l'intérêt de développer des dispositifs bilingues à parité horaire, non seulement pour les langues régionales mais aussi pour toutes les langues vivantes. Ce rapport cite aussi le séminaire qui s'est déroulé à Chambéry en 2018, académie pilote (entre autres) dans les dispositifs immersifs.

Serge Vizzini ajoute un élément important : en juin 2017, un décret permet à chaque professeur de discipline non linguistique, titulaire d'une certification complémentaire, hors cadre des sections européennes, d'enseigner, à hauteur de 50 % de son service, sa discipline en langue étrangère. En section

66. Lien URL : www.education.gouv.fr/cid133908/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangeres.html

européenne, les enjeux sont l'élévation de la maîtrise du niveau linguistique bien entendu mais également la maîtrise du niveau culturel.

Vincent Glénat reprend la parole pour signaler une insistance marquée pour le plurilinguisme dans deux textes des programmes des collèges cycles 2, 3 et 4 et des nouveaux programmes du lycée. Dans le volet 1 du programme du collège, cycle 4, les élèves sont incités à passer d'un langage à un autre : « La comparaison entre les différentes langues apprises par les élèves et le français est riche d'enseignement, elle favorise la réflexion sur la cohérence des systèmes linguistiques leur parenté ou leur différence, leurs échanges. Ces comparaisons peuvent porter sur les ressemblances et les divergences syntaxiques et lexicales, elles permettent d'identifier des fonds communs aux différentes familles de langue, d'explorer les parentés pour enrichir le sens des mots ou réaliser qu'il existe des réalités propres à chaque langue. »

Une autre citation emblématique est extraite des nouveaux programmes du lycée : « La comparaison entre les langues et leurs systèmes respectifs favorise une approche plurilingue de l'apprentissage ». Toutes ces références à la compétence plurilingue et à la médiation demandent à être traduites en activités pédagogiques et impliquent de passer de la recherche à la classe. Dans les classes, les références au plurilinguisme (faire le pont entre deux langues) n'existent pas car les enseignants n'ont pas le réflexe de le faire.

Claude Cortier, de son côté, insiste sur les spécificités de ces classes européennes qui vont dans le sens d'une didactique intégrée des langues. On a pu observer des pratiques courantes qui portent des noms divers : co-animation, co-enseignement, co-intervention avec une progression commune établie par le professeur de discipline non linguistique et le professeur de langues. Les professeurs concernés attachent beaucoup d'importance à ce qui se passe dans les cours, dans les enseignements généraux et dans les stages en entreprise. Il existe des pratiques de projets interdisciplinaires qui permettent effectivement l'intégration didactique et de façon plus ponctuelle une collaboration avec le professeur de français sur tout ce qui relève des perspectives de communication professionnelle. La grande spécificité de ces classes, ce sont les stages et les périodes de formation en milieu professionnel à l'étranger qui permettent de développer les compétences linguistiques, professionnelles et culturelles. L'aspect culturel est toujours mis en avant et communication et activités sont indissociables dans un stage à l'étranger. Il y a à la fois la part langagière du travail qui entre en action et en même temps tout ce qui relève de la communication quotidienne à laquelle les élèves sont confrontés pen-

dant leur période de stage. Tous les élèves et les enseignants sont unanimes sur les acquis procurés à l'étranger.

Jonas Erin prend la parole pour évoquer le projet EOL, qui concerne les environnements d'apprentissage optimisés pour et par les langues vivantes. Ce dispositif est le fruit d'une réflexion d'un projet du CELV, Centre européen des langues vivantes, entité du Conseil de l'Europe, basée à Gratz, en Autriche, qui jette un autre regard sur les possibles.

« Les plurilingues ont un répertoire unique interdépendant, inégal dans lequel ils combinent leurs compétences générales et des stratégies diverses pour accomplir une tâche. » : cet extrait du volume complémentaire du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, volume complémentaire, 2018) montre l'écart qui existe entre ce qui est défini et la réalité du fonctionnement d'un système telle qu'elle vient d'être décrite précédemment. Ce qui a été dit fait état d'un effort considérable de la part de la puissance publique en termes de financement des structures. On finance des structures, des formations, on forme des acteurs, mais ce sont des efforts isolés qui contribuent à installer dans le système éducatif une chaîne de déconnexions : déconnexion entre l'apprentissage formel et non formel des langues, déconnexion entre l'apprentissage d'une langue et celui d'une autre, déconnexion entre l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale et la place de la langue scolaire ou langue de scolarisation en tant que matière ou dans les autres disciplines, déconnexion entre l'apprentissage et l'évaluation, entre la notion de projet et les programmes tels qu'ils sont positionnés dans le cursus de l'élève.

Tout ceci fait qu'il est très difficile pour un système éducatif de répondre à un objectif de formation massive de l'enseignement d'une population comme le suggère la citation du CECRL. C'est pourtant l'ambition que porte le projet EOL du CELV : essayer de trouver un fonctionnement différent, des alternatives. Pour cela, le projet EOL a choisi plusieurs entrées. La première est l'approche holistique qui pose la question de la langue à tous les niveaux : au niveau de celui qui apprend, de celui qui enseigne, au niveau de l'établissement scolaire, à celui du système éducatif et enfin à celui des relations internationales. Ce n'est plus la classe mais l'établissement qui devient la zone d'incubation. Le dispositif travaille avec cent établissements issus de seize pays et de quinze académies en France. Prendre en compte tous les niveaux sur la question des langues signifie que sont responsables des langues non seulement les professeurs de langue mais toutes les personnes de la commu-

nauté éducative à commencer par le chef d'établissement qui représente le cœur de cible du dispositif.

C'est une logique participative car c'est toute une administration, à savoir l'Inspection générale et la Direction générale de l'enseignement scolaire, qui s'est portée candidate à la coordination du projet. En effet, l'administration centrale considère que ce projet avec de nouvelles structures va donner de nouvelles réponses hors dispositif et mieux répondre à la place des dispositifs et à la diversité des langues. Il est temps de former les enseignants à exploiter et à valoriser l'ensemble du répertoire langagier de l'élève. Si on prend l'élève dans sa totalité, il n'y aura plus de déconnexion entre langue et culture par définition et cette question est un enjeu majeur. Dernière originalité du projet : c'est un projet symbiotique ce qui signifie que cette démarche, dans laquelle on accompagne les équipes dans les établissements, fait en sorte de répondre à des objectifs qui ne sont pas les objectifs linguistiques de l'établissement mais des objectifs en termes de besoins des populations accueillies dans l'établissement. Le dispositif s'intitule d'ailleurs « Les environnements d'apprentissage utilisés pour et par les langues ». Si on dépasse la logique de la seule structure et si on pense langues vivantes, quelles qu'elles soient, en termes d'environnement d'apprentissage, on ne visera pas que les structures mais aussi les cultures et les personnes.

Yves Barnabé reprend la parole pour parler des dispositifs des langues régionales et indique dès l'entrée que la réalité est extrêmement variable. Certaines académies ont une seule discipline non linguistique en langue régionale et d'autres cherchent à faire toutes les disciplines non linguistiques en langue régionale. Dans certaines régions, on pense que l'on fait de l'enseignement bilingue en faisant intervenir des locuteurs en langue régionale. Il est important cependant que la langue régionale soit enseignée aussi par des professeurs qui ont réfléchi aux stratégies et à la pratique de la langue des élèves.

Par ailleurs faut-il un seul enseignant ou deux ? M. Barnabé prend l'exemple de l'île de Wallis dans laquelle les élèves parlent chez eux le wallisien. Il y a une dizaine d'années, il a été décidé qu'en section de maternelle on accueillerait les élèves, en première année à 90% en wallisien et à 10% en français, la 2^{ème} année à 50% en wallisien et à 50% en français, la 3^{ème} année à 90% en français et à 10% en wallisien et ce avec deux enseignants distincts. Les Wallisiens eux-mêmes se sont rendu compte des limites de cette façon de faire. À cette période de pré-apprentissage, avoir deux maîtres signifie qu'il y a une identification de la langue à une personne et une réelle difficulté à faire passer

les apprentissages d'une langue à l'autre. Les Wallisiens ont donc décidé de revenir à un maître et deux langues. Il s'avère difficile ensuite de passer l'enseignement à 100% en français. Il a donc semblé plus efficace de continuer à faire cours en wallisien pendant toute l'école primaire, voire au-delà, et non pas seulement dans le pré-cursus de maternelle. En langue régionale, ce sont des sujets sensibles et compliqués.

3. QUELLES SONT LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ENSEIGNANTS SUR LE TERRAIN ET QUELS SONT LEURS BESOINS DE FORMATION EN LANGUE ET EN DISCIPLINE NON LINGUISTIQUE

Marjorie Pégourié-Khellef, formatrice au CIEP, auprès des professeurs de toutes disciplines qui enseignent en français dans des établissements publics ou privés sur programmes nationaux des pays, indique que les besoins de formation vont être différents de ceux évoqués jusqu'à présent.

Le besoin de formation en langue disciplinaire est évident dans certains pays, notamment au Maroc, où tous les lycées et collèges enseignent (ou vont enseigner) les mathématiques en français : tous les enseignants de mathématiques doivent enseigner en français et, dans ce contexte, ce n'est pas leur niveau de français mais la langue de la discipline qui leur pose question.

Un autre besoin est celui des ressources pédagogiques, besoin commun à de nombreux contextes. Les professeurs n'ont pas de ressources pédagogiques en langue 2 parce que souvent ils doivent utiliser des manuels de mathématiques français. Que ce soit pour enseigner l'histoire ou les mathématiques, ils ne disposent que de manuels en français qui correspondent au niveau de langue des élèves ou à leurs programmes.

Sur les trois derniers mois, dans les pays visités, comme l'Égypte, la République Tchèque ou la Turquie, Marjorie Pégourié-Khellef estime que les enseignants de discipline non linguistique ont un grand besoin de reconnaissance institutionnelle de leurs pratiques pédagogiques. La plupart des enseignants ont recours à des gestes professionnels qui traitent la langue disciplinaire de diverses manières, à travers un travail sur le lexique mais aussi sur le discours de manière plus large, la verbalisation du langage symbolique, la répétition, ils font aussi souvent des références au fonctionnement de la langue. Ils utilisent l'alternance codique et la micro alternance assez systématiquement. Ainsi, ils réalisent des incursions dans le domaine du professeur de français. Finalement, l'enseignement du français dans ces dispositifs est

en co-responsabilité, entre l'enseignant de français et celui de disciplines en français. Au plan organisationnel, on encourage les enseignants de discipline non linguistique et ceux de français à travailler ensemble.

Mais il est nécessaire que l'institution elle-même permette ce travail collaboratif en termes de décharges horaires, de plan de travail, de valorisation aussi car produire du matériel pédagogique disciplinaire en langue 2 est plus complexe qu'en langue 1.

Jonas Erin présente quelques éléments issus de l'expérimentation de trois ans avec la centaine d'établissements du réseau EOL.

Premier constat en termes de formation : il faut articuler la formation de contenus, la formation sur la langue, la formation en didactique et le développement professionnel des acteurs pour que l'expérience soit durable. Dès lors qu'on engage une formation des enseignants, ou pour l'accès à l'enseignement, il est nécessaire que celle-ci soit qualifiante et débouche sur une reconnaissance, ne serait-ce que par le biais de certifications complémentaires.

Le second constat concerne le plan linguistique qui nécessite une réflexion sur les enjeux propres à chacune des disciplines, à savoir « décoder le génome propre à la discipline » et accompagner les enseignants dans ce domaine. Faire en sorte que tous les acteurs, enseignants, chefs d'établissement, élèves, deviennent un médiateur interculturel de manière à ce qu'ils utilisent la langue dans des situations de communication et de contacts entre plusieurs cultures.

Le troisième constat est le plus difficile à mettre en place. Il doit permettre de réfléchir au cheminement discursif de l'élève. Dans un établissement, on a observé, pendant une période donnée, ce que l'élève subissait en termes d'exigences discursives de la part de toutes les disciplines pour essayer de tracer une cartographie discursive. Il est intéressant de voir à quel point les exigences peuvent être à la fois convergentes et divergentes et tout ceci en ne prenant que le temps d'exposition formelle à la langue. Il semble donc indispensable que les enseignants et les élèves trouvent des chemins convergents vers l'acquisition des compétences linguistiques.

Jonas Erin énumère quelques enjeux de formation :

- internationaliser l'offre formative à tous les niveaux ;
- rendre les mobilités qualifiantes dans le système éducatif pour les adultes aussi ;
- installer la formation au plus près des besoins des acteurs, ce qui signifie ne pas centraliser les séances de formation qui doivent être in situ avec les

équipes dans les établissements afin de répondre au plus près aux besoins des acteurs ;

- mettre en place une réflexion sur les environnements d'apprentissage favorables aux langues.

En termes d'impact, ce qui ressort, dès qu'on entre dans une approche holistique des enjeux linguistiques, c'est de transformer les élèves sur quatre plans :

- On développe l'estime de soi chez les élèves, c'est l'impact le plus fort ;

- On développe une agentivité linguistique, une capacité de l'élève à raisonner sur son apprentissage, à se projeter vers un autre apprentissage, une curiosité pour l'enseignement des langues, y compris pour celles qu'on n'apprend pas ;

- On développe l'agentivité sociale, on arrive à faire des élèves des acteurs sociaux, enjeu majeur pour continuer à justifier la diversité linguistique dans les établissements scolaires ;

- On valorise les usages linguistiques non formels, c'est-à-dire qu'on augmente chez les élèves les usages plurilingues hors contextes scolaires.

Tous ces éléments sont des portes d'avenir pour la discipline des langues vivantes : arrimer la langue vivante à la notion de citoyenneté, arrimer les objectifs d'enseignement des langues à l'enjeu fondamental de l'apprentissage de la citoyenneté.

Serge Vizzini reprend la parole pour évoquer les difficultés des enseignants sur le terrain en trois points : le cloisonnement disciplinaire, l'insécurité linguistique et l'absence d'une véritable didactique des disciplines non linguistiques.

Le cloisonnement disciplinaire existe dans la mesure où une heure hebdomadaire de discipline non linguistique n'a pas forcément de lien avec le renforcement linguistique en langue vivante étrangère. Le professeur travaille tout seul, il n'y a pas de véritable collaboration avec l'enseignant de LVE, alors que dans ces dispositifs les binômes sont fondamentaux.

L'absence de concertation, de temps commun, la multiplication des interlocuteurs font qu'il existe une insécurité linguistique chez les professeurs de discipline non linguistique. Ceux-ci se sentent souvent peu légitimes, notamment dans les établissements à l'étranger car les élèves parlent souvent mieux la langue qu'eux. Dans ce type de dispositif, la co-observation, le co-enseignement, la co-intervention seraient judicieux.

Claude Cortier évoque à son tour les difficultés des enseignants de lettres ou de langue étrangère confrontés à la dimension des discours spécialisés, des terminologies, de la phraséologie, etc.

Cette dimension tout à fait ignorée des enseignants les oblige à se former sur le terrain. Au bout de quelques années, ils vont en entreprise pour recueillir des données qu'ils peuvent ensuite didactiser mais cela ne va pas de soi au départ pour les professeurs débutants. Cette dimension devrait être prise en compte dans les INSPE, écoles supérieures du professorat et de l'éducation.

Marjorie Pégourié-Khellef conclut sur la question des outils de référence sur lesquels s'appuyer pour la formation de formateurs. Une des réponses se trouve du côté de la didactique intégrée avec la notion de compétence discursive et de médiation cognitive avec notamment un travail d'adaptation des descripteurs. Ce sont deux outils méthodologiques qui fonctionnent très bien en formation. Les outils de la sociolinguistique et de la didactique des langues apportent une légitimité aux gestes professionnels des enseignants de discipline dite non linguistique, en ce qui concerne le traitement de la langue et de l'alternance codique. Tout l'enjeu des formations continues est d'apporter un cadre qui légitime les gestes des enseignants.

L'ensemble des participants à cette table ronde déplore qu'il n'y ait aucune formation initiale pour les professeurs de discipline non linguistique et trop peu en formation continue. Il faut travailler davantage la notion de bilinguisme dans l'enseignement et les professeurs doivent être formés à cette notion de passage, sur ce que signifie ce passage et comment on le met en place. Des expériences intéressantes en langue régionale pourraient servir d'exemples.

FORMER À LA DIDACTIQUE DES LANGUES PAR LES APPROCHES PLURIELLES FONDÉES SUR LES LANGUES INCONNUES

Rebecca DAHM

Maître de conférences en didactique des langues
université Toulouse-Jean Jaurès, INSPE Midi-Pyrénées
CLLE-ERSS, axe DIDAPS

Résumé

Les enseignants novices réduisent, bien souvent, l'enseignement des langues aux seuls objectifs linguistiques et culturels. Or, il est également nécessaire de contribuer à la formation cognitive des élèves. Cet article se propose d'examiner la manière dont les approches plurielles fondées sur des langues inconnues (APLI) permettent aux étudiants-futurs enseignants non seulement de percevoir les enjeux de la formation cognitive mais également, à travers la pratique réflexive, de développer leur sentiment d'efficacité personnelle. Grâce à une analyse qualitative de la réflexion menée par les étudiants-futurs enseignants, que ce soit en synchrone ou en asynchrone, croisée avec les trois dimensions du travail réflexif (réflexion-dans, réflexion-sur, et réflexion-pour), nous serons à même de comprendre comment un détour pédagogique peut s'avérer un outil utile et efficace pour la formation en langue.

Mots clés : approches plurielles fondées sur les langues inconnues / formation professionnelle / formation cognitive / travail réflexif / sentiment d'efficacité personnelle

Introduction

Être formatrice/formateur dans le master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation (MEEF) au sein de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) est un métier aux facettes multiples. Non seulement nous devons préparer les futurs enseignants au concours de recrutement (et aux exigences diverses qu'il représente) mais les

spécialistes de langues doivent également accompagner les étudiants-futurs enseignants dans la construction de leur réflexion didactique portant sur l'enseignement des langues.

De nombreux chercheurs (Dabène, 1992 ; Bailly, 1998 ; Deyrich, 2007 ; Chini, 2009) ont souligné la double finalité de l'enseignement des langues : non seulement l'enseignant doit viser la maîtrise linguistique mais il se doit également d'accompagner l'élève dans sa formation cognitive. Or, les préoccupations des enseignants débutants sont souvent d'ordre linguistique : peu d'entre eux intègrent une prise de recul sur des éléments cognitifs ou métacognitifs. Comment peut-on, au sein de la formation des futurs enseignants (qu'ils soient professeurs des écoles ou professeurs de langue), permettre aux étudiants de prendre conscience de l'importance de la formation cognitive ?

1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE

C'est pour répondre à cette problématique que j'ai décidé de prendre appui sur ma recherche doctorale (Dahm, 2013) qui avait pour objet l'étude de l'introduction d'approches plurielles fondées sur les langues inconnues (APLI) au sein du cours d'anglais. La focalisation initiale portait donc, tout naturellement, sur les effets de l'introduction de plusieurs langues inconnues sur les stratégies que les élèves pouvaient mettre en œuvre pour résoudre le problème auquel ils se trouvaient confrontés (accès au sens, fonctionnement du système linguistique) ainsi que sur le développement de leur compétence plurilingue. Néanmoins, étudier seuls les effets sur les élèves me semblait réducteur ; c'est bien l'introduction d'une APLI sur l'ensemble du système didactique (c'est à dire, le triangle Savoir-Professeur-Élève et les interactions que ces trois pôles provoquent) qui m'intéressait. Par conséquent, un double dispositif fut créé. Tout d'abord, une recherche-action fut mise en place avec neuf enseignants volontaires dans le cadre d'une équipe de recherche et de réflexion, dispositif cofinancé par l'INSPE et le Rectorat de Limoges, sur une durée de deux ans. Ensemble, il nous fut dès lors possible de progressivement concevoir et réfléchir à la transposition didactique qu'une telle démarche pouvait requérir et d'envisager la manière dont ces séances pouvaient être mises en œuvre de manière efficace. En parallèle, une quasi-expérimentation fut menée sur toute l'année scolaire dans neuf classes de collège (cinq classes de niveau cinquième et quatre classes de niveau troisième). Les élèves, regroupés par groupes de quatre, ont successivement été confrontés à trois langues inconnues (néerlandais (NL), italien (IT) et finnois (FI)). Pour chacune de ces langues, ils ont été amenés à résoudre des problèmes d'ordre méta-sémantique (accès au sens), méta-syntaxique (réflexion grammaticale) puis méta-phonologique

(association graphie-phonie). Neuf séances d'APLI ont été mises en œuvre par les professeurs d'anglais impliqués dans la recherche-action, de manière régulière et systématique, à raison d'une séance par mois.

Il m'a donc semblé intéressant de transposer une telle expérimentation dans le cadre de mes activités de formatrice, tout d'abord avec des étudiants-stagiaires professeurs des écoles puis avec de futurs enseignants d'anglais (M2 MEEF études anglophones), tout en rendant le dispositif moins contraignant au niveau temps. Il s'agit dès lors, d'examiner comment la pratique réflexive menée sur la résolution de situations-problèmes inscrites dans des APLI permet à l'étudiant-futur enseignant de prendre conscience à la fois des stratégies d'apprentissage mises en œuvre pour accéder à la compréhension d'une langue inconnue (position d'apprenant) et des stratégies d'enseignement facilitant une telle approche cognitive (pratique réflexive développant la posture d'enseignant). On pourra également interroger la manière dont cette pratique réflexive favorise le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1993) inhérent au développement de la compétence professionnelle.

2. CADRE THÉORIQUE

Depuis les travaux de Schön (1983), la pratique réflexive est perçue comme l'une des voies de développement professionnel des enseignants. Cet auteur considère, en effet, qu'aucune action professionnelle complexe n'est le produit d'un pur « automatisme ». Il s'agit davantage d'une décision qui résulte d'une *réflexion dans l'action*. Perrenoud (2001), prenant appui sur les travaux de Schön, considère que la formation réflexive n'est pas de l'ordre du savoir mais du *rapport au savoir*, du *regard sur l'action*, de la *posture critique*, de la *compétence*. Avant de manifester des savoirs, ces fonctionnements cognitifs sont d'abord des processus de régulation de l'action. Or, comme le souligne Perrenoud, il est difficile de rendre compte du fonctionnement cognitif des professionnels, d'identifier les savoirs qu'ils mobilisent ou construisent dans l'action ou encore de décrire le « savoir-analyser » (Altet, 1996) qu'ils mettent en œuvre. Il invite, dès lors, les formateurs à

« (...) penser l'action professionnelle au plus près, y compris dans ses composantes les moins visibles : la réflexion avant, durant et après l'action, la régulation de la conduite en temps réel, l'anticipation des situations ou leur analyse dans l'après-coup. C'est la base d'une *transposition didactique réaliste*. » (Perrenoud, 1998)

Au-delà des temps de l'action, il nous semble essentiel de déterminer les dimensions du travail réflexif. Pour ce faire, Chanier et Cartier (2006) prennent

appui sur Killion et Todnem (1991) pour décrire les trois dimensions du travail réflexif : la « réflexion-dans », la « réflexion-sur » et la « réflexion-pour ». La *réflexion dans la pratique* présente tout d'abord une fonction de réassurance et une fonction de préparation de la suite. Elle apparaît bien souvent à travers l'expression d'émotions qui fonctionnent comme une régulation sur le ressenti, en réponse immédiate à ce qui se passe pendant la formation. La *réflexion sur la pratique* est visible à travers une intense activité de réflexion, à la fois en synchrone et en asynchrone. Finalement, la *réflexion pour la formation*, qui se fait sous forme de bilan, relève davantage du transfert entre la formation et la situation d'enseignement habituelle.

Cependant, si on se place dans une perspective de développement de la pratique réflexive, on ne saurait penser que le développement professionnel relève de la seule formation initiale. Comme le posent Daele et Charlier :

« Plusieurs auteurs considèrent de plus en plus le développement professionnel des enseignants comme un processus alimenté non seulement par la formation initiale et la formation continue, mais également par les pairs et par la réflexivité personnelle dans d'autres situations, *professionnelles ou privées*. » (2006, p. 90)

Il sera, par conséquent, essentiel de prendre en compte cette donnée et de favoriser à la fois les temps de réflexion en groupe et la prise de recul personnelle. En effet, pour Henri et Lundgren-Cayrol (2001, p. 100), la démarche de collaboration évolue en trois phases, qui peuvent se chevaucher : il s'agit tout d'abord de *l'exploration des connaissances*, c'est-à-dire un premier traitement de l'information puis de la *négociation des idées* entre membres du groupe de manière à élaborer un modèle de connaissances qui reflète la pluralité des points de vue. Finalement, la réflexion personnelle et collective va faciliter *l'évaluation des modèles de connaissances*, qu'ils soient personnels ou collectifs et un retour sur le processus de collaboration du groupe. Toutefois, afin de faciliter la prise de conscience de l'apprentissage individuel, il est essentiel d'accompagner le groupe dans sa prise de recul réflexif, en favorisant le questionnement et le dialogue (Chanier et Cartier, 2006, p. 77), puis de poursuivre le questionnement interne par la mise en place d'un journal de bord.

Tant les échanges de groupe (exploration des connaissances), la mise en commun (négociation des idées) et la réflexion personnelle notée dans le journal de bord (évaluation des modèles de connaissances) devraient nous permettre d'avoir accès aux représentations des étudiants en ce qui concerne

leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1993/1997) perçu lors des activités d'APLI. Pour Bandura, le sentiment d'efficacité personnelle « se réfère à la croyance en ses propres capacités à organiser et à exécuter les plans d'action requis pour produire des réalisations données »⁶⁷ (1997, p. 3). Comme le souligne Puozzo Capron (2012), on ne saurait aisément traduire cette définition puisqu'elle renvoie à la polysémie du terme « *capabilities* », traduit tantôt par capacités, aptitudes, savoir-faire ou compétences. Puozzo Capron (2012, p. 76) considère, par conséquent, que le sentiment d'efficacité personnelle « est bien une capacité au sens psychologique du terme et, en didactique des langues, il permet de nourrir la réflexion sur la maîtrise et l'appropriation de savoirs ou savoir-faire ou savoir-être ». De plus, pour Bandura (1997), le sentiment d'efficacité perçu est lié aux encouragements d'une personne significative à l'égard d'une autre, à l'auto-évaluation de ses propres compétences, aux expériences actives de maîtrise ainsi qu'aux expériences vicariantes. Perrault affirme que :

« C'est par sa capacité métacognitive à réfléchir sur soi-même, sur la pertinence de ses pensées et de ses actions et sur l'estimation de ses forces et de ses faiblesses dans une situation donnée *qu'un individu est en mesure de formuler un jugement sur ses propres compétences.* » (2010, p. 2)

Si un individu doute de ses capacités, alors il aura tendance à fournir moins d'efforts et à ne pas persévérer face aux difficultés. Néanmoins, la perception de l'individu de sa propre efficacité favorise ses capacités cognitives et lui permet d'avoir de meilleures performances intellectuelles.

Certaines recherches (Romano, 1996 ; Piccoli et al., 2001) ont également mis en évidence des corrélations entre le sentiment d'efficacité personnelle et le développement de compétences à travers des actions de formation. Il semble dès lors intéressant de vérifier si l'introduction des APLI au sein de la formation des futurs enseignants peut avoir un effet sur la confiance de ces derniers en leur capacité à réaliser une tâche.

3. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Présenter les APLI aux étudiants et aux stagiaires peut se faire de différentes manières, selon le niveau de recul réflexif visé. Il est à rappeler que la recherche doctorale (Dahm, 2013) a souligné l'importance de la mise en œuvre systématique et itérative du dispositif afin que les élèves puissent déve-

67. Notre traduction de Bandura, 1997, p. 3 : Perceived Self-Efficacy « refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments ».

lopper des stratégies et des compétences métalinguistiques et qu'ils les transfèrent vers des situations nouvelles. Qu'il s'agisse de la formation des élèves, des étudiants ou des enseignants, il est conseillé d'avoir recours à au moins deux langues inconnues ; les activités métalinguistiques peuvent varier selon les objectifs visés, mais seule la répétition d'un même type d'activité (sur un nouveau support linguistique) favorisera le transfert proche. Dans le cadre du master MEEF études anglophones, les professeurs-stagiaires bénéficient d'une seule séance de trois heures. L'objectif est de leur permettre de se retrouver en situation d'apprenant confronté à une langue inconnue, de percevoir l'intérêt du travail de groupe et d'effectuer une prise de recul réflexive immédiate, accompagnée par les pairs et le formateur. Or, une telle mise en activité sur une séance unique ne permet pas de mesurer les effets de la pratique réflexive.

3.1. Dispositif observé et analysé

Ce n'est que lors de la formation dispensée auprès des étudiants de master MEEF professeur des écoles qu'une observation suivie d'une analyse a pu être menée. En effet, trois séances de deux heures ont eu lieu, à environ un mois d'intervalle. La première séance a pris appui sur le néerlandais (NL), langue typologiquement proche de l'anglais, et a confronté les étudiants tour-à-tour aux activités méta-sémantiques (S1), méta-syntaxiques (S2) et méta-phonologiques (S3). La deuxième séance a permis d'aborder l'italien (It) typologiquement proche du français et la troisième le finnois (Finn), langue choisie pour l'absence de proximité avec l'anglais ou le français. Chaque séance a été mise en œuvre selon les mêmes modalités : un temps de réflexion individuelle de trois minutes suivi d'un temps d'échange en groupe de quinze minutes puis d'une mise en commun de dix minutes, et ce renouvelé pour chacune des activités métalinguistiques. Les vingt-quatre étudiants de M1 ont été regroupés en six tétrades.

Les trois dimensions du travail réflexif (Killion et Todnem 1991 ; Chanier et Cartier, 2006 ; Makinster et al., 2006) ont été prises en compte : la « réflexion-dans » avec sa fonction de réassurance et de préparation de la suite, la « réflexion-sur » qui a lieu sur l'objet et met en avant une intense réflexion et la « réflexion-pour » permettant à l'étudiant de se projeter dans son futur métier.

Deux temps de réflexion (synchrone et asynchrone) sont également analysés. D'abord, une réflexion synchrone, immédiate lors de la séance sous forme dialogique et prenant appui sur le principe de communauté professionnelle tel que décrit par Chanier et Cartier (2006). Les réflexions sont mises en commun et les réponses validées de manière assez rapide : il n'y a pas de

réelle phase d'institutionnalisation de manière à ne pas influencer la réflexion individuelle qui doit s'ensuire. La parole est cependant libre et les prises de paroles sont spontanées. S'ensuit une réflexion asynchrone, à distance de la séance, individuelle, notée dans le journal en ligne. La mise en place de ce double dispositif devrait nous permettre de prendre en compte l'ensemble des composantes de l'action professionnelle telles que décrites par Perrenoud (1998).

Trois questions étaient proposées dans le journal de bord afin de guider la réflexion des étudiants, après chaque séance, selon les trois dimensions susmentionnées :

- « Quel est ton ressenti, du point de vue de l'apprenant ? » (réflexion-dans)
- « Quel est ton ressenti, en tant que futur enseignant ? » (réflexion-sur)
- « Penses-tu que ce genre d'activités est utile ou s'agit-il d'une perte de temps ? » (réflexion-pour)

Au sein de chaque dimension, il sera utile de relever les indicateurs du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1993) qui sont les remarques liées à la perception du développement de savoirs, savoir-faire et savoir-être, que ce soit de manière personnelle ou au sein du groupe.

3.2. Corpus

Chaque étudiant a tout d'abord reçu une feuille sur laquelle noter ses réflexions personnelles. Il s'agissait pour la première activité d'accéder au sens (S1), d'analyser la syntaxe de la phrase pour la deuxième (S2) et d'associer la phonie à la graphie, pour la troisième (S3).

De manière à pouvoir analyser les échanges entre membres des groupes, chaque séance a été enregistrée au moyen d'un enregistreur placé au centre de l'îlot (nous avons réuni dix-huit enregistrements au total). De la même façon, les mises en commun ont été filmées (trois enregistrements) et la réflexion personnelle fut rendue accessible par le journal de bord, en ligne (vingt-quatre journaux de bords), sur la plateforme Moodle.

3.3. Analyse qualitative

L'ensemble des données a fait l'objet d'une analyse qualitative de manière à pouvoir répondre aux deux hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : effectuer une pratique réflexive sur la résolution de situations-problèmes inscrites dans des APLI permet à l'étudiant-futur enseignant de prendre conscience des stratégies d'apprentissage mises en œuvre pour

accéder à la compréhension d'une langue inconnue, ce qui favorise le sentiment d'efficacité personnelle (posture d'apprenant). Il s'agira dès lors d'effectuer une analyse du discours permettant de repérer les marqueurs de sentiment d'efficacité personnelle liés au développement de stratégies, spécifiques à la « réflexion-dans ».

Hypothèse 2 : effectuer une pratique réflexive sur la résolution de situations-problèmes inscrites dans des APLI permet à l'étudiant-futur enseignant de prendre conscience des stratégies d'enseignement facilitant une telle approche cognitive. L'analyse du discours devrait nous permettre de repérer les marqueurs de la pratique réflexive menant à la posture d'enseignant, lors des dimensions « réflexion-sur » et « réflexion-pour ».

4. RÉSULTATS ET DISCUSSION

4.1 La « réflexion-dans »

Plusieurs aspects saillant de la « réflexion-dans » peuvent être analysés, qu'il s'agisse de la découverte de stratégies, du transfert de stratégies ou du sentiment d'efficacité personnelle développé à travers l'ensemble des activités, qu'elles soient méta-sémantiques (S1), méta-syntaxiques (S2) ou méta-phonologiques (S3), et ce pour les trois langues (NL, IT et FI).

En effet, les journaux de bord des étudiants (Et) présentent de nombreux marqueurs de satisfaction liés à la découverte des stratégies d'apprentissages :

Et7 NLS1 : Se retrouver seul face à un document écrit dans une langue étrangère est assez déstabilisant au début. Mais très vite, on cherche à se raccrocher à des éléments qui nous sont connus : mise en page du texte qui ressemble à une lettre, mots ressemblants au français ou à l'anglais, noms propres... Une fois le repérage de tous ces indices fait, on se sent plus en confiance et plus à l'aise pour décrypter le contenu du texte. Et on se prend au jeu à essayer de comprendre ce qui est écrit. Le travail en groupe permet ensuite de confronter les idées, les stratégies. C'est plus motivant et plus valorisant que travailler seul face au texte. Chacun apporte des idées, des pistes de réflexion qui au final font avancer le travail du groupe.

Et10 NLS1 : Très déstabilisant au premier abord mais le résultat reste surprenant... En se plongeant dans le texte dans une langue qui m'était totalement inconnue, j'ai réalisé qu'il était relativement aisé de deviner ce qui se trouvait derrière ces lignes. J'ai alors pris conscience d'une chose : on comprend une

langue sous une approche globale. Il ne nous est pas indispensable de connaître la signification de chaque mot pour avoir une bonne compréhension du texte. Ne pas se bloquer sur chaque mot, mais se concentrer sur le texte entier. Des concordances se feront en fonction du contexte. A cela s'ajoutent les ressemblances évidentes à faire entre les langues. Plusieurs mots dans le néerlandais se rapprochent de l'allemand d'une part, mais aussi de l'anglais voire même du français. Conclusion surprenante, mais vraie !

On constate, dans ces extraits (comme dans de très nombreux autres témoignages), que les étudiants ont su repérer les stratégies nécessaires à l'accès au sens d'un texte inconnu et ont, semble-t-il, développé de nouveaux savoir-faire. Il apparaît également, dans les déclarations réalisées dans le journal de bord, que ces stratégies ont pu être transférées d'une séance à l'autre :

Et3 ITS1 : Pour cette séance j'ai utilisé des stratégies de déduction d'abord de bas niveau puis de haut niveau une fois avoir tout lu et compris que l'on parlait de Minnie et de Walt Disney et surtout de voir que ça se termine par une question.

Ensuite j'ai cherché les mots transparents pour pouvoir faire des inférences qui m'ont permises de comprendre quelques phrases.

Et14 ITS1 : J'ai bien aimé cette séance car, n'ayant pas fait d'espagnol ou de langue voisine à l'italien, elle m'a nécessité plus de recherche que la séance en néerlandais : j'ai apprécié d'être mise en difficulté. De plus c'était une langue que je n'avais jamais vue jusqu'à maintenant.

Contrairement à la séance en néerlandais où il était me semble-t-il plus évident de voir que c'était une lettre ici je n'ai pas vu la devinette au premier coup d'oeil.

J'ai même été moins passive que la dernière fois car inconsciemment je me suis surprise à chercher des liens grammaticaux, des pluriels, des conjugaisons de verbe... qui je pense est une conséquence du travail fait au préalable sur la recherche en néerlandais.

L'étudiante Et3 a été en mesure non seulement de réutiliser les stratégies découvertes lors de la première séance portant sur le néerlandais mais également de les nommer à l'issue de la séance portant sur l'italien : elle s'est donc approprié la terminologie. L'étudiante Et14 par contre, relate une activité « non consciente », visible par l'absence de formulation des stratégies. Néanmoins, son attitude vis-à-vis de la nouvelle langue inconnue semble

avoir évolué : elle se considère plus active, plus engagée cognitivement. On peut dès lors observer un sentiment d'efficacité personnelle accrue, chez un grand nombre d'étudiants, que ce soit en temps synchrone ou asynchrone.

Tout comme les élèves des classes de troisième ou de cinquième observés lors de la recherche doctorale (Dahm, 2013), les étudiants de M1 ont été absorbés par l'activité. Les enregistrements des interactions de groupe (gr) permettent de relever un certain nombre de marqueurs spontanés, soulignant la valorisation (inter)personnelle :

NLS1 grC : *Ah oui / c'est ça.. !/.*

ITS1 grF : *Je vous dis pas comme on va être fortes la prochaine fois !/.*

FIS1 grA : *J'avais pas vu mais tu as raison / je comprends mieux maintenant ce que ça veut dire/.*

Il semble que la résolution du problème d'accès au sens ait donné lieu à un sentiment de réussite, de manière immédiate, première observation tangible.

Les notes prises dans le journal de bord permettent, en outre, de percevoir une prise de conscience de l'importance de la réflexion grammaticale facilitée par le fait que ce soit une langue inconnue. La réflexion phonologique semble aussi avoir été appréciée. Les termes employés pour décrire le ressenti sont positifs et semblent, une fois de plus, tendre vers un sentiment d'efficacité personnelle accru. Elles soulignent également une amorce de « réflexion-sur » :

Et24 NLS2 : J'ai trouvé très intéressant également d'essayer de retrouver les règles grammaticales de cette langue inconnue en analysant la construction de phrase sans maîtriser véritablement le sens de la phrase. On est vraiment sur l'étude de la grammaire par la syntaxe de la phrase ce qui est plus dur à faire dans notre propre langue puisqu'on ne peut pas faire abstraction du sens à lecture d'une phrase.

Et8 FIS3 : Le travail sur la grammaire est intéressant sur le finnois pour comprendre toutes les subtilités de la langue, les déclinaisons en particulier. En ayant cherché par nous-même la règle de conjugaison du verbe selon la voix et la forme de la phrase, je pense qu'on intègre plus facilement les différentes déclinaisons que si on nous avait donné la règle toute prête. En plus, c'est plus intéressant de construire la règle avec nos propres mots que de lire la règle toute prête. Je pense qu'on la retient mieux quand on l'a construite avec nos mots.

Et13 NLS3 : Cette séance est importante pour les élèves car elle permet d'associer au texte, le son. Je trouve qu'il est très intéressant de mettre cette séance en dernier, d'une part pour ne pas fausser le travail d'analyse, de réflexion sur la langue. De plus, cela motive les élèves pour en découvrir davantage sur la langue. Ils peuvent également imaginer eux-mêmes les différents sons. Enfin l'écoute en fin de séance permet de fixer les nouveaux apprentissages.

La « réflexion-dans » par le développement de la réflexion cognitive favorise un sentiment d'efficacité accrue et la prise de conscience du développement de compétence ; elle assume ainsi à la fois sa fonction de réassurance et sa fonction de préparation de la suite, comme précisé par Chanier et Cartier (2006).

4.2. La « réflexion-sur »

L'analyse peut être menée sur un temps synchrone (visible à travers les transcriptions des discussions de groupe) et asynchrone (grâce aux extraits des journaux de bord).

La « réflexion-sur » apparaît à travers une intense activité de réflexion en synchrone et asynchrone : l'étudiant-futur enseignant est mis en position de saisir les liens profonds existant entre apprentissage individuel et apports du groupe, de mieux circonscrire les objets d'apprentissage et de ce fait, de développer son sentiment d'efficacité personnelle.

Le temps de mise en commun, à l'issue de la première séance (portant sur le néerlandais), a permis de faire émerger une prise de conscience en ce qui concerne l'importance du travail de groupe. En effet, l'ensemble des étudiants-futurs enseignants a souligné les apports de la réflexion commune en ce qu'elle permet d'approfondir la réflexion et de co-construire les connaissances, comme le montre l'extrait de la transcription de la vidéo 1 (NL) ci-dessous :

NLS1 grC : Quand on essayait de comprendre tout seul / c'était dur puis en fait / en discutant ensemble / on s'est rendu compte qu'on comprenait pas mal de choses/

De la même façon, les échanges avec l'ensemble des étudiants ont fait apparaître un premier recul réflexif sur les objets d'apprentissage et sur les modalités de mise en œuvre, prémisses de la posture d'enseignant que l'on souhaite développer :

FIS2 grD : C'est en essayant de comprendre le texte / qu'on a vu que la grammaire pouvait aider / et servait à autre chose qu'à faire des exercices/

Extrait de la transcription de la vidéo 3 (FI).

On peut toutefois se demander à quel point cette réflexion a été amplifiée par l'activité dialogique entre la formatrice et les étudiants (questionnement, encouragement, etc) lors des échanges en présentiel. Il est cependant à souligner que dans la mesure où la formatrice était impliquée dans la recherche, elle a veillé à simplement accompagner la réflexion, sans pour autant l'influencer de manière quelconque.

En effet, le journal de bord complété par les étudiants en ligne fait tout autant apparaître une réflexion distanciée : l'analyse devient plus approfondie et relève davantage d'une synthèse globale que d'une simple analyse des stratégies utilisées, ce qui était l'une des caractéristiques de la « réflexion-dans » :

Et5 bilan global : Après plusieurs séances sur des langues différentes, on acquiert certains « automatismes » : on est allé beaucoup plus vite pour compléter les fiches concernant la grammaire, on repère plus facilement les différents constituants de la phrase : noms, sujet, verbes... Pourtant il s'agit à chaque fois d'une autre langue, ce qui prouve qu'on est capable de faire des liens entre les différentes langues en utilisant nos connaissances.

Et18 bilan global : Je suis surprise de voir que maintenant on est capable de formuler des règles, de construire des phrases alors que cela me paraissait impossible dans les premières séances.

Une fois de plus, même dans le discours distancié analysant l'ensemble des séances, on observe le recours à des formulations mettant en avant le développement du sentiment d'efficacité personnelle : les deux extraits ci-dessus mentionnent à chaque fois une perception accrue de leurs capacités à agir et à comprendre.

Au-delà de la réflexion sur le métier qui transparaît dans les nombreuses remarques effectuées, on peut également constater une évolution dans la manière dont les étudiants abordent la réflexion : elle se complexifie, progressivement. Voici des extraits du journal de bord de l'étudiante Et2, complété après chacune des séances :

Et2 NLS2 : La séance en groupe étant attractive, l'attention est meilleure et marque plus notre esprit : ainsi on retient mieux !

Et2 ITS2 : Je dirais que ces séances m'ont permis de comprendre combien travailler en groupe est essentiel et permet vraiment d'améliorer les apprentissages, est motivant et permet même aux élèves en difficulté d'apporter leur pierre à l'édifice.

Et2 FIS2 : Le travail de groupe est selon moi nécessaire pour des recherches communes parfois plus complexes. Je pense que ce travail nous aide à développer nos propres compétences en écoutant des pistes suggérées par nos pairs. Par un savoir-être d'ouverture, on peut partager les savoirs et savoir-faire des autres.

Dans ces trois extraits rédigés par la même étudiante (à environ un mois d'intervalle) on observe de manière évidente une réelle progressivité dans la manière dont cette étudiante manipule les termes, effectue son analyse et parvient à mobiliser ses propres connaissances pour approfondir sa réflexion. On voit également apparaître des éléments caractéristiques d'une « réflexion-pour ».

4.3. « Réflexion-pour »

Lorsque les étudiants effectuent une prise de recul réflexif en adoptant la posture de l'enseignant, la distance avec le vécu immédiat s'accroît : certains réfléchissent sur l'importance du travail de groupe, sur la focalisation attentionnelle requise par les activités métalinguistiques, d'autres prennent conscience de la nécessaire mobilisation des savoirs et savoir-être pour développer les savoir-faire et donc la compétence. Il arrive également que des étudiants envisagent le transfert vers d'autres disciplines voire même effectuent une véritable projection dans la réalité de la classe.

La dernière réflexion individuelle menée sous forme de bilan après les trois séances permet de faire apparaître une réelle projection dans le métier. En effet, les étudiants-futurs enseignants ont questionné les activités et ont cherché à transférer leurs observations vers d'autres situations de classe. La place de la grammaire et la manière dont elle peut être enseignée ont souvent été questionnées, tels que le laissent apparaître les extraits ci-dessous :

Et18 Bilan global : Quand on fait ce genre d'exercice, en groupe, les enfants sont actifs et non passifs. En essayant de trouver des règles de grammaire ensemble, avec leurs propres mots, ils devraient les retenir plus facilement... Ce serait intéressant aussi de leur faire faire un lien avec l'enseignement de la

grammaire française. Du coup, ça pourrait donner plus de sens, plus de réalité aux concepts qu'on utilise, mais bon, ça ne pourrait marcher qu'avec les grands.

Et9 Bilan global : Le fait de leur [les élèves] faire découvrir la règle en manipulant les mots, en essayant, en tâtonnant, leur permet de s'approprier la structure de la langue. Et c'est particulièrement intéressant ici vu le nombre de déclinaisons qu'il y a dans cette langue. En fait, ils peuvent voir par eux-mêmes les particularités des mots selon les formes et types de phrases et ça fait tout de suite sens parce que c'est dans un contexte familier pour eux, c'est plus porteur de sens, plutôt que de leur « balancer » la règle et un exemple. En plus, s'ils construisent la règle avec leurs propres mots, ils peuvent la retenir plus facilement. Et c'est quand ils travaillent sur les formes et les types de phrases, les pronoms, les verbes, les noms... bref la structure de la phrase en finnois, qu'on revoit et qu'on consolide des notions importantes du français.

On observe à la fois une critique de la manière dont la grammaire peut être enseignée en classe de français et des pistes de mise en œuvre nouvelles. Certains étudiants ont su analyser leur vécu d'apprenant et parviennent à inscrire les APLI dans une démarche d'enseignement permettant de donner du sens aux concepts grammaticaux :

Et6 Bilan global : Je l'utiliserais peut-être pour améliorer leur apprentissage du français en travaillant sur la construction de phrases et les accords (comparaison entre français et LVE) ; pour faire comprendre l'importance des conjuguaisons et terminaisons.

Et7 Bilan global : Personnellement, j'aimerais que cette façon de travailler soit plus privilégiée dans toutes les matières et en particulier en français, mais n'est-ce pas utopique ? En effet, découvrir par soi-même les règles de grammaire, permet de mieux les comprendre et de mieux les retenir (et vu la complexité des règles en français, ça aiderait beaucoup de comprendre les règles que l'on nous fait ingurgiter bêtement), mais cela demande forcément plus de temps. Au vu de tout ce qu'il y a voir dans l'année, peut-on se permettre de mener ce type de travail sur chaque nouvelle notion abordée ? A voir dans la pratique.

Néanmoins, on perçoit, à travers le questionnement de l'étudiante 7 une réflexion liée à une perception des contraintes du métier qui démontre une réelle projection dans le métier et un questionnement au plus proche de la réalité du terrain.

La démarche mise en œuvre pour les APLI a également eu des effets sur la conception pédagogique des étudiants-futurs enseignants. L'expérience du travail de groupe a été cruciale si bien qu'ils sont capables d'en percevoir l'utilité ou ses limites et peuvent l'envisager dans leur pratique future.

Et5 FIS3 : Une fois de plus importance de travailler en groupe ...surtout pour débloquer des situations et permettre à des élèves en difficulté (et je me mets dans le lot) de trouver d'autres processus d'apprentissage. L'émulation du groupe redonne de la motivation et le désir d'aller plus loin) !

Certains étudiants ont aussi constaté l'importance du travail de groupe en tant que facteur permettant d'accroître la focalisation attentionnelle.

Et4 ITS2 : Il m'a été bénéfique de me rendre réellement compte que l'attention est très importante dans notre apprentissage ; la séance en groupe se trouvant en début de séance et étant également assez attractive, l'attention est meilleure et marque plus notre esprit ainsi on retient mieux ! Cependant il faut faire attention car même en groupe des erreurs peuvent survenir et le danger ici c'est que ces erreurs se fixent c'est pourquoi il est bien de faire une correction commune pour permettre aux élèves de vérifier leurs réponses et de corriger celles qui peuvent être fausses. Je pense en conséquence que cette phase doit être marquante et qu'ainsi il est nécessaire de capter leur attention et de choisir le bon moment pour que les apprentissages se fixent en fonction des capacités attentionnelles des élèves : ainsi on ne va pas leur proposer une phase d'apprentissage juste après un travail coûteux en attention (ou en énergie).

Et8 ITS2 : Ce qui m'a sauté aux yeux dans ce début de séance, quand on a dû traduire à nouveau le texte, c'est l'importance de la phase d'institutionnalisation en fin de séance ! Le fait qu'on ne se soit pas rappelé que « topo » = souris alors que tu l'avais dit, mais vite fait, juste avant de partir, a montré qu'il est important de bien poser les choses en fin de séance et de bien capter l'attention de tous les élèves quand on reprend les principaux points vus durant la séance !!

Grâce à cette activité et à la prise de recul effectuée, ces deux étudiantes ont pu questionner de manière active l'un des concepts didactiques qui leur est enseigné ; elles ont pu identifier l'origine de la fossilisation de leur erreur et repérer des pistes de remédiation. Elles ont donc pu percevoir que pour qu'une mémorisation efficace ait lieu, l'élève doit être engagé, ce qu'il est de manière naturelle au sein du travail de groupe, dès lors que celui-ci est vécu

positivement. Or, une phase d'institutionnalisation menée de manière trop rapide, frontale, dans laquelle l'élève n'a pas besoin d'agir ne permet pas un tel engagement et se révèle donc peu efficace.

Finalement, le fait d'avoir vécu des séances d'APLI semble avoir permis aux étudiants-futurs enseignants d'engager une réflexion sur la posture enseignante ainsi que sur le regard que celui-ci porte sur ses élèves :

Et1 Bilan global : Quand on se prend au jeu de découvrir une nouvelle langue, on se rend mieux compte des difficultés et cela permet peut-être d'être plus humble, plus réaliste dans sa façon d'enseigner.

Et9 FIS1 : Sur cette séance, en particulier, où le texte était peut-être moins accessible, le travail en groupe était pour moi essentiel car il permettait une réelle réflexion sur la langue. En effet, comme on ne comprenait pas certains mots, certaines phrases, cela nous a obligé à chercher tous les indices possibles pour comprendre : repérage des mots qui apparaissent plusieurs fois sous différentes formes, émissions d'hypothèses, comparaison des mots... on a mis en œuvre toutes les stratégies d'apprentissage. Ainsi, grâce à cette mise en commun, j'ai compris l'essentiel du texte et je me suis rendue compte qu'il y avait beaucoup de choses que j'aurais pu comprendre, si je ne m'étais pas arrêtée à de la traduction.

Par contre, les feuilles distribuées au fil de la séance n'ont quasiment pas servi, je pense que pour les élèves c'était plus une contrainte. C'est surtout un moyen pour l'enseignant de se rassurer car souvent on n'a pas confiance dans les capacités des élèves, on a toujours peur qu'ils n'y arrivent pas alors qu'ils en sont tout à fait capables !!! Or cela peut être un frein dans les apprentissages, il faut donc laisser davantage d'autonomie aux élèves et leur faire confiance ! Ici, je pense que les élèves auraient pu trouver le sens général du texte sans cette aide.

On peut remarquer que l'étudiante 9 prend progressivement du recul : elle prend appui sur son vécu personnel pour comprendre l'action de l'enseignant. Elle parvient ainsi à questionner la nécessité de distribuer des supports de réflexion et l'objectif de ceux-ci ; elle inscrit sa réflexion dans une perspective plus large qui permet le développement de l'autonomie de l'élève.

Il semblerait que la participation à cette formation ait permis aux étudiants-futurs enseignants de revoir de manière globale le type d'activités que l'on peut proposer aux élèves. Comme ils ne sont pas experts des langues proposées, il leur a été plus aisé de se placer en situation d'apprenant. Ils ont

donc pu se rendre compte de la faisabilité des activités proposées, faisabilité pour autant questionnée en amont :

Et22 FIS1 : En tant qu'enseignant, et avant d'avoir fait cette séance moi-même, je me serais dit que c'était trop compliqué pour les élèves. Cependant, cela développe leur envie de savoir, d'apprendre, ce qui est très important pour les élèves. Il ne faut donc pas sous-estimer les élèves qui peuvent être capables de bien plus que l'on ne le pense.

On peut toutefois se demander dans quelle mesure les étudiants-futurs enseignants sauront prendre appui sur cette prise de conscience de manière à proposer des activités à la fois stimulantes et adaptées à leurs élèves lorsqu'ils seront amenés à enseigner une langue vivante.

Conclusion

Permettre aux étudiants - futurs enseignants de réfléchir sur les langues inconnues, en résolvant les différents problèmes rencontrés semble autoriser le développement de leur maturité cognitive. Ils prennent conscience des stratégies d'apprentissage mises en œuvre pour accéder au sens des textes en langue inconnue et abordent les concepts grammaticaux différemment, en leur donnant plus de sens. Le passage graphie-phonie est également questionné et analysé. De plus, ces activités semblent modifier leurs attitudes vis-à-vis des langues inconnues ou de l'apprentissage des langues en général. De la même façon, la participation à une telle action de formation nécessitant un recul réflexif modifie leur perception des capacités de l'élève : les étudiants-futurs enseignants envisagent l'élève de manière plus globale et perçoivent la nécessité de proposer des activités cognitivement engageantes.

Les étudiants-futurs enseignants sont amenés à réfléchir sur eux-mêmes, en tant qu'apprenant, ou sur leur future pratique en tant qu'enseignant ; il importe dès lors de s'interroger sur le temps que nécessite une telle activité et l'effort qu'elle peut demander aux participants. On constate un réel intérêt pour le journal de bord puisque tous les étudiants l'ont complété avec une prise de notes (plus ou moins longue) après chaque séance. L'étudiante 8 a interprété l'une des questions de manière personnelle : au lieu de penser à l'activité à mener au sein de la classe, elle a pensé que la question portait sur la tenue du journal de bord. Or, sa réponse nous donne accès à son jugement personnel :

Et8 Bilan global : Pour répondre à ta question : « Est-ce une perte de temps ? », je suppose que tu fais référence au fait de remplir ce journal. En effet, cela me prend un peu de temps de le remplir, de réfléchir au pourquoi, au comment, mais cela nous permet de nous placer du point de vue de l'enseignant et de prendre du recul par rapport à tout ce que l'on voit. Cela nous permet de développer notre esprit critique. Cela nous donne aussi l'occasion de nous projeter dans notre futur métier, de nous confronter à certaines problématiques de didactique, chose qu'on ne fait pas du tout dans les autres matières et qui nous manque un peu car du coup on risque d'être un peu perdu quand on aura notre propre classe. Du coup, c'est un peu « un plus » de pouvoir remplir ce journal, sans que ce soit trop lourd ou trop contraignant !

Cette interprétation personnelle nous permet d'affirmer que l'expérience de la tenue du journal de bord et du recul réflexif qu'elle implique a été vécue de manière positive.

On peut donc considérer que le recours aux APLI en tant que détour de formation permet aux étudiants-futurs enseignants de prendre conscience de l'importance de la formation cognitive au sein de la didactique des langues : par leur propre vécu et l'analyse afférente, ils sont en mesure de saisir les enjeux de l'enseignement des langues qui doit aller au-delà de la seule formation linguistique et culturelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- **ALTET M.** Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser. Dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck, Bruxelles pp. 27-40, 1996.
- **BAILLY D.** *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais.* Ophrys, Paris, 1998.
- **BANDURA A.** Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, n°28(2), pp. 117-148, 1993.
- **BANDURA A.** *Self-efficacy. The Exercise of Control.* Freeman and Company, New York, 1997.
- **CAPRON PUOZZO I.** Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'Acedle*, pp. 9-17, 2012. [<https://journals.openedition.org/rdlc/2432>] (consulté le 12 février 2019).
- **CHANIER T., CARTIER J.** Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne: le processus réflexif dans la formation des formateurs. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n°3(3), pp. 64-82, 2006.
- **CHINI D.** Linguistique et didactique : où en est-on ? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle ? *Les Cahiers de l'Acedle*, n°6(2), pp. 129-153, 2009.
- **DABENE L.** Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. *Repères*, n°6, pp. 13-21, 1992.
- **DAELE A., CHARLIER B.** Pourquoi les communautés d'enseignants aujourd'hui. *Pratiques et recherches*, pp. 83-104, 2006.
- **DAHM R.** *Effets de l'introduction d'une approche plurielle fondée sur des langues inconnues sur le système didactique. Des éléments de cadrage à la mise en place expérimentale en classe d'anglais au collège.* Thèse de doctorat (direction M.-C. Deyrich). université de Bordeaux-Segalen, Bordeaux, 2013 (inédit).
- **DEYRICH M.-C.** *Enseigner les langues à l'école.* Ellipses, Paris, 2007.

- **HENRI F., LUNDGREN-CAYROL K.** *Apprentissage collaboratif à distance*. Presses universitaires du Québec, Montréal, 2001.
- **KILLION J. P., TODNEM G. R.** A process for personal theory building. *Educational leadership*, n°48(6), pp. 14-16, 1991.
- **MAKINSTER J. G., BARAB S. A., HARWOOD W. S., ANDERSEN H. O.** The effect of social context on the reflexive practice of pre-service science teachers: Incorporating a Web-supported community of teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, n°14(3), pp. 543-579, 2006.
- **PERRAULT B., BRASSART D. G., DUBUS A.** Le sentiment d'efficacité personnelle comme indicateur de l'efficacité d'une formation. Une application à l'évaluation de la formation des enseignants. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, université de Genève, septembre 2010 [<https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-p/Le%20sentiment%20defficacite.pdf>] (consulté le 10 novembre 2018).
- **PERRENOUD Ph.** La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences, *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514, 1998.
- **PERRENOUD Ph.** Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques*, n° 390, pp. 42-45, 2001.
- **PICCOLI G., AHMAD R., IVES B.** Web-based virtual learning environments: a research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic skills training. *MIS Quarterly*, n°25(4), pp. 401-426, 2001.
- **ROMANO J.L.** School personnel prevention training: A measure of self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, n°90 (1), pp. 57-63, 1996.
- **SCHÖN D.** *The Reflective Practitioner*. Basic Books, New York, 1983.

LES OUTILS DU CIEP AU SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT BI/PLURILINGUE

LEMEUNIER Valérie,

Responsable unité formation, département langue française,
France Éducation International

PEGOURIE-KHELLEF Marjorie

Chargée de programme, unité expertise, département langue française,
France Éducation International

Résumé

France Éducation International accompagne, depuis sa création, la mise en œuvre des politiques publiques en matière de diffusion du français. Conscientes des enjeux de l'enseignement/apprentissage des langues, les politiques linguistiques s'engagent de plus en plus en faveur de l'enseignement bi/plurilingue.

Dans le cadre de leurs missions, les agents du CIEP constatent régulièrement les écarts entre les besoins des acteurs et les moyens mis en œuvre sur le terrain. Afin d'apporter des réponses aux besoins identifiés, le CIEP a conçu et met à la disposition des acteurs de la diffusion du français des dispositifs de formation en présence et à distance et des outils d'accompagnement (site et ressources pédagogiques) qui font l'objet d'une présentation dans cet article.

Mots clés : enseignement plurilingue, BELC, formation continue, en présence, à distance

Introduction

Le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) a pour mission d'accompagner la mise en place des politiques publiques en matière de diffusion du français, notamment par la formation continue des acteurs de cette promotion : enseignants, attachés de coopération, responsables pédagogiques, enseignants du scolaire et de l'université, etc.

Depuis quelques années, il est fréquemment mobilisé par les postes diplomatiques pour former les acteurs de l'enseignement bilingue et accompagner

la création, le maintien ou l'aide à la labellisation de sections bilingues dans des établissements scolaires étrangers.

Du fait de l'essor sans précédent des sections bilingues dans le monde ces dernières années (environ 2 000 000 élèves sont actuellement scolarisés dans les sections bilingues francophones, dans 53 pays du monde, répartis sur les cinq continents), les besoins de formation des équipes pédagogiques se multiplient.

Par ailleurs, les projections les plus optimistes laissent présager une forte augmentation du nombre de locuteurs francophones dans le monde d'ici à 2050, notamment sur le continent africain où l'enseignement/apprentissage se déroule, de fait, en contexte bi/plurilingue.

1. LES BESOINS

Les missions du CIEP ont permis de constater, sur le terrain, des besoins de formation spécifiques à ces contextes plurilingues d'enseignement/apprentissage. Un premier élément récurrent, d'après les témoignages d'enseignants, concerne les besoins de formation sur la langue disciplinaire. Certains enseignants basculent de manière brutale d'une langue d'enseignement à l'autre; dans d'autres contextes, ce sont les enseignants de français qui assurent des cours de disciplines dites non linguistiques (DdNL). Par ailleurs, l'offre éditoriale est très limitée en termes de matériel pédagogique. Et pour cause, la variété des contextes (programmes nationaux, âge des apprenants, nombre d'heures de DdNL, de français, langues en présence, etc.) rend toute production éditoriale inadaptée à cette diversité. Pourtant, bien souvent, les manuels français de disciplines sont utilisés, faute de mieux ! Ainsi, un besoin récurrent d'outils et de ressources pédagogiques a été relevé, auquel de nombreux enseignants ajoutent la nécessité de susciter davantage l'intérêt pour l'enseignement du et en français.

D'un point de vue organisationnel, d'autres besoins sont évoqués. Les enseignants ne bénéficient pas de décharge horaire pour préparer leurs cours de discipline en français. Le temps de préparation de ces cours demeure toutefois plus long que celui d'un cours de discipline en L1, notamment du fait du manque de matériel pédagogique évoqué précédemment. De plus, de nombreux enseignants mettent en œuvre des activités pédagogiques relevant par exemple de l'alternance codique. Dans ce cadre, un besoin de reconnaissance institutionnelle de ces pratiques émerge. En effet, les institutions restent parfois attachées aux pratiques immersives.

La formation d'un corps enseignant spécialisé et performant est donc nécessaire pour relever les défis liés à ce contexte inédit. De nombreux projets

pluriannuels (notamment dans le cadre des Fonds de Solidarité Prioritaires Innovants - FSPI) voient le jour.

Afin de répondre efficacement à ce besoin massif de formation, le CIEP a conçu des dispositifs de formation et des outils d'accompagnement pour les enseignants. À travers la présentation des dispositifs de formation, nous montrerons comment notre offre se construit et comment elle évolue. Puis, dans une seconde partie, nous présenterons les outils et ressources existantes, disponibles pour les enseignants de DdNL.

2. LES DISPOSITIFS DE FORMATION EN PRÉSENCE ET À DISTANCE

Le CIEP dispose d'une offre de formation qui s'adresse aux enseignants de français en section bilingue et aux enseignants de DdNL. Cette offre s'insère dans différents dispositifs en présence ou à distance.

L'offre en présence : le dispositif Belc

Le BELC, à l'origine le *Bureau d'études et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde* (BEL), créé en 1959, est devenu, en 1965, *Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger* (BELC), au moment de son rattachement au Centre international d'études pédagogiques (CIEP). Dès 1967, il a eu pour mission d'accompagner la mise en place des politiques publiques en matière de diffusion du français par la formation continue des acteurs de cette promotion : enseignants, attachés de coopération, responsables pédagogiques, enseignants du scolaire et de l'université, etc.

Après plus d'un demi-siècle d'existence, le BELC demeure un lieu de formation continue recherché par les professionnels de l'enseignement du français dans le monde qui y trouvent une réponse à leurs besoins. Plus récemment, le succès de son internationalisation fait qu'aujourd'hui 1 200 professionnels, de plus de 80 pays dont un tiers de Français participent, chaque année, aux différentes éditions du BELC pour évoluer dans leur métier, s'orienter vers de nouvelles fonctions et réussir un projet de mobilité professionnelle. L'élaboration des programmes de formation à la croisée de plusieurs métiers, de plusieurs disciplines, de plusieurs acteurs politiques, suppose donc de prendre en compte les pratiques et besoins observés sur le terrain ainsi que les résultats de la recherche afin d'intégrer l'innovation conceptualisée et

décrite par les chercheurs pour mieux répondre aux attentes des professionnels. Le programme et l'organisation du BELC se nourrissent pour évoluer d'orientations politiques, d'observations des métiers, de retours de terrain et de la recherche dans plusieurs domaines : didactique, linguistique, éducation, management des organisations, études interculturelles, sociologie, etc. En 2010, ce rendez-vous professionnel est devenu *université d'été et d'hiver des métiers du français dans le monde*, pour souligner l'articulation entre formation initiale, formation continue et recherche universitaire.

La nécessité d'articuler recherche et formation et de construire des parcours lisibles et valorisables tout au long de la vie s'impose pour déterminer les contenus et l'organisation de la formation. Le but est de proposer une offre en adéquation avec les besoins des employeurs, les projets des participants et leurs attentes intellectuelles. C'est ainsi que l'offre à destination des enseignants des sections bilingues évolue. Dans un premier temps, pour mieux répondre aux besoins liés au manque de ressources pédagogiques, des modules avec une plus grande orientation méthodologique visant la didactisation de supports variés voient le jour :

« À partir de 2013, le cadre de l'unité didactique, tel que décrit précédemment, sort des frontières du FLE pour s'adapter à l'enseignement des disciplines dites non linguistiques (DdNL). C'est également à partir de là que ce cadre s'immisce dans les formations pour les enseignants de DdNL proposées dans le cadre des stages BELC.

Afin de favoriser l'apprentissage d'une discipline en L2, l'articulation entre langues et disciplines reste un enjeu majeur à relever. Cette articulation ne peut se définir qu'en fonction du contexte éducatif. Sans formation spécifique et sans repères, la grande majorité des enseignants qui se lance dans l'aventure éprouve de grandes difficultés à traduire le discours pédagogique en pratiques de classe.

Devant un tel constat, V. Lemeunier, influencée par les travaux de A. Braz (2007), J.-M. Mangiante (2009) et J. Duverger (2011), propose de croiser la méthodologie du FLE, celle de l'enseignement bilingue et celle de la discipline enseignée en français. C'est ainsi que, dans le cadre, entre autres, des stages BELC, des enseignants de DdNL ont été formés à la construction d'unités didactiques intégrant l'interdisciplinarité ainsi que l'alternance codique et favorisant l'intégration langues et disciplines.

(...) À partir de cette modélisation, depuis 2013, des fiches pédagogiques élaborées par ou en collaboration avec des acteurs du BELC sont mises en ligne (cf.

fiches proposées sur les sites de IFprof Espagne et TV5MONDE⁶⁸. » (Lemeunier & Laurens, 2018, p. 135-138)

Dernièrement, de nouveaux modules orientés sur le numérique, les techniques d'animation et la simulation globale viennent compléter l'offre⁶⁹. Là encore, on ne peut que constater l'importance de l'apport de la didactique du FLE et de l'ancrage historique du BELC pour l'orientation donnée à cette nouvelle offre. Le BELC s'inscrit dans une histoire dans laquelle les techniques d'animation et la simulation globale ont connu et connaissent encore de très belles heures de gloire.

CIEP+

Parallèlement, des réflexions s'engagent pour une formation à distance. Dans la perspective d'un parcours spécifiquement orienté enseignement bilingue, il est apparu opportun d'envisager un parcours qui puisse être suivi de manière totalement autonome mais qui puisse également s'intégrer, partiellement, dans un parcours de formation hybride et donc complémentaire des modules en présence.

Un parcours « Développer ses compétences d'enseignant en section bilingue » constitué de 30 heures d'activités autocorrectives a ainsi été construit (le formé bénéficie en outre de 12 à 18 heures d'accompagnement pédagogique). Il comprend 3 modules de 10 heures chacun :

- « Développer ses compétences d'enseignant en section bilingue 1 » vise l'acquisition de compétences pour que le formé soit en mesure de « Faire évoluer ses connaissances et ses pratiques » et de « Susciter l'adhésion ».
- « Développer ses compétences d'enseignant en section bilingue 2 » vise l'acquisition de compétences pour « Sélectionner des ressources pédagogiques » et « Faciliter l'action pédagogique ».
- « Développer ses compétences d'enseignant en section bilingue 3 » vise l'acquisition de compétences pour « Favoriser la communication en classe » et « S'impliquer professionnellement ».

68. <https://es.ifprofs.org/ressource-pedagogique/realiser-tableau-abstrait>, <https://es.ifprofs.org/ressource-pedagogique/realiser-construction-geometrique>
<https://es.ifprofs.org/ressource-pedagogique/realiser-oeuvre-collective> <https://es.ifprofs.org/ressource-pedagogique/representer-chambre-reves>
<https://es.ifprofs.org/ressource-pedagogique/faire-maquette-systeme-solaire> <http://enseigner.tv5monde.com/collection/sciences-en-francais>

69. <http://www.ciep.fr/belc/ete-2019>

« Réaliser une capsule vidéo ». Ces modules peuvent être suivis indépendamment les uns des autres⁷⁰.

Diplômes universitaires

- Pour des enseignants et futurs enseignants de sections bilingues en collège et en lycée

Dans le cadre d'un partenariat entre l'université Bordeaux Montaigne et le CIEP, une action de validation d'acquis permet aux participants, titulaires d'une licence en France ou dans leurs pays d'origine, ayant suivi des modules de formation des universités BELC, en France (« universités BELC d'hiver » et « universités BELC d'été ») ou à l'étranger, ou d'autres modules de formations du CIEP d'un volume horaire identique de bénéficier d'une dispense partielle des modules de formation pour l'obtention du Diplôme d'université EDiLE (Enseigner des disciplines en langues étrangères).

- Pour des enseignants ou futurs enseignants de sections bilingues en primaire et en collège

Dans le cadre d'un partenariat entre l'université Paris Descartes et le CIEP, un diplôme d'université : « Pédagogie et instruction de l'enfant bilingue » sera proposé à partir de 2020. La formation est constituée d'un parcours en présence « Bilinguisme chez l'enfant » conçu par l'université de Paris Descartes et d'un parcours en ligne « Enseignement bilingue » conçu par le CIEP.

Formation sur mesure

Par ailleurs, le CIEP répond à des demandes de formation sur mesure, notamment dans le cadre des FSPI, un dispositif de financement du Ministère français de l'Europe et des Affaires Étrangères permettant d'appuyer la société civile dans sa structuration et de promouvoir des coalitions d'acteurs sur des sujets d'intérêt général. L'orientation choisie par une grande majorité des postes diplomatiques vise le renforcement des capacités de pilotage et de formation au service de la francophonie à travers notamment le développement et le soutien des sections bilingues.

Dans ce cadre, le CIEP intervient dans différents pays pour accompagner les autorités éducatives locales qui souhaitent notamment faire évoluer les compétences langagières et professionnelles (pédagogiques et didactiques) des enseignants de DdNL. Il intervient ainsi depuis 2018 pour le renforce-

70. Cette offre est accessible sur la plateforme CIEP+ : <https://plus.ciep.fr/>

ment et la valorisation de l'enseignement bilingue francophone au Maroc, au Liban et bientôt dans les Balkans occidentaux (Macédoine du Nord, Serbie et Bosnie-Herzégovine). Des outils sont coconstruits : référentiels de compétences langagières, unités didactiques pour l'enseignement du français à des professeurs de DdNL, programmes de formation professionnelle, kits de formation, etc.

Pour soutenir les sections bilingues francophones, le CIEP propose également des outils d'accompagnement.

3. LES OUTILS D'ACCOMPAGNEMENT

Le CIEP propose un ensemble d'outils d'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants de français en section bilingue et des enseignants de DdNL. Ces outils sont rassemblés notamment dans le site le *Fil du Bilingue* que nous présenterons ci-dessous. Puis, un focus sera fait sur la collection de fiches pédagogiques *Enseignement bilingue* « Sciences en français », de TV5MONDE, conçues par le CIEP.

Le site internet : le *Fil du bilingue*

Ce site dédié à l'enseignement bi-plurilingue est destiné aux enseignants de DdNL et de français dans des établissements étrangers à dispositif bilingue et à programmes nationaux. Il existe depuis dix ans et sa tâche était, à l'origine, d'accompagner le développement des sections bilingues francophones à l'étranger. La refonte en cours a pour objectif d'orienter davantage le contenu vers l'enseignant de DdNL ou de français en section bilingue francophone, de lui fournir des ressources pour la classe ou pour son auto-formation et de valoriser ses actions. Nous travaillons ainsi à sa refonte technique et éditoriale depuis 2018. Autre élément de la refonte, la création d'un comité scientifique, qui accompagnera le pilotage et garantira une ligne éditoriale orientée sur le bi-plurilinguisme. Il est composé d'institutions, d'associations et d'opérateurs œuvrant dans l'enseignement bi-plurilingue en France et à l'étranger : IF, DGM, AEFÉ, DGLFLF, TV5MONDE, CANOPE, Bilingue et +, DULALA, ADEB (cf. présentations ci-après).

Les partenaires du *Fil du bilingue*

Ces partenaires sont des acteurs majeurs de l'enseignement bi-plurilingue. Nous les présentons afin de situer leurs actions dans le domaine du bi-plurilinguisme.

La *Direction générale de la mondialisation* (DGM) du Ministère de l'Europe et des affaires étrangères dispose d'une mission Langue française et Éducation. Cette mission assure une tutelle sur un ensemble d'actions visant à valoriser le bi-plurilinguisme, dont le LabelFrancÉducation piloté par l'AEFE. En effet, l'enseignement bilingue est une priorité réaffirmée par le Président de la République dans le plan langue française et plurilinguisme de 2018.

La *Délégation générale à la langue française et aux langues de France* (DGLFLF) est chargée d'animer et de coordonner la politique linguistique du gouvernement et d'orienter son évolution dans un sens favorable au maintien de la cohésion sociale et à la prise en compte de la diversité de la société. Service à vocation interministérielle directement rattaché au ministre chargé de la culture, la DGLFLF mobilise pour son action un ensemble de partenaires, publics ou privés, impliqués dans la promotion du français et de la diversité linguistique. Un partenariat est notamment envisagé avec le *Fil du bilingue* autour des ressources terminologiques spécialisées créées par la DGLFLF.

L'*Institut français* (IF) est l'opérateur de l'action culturelle extérieure de la France. Créé en 2010, placé sous la tutelle du ministère de l'Europe et des Affaires étrangères et du ministère de la Culture, il est chargé, dans le cadre de la politique et des orientations arrêtées par l'État, de porter une ambition renouvelée pour la diplomatie d'influence. Il contribue au rayonnement de la France à l'étranger et répondre à la demande de France dans une démarche d'écoute, de partenariat et d'ouverture. La plateforme d'échanges entre enseignants IFPROF qui animent un réseau mondial d'enseignants de français et en français est au cœur du partenariat avec le *Fil du bilingue*.

L'*Agence des établissements français à l'étranger* (AEFE) est l'opérateur public qui, sous la tutelle du ministre de l'Europe et des Affaires étrangères, coordonne le réseau des établissements d'enseignement français à l'étranger. Le ministère des Affaires étrangères a créé en 2012 un label « LabelFrancÉducation », dont la mise en œuvre a été confiée à l'AEFE.

L'objectif de ce label est d'identifier, de reconnaître et de promouvoir les sections bilingues francophones de haut niveau dans des établissements étrangers d'excellence. Le CIEP et le *Fil du bilingue* interviennent de différentes manières autour de ce Label. Le *Fil du bilingue* relaie notamment le vadémécum du label, dont la réactualisation est en cours d'élaboration.

Placé sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale, le *Réseau Canopé*, opérateur public, édite des ressources pédagogiques transmédias (imprimé, web, mobile, TV), répondant aux besoins de la communauté éducative. Les activités du Réseau s'internationalisent et une réflexion sur la sélection d'un contenu à mettre à disposition des publics enseignants étrangers sera l'axe de partenariat avec le *Fil du bilingue*.

Opérateur audiovisuel francophone, *TV5MONDE* est une chaîne généraliste, culturelle, francophone et mondiale, dont la vocation est de promouvoir l'ensemble de la création francophone ainsi que la langue française, mais également de délivrer une information multilatérale et internationale, partout dans le monde. La plateforme numérique de TV5MONDE possède une composante éducative, enseigner et apprendre le français. Au sein de la rubrique *Enseigner le français*, une collection de fiches pédagogiques pour l'enseignement bilingue a été conçue avec France Éducation International. Ces ressources sont aussi disponibles via le site du *Fil du bilingue*.

Fondée en 2003, l'*Association pour le développement de l'enseignement bi-plurilingue* (ADEB) est une association regroupant des enseignants, des chercheurs, des acteurs du système éducatif, des représentants d'institutions éducatives et culturelles. Ses membres sont généralement impliqués dans la formation initiale et continue des enseignants de langues et de leurs collègues d'autres disciplines. L'ADEB et le *Fil du bilingue* collaborent depuis longtemps en relayant réciproquement notamment leurs publications.

L'association *Bilingues & plus* œuvre pour la compréhension des avantages du bilinguisme du point de vue des sciences cognitives afin que toutes les langues, sans hiérarchie, puissent servir de socle pour une meilleure maîtrise du français tout en étant respectées. Cette association apporte un éclairage différent et complémentaire aux approches sociolinguistes et didactiques très présentes sur le *Fil du bilingue*.

L'association *D'une langue à l'autre* (DULALA), lancée en 2009, a développé un projet global qui s'appuie sur des réseaux professionnels, des acteurs institutionnels et des chercheurs. DULALA développe des outils innovants, testés sur le terrain lors d'ateliers avec les enfants et diffusés lors de formations, afin de faire des langues des enfants un levier pour mieux vivre et apprendre ensemble. *Le Fil du bilingue* a identifié ses outils et souhaite les diffuser auprès des publics d'enseignants hors de France.

Le contenu du site

Le *Fil du bilingue* propose actuellement :

- Des capsules vidéo réalisées à partir de témoignage d'enseignants, d'inspecteurs de DdNL (Maroc et Mexique)⁷¹. D'autres capsules sont en projet.
- Du matériel pédagogique, à l'instar de la collection Enseignement bilingue / « Sciences en français » de TV5MONDE⁷². Cet ensemble de fiches pédagogiques destinées aux enseignants de sciences qui enseignent en français à l'étranger, sur programmes nationaux, a été conçu avec le CIEP.
- Des dossiers par pays et des fiches pratiques (didactique, évaluation et disciplines), lancée en 2015-2016. Ces dossiers sont en cours de réactualisation⁷³.
- Des documents de communication sous forme d'infographies sur l'enseignement bilingue, l'enseignement du français et notre dernière publication, une charte pour le plurilinguisme à l'école⁷⁴.
- Du matériel pédagogique créé par les enseignants de DdNL : le *Fil du bilingue* souhaite mettre en avant les acteurs principaux de l'enseignement bi-plurilingue⁷⁵.

Des sitographies pour les disciplines suivantes : histoire, mathématiques, physique-chimie, philosophie, sciences de la vie et de la terre, arts et histoire de l'art, littérature, éducation physique et sportive (EPS), géographie, écono-

71. Par exemple : <http://www.lefildubilingue.org/maroc-quelle-formation-initiale-pour-les-inspecteurs-de-fran%C3%A7ais-et-les-inspecteurs-de-disciplines>

72. Voir : <http://www.lefildubilingue.org/fiches-pratiques/collection-enseignement-bilingue-sciences-en-fran%C3%A7ais-avec-tv5mondecip>

73. Exemple de dossier pays pour la Roumanie : <http://www.lefildubilingue.org/dispositifs/enseignement-bilingue-roumanie>

74. « Pour une école plurilingue » : <http://www.lefildubilingue.org/outils-de-promotion/pour-une-%C3%A9cole-plurilingue>

75. Pourcefaire,nouspublionslematérielconçuparcesderniersdanslerespectdesdroitsd'auteurs:
<http://www.lefildubilingue.org/fiches-pratiques/fiches-pédagogiques-en-dnl-technologie>

mie et sciences sociales. Ces sitographies créées et réactualisées tous les ans par le Centre de ressources et d'ingénierie documentaire (CRID) du CIEP remportent un grand succès auprès des enseignants, à qui nous les présentons lors des formations⁷⁶.

Scoop it est un outil de curation qui permet de faire une revue de presse sur 400 titres de la presse francophone sur le bi-plurilinguisme et son enseignement⁷⁷.

À noter également que le CRID a mis en place Liseo, un portail documentaire spécialisé dans les politiques éducatives et linguistiques et dans l'enseignement du français dans le monde. Il permet l'accès dans un même espace au catalogue en ligne et à de nombreux services et ressources (plus de 37 000 références, 100 revues indexées, 65% des nouvelles références disponibles en ligne).

Les fiches pédagogiques pour l'enseignement bilingue de TV5MONDE

Entre 2016 et 2018, 14 fiches pédagogiques bilingues ont été commandées par TV5MONDE. Elles utilisent toutes comme élément déclencheur des extraits de deux supports audiovisuels authentiques : le magazine web *L'esprit sorcier*, suite du magazine audiovisuel *C'est pas Sorcier*, et la série d'animation *Il était une fois* (collection les découvreurs). Chaque fiche pédagogique propose un ensemble de documents à disposition des enseignants : fiche professeur avec les corrigés, fiche élève, transcription, fiche matériel, fiche bonus. Les extraits vidéo sont disponibles en ligne et téléchargeables. Ils sont également sous-titrés en français.

Ces fiches pédagogiques s'adressent aux enseignant-e-s qui souhaitent développer les compétences en sciences de leurs élèves en intégrant un travail sur la langue de la discipline. Les activités proposées ne se substituent pas à un enseignement disciplinaire : elles sont complémentaires à la leçon. Certaines peuvent également être mises en place par l'enseignant-e de français en collaboration avec l'enseignant-e de DdNL. Des pictogrammes précisent des possibilités d'alternance des langues à adapter en fonction du contexte

76. Voir : <https://enseigner-les-mathematiques.zeef.com/fr/crid?ref=crid&share=3e3bdb2dd59e4e0f9316a91a129a5f54>

77. Voir : <https://www.scoop.it/topic/actualites-de-l-enseignement-bi-plurilingue-dans-le-monde>

d'enseignement. Ainsi, l'approche méthodologique adoptée, favorise l'interdisciplinarité et le plurilinguisme.

Les fiches pédagogiques bilingues, élaborées pour la collection Enseignement bilingue / « Sciences en français » de TV5 MONDE, s'appuient sur les principes pédagogiques suivants : prise en compte des langages et de la langue de la discipline à travers des activités sur le lexique, les reformulations, les verbalisations de langage symbolique, les répétitions, les explications du fonctionnement de la langue, l'alternance codique (la micro alternance et l'alternance séquentielle). Les fiches sont structurées à partir du cadre méthodologique cohérent inspiré de celui de l'unité didactique en FLE (Laurens, 2013 ; Lemeunier, 2006 ; Lemeunier & Laurens, 2018) et des apports méthodologiques issus de la didactique du plurilinguisme (Beacco, et al. 2016 ; Braz, 2007 ; Causa, 2002, 2007 ; Coste et al., 2009 ; Duverger et al., 2011 ; Gajo, 2001 ; Gajo & Serra, 2000 ; Gieger-Jailler et al., 2011 ; Grobet & Vuksanović, 2017 ; Mangiante, 2009 ; Steffen, 2013 ; Zarate et al., 2008).

Les fiches sont conçues pour les enseignants de DdNL afin de les initier aux spécificités du registre académique et à l'alternance codique et de favoriser leur mise en œuvre pédagogique.

Conclusion

Le CIEP, à travers les différentes missions de son Département langue française (DLF), contribue à la formation des acteurs de terrain de l'enseignement bilingue francophone : enseignants, formateurs, inspecteurs. Toutefois, cet enseignement s'inscrit dans une politique linguistique nationale et ne peut évoluer sans l'engagement et l'appui des autorités éducatives. La formation doit désormais s'adresser aux directions, aux responsables d'établissement, afin qu'ils soient en mesure de valider les pratiques pédagogiques des enseignants. Dans cette optique, le DLF du CIEP propose une charte du plurilinguisme pour les établissements et des modules spécifiques pour les cadres éducatifs⁷⁸.

78. Cf. Infographie élaborée par le Fil du bilingue et : <http://www.ciep.fr/belc/ete-2019>

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- **BRAZ A.** Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue – Méthodologie, repères, exemples. Consejería de Educación de Cantabria, Santander, 2007. [http://blocs.xtec.cat/jornadafrances/files/2007/11/lybro_embajada_final.pdf] (consulté le 4 septembre 2017)
- **BEACCO J. C., FLEMING, M., F. GOULLIER, E. THURMANN, H. VOLLMER, avec des contributions de SHEILS J.** *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires.* Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2016.
- **CAUSA M.** *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère.* Peter Lang, Bern, 2002.
- **CAUSA M.** L'indispensable alternance codique. *Le français dans le monde*, n° 351, p. 18-19, 2007.
- **COSTE D., MOORE D., ZARATE G.** *Compétence plurilingue et pluriculturelle.* Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, 2009 (version révisée).
- **DUVERGER J.** (coord.). *Enseignement bilingue – Le professeur de « Discipline Non Linguistique » – Statut, fonctions, pratiques pédagogiques.* ADEB, Paris, 2011. [www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/02/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf]
- **GAJO L.** *Immersion, bilinguisme et interaction en classe.* Didier, Paris, 2001.
- **GAJO L. SERRA C.** Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue : l'exemple des mathématiques. *ELA, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, n°120, pp. 497-508, 2000.
- **GROBET A., VUKSANOVIC I.** L'élaboration conceptuelle bilingue dans des disciplines non linguistiques : analyse discursive d'un cours en interaction. *Les Carnets du Cediscor*, n°13, p. 103-115, 2017 [<http://cediscor.revues.org/1069>] (consulté le 10 novembre 2018).

- **GIEGER-JAILLET A., SCHLEMMINGER G., LE PAPE-RACINE C.** *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*. CELV, Graz, 2011.
- **STEFFEN G.** *Les disciplines dans l'enseignement bilingue*. Peter Lang, Berne, 2013.
- **LAURENS V.** Formation à l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant ». Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3, 2013 [<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01419749>] (consulté le 4 septembre 2017).
- **LEMEUNIER V.** Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique, 2006 [www.franparler-oif.org/images/stories/dossiers/lemeunier2006.htm] (consulté le 4 septembre 2017).
- **LEMEUNIER V., LAURENS V.** L'unité didactique : évolutions d'un outil cadre pour l'enseignement/apprentissage des langues. Dans Portine H. (éd.) *Expertise au service des acteurs du français dans le monde – Mélanges pour les 50 ans du BELC*. CIEP, Sèvres, pp. 129-142, 2018.
- **ZARATE, G., LEVY, D., KRAMSCH C.** *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Editions des archives contemporaines, Paris, 2008.

CONCEVOIR UN MASTER BI/PLURILINGUE À L'INTERNATIONAL LE MASTER FFI DE L'INSPE (INSTITUT NATIONAL SUPÉRIEUR DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION) D'AQUITAINE

Martine DERIVRY-PLARD

Professeure en Études anglophones et en Sciences du langage
Université de Bordeaux, INSPE d'Aquitaine
LES EA7437

Régis MALET

Professeur en Sciences de l'éducation
Institut Universitaire de France, Université de Bordeaux - INSPE
d'Aquitaine
LACES EA7437

Résumé

La conception d'un Master bi/plurilingue à l'international s'inscrit dans une réflexion fédératrice nourrie de deux grandes disciplines de recherche, les sciences de l'éducation et les sciences du langage, et de leurs apports à l'éducation, à la formation, et aux langues. Quels principes épistémologiques sont à l'oeuvre pour justifier un Master de formation, et qui plus est, de formateurs de formateurs ? Les questions méta sont nécessairement posées d'emblée pour les langues et pour l'éducation et ce sont les articulations entre ces apports théoriques de la recherche et la mise en actes par la pratique qui sont construites et interrogées. Les rapports entre les langues et l'éducation, la recherche et la pratique, la formation initiale et la formation continue, le présentiel et le distanciel, la construction des savoirs et des savoir faire/savoir être, le diplôme national et sa valeur à l'international, le papier et le numérique, sont autant de rapports à réévaluer selon les disciplines et les acteurs de la mondialisation et/ou de la mondialité.

Mots clés : Master bi-plurilingue/ ingénierie pédagogie/ dispositif hybride/ éducation interculturelle/ éducation comparée/ éducation interculturelle

Introduction

La recherche en éducation et en sciences du langage semble pouvoir développer des épistémologies communes dans la mesure où historiquement il s'agit de sciences carrefour, de sciences dont les objets spécifiques convoquent voire croisent plusieurs disciplines. L'histoire, la sociologie, l'anthropologie mais aussi la psychologie, la philosophie, et toutes les matières enseignées constituent les disciplines interrogées et qui sont communes aux sciences de l'éducation et aux sciences du langage. Croiser et travailler cette intersection entre éducation et langues s'avère donc particulièrement fructueux dans la mesure où l'éducation s'effectue au moyen d'une ou des langues de scolarisation et qu'elle accueille plus ou moins et parfois ignore et même exclut les langues et les cultures de ses participants (familles, apprenants, enseignants et autres personnels). Les langues s'inscrivent dans des marchés linguistiques et culturels au sein desquels se construisent les marchés éducatifs. Ces espaces éducatifs (éducation formelle et informelle) s'expriment au moyen de la ou des langues de l'éducation et de la ou des langues d'enseignement. Autrement dit, le système scolaire français a pour langue de scolarisation le français et une multitude de configurations possibles pour les langues enseignées, langues régionales ou langues de France, langues étrangères, selon des établissements bilingues, des classes européennes, internationales, etc. À partir de cet exemple, nous pouvons envisager les configurations multiples, extrêmement contrastées des différents systèmes éducatifs, des différentes éducations non formelles et des différentes langues d'éducation et d'enseignement selon le statut et la hiérarchie des langues de par leur capital symbolique et culturel au niveau planétaire.

C'est résolument dans une perspective renouvelée des langues, de la recherche en langues-cultures et des pratiques et d'une perspective beaucoup plus complexe et située de l'éducation comparée que nous proposons une réflexion à la fois épistémologique et pratique d'une interdisciplinarité entre l'éducation et les langues.

1. UN MONDE MULTILINGUE ET MULTICULTUREL

Le monde depuis les origines est multilingue et multiculturel. La variété des langues a été perçue pendant des siècles comme une forme de malédiction divine avec le mythe de Babel. Les humains étaient destinés à ne pas se comprendre du fait de la pluralité des langues parce qu'ils avaient osé défier Dieu. Nous savons désormais que la langue peut en effet générer des malentendus

mais elle peut également par la traduction ou le changement de langue opérer de la clarification.

Surtout, nous savons que la compréhension entre les humains est langagière, liée à notre capacité de langage et de développement du langage par une ou des langues et qu'elle n'est pas purement de la linguistique d'une langue. Deux locuteurs peuvent très bien se comprendre avec des ressources linguistiques limitées s'ils communiquent dans une autre langue que celle qu'ils connaissent bien. Ils peuvent très bien ne pas comprendre un interlocuteur ayant la même langue, la même connaissance de cette langue. Les facteurs culturels, socio-culturels de toute communication humaine sont tout aussi importants pour permettre une communication réussie dans laquelle les interlocuteurs se sont compris, ce qui ne signifie pas qu'ils soient d'accord. La compréhension est d'un ordre socio-culturel où se joue tout un ensemble de discours, de logiques sociales et culturelles, de maintien de face pour reprendre la sociologie de Goffman.

1.1 Les apports de la sociolinguistique

Les apports de la sociolinguistique depuis une trentaine d'année (Blackledge & Creese, 2010 ; Blommaert, 2010 ; Coupland, 2013 ; Fairclough, 2006) ont réaffirmé l'extrême variété des langues en relation avec les politiques linguistiques des pays qui les organisent selon différents statuts sur leurs territoires mais aussi avec les politiques linguistiques des grandes institutions internationales qui les utilisent différemment selon leurs objectifs, leurs pratiques et les rapports de force diplomatiques : langue officielle, langue nationale, langue de travail, langue de scolarisation, langues d'enseignement comme langue seconde ou comme langue étrangère.

Pour L.-J. Calvet (2002 ; 2004), la linguistique a été une invention des linguistes et il ne pourrait d'ailleurs y avoir de linguistique que sociolinguistique. Les sociologues du langage ont également insisté sur le caractère culturel et social de la communication humaine utilisant des langues, jouant avec elles comme autant de jeux sociaux au pouvoir symbolique divers selon le statut des interlocuteurs en présence et selon la corporéité de leur langue de socialisation de départ (l'habitus linguistique selon Bourdieu, 2001). La compétence de communication (Hymes, 1984) était dans les années 70 une réponse forte à la compétence/performance linguistique de Chomsky. Cette critique de la linguistique formelle a finalement généré deux branches distinctes de la recherche en langues, d'une part la sociolinguistique et de l'autre la linguistique formelle, systémique etc. Cette rupture entre sociolinguistique et

linguistique ne pouvait qu'interroger l'éducation et la formation des langues, qu'elles soient langues de scolarisation ou langues secondes et étrangères.

À la compétence/performance des linguistes se substituait la notion de compétence de communication comme subsumant la question purement linguistique des langues. Connaître la langue française n'était plus suffisant pour communiquer dans cette langue, connaître n'importe quelle langue ne suffit pas à communiquer dans ces langues. Avec le développement des échanges et des voyages pour un plus grand nombre d'élèves à partir des années 70, le constat était cruel : un enseignant de langue pouvait très bien connaître la langue enseignée sans être capable de communiquer dans cette langue dans un répertoire important de situation de communication. Il en allait de même pour les élèves qui pouvaient obtenir de très bonnes notes en langue étrangère, connaître bien des choses et être incapable de communiquer avec un locuteur natif lors d'un voyage.

La recherche en sciences du langage s'est appropriée ces questions et notamment pour le fait « enseigner/apprendre une langue ou des langues », ce que l'on peut encore désigner par didactique des langues. En lien avec la sociolinguistique, la didactique des langues s'est émancipée de la linguistique appliquée. Elle est devenue plurilingue et pluriculturelle prenant en compte le fait que les locuteurs plurilingues sont la norme dans le monde, et non pas les locuteurs monolingues minoritaires en nombre, mais que l'on retrouve souvent dans les pays des grandes langues de communication internationale comme l'anglais, le français, et l'espagnol, bénéficiant de fait d'un pouvoir linguistique ou capital linguistique privilégié.

L'éducation et les langues ont évolué selon un paradigme monolingue qui s'est construit progressivement avec la fabrique très longue sur le long temps des états-nations. Il s'agit d'une idéologie puissante qui a accompagné les états-nations et que nous pouvons résumer par ce slogan aux conséquences politiques humaines désastreuses « un pays, un peuple, une langue » si l'on se réfère à l'état nazi. Mais sans aller jusqu'à cet extrême, la construction des états-nations démocratiques s'appuie sur ce genre d'idéologie de la langue de la nation à partir de laquelle les systèmes éducatifs se mettent en place pour scolariser dans la langue des futurs citoyens de la nation. Les autres langues enseignées le sont alors au moyen du français puis uniquement selon la doctrine de la langue cible à la fin du xx^e siècle. Nous sommes toujours dans l'une ou l'autre situation d'enseignement, la langue de scolarisation à partir de laquelle on enseigne les autres langues, ou bien les autres langues enseignées le plus possible dans cette langue même, dans une vision ou perspective monolingue de l'enseignement des langues. Les langues sont sépa-

rées, cloisonnées. Le « vrai » bilingue est toujours perçu comme un traitre potentiel et n'est accepté que parmi les élites cosmopolites sur lesquelles une loyauté nationale semble possible. Le « vrai » bilingue est considéré selon ce même paradigme monolingue comme ayant un cerveau séparé par deux systèmes linguistiques parfaits et étanches d'un point de vue phonologique, morphosyntaxique et sémantique. Comme Grosjean (2008) l'a si bien décrit, le bilingue était, et est encore souvent, considéré comme deux monolingues en une personne.

L'histoire de l'enseignement des langues reste encore fragmentaire mais nous pouvons suivre les évolutions de l'enseignement des langues depuis les origines entre pratiques monolingues et plurilingues puis par le développement des états-nations, la formalisation des langues comme langue d'enseignement pour consolider la langue de la nation. D'autres langues sont enseignées au moyen de la langue « nationale » ou bien en langue cible uniquement. Il s'agit toujours d'une perspective de séparation linguistique, de montrer les différences en les contrastant dans le cas des langues étrangères enseignées au moyen de la langue « nationale » ou de signifier l'unicité, la spécificité de la langue cible en l'adoptant comme seul cadre possible comme pour l'acquisition d'une langue chez les jeunes enfants.

Ce paradigme monolingue reste très puissant et repose sur des binarités inscrites dans les représentations traditionnelles du locuteur « natif » auquel s'oppose le locuteur « non-natif », l'enseignant de langue « natif » auquel s'oppose l'enseignant de langue « non-natif ». La langue 1 (langue maternelle) à laquelle s'oppose la langue seconde ou la langue étrangère, la communication endolingue à la communication exolingue, la classe de langue endolingue à la classe de langue exolingue. Ces oppositions peuvent toutefois conserver une certaine opérationnalité mais le cadre unifié d'oppositions et de binarités des termes et des concepts enferme la réflexion, réduit la complexité, limite la conceptualisation par des catégories figées, binaires (Zarate et al., 2008 ; Kramersch, 2009 ; Liddicoat & Scarino, 2013).

1.2. Un paradigme plurilingue et pluriculturel pour l'enseignement/apprentissage des langues et en langues

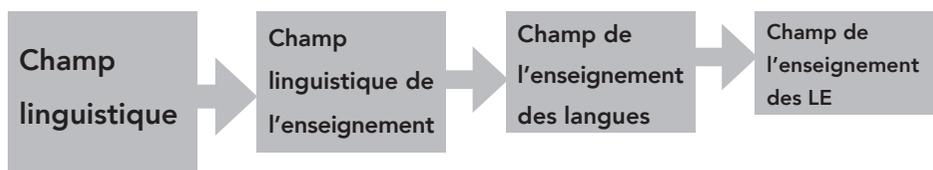
L'émergence d'un paradigme plurilingue et pluriculturel se construit parallèlement à l'affaiblissement des états-nations, à une recomposition du politique en fonction de l'emprise néolibérale de l'économie-monde, de pratiques sociales plus ou moins renouvelées en fonction de l'emprise de phénomènes culturels d'homogénéisation et de diversifications (internet, voyages

low costs, migrations) qui façonne le Tout-monde ou la mondialité (Glissant, 2004).

La recherche dans le domaine des langues et cultures a opéré cette transition entre paradigme monolingue et paradigme plurilingue au tournant du millénaire (Coste et al., 1997/2009 ; Block, 2003 ; Ortega, 2013 ; Zarate et al., 2008). Les pratiques des enseignants, des apprenants et les représentations générales de la société civile sont encore largement marquées par le paradigme monolingue parce que ce paradigme conforte des traditions et des intérêts particuliers, des concurrences et des guerres de représentations (Derivry-Plard, 2015).

Le paradigme plurilingue et pluriculturel propose une perspective non binaire car ancrée dans des continua et dans l'inclusion des différences, de la pluralité posée comme axiome de la réflexion. Il ne s'agit pas d'exclure les locuteurs monolingues mais bien au contraire de prendre en considération les histoires et les trajectoires des uns et des autres. Ainsi, sur l'axe des locuteurs, nous pouvons aller des locuteurs les plus monolingues aux locuteurs les plus plurilingues en sachant que la majorité des locuteurs se trouve dans la position médiane comme une courbe de Gauss.

Pour mieux cerner ce que nous entendons par paradigme plurilingue, pluriculturel, la figure suivante clarifie certains emboitements.



Le *champ linguistique* comprend toutes les formes de langues et de langage utilisées que nous connaissons dans le monde. Il est en quelque sorte le patrimoine linguistique de l'humanité avec des langues mortes, des langues qui se transforment, des langues qui se créent et d'autres qui disparaissent. Les langues disposent de plus ou moins de locuteurs et de plus ou moins de pouvoir symbolique et sont le reflet de compositions économiques, militaires et géopolitiques dans le temps et dans l'espace. Le *champ linguistique de l'enseignement* comprend toutes les activités d'enseignement qui sont effectuées par le langage. Les activités d'enseignement et les langues utilisées dépendent du *champ linguistique* et des hiérarchies géopolitiques et symboliques qui le composent. Le *champ de l'enseignement des langues* comprend toutes les activités concernant l'enseignement des langues comme « langue maternelle » ou

L1, mais aussi les L2, L3, etc. Le *champ de l'enseignement des LE* dépend du *champ de l'enseignement des langues* et comprend toutes les activités concernant l'enseignement des langues secondes ou étrangères ou L2.

Le *champ linguistique* est constitué :

de locuteurs plurilingues et pluriculturels disposant de répertoires plurilingues et pluriculturels (Coste et al., 1997/2009) ;

d'espaces multilingues et multiculturels (de très institutionnalisés à informels) ;

de hiérarchies de langues et de cultures en fonction des marchés linguistiques eux-mêmes en relation avec des marchés économiques, politiques, géopolitiques, etc.

Le marché linguistique international entre mondialisation et mondialité est traversé par la position dominante de l'anglais, l'hyper-langue. Cette hyper-langue se fragmente également avec le mouvement des World Englishes, l'anglais langue de communication internationale (EIL) et l'anglais lingua franca (ELF). La prise de conscience de l'émergence d'un paradigme plurilingue et pluriculturel dans une mondialité traversée par l'unicité et la diversité a des conséquences pour la formation. Quelles sont les conséquences éducatives d'un paradigme plurilingue au regard de l'internationalisation de l'enseignement supérieur ? De l'enseignement supérieur dans la mondialité ? (Le Lièvre et al., 2018) Il semble que la politique d'internationalisation encourage les Masters tout en anglais et ce mouvement est rapide et s'inscrit dans une certaine privatisation de la société de la connaissance, selon une concurrence effrénée pour capter les étudiants les plus solvables, les plus « plurilingues » ou « monolingues » anglais et les enseignants les plus « prestigieux » et les plus « monolingues » anglais en faisant fi de la diversité humaine dans ses langues et ses cultures.

La perspective de la mondialité pourrait plus volontiers être à même de proposer des Masters bi-plurilingues dans l'enseignement supérieur prenant en compte le contexte sociolinguistique des territoires et des diplômes liés à des états mais ouverts à la réalité de la diversité humaine des langues et des cultures, posant le principe de l'égalité de dignité ou légitimité des langues et des cultures sans verser dans le culturalisme réifiant qui s'oppose à un universalisme qui peut être tout autant réifié. Les oppositions binaires de ce type sont à déconstruire car elles enferment la pensée dans des apories.

C'est ainsi que nous avons conçu un master bilingue anglais/français de formateurs de formateurs à l'international qui s'inscrit dans ce paradigme conceptuel plurilingue où les langues et les cultures ne sont plus des enti-

tés fixes de règles indissociables, mais elles deviennent des répertoires : des répertoires langagiers, des répertoires culturels, des répertoires pédagogiques. Le locuteur natif/non-natif devient un locuteur interculturel ou plurilingue/pluriculturel.

Le *Code-switching* et la diglossie sont réévalués selon les notions de *translanguaging* (Garcia, 2009 ; Garcia & Li, 2014), *transculturality*, de répertoires et de savoir faire plurilingues/pluriculturels, de processus interculturels, de processus de médiation. L'enseignement/apprentissage des langues se trouve re-conceptualisé lorsqu'il prend en compte les apprenants comme acteurs sociaux avec leurs ressources que sont leurs langues, leurs répertoires langagiers, culturels, leurs cultures d'enseignement/apprentissage afin de développer leurs savoirs et leurs savoir faire selon des objectifs institutionnels et des projets de vie.

C'est dans cette perspective de pluralité, de diversité et d'inclusion que ce master propose une formation croisant l'éducation et les langues même si nous n'avons retenu que deux langues de travail, l'anglais et le français. Ces dernières s'expriment selon les besoins de la communication dans un espace où tous les locuteurs comprennent les deux langues et peuvent utiliser l'une ou l'autre ou les deux dans les échanges pédagogiques. Les autres langues sont les bienvenues dans la mesure où un terme, une expression viennent interroger, compléter la communication et par delà les langues, des cadres de pensées culturels qui facilitent ou au contraire nuisent à la compréhension et qu'il s'agit dans cet espace sécurisé d'explorer, de questionner, de comprendre et d'évaluer.

2. UNE ÉDUCATION MULTILINGUE ET MULTICULTURELLE

2.1. Conception d'un Master bi-plurilingue associant sciences de l'Éducation, langues et cultures

La conception d'un master bi-plurilingue n'a de sens qu'en référence à des objectifs de formation dont les langues ne sont pas simplement un outil de passation, mais à la fois un objet et un horizon d'apprentissage. C'est dans cette perspective que le master de formation des formateurs à l'international a été conçu. Il s'agit à la fois de répondre par des exigences académiques et par la définition de compétences à des besoins de formation et de professionnalisation qui concernent divers métiers relevant des métiers de l'humain et de l'intervention socioéducative.

Il convenait ce faisant, en anticipant que le public d'un tel master serait pluriel et composé aussi bien d'enseignants disciplinaires, de formateurs de langues, d'intervenants socioéducatifs ou humanitaires, de travailleurs sociaux, de considérer à la fois des contenus propres à permettre la « rencontre interculturelle » entre ces divers usagers et professionnels de l'intervention, mais aussi de penser les moyens propices pour rendre possible et faciliter cette rencontre entre personnes souvent éloignés géographiquement, en plus de l'être par leurs contextes d'exercice professionnels.

La co-construction du master dans un dialogue étroit entre les sciences du langage, les langues et cultures et les sciences de l'éducation, a de fait constitué à la fois une opportunité et un véritable atout pour la réussite de la formation. En effet, il ne s'est pas agi de poser les enjeux de contenus indépendamment de leurs formes de passation et de leur caractère formateur, mais bien d'envisager dès la phase de conception la complémentarité de ces contenus et de leur enrichissement mutuel.

Ainsi, les enjeux de comparaison internationale et interculturelle des contextes éducatifs et de formation croisent bien souvent, dans l'exposé même de l'intérêt et des motifs d'engagement des étudiants dans la formation, des enjeux linguistiques, sociolinguistiques et de traduction, au sens le plus fort de construction de communauté de sens (Wenger, Liddicoat & Scarino, 2013). De ce fait, les éléments de contenus ont été élaborés non pas de façon juxtapositive, ce qui aurait procédé d'un cloisonnement des questions et thématiques proprement éducatives et de celles relevant plus explicitement du domaine linguistique. Cette articulation a été rendue possible par une ouverture que nous jugeons féconde entre des espaces disciplinaires qui se signalent par une capacité à se nourrir dans leur développement et leur affirmation de l'ouverture aux autres disciplines. C'est le cas en particulier des langues et cultures et de l'éducation comparée et interculturelle.

Cela s'est notamment exprimé par la co-élaboration des contenus, des formes de passation et des modalités de formation par des équipes pédagogiques interdisciplinaires, qui expriment en actes une forme – académique – de contact interculturel. Cette forme exemplaire d'ouverture à l'altérité, qui implique à la fois souplesse et rigueur de la part des formateurs dans la définition des contenus et apports disciplinaires croisés, invite en retour les étudiants à une forme d'ouverture et de curiosité. Cette compétence visée est bien au cœur même du dispositif de formation, qui mobilise outre des apports en sciences du langage et en sciences de l'éducation, des savoirs produits dans les autres disciplines contributives que sont la sociologie, l'anthropologie, le droit, la psychologie, l'histoire ou la science politique.

À cette ouverture disciplinaire s'ajoute une dimension importante de la formation, qui est l'ancrage géographique pluriel des formateurs qui y enseignent. En effet, l'équipe pédagogique constituée peut s'appuyer sur des expertises de chercheurs et experts qui exercent sur tous les continents. Cette multiréférentialité disciplinaire, combinée à la variété des ancrages géographiques des formateurs, prolonge en quelque sorte la diversité du public accueilli. Cependant, ce caractère protéiforme du dispositif n'a de chance d'être effectivement mobilisateur d'apprentissage et de formation que si *a*) les objectifs de la formation sont définis de façon très cohérente et claire et *b*) le groupe de formés et de formateurs est lui-même cohérent et cohésif.

C'est tout l'enjeu du déploiement curriculaire et pédagogique de la formation que de parvenir à réaliser cet objectif ambitieux de faire reposer la formation d'étudiants venus d'environnements professionnels, linguistiques et culturels divers et tendus vers des objectifs de formation/professionnalisation distincts, sur une équipe pédagogique elle-même distante et pluri-disciplinaire.

2.2. Architecture curriculaire d'un espace pédagogique interculturel

Il convient sur ce plan de rappeler les objectifs centraux qui constituent dans l'esprit de ses promoteurs, le ciment de ce master. De ces objectifs fédérateurs ont été déduits à la fois des contenus et des modalités d'enseignement/apprentissage.

Le master Formation de formateurs à l'international⁷⁹ a été conçu avec un objectif affirmé d'accueillir des étudiants francophones et anglophones dans le cadre d'un dispositif de formation hybride – présentiel et distantiel - et innovant sur le plan pédagogique, visant prioritairement à accompagner le développement de compétences d'éducateurs, d'enseignants, d'intervenants socioéducatifs, de conseillers et des formateurs engagés dans des parcours de mobilité internationale et de formation des jeunes et des adultes en contextes interculturels (Dervin & Liddicoat, 2013).

Les profils professionnels concernés sont donc à la fois très variés en termes d'ancrage professionnel, mais cette diversité est canalisée par une dimension essentielle de la formation qui est une dimension fédératrice forte, celle de l'intervention socioéducative en contextes interculturels et plurilingues.

La résolution curriculaire de la formation a été rendue possible sur la base d'un tel terreau, celui d'un consensus sur le plan des objectifs centraux et

79. <http://pi-learning.espe-aquitaine.fr/ffi-vf/>

en identifiant les compétences-clés auxquels une telle formation avait vocation à préparer et accompagner les étudiants, quels que soient leurs contextes d'interventions ;

l'accès à la complexité de l'intervention éducative et formative dans un monde globalisé par l'approche comparée des politiques, dispositifs et pratiques d'éducation et de formation actuelles dans différents contextes régionaux ;

la mobilisation de ressources d'analyse pour développer des dispositifs de formation en tenant compte des contextes culturels, économiques, sociaux et organisationnels ;

le développement de compétences culturelles et linguistiques dans une visée d'insertion ou de développement professionnel dans le secteur de l'éducation formelle et informelle, au niveau européen et international ;

la construction d'une posture réflexive et éthique à l'égard de la professionnalité des éducateurs et des formateurs en mobilisant les outils de la recherche en sciences de la formation et en éducation comparée et interculturelle ;

l'acquisition des outils et méthodes d'analyse permettant aux étudiants de devenir éducateurs, conseillers, responsables de structure dans différents secteurs.

Ce balisage serré des compétences visées par la formation a permis la déclinaison de contenus pluridisciplinaires de formation, d'une part, combinant apports de savoirs, production de connaissances par les étudiants et comptes-rendus d'expériences, et d'autre part des dispositifs pédagogiques propres à assurer à la fois la pertinence des apports pour des étudiants souvent engagés dans la formation dans le cadre d'une reprise d'études, et le caractère cohésif du groupe permettant une mobilisation individuelle et collective effective des formés dans le cadre d'une formation pour une large part distancielle - à ce titre propice, à n'y prendre garde, à un certain esseulement des étudiants.

La formation proposée est de fait hybride et combine des sessions de formation en présentiel (*1 semaine au début de chaque semestre*), des classes virtuelles, des ressources en ligne et des travaux collaboratifs à réaliser en petits groupes. La dimension collective du travail attendu et de l'engagement même des étudiants est un élément-moteur de la formation, qui est rappelé en tout début d'année. C'est une dimension qui est rendue possible par un accompagnement technico-pédagogique particulièrement précieux, notamment par une plateforme de travail et des classes virtuelles interactives qui assurent à ces objectifs théoriques de formation leur faisabilité. En effet, si la production d'un mémoire de recherche est au cœur du processus de formation, car il

permet aux étudiants d'explorer – de façon théorique et empirique – sous la guidance de deux accompagnants, un thème qui est souvent à l'origine même de leur engagement en formation, chaque étudiant est en outre accompagné dans la maturation de son projet par un pair, identifié comme ami critique, qu'il a en retour la mission d'accompagner dans son propre projet.

Le groupe est en outre mobilisé lors des séances de regroupements pour conseiller chacun/e dans son cheminement de recherche, de sorte que les objectifs de formation de formateurs se dessinent non seulement dans les contenus, mais aussi dans les modalités d'apprentissage, dont la visée formative n'est pas réduite aux produits du travail des étudiants, mais étendue à leur capacité avérée d'accompagner autrui dans son propre parcours de formation.

Cette dimension à la fois éthique, *délibérative* et *collégiale* du dispositif de formation est étendue aux unités d'enseignement, et prend appui sur la composition de groupes de travail collaboratifs. Ces groupes réunissent des étudiants qui, au-delà de la diversité de leurs contextes d'exercice ou de leur intérêt individuel, sont invités à définir une thématique fédérative pour chaque unité d'enseignement, et à co-produire un écrit comparatif, mobilisant une variété de ressources documentaires et, le cas échéant, expérientielles. Cette production collaborative permet d'exprimer ce faisant, outre la capacité à produire un écrit consistant et solide sur le plan référentiel, une capacité à travailler, apprendre et produire des savoirs en contexte d'apprentissage interculturel et souvent plurilingue.

La dimension linguistique est centrale dans le processus d'apprentissage. Les langues de travail et d'exposé des travaux sont l'anglais et le français. À la fois dans la passation des contenus par les formateurs et dans la production des écrits individuels et collectifs par les étudiants, la dimension bilingue de la formation est au cœur même de cette proposition fédératrice.

Ainsi, les étudiants, produisant leurs principaux écrits que sont le mémoire et le rapport de stage, souvent qualifié « rapport de dépaysement » du fait que les étudiants y sont invités à rendre compte de façon ethnographique d'un environnement de formation avec lequel il ne sont pas familiers, sont invités à présenter oralement en anglais leur écrit si celui-ci a été écrit en français, et *vice versa*.

Cette composition curriculaire de la formation, depuis la conception des contenus jusqu'à leurs formes de passation et de production, traduit une attention toute particulière aux objectifs de formation du master, entendus non comme devant faire l'objet d'une évaluation sommative finale qui serait satisfaite par des productions académiques, mais aussi et en plus de cet

attendu classique de toute formation universitaire de niveau master, entendus comme un processus de formation attesté en actes, par l'expression au cours de la formation de compétences réflexives et éthiques d'accompagnement, de conseil et de formation en direction des autres aussi bien que de soi-même.

Le master entend prendre en compte ce faisant l'un des risques que comprend sans doute toute formation appuyée sur un dispositif hybride, mais aussi bien toute formation en présentiel, qui est l'isolement des formés et la réduction du processus d'apprentissage et de formation à l'accomplissement et la réussite individuels.

Conclusion

Nous avons présenté ici la conception fédératrice à l'oeuvre pour la construction d'un Master bi/plurilingue de Formateurs de formateurs à l'international adossée à nos disciplines respectives. Cette conception est renouvelée en langues par le paradigme plurilingue qui envisage non plus seulement l'enseignement *des* langues mais les enseignements *en* langues et *in fine* l'éducation *en* et *aux* langues. Cette conception est également renouvelée en éducation et plus particulièrement en éducation comparée par les processus d'internationalisation, traversés par les questions de l'inclusion/exclusion (Deyrich & Majhanovic, 2017) et de la démocratie face aux autoritarismes, totalitarismes et populismes (Majhanovich & Malet, 2015). Une éducation interculturelle et à l'interculturel pose un vrai défi au Tout-monde car il ne s'agit pas uniquement de la concevoir avec les limites contextuelles mais de la mettre en pratique selon d'autres contraintes et logiques contextuelles.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- **BLACKLEDGE A., CREESE A.** *Multilingualism. A Critical Perspective.* Continuum, London, Continuum, 2010.
- **BLOCK D.** *The Social Turn in Second Language Acquisition.* Edinburgh University Press, Edinburgh, 2003.
- **BLOMMAERT J.** *The sociolinguistics of globalisation.* Cambridge University Press, Cambridge, 2010.
- **BOURDIEU P.** *Langage et pouvoir symbolique,* Seuil, Paris, 2001.
- **CALVET L.-J.** *Le marché aux langues, les effets linguistiques de la mondialisation.* Plon, Paris, 2002.
- **CALVET L.-J.** *Essais de linguistique. La langue est-elle une invention des linguistes ?.* Plon, Paris, Plon, 2004.
- **CENOZ J., GORTER D.** *Multilingual Education. Between language learning and translanguaging.* Cambridge University Press, Cambridge, 2015.
- **COUPLAND N.** (ed.). *The Handbook of Language and Globalisation.* Wiley-Blackwell, Oxford, 2013.
- **COSTE D, Moore D., Zarate G.** *Compétence plurilingue et pluriculturelle.* Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997/2009.
- **DERIVRY-PLARD M.** *Les enseignants de langues dans la mondialisation, la guerre des représentations* (postface de C. Kramersch). Éditions des archives contemporaines, Paris, 2015.
- **DERVIN F., LIDDICOAT A. J.** *Linguistics for Intercultural Education.* John Benjamins, Amsterdam, 2013.
- **DEYRICH M.-C., MAJHANOVIC S.** *Language Learning to Support Active Social Inclusion : Issues and Challenges for Lifelong Learning. International Review of Education,* Springer, Dordrecht, 2017.
- **FAIRCLOUGH N.** *Language and Globalisation.* Routledge, Oxford, 2006.
- **GARCIA O.** *Bilingual Education in the 21st Century : A Global Perspective.* Wiley-Blackwell, Malden, MA, 2009.

- **GARCIA O., WEIL.** *Translanguaging*. Macmillan Palgrave, Basingstoke, 2014.
- **GLISSANT E.** *L'invitation au voyage – Entretien avec Laure Adler*. France Ô. 22 novembre 2004 [<https://www.youtube.com/watch?v=AzHx-2Hm7ZNo>] (consulté le 25 juin 2019)
- **GROSJEAN F.** *Studying Bilinguals*. Oxford University Press, Oxford, 2008.
- **HYMES D. H.** *Vers la compétence de communication*. Crédif/Hatier, Paris, 1984.
- **KRAMSCH C.** *The Multilingual Subject*. Oxford University Press, Oxford, 2009.
- **KRAMSCH C.** Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization : Introduction. *The Modern Language Journal*, n°98/1, pp. 296-311, 2014.
- **LELIEVRE F., ANQUETIL M., DERIVRY-PLARD M., FACKÉ C., VERSTRAETE-HANSEN L.** (eds). *Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur au 21^{ème} siècle. (Re)penser les politiques linguistiques : anglais et plurilinguisme*. Peter Lang, Bern, 2018.
- **LIDDICOAT J.A., SCARINO A.** *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley-Blackwell, Chichester, 2013.
- **MAJHANOVICH S., MALET R.** *Building Democracy through Education on Diversity*. Sense Publishers, Rotterdam, 2015.
- **ORTEGA L.** SLA for the 21st century : Disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. *Language Learning*, n°63 (Supplement1), pp. 1-24, 2013.
- **WENGER E.** *Communities of Practice : Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, Cambridge, 1998.
- **ZARATE G., LEVY D., KRAMSCH C.** *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Editions des archives contemporaines, Paris, 2008.
- **ZARATE G., LIDDICOAT A.** (coord.) La circulation internationale des idées en didactique des langues. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°46, 2009.

IN MEMORIAM

Paul RIVENC (1925-2019)

Il n'est pas dans l'habitude des *Cahiers de l'Asdifle* de publier des notices nécrologiques et les quelques lignes qui suivent ne relèvent d'ailleurs pas de ce genre, mais du salut qu'une association de didactique du français langue étrangère se doit de faire à la mémoire d'un pionnier, d'un militant et d'une des figures fondatrices du domaine de la didactique des langues, tel que nous le connaissons aujourd'hui.

Le nom de Paul Rivenc est associé à plusieurs lieux de mémoire du FLE et on ne saurait oublier que chacun de ceux-ci a profondément marqué la constitution de ce qu'on n'appelait pas alors un « champ »

- une enquête linguistique : l'élaboration du *Français fondamental*,
- une conception méthodologique : le SGAV,
- une méthode d'enseignement : *Voix et Images de France*,
- un centre de recherche et de formation : le Crédif.

L'élaboration du *Français fondamental*, au début des années 1950, enquête sur un corpus d'enregistrements oraux, fut conduite par Georges Gougenheim, égide universitaire de l'entreprise, et Paul Rivenc, maître d'œuvre de la recherche qui devait aboutir à la fameuse liste du FF1 et aux indications grammaticales complémentaires. Le projet donna lieu à des attaques et à des polémiques très violentes, conduites tant par la gauche communiste que par la droite conservatrice. Au-delà même des procès d'intention à caractère politique, c'est, par cette promotion de l'oral et cette place faite à un dépouillement statistique des usages, la conception même de la langue et les représentations dominantes qui s'en trouvaient durablement affectées et, du coup aussi, tout un pan des politiques linguistiques touchant à la diffusion et à l'apprentissage du français.

Cette diffusion et cet apprentissage du français, il fallait les adosser à un renouvellement méthodologique fondé sur des options théoriques fortes. La rencontre entre Paul Rivenc et Petar Guberina fut à cet égard décisive. La conception SGAV, Structuro-Globale Audio-Visuelle, toujours représentée aujourd'hui, trouvait une de ces composantes principales dans la « linguistique de la parole » du professeur croate et le développement par ce dernier d'un modèle verbo-tonal de la perception et de la production sonores se distinguait résolument du structuralisme nord-américain à orientation behavioriste. Rivenc et Guberina furent ainsi à l'origine d'un courant méthodologique dynamique et cohérent, parfois qualifié de dogmatique alors qu'il

s'agissait, dès l'origine, d'une vision intégratrice de l'activité langagière, dans ses dimensions tant physiques que cognitives.

Voix et Images de France, première méthode audiovisuelle, mettait en dialogues et en actes des contenus du Français fondamental, recourait, au passage des années 1950 et 1960, aux technologies du moment (magnétophone, projecteur de films fixes), retenait les principes et les pratiques du verbo-tonal pour la correction phonétique et se référait à une conception structuro-globale de la communication et de l'apprentissage. Conçue et produite par une équipe qu'animait Rivenc à l'École normale supérieure de Saint-Cloud, cette méthode d'enseignement aura aussi l'originalité d'une commercialisation et d'une diffusion par l'éditeur Didier soumises au préalable d'une formation des enseignants. Exemple rare d'un accord entre un éditeur privé, le ministère des Affaires étrangères et un établissement d'enseignement supérieur, dans le contexte favorable des « Trente Glorieuses ».

C'est le logo du Crédif que va porter la « méthode de Saint-Cloud ». En 1959, le Centre d'étude du français élémentaire est devenu le Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français, avec l'aval du ministère de l'Éducation nationale. La même année, sous l'impulsion des Affaires étrangères, on crée un Bureau d'Etude et de Liaison, dirigé par Guy Capelle et précurseur de ce qui deviendra le BELC. Le paysage de ce qui ne s'appelle pas encore le FLE se met en place et s'institutionnalise. Paul Rivenc y a sa part plus qu'active et, soutenu par les administrations centrales, s'engage, en quelques années trépidantes, sur plusieurs « terrains » : diffusion du français à l'étranger, bien sûr, mais aussi alphabétisation dans d'anciennes colonies en Afrique, cours du soir aux travailleurs étrangers, accueil linguistique des boursiers et stagiaires dans les universités...

En 1965, Rivenc, natif de Carmaux, issu d'une famille de paysans et de mineurs, enfant élevé en occitan et pur produit de l'ascension sociale par l'école de la République, quitte la région parisienne pour un poste à l'université de Toulouse. Ce retour aux origines aura sa part de continuité : c'est à d'autres langues romanes qu'il consacre aussi une bonne part de son activité de chercheur, de formateur, de concepteur de ressources pédagogiques. Mais alors, le « français, langue étrangère » a perdu sa virgule, la revue *Le français dans le monde* a déjà quatre ans d'âge, Crédif et BELC sont entrés dans une saine rivalité, émulation, complémentarité. Paul peut aussi déployer son énergie et sa créativité ailleurs en retrouvant alentour la pleine vigueur de son accent natif.

Daniel COSTE