

« La place du professeur de langue dans l'enseignement bilingue »

Marisa Cavalli

Ancien Institut Régional de Recherche Educative du Val d'Aoste (IRRE-VDA)

1. Langue(s) et enseignement disciplinaire bilingue

Au lieu d'aborder directement la réflexion sur le rôle du professeur de langue dans l'enseignement bilingue, il peut être utile de passer d'abord par un détour vers l'enseignement de la langue de scolarisation, c'est-à-dire la langue habituellement enseignée à l'école dans un Pays donné, également utilisée pour l'enseignement / apprentissage des autres disciplines et qui, dans la plupart des cas, correspond à la langue première de l'apprenant: le français en France, le portugais au Portugal, le slovaque en Slovaquie ...

Ce détour devrait permettre d'envisager dans une perspective plus large et, en même temps, plus précise et concrète les problématiques relatives à l'enseignement bilingue.

Les deux statuts pédagogiques des langues de scolarisation à l'école

La plupart des considérations qui vont suivre proviennent des travaux relatifs au projet du Conseil de l'Europe « Langues de scolarisation » qui a donné lieu à la création d'une *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*¹.

La langue de scolarisation y est envisagée selon deux statuts pédagogiques différents :

- *langue comme matière*, c'est-à-dire comme discipline linguistique avec ses domaines propres à développer
- *langue des autres matières*, quand elle est utilisée en vue de la construction de connaissances et compétences dans les disciplines prévues par le curriculum scolaire.

Le premier statut est le plus facile à cerner, car les domaines en sont largement (re)connus. Si l'on assume le modèle de description de la langue adopté par le Conseil de l'Europe dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues étrangères* (dorénavant CECR), qui semble valoir également pour décrire les composantes d'une langue de scolarisation, il s'agit pour tout enseignant de langue de développer, dans une perspective qui voit le locuteur en tant qu'acteur social :

- des compétences générales en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre
- une compétence à communiquer langagièrement présentant comme composantes:
 - o la compétence linguistique
 - o la compétence sociolinguistique

¹ Disponible à l'adresse : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/LE_PlatformIntro_fr.asp (29/11/2009).

- la compétence pragmatique
- des activités langagières aussi bien orales qu'écrites de :
 - réception
 - production
 - interaction
 - médiation
- des domaines à aborder :
 - public
 - professionnel
 - éducationnel
 - personnel
- des tâches à accomplir, des stratégies à mettre en œuvre, des textes à produire ou à recevoir aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

A cette liste, pour la langue de scolarisation ainsi que, diversement, pour la langue étrangère, il faut ajouter la sensibilisation aux aspects esthétiques et culturels de la langue tels que la littérature, la poésie, ... ainsi que la fréquentation et l'appropriation, en classe et en dehors de la classe, de ces genres pour son propre plaisir.

Si le modèle de langue et ses composantes, qui viennent d'être rapidement esquissés², proposés dans le CECR pour les langues étrangères, peuvent également convenir pour décrire une langue de scolarisation, il est bien évident que les processus cognitifs engagés dans l'acquisition et l'apprentissage de ces deux langues diffèrent énormément et que les modalités de leur enseignement à l'école, si elles se doivent d'être cohérentes et convergentes, se doivent aussi de maintenir leurs spécificités.

Le deuxième statut de la langue de scolarisation - la langue des autres matières - est moins reconnu, moins mis en relief et moins souvent thématiqué, y compris dans certains programmes scolaires³. Pourtant il s'agit là d'une dimension fondamentale de l'apprentissage langagier et discursif dont l'absence ou l'insuffisante prise en compte mènent rapidement à l'échec scolaire certains apprenants : non seulement ceux dont la langue familiale est la plus distante de la langue de l'école, mais les autres aussi. « Entrer » dans une discipline revient pour l'apprenant à faire partie d'une communauté de pratiques où, à l'école, le langage ordinaire sert de pont vers la langue de spécialité, où des langages sémiotiques autres sont adoptés et où sont utilisés et produits certains genres discursifs et formats communicatifs propres à chacune. La familiarité quotidienne de la langue de scolarisation cache parfois ce passage des discours typiques de l'interaction aux discours spécifiques de chaque discipline. Ce processus complexe est envisageable en tant qu'enrichissement identitaire et interculturel, puisque chaque discipline propose d'assumer un point de vue sur le monde et fournit à l'apprenant les outils nécessaires pour avoir prise sur lui (Byram, 2006).

Dans la situation de la langue de scolarisation, il devrait y avoir un certain partage de la responsabilité entre l'enseignant de L1 et l'enseignant de discipline quant à la dimension langagière et discursive de la matière. Il serait aussi fondamental que cette problématique fasse l'objet d'une formation initiale, sérieuse et approfondie, au niveau universitaire. Il

² Cf, pour plus de détails, le CECR lui-même à l'adresse suivante : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_FR.asp (29/11/09).

³ Certains programmes italiens des années 70-80, se fondant sur les concepts de l'*educazione linguistica*, (Costanzo, 2003) soulignaient déjà l'importance de la « transversalité de la langue » : les enseignants de toute matière y étaient déjà considérés comme étant tous également professeurs de langue.

importe, en premier lieu, que le professeur de discipline prenne conscience du rôle de la langue et du discours dans l'enseignement / apprentissage des contenus disciplinaires dont il a la responsabilité et que son enseignement se charge également de l'apprentissage des spécificités de cette langue, des genres et des langages autres qui caractérisent sa discipline.

Le professeur de la langue de scolarisation, dans son rôle d'expert en langue, peut aider son collègue dans cette prise de conscience et peut coopérer avec lui quant à la mise en place des compétences transversales nécessaires à son opérationnalisation en classe de discipline. Par ailleurs, le professeur de la langue de scolarisation a la tâche d'élargir le répertoire initial des apprenants et les disciplines autres rentrent, avec les domaines propres de la langue comme matière, dans son domaine d'action : les composantes de la langue comme matière énumérées ci-dessus jouent, en effet, un rôle important dans chaque discipline, mais, certes, déclinées de façon différente et rentrant dans des genres discursifs diversifiés.

Différences et ressemblances entre un enseignement disciplinaire en langue de scolarisation et en langue étrangère

Ce préambule était nécessaire pour permettre d'établir une comparaison entre la situation, très généralement répandue, de la langue de scolarisation et de son emploi dans les autres matières et les situations, de plus en plus nombreuses, où c'est une langue étrangère qui est utilisée pour l'enseignement / apprentissage des autres matières. Il peut s'agir soit de situations immersives, soit d'écoles internationales soit de contextes d'enseignement bilingue concernant des langues minoritaires, soit d'expériences du style CLIL et EMILE, soit des projets de double immersion comme aux Etats Unis (Lindholm-Leary, 2001) et en Allemagne, soit encore de nouvelles propositions qui engagent, par exemple, les enseignants à faire l'usage de supports plurilingues - à des vues d'intercompréhension entre langues voisines - dans des unités didactiques et thématiques disciplinaires (cf. pour l'école primaire, le projet Euromania⁴).

D'évidence, la toute première grande différence entre la langue de scolarisation et les situations juste évoquées réside dans le fait que, pour la première, les apprenants possèdent une maîtrise de la langue bien supérieure à celle qu'ils ont dans les langues étrangères ou secondes qui leur servent de moyens d'acquisition des autres matières.

Mais il ne s'agit nullement d'une différence de fond dans cette maîtrise: c'est plutôt une différence de degré - parfois grande, certes. Mais, même en langue de scolarisation, les apprenants peuvent avoir une bonne maîtrise de la langue de la conversation et, pourtant, ne pas avoir acquis, en mesure suffisante et adéquate, les moyens, en même temps langagiers et cognitifs, nécessaires pour construire et élaborer des concepts et des connaissances dans les disciplines.

Il y a toutefois un grand avantage dans les situations où c'est une langue étrangère ou seconde qui est utilisée pour les apprentissage disciplinaires : la conscience du décalage existant dans la maîtrise de la langue. Cette conscience amène aussi bien l'enseignant de langue que celui de discipline à s'interroger à fond sur les moyens langagiers et discursifs à fournir aux élèves pour qu'ils réussissent leurs tâches disciplinaires. La langue étrangère fonctionne ici comme loupe de certains fonctionnements qui peuvent passer totalement inaperçus quand on utilise la langue de scolarisation. Ainsi, ce genre d'expériences peut-il

⁴ Cf. <http://www.euro-mania.eu/> (29/11/2009).

proposer des réflexions et des prises de conscience utiles aussi à l'enseignement de la langue de scolarisation et à son emploi dans les autres matières.

Les domaines d'action du professeur de langue étrangère ou seconde

Un enseignant de langue doit-il changer sa manière d'enseigner quand il participe à des expériences bilingues, plus ou moins étendues ? La réponse est oui et non en même temps. En effet, il conserve, de toute façon, ses domaines de compétence – la langue et ses diverses composantes – qu'il doit permettre aux apprenants d'intégrer dans leur répertoire langagier et de développer au fur et à mesure. Mais il faut qu'il prenne conscience que ses cours ne sont plus la seule source de langue et d'apprentissage pour ses élèves. Il s'agit donc pour lui surtout de ne pas imaginer que rien n'a changé mais plutôt que tout a, au contraire, changé au niveau du système. D'autres domaines et d'autres thèmes sont abordés que ceux qu'il a l'habitude de traiter en classe, d'autres champs sémantiques, d'autres discours et d'autres genres. Il importe alors que ces acquisitions soient, dans un premier temps ou contextuellement selon les situations, étayées, soutenues, nourries, et, dans un deuxième temps, capitalisées et systématisées par le travail en classe de langue.

Cela implique des réorientations qui sont d'autant plus fondamentales que subtiles à saisir. La progression des contenus, lente, systématique et au goutte-à-goutte, habituellement proposée par les programmes et les manuels risque souvent d'être complètement bouleversée : si on travaille sur l'histoire, les apprenants ont rapidement besoin d'avoir accès au passé simple, tout au moins en réception. Ainsi le professeur de langue se trouve-t-il non pas à imaginer de futurs, vagues besoins d'un apprenant devenu adulte, mais les besoins, aussi réels que pressants, de l'apprenant tel qu'il est, directement impliqué dans l'action d'apprendre et placé dans la situation – idéale pour l'apprentissage – de la zone de développement proximal (Vigotskj, 1997). Cela suppose de la part de l'enseignant une capacité d'écoute de ses collègues de disciplines autres et des apprenants, d'analyse de leurs besoins respectifs et d'une grande flexibilité pour savoir répondre à leurs demandes. Cela implique également qu'il soit disponible, avec la même flexibilité, à différentes sortes de collaborations avec ses collègues.

2. Les formes de collaboration

Avant d'entrer dans le vif du sujet de la collaboration du professeur de langues avec ses collègues des autres matières, sera soulignée, ne serait-ce que rapidement, la toute première collaboration qui doit concerner l'ensemble des enseignants de langues et notamment l'enseignant de la langue de scolarisation. La première langue étrangère joue le rôle de langue-miroir (Dabène, 1990) : elle permet à l'apprenant de prendre du recul par rapport aussi bien à la langue de scolarisation qu'aux aspects culturels qu'elle véhicule. Chaque nouvelle langue étrangère apprise contribue, à sa façon particulière et sur la base de ses spécificités, à cet effet « miroir ».

Dans le cas spécial de l'emploi de la langue étrangère pour l'enseignement / apprentissage d'autres matières, la langue étrangère, de par son statut cognitif particulier en tant que langue moins familière et moins connue par les apprenants - et par les professeurs de matières aussi dans certains cas – a un « effet de loupe » sur l'ensemble des phénomènes langagiers, discursifs et culturels liés aux autres disciplines et en cela elle peut plus facilement permettre aux professeurs de langue et à ceux des différentes matières d'en prendre conscience et de les assumer dans leurs enseignements.

Cela peut se faire dans le cadre de collaborations actives entre :

- les professeurs de langue de scolarisation et de langue(s) étrangère(s)⁵
- les professeurs de langue de scolarisation, de langue(s) étrangère(s) et des autres matières.

La collaboration entre enseignants de langue de scolarisation et de langue(s) étrangère(s)

Seront ici rapidement rappelés quelques domaines de collaboration entre ces enseignants pour en montrer les finalités dans un enseignement bilingue. Restant entendu que ce qui sera dit pour ce dernier vaut tout aussi bien pour les autres situations d'enseignement.

Le cadre général le plus large et le plus riche au point de vue formatif, si l'on veut échapper aux dérives technicistes et/ou utilitaristes de l'enseignement des langues, est offert par l'éducation plurilingue et interculturelle telle que proposée par les documents récents du Conseil de l'Europe. Une éducation plurilingue et interculturelle envisagée comme une éducation langagière globale de qualité et une formation à l'ouverture interculturelle auxquelles les apprenants - TOUS les apprenants y compris et tout spécialement ceux qui sont en décalage, de différentes façons, par rapport aux attentes scolaires (apprenants provenant de milieux défavorisés, enfants nouvellement arrivés, enfants handicapés, ...) - ont droit (Coste *et alii*, 2009).

Dans le cas des professeurs de langues de scolarisation et de langue(s) étrangère(s), cette éducation plurilingue et interculturelle emprunte la voie d'une collaboration qui assume une approche globale, holistique des enseignements langagiers (Beacco et Byram, 2007) : cela signifie assumer des principes communs sur les langues et leur enseignement / apprentissage et prendre des accords opérationnels quant à la planification et aux modalités de réalisation des activités en classe, aux compétences à atteindre, aux aspects culturels à aborder en commun et de façon contrastive, aux formes d'évaluation des compétences visées ... Ce type de collaboration pourrait avoir comme méthodologie une didactique intégrée des langues respectueuse des divers statuts (affectif, cognitif, identitaire ...) de chacune, qui, exploitant les aspects communs et les spécificités, viserait en même temps une économie cognitive pour les apprenants et une économie didactique pour les enseignants. Outre le jeu continu et la gymnastique intellectuelle de la réflexion sur similarités et différences, aussi bien linguistiques que culturelles à travers la didactique intégrée (Roulet, 1980 ; Bertocchi, 1998), il devrait être possible de mener un entraînement approfondi aux stratégies et aux transferts interlinguistiques et à la formation interculturelle.

Les domaines de la collaboration entre enseignants de langue(s) et enseignants d'autres disciplines

Le tout premier domaine de collaboration concerne la conscientisation de la dimension langagière et discursive de toute discipline. Les enseignants de langue(s) dont la langue est leur domaine d'expertise pourraient coopérer avec leurs collègues de matière pour définir ensemble en quoi consiste exactement cette dimension en relation avec chaque discipline.

Cela ne peut que conduire à un questionnement épistémologique important pour le professeur de discipline : de quelle façon se construit un concept dans une discipline

⁵ Le pluriel suggère ici que toute nouvelle langue étrangère étudiée dans un enseignement bilingue pourrait rapidement être réinvestie, à sa façon et à son rythme, dans l'enseignement / apprentissage des autres matières, ne serait-ce, pour commencer, que par la présence de supports plurilingues.

donnée ? de quelle façon la langue entre dans la construction des concepts ? de quelle façon et à quelles conditions le langage « ordinaire » aide à la transition à la langue et aux langages disciplinaires spécifiques ? comment langue et langages spécifiques s'intègrent à et interagissent avec d'autres langages sémiotiques ?

La dimension culturelle aussi devrait rentrer à plein titre dans cette réflexion. Elle est particulièrement visible et plus facilement saisissable quand il s'agit de sciences humaines et sociales, surtout quand on a recours à des manuels provenant d'autres pays : il suffit de penser à l'histoire où, dans une langue (et une culture,) on pourra entendre parler d'« invasions barbares » alors que, dans une autre, il sera question de « déplacements démographiques ». Toutefois toute discipline, y compris dans le domaine scientifique, pourrait avoir la tâche de montrer de quelle façon les différentes cultures ont contribué au cours de l'histoire et continueront de plus en plus à l'avenir à la falsification de ses théories et à l'évolution constante de ses concepts (Dévelay, 2009).

De façon plus spécifique, la collaboration entre le spécialiste de la discipline et les spécialistes de langue(s) devrait consister à réfléchir ensemble et en aval sur (cf, pour l'histoire, Beacco, 2009) :

- l'aspect interactif de la relation pédagogique en classe surtout quand la démarche adoptée est de type socio-constructiviste et donc au langage spécifique de l'interaction pédagogique : ce qui implique une réflexion aussi sur le type de questionnement à utiliser pour, par exemple, éliciter les représentations initiales des apprenants, sur les tâches discursives exigées d'eux, sur les moyens discursifs à leur fournir, sur les types d'étayages à la fois langagiers et disciplinaires à utiliser pour qu'ils mènent à bonne fin leurs activités...
- les genres discursifs aussi bien oraux qu'écrits, typiquement disciplinaires, que les apprenants devront être en mesure de comprendre et de produire aussi bien en situation scolaire que dans leur vie d'adultes et qui implique aussi des rhétoriques et des formats communicationnels spécifiques à chaque discipline
- le développement des compétences en langue et des compétences sémiotiques nécessaires à l'enseignement de la discipline, notamment :
 - o la compétence stratégique, qui permettra aux apprenants, dans une situation donnée, de mobiliser leurs ressources, de mettre en œuvre des actions et des aptitudes de façon à accomplir une tâche donnée avec succès et de façon économique (cf. CECR p. 48)
 - o la compétence discursive, qui concerne la maîtrise aussi bien en réception qu'en production des genres discursifs liés à la discipline
 - o la compétence formelle, qui concerne les catégories pragmatiques (actes de langage) et les catégories linguistiques.

Bien entendu, ce type de réflexion est un préalable qui concerne, en premier lieu, la discipline et, dans le même mouvement, aussi bien la langue de scolarisation que la langue étrangère. Il est évident que pour cette dernière les enseignants ensemble prendront en compte son statut de langue « étrangère », c'est-à-dire de langue dont l'appropriation est dans une phase moins développée que la langue de scolarisation. Par rapport à la discipline, un présupposé utile à assumer pourrait consister à se libérer de la pensée que l'enseignement dans une langue étrangère implique d'emblée plus de difficultés et à se mettre plutôt dans l'état d'esprit de saisir tous les avantages que le

décalage avéré des compétences en langue étrangère, y compris parfois de celles du professeur de discipline, peut comporter.

En effet, les apprenants, plus insécures qu'en langue de scolarisation, s'interrogeront plus facilement sur le sens des mots et des expressions et sur les requêtes des consignes ; ils analyseront de façon plus approfondie la langue et ils pourront ainsi découvrir que souvent ce n'est pas un problème de langue qu'ils sont en train de rencontrer mais bien un problème conceptuel pour lequel ils sauront solliciter l'aide du professeur de discipline.

Ce dernier, s'il n'est pas natif, ce qui serait souhaitable dans l'esprit de l'éducation plurilingue et interculturelle telle qu'elle est ici envisagée, simplifiera son langage, sans l'alourdir ou le « meubler » inutilement, et il sera d'autant plus efficace et clair qu'il ira à l'essentiel.

Enfin, il serait sain, dans un esprit de formation tout au long de la vie, de ne pas considérer la langue de scolarisation comme acquise une fois pour toutes : il a déjà été dit ci-dessus qu'un décalage existe toujours entre la langue comme matière et la langue des autres matières : cette dernière aussi doit être enseignée, acquise et, surtout, progressivement perfectionnée par tous les apprenants.

Modalités et lieux de collaboration

Il n'existe pas une modalité unique de collaboration ni un seul lieu où elle se déroulerait. Modalités et lieux dépendent du modèle d'enseignement bilingue adopté, donc de ses caractéristiques propres, mais aussi des ressources mises à la disposition des enseignants et surtout des espaces institutionnels spécifiquement consacrés à cette collaboration. En effet, s'il vaut mieux penser cette collaboration en termes d'« état d'esprit » commun et de principes à partager, il importe que des lieux institutionnels existent pour que cet état d'esprit puisse se construire et ces principes puissent s'élaborer et se partager.

Il est possible aussi, selon les situations et les ressources disponibles, de penser de façon plus ambitieuse à des collaborations plus étroites et sans doute plus fructueuses. Quelques lieux et modalités de coopération seront présentés en partant des moins onéreuses pour arriver aux plus complexes.

2.3.1. La planification commune

Le tout premier moment de collaboration concerne la (macro)planification initiale des cours de langue(s) et de discipline(s) en dehors de la classe. Si le modèle choisi est du type CLIL – EMILE, pouvant donc comporter une alternance des codes dans l'enseignement / apprentissage, c'est à ce moment précis qu'il s'agira de décider ensemble quels contenus du programme d'une discipline pourraient se réaliser dans la langue étrangère en prenant cette décision sur la base des avantages que ce choix peut comporter pour la discipline : pour donner quelques exemples, en histoire il y a sans doute des périodes ou des événements historiques plus intéressants pour des comparaisons des points de vue culturels différents ; en mathématiques, certains thèmes pourraient poser des défis plus intéressants pour l'apprentissage que d'autres, les deux langues pouvant mieux aider à la conceptualisation des apprenants.

C'est à ce moment précis aussi que seront définies les compétences tant disciplinaires que langagières et culturelles que l'on désire faire acquérir aux apprenants à travers les activités d'enseignement bilingue et les modalités de leur évaluation.

Seront, enfin, définis les domaines « thématiques » qui feront l'objet de la coopération des enseignants de langue(s) et de discipline(s).

Au cours de l'année, il s'agira de passer à des phases de (micro)planification plus ponctuelle, où, au cours de l'élaboration des activités à réaliser en classe, les enseignants prennent ensemble en considération :

- les besoins langagiers, discursifs et culturels auxquels ensemble et différemment ils devront répondre

- les genres discursifs (oraux et écrits) qu'il s'agira d'aborder et l'analyse de leurs caractéristiques et de leurs composantes aussi bien discursives et pragmatiques que formelles
- les stratégies sur lesquelles ils entraîneront les apprenants
- les transferts à réaliser de la langue de scolarisation à la langue étrangère dans ce domaine
- la répartition des rôles et des contenus entre les professeurs, sachant que l'expertise de l'un concerne la matière et celle de l'autre touche à la langue.

2.3.2. La mise en œuvre concertée

Par la suite, une première option consisterait en un travail parallèle, conduit individuellement par chaque enseignant en classe, suivant les principes établis et la répartition des tâches élaborées au cours des planifications. Cela suppose une information en continu entre les deux enseignants, en dehors de la classe, sur l'avancement de la réalisation de l'activité et des tâches qu'elle comporte, sur les difficultés imprévues rencontrées, sur les « déviations » du parcours et sur les approfondissements de points non programmés, réalisés à partir des suggestions et des curiosités des apprenants, des besoins langagiers spécifiques à satisfaire dans la classe de langue, ...

Une deuxième option, plus coûteuse mais sans doute plus rentable - tout au moins au début d'une expérience d'enseignement bilingue – pourrait prévoir des moments de co-enseignement et de co-gestion de la classe⁶. C'est une option d'un grand intérêt et d'une mise en œuvre assez délicate. En effet, chacun des deux enseignants est porteur, en même temps, d'une compétence et d'une incompétence : l'enseignant de langue est beaucoup moins compétent que son collègue dans la discipline enseignée car son domaine de compétence demeure la langue; viceversa le professeur de discipline est compétent dans la matière mais souvent il l'est beaucoup moins que son collègue dans la langue. Cette double (in)compétence introduit des éléments d'asymétrie dans la classe qui sécurisent les apprenants, les encouragent à montrer leurs incertitudes ou leur incompréhension car ils voient que les deux professeurs n'hésitent pas à le faire entre eux et avec la classe. La faute est ainsi dédramatisée : elle est considérée comme une phase instable, temporaire, de passage, faisant partie de l'apprentissage. C'est la situation la meilleure pour former des élèves entreprenants, qui osent « se jeter à l'eau », prendre des risques (Bange, 1992) et à qui le goût est donné d'apprendre ensemble dans la communauté de pratiques qu'est la classe de discipline.

Certes, pour arriver à cette acceptation et à l'exploitation de ces asymétries, il est nécessaire qu'une grande confiance et un grand respect professionnels s'instaurent entre les deux collègues. Un rôle fondamental de l'enseignant de langue dans cette situation consiste à travailler sur les problèmes de face qu'implique l'insécurité linguistique de ses collègues de matière. Parfois ces derniers peuvent se sentir jugés par le professeur de langue et devenir ainsi encore plus insécures.

C'est ensemble dans le même cours que les deux enseignants peuvent procéder à une gestion coordonnée et complémentaire des aspects disciplinaires et des aspects langagiers et discursifs, les premiers revenant au professeur de discipline et les seconds

⁶ Le site de l'ancien IRRE-VDA présente des séances vidéo-enregistrées de classes bilingues d'histoire et de mathématiques où ce genre de collaboration est mis en œuvre. Cf. http://www.irre-vda.org/nuovairre/gi_erre/vda_plus/index.cfm (29/11/2009).

au professeur de langue. C'est sur-le-champ, *in vivo*, qu'il s'agira pour ce dernier de décider si une connaissance linguistique « manquante » est à fournir dans l'immédiat car immédiatement nécessaire à la réussite dans la matière ou bien si son approfondissement peut attendre le cours de langue. C'est en ces moments de travail sur la langue motivé par la construction de concepts dans la discipline qu'il peut, par exemple, intervenir sur les fautes récurrentes et fossilisées en demandant aux apprenants de se corriger eux-mêmes et l'un l'autre. Ses interventions doivent être aussi fréquentes que la matière elle-même le requiert, mais elles doivent également être calibrées par rapport aux efforts en même temps langagiers et cognitifs que les élèves sont en train de faire. L'enseignant de langue n'interrompt pas un raisonnement collectif délicat et complexe qui est en train de se construire pour corriger des fautes, mais il étaiera, discrètement et efficacement, l'interaction en fournissant les moyens langagiers nécessaires, en posant les questions utiles pour les faire émerger de connaissances précédemment construites, quitte à les approfondir et à les systématiser dans son cours de langue. Il lui arrivera aussi de signaler au collègue quand les difficultés auxquelles les apprenants achoppent ne sont pas d'ordre langagier mais disciplinaire.

En somme, à tout moment, les deux enseignants, chacun dans son domaine de compétence, doivent s'interroger sur la pertinence, sur l'axe tant disciplinaire que langagier et culturel, des connaissances qu'ils sont tentés de mobiliser (Gajo, 2006).

La co-gestion permet également de se partager de façon complémentaire différentes fonctions : le professeur de discipline peut, par exemple, gérer l'interaction et enregistrer au tableau noir les réflexions des élèves ; le professeur de langue peut circuler dans la classe, vérifier l'enregistrement correct de ces mêmes réflexions dans les cahiers et ce faisant relever les doutes, les malentendus, les incertitudes et les demandes d'aide des apprenants.

Il est assez clair que la perspective pédagogique dans laquelle s'inscrivent les propos précédents est l'approche socio-constructiviste qui paraît la plus propice à cette construction parallèle de la langue et des connaissances disciplinaires. Cette approche implique que :

- toute connaissance nouvelle prene appui sur une phase d'élicitation des représentations, des conceptions déjà présentes chez les apprenants
- la création de situations d'apprentissage qui permettent aux élèves de faire évoluer activement leurs conceptions initiales : en ce sens, les élèves – et chacun d'entre eux – sont les acteurs de cette évolution
- le rôle des deux professeurs est de détecter leur zone de développement proximal aussi bien sur le plan de la langue que de la discipline et de leur fournir toutes les formes de soutien et d'étaillage qui puissent leur permettre de construire activement leurs compétences.

L'interaction et l'échange pédagogique dans la classe assument ainsi une importance centrale, mais d'autres moments successifs sont tout aussi centraux dans un apprentissage efficace. Ainsi :

- à la phase collective de co-construction dans l'interaction suivent les phases de formulation dans le genre disciplinaire requis
- après l'emploi du langage ordinaire on recourt au langage élaboré et spécifique de la discipline.

Cela implique le double étayage des deux enseignants auxquels incombe aussi la tâche de bien baliser ce passage de l'interaction à la formulation en langage scientifique et de faire prendre conscience aux apprenants que l'on franchit une étape fondamentale pour l'acquisition des savoirs disciplinaires (Bautier et Rayou, 2009).

Parallèlement et contextuellement à la réflexion sur le genre textuel à produire, les deux enseignants peuvent gérer de façon complémentaire certaines activités langagières utiles dans cette phase, à titre d'exemple parmi d'autres :

- la reformulation à diverses reprises, avec des mots et expressions de plus en plus riches, spécifiques et précis, d'un concept
- l'élaboration de définitions d'objets, de phénomènes, d'événements, d'actions, de situations ...
- le jeu sur l'alternance des langues non seulement pour résoudre des impasses, toujours possibles, y compris pour les deux enseignants, mais également quand le passage à l'autre langue permet un éclairage conceptuel différent ; c'est à travers ce jeu que peut aussi prendre place une première réflexion interculturelle
- l'habitude de toujours s'assurer par le questionnement et par la requête de reformuler, voire de traduire, que tous les élèves ont bien compris
- ...

L'emploi intelligent et averti des outils humbles et ordinaires de la classe peut aussi servir l'étayage des enseignants et l'apprentissage des apprenants. Il a été question ci-dessus du tableau noir et des cahiers individuels dont les fonctions pourraient être bien pensées à l'avance et gérées consciemment.

A titre d'exemple, voici quelques emplois possibles en parallèle ou en succession :

- le tableau noir comme lieu de validation et d'enregistrement des réflexions individuelles qui (re)présentent le réseau des connaissances de l'ensemble des apprenants
- le cahier individuel comme lieu d'inscription de ce réseau de connaissances et, en même temps, comme moyen pour une première appropriation individuelle
- à nouveau le tableau noir comme lieu de formalisation collective - dans le genre textuel requis - des acquis d'une séance
- les tâches confiées à chaque élève à réaliser dans le cahier pour s'assurer que l'appropriation individuelle des connaissances ait lieu
- la vérification collective au tableau noir des tâches individuelles pour établir l'état de l'appropriation et le travail qui reste à faire
- ...

D'autres outils, comme les dictionnaires, les vocabulaires, les manuels, les encyclopédies ..., devraient trouver leur place dans la classe et être fréquemment utilisés pour valider des hypothèses, pour chercher des informations, pour résoudre des conflits cognitifs ... Pour ne pas parler des nouvelles technologies (DVD, CD-ROM, internet, podcast etc.) qui sont loin toutefois, dans certaines situations et malgré le discours ambiant si valorisant, d'être à la portée de toutes les classes.

Plus simplement le recours à des *realia* - des objets, existants ou fabriqués - peut constituer un support formidable à la conceptualisation : pour preuve, un professeur de mathématiques ayant construit un fragile engin - à l'aide de bouts de ficelle et de pailles colorées pour les boissons - permettant de simuler « concrètement » d'infinis triangles!!

2.3.3. La co-évaluation

Le dernier domaine de collaboration qui sera rapidement abordé est celui de l'évaluation commune des acquisitions des apprenants.

Déjà dans la phase de (macro)planification, il a été question de compétences à atteindre et de modalités d'évaluation.

La coopération en classe aura permis aux deux enseignants de relever ensemble les éléments nécessaires à une des formes les plus importantes de l'évaluation : l'évaluation formative. Celle qui permet d'ajuster l'action didactique aux besoins et aux difficultés de chacun. Cette évaluation permettra notamment à l'enseignant de langue de relever tout ce qui dans les compétences des apprenants mérite approfondissement et enrichissement dans les cours de langue. C'est bien cette évaluation, et non seulement les programmes ou les manuels, qui fournira la progression à suivre dans les acquisitions car là se situent les besoins concrets et réels, tout près de la zone de développement proximal, des apprenants.

Par co-évaluation, il faut entendre également l'auto-évaluation de leurs acquisitions par les apprenants eux-mêmes à travers des outils fabriqués par les enseignants sur le style du *Portfolio européen des langues*⁷ et qui prennent en compte et conscientisent non seulement les difficultés éventuellement rencontrées, mais aussi les différences et, éventuellement, les avantages que comporte l'enseignement d'une discipline en langue étrangère par rapport au même enseignement en langue de scolarisation.

L'évaluation sommative aussi, qui est due institutionnellement, pourra se faire de concert, le professeur de langue prenant en compte certaines acquisitions langagières plus générales et le professeur de discipline celles qui sont indispensables car inhérentes à et inséparables de la matière enseignée.

3. En guise de conclusion

Ce texte a essayé de monter en quoi un travail en collaboration entre le professeur de langue et le professeur d'une matière revêt un aspect fondamental dans l'enseignement bilingue (mais aussi dans un enseignement monolingue avec une coopération entre enseignant de la langue de scolarisation et son collègue de discipline) et comment et sur quelles bases pédagogiques et linguistiques ce travail peut se mettre en place.

La synergie entre le travail des professeurs de langue vivante et celui des professeurs des disciplines autres ne devrait pas être au seul service d'un meilleur, plus motivé apprentissage de langues, mais elle devrait favoriser une meilleure construction des connaissances disciplinaires et, surtout, le développement cognitif et intellectuel ainsi que la formation interculturelle des apprenants.

Cette synergie induit pour conséquent, du côté des enseignants, une meilleure façon d'enseigner, plus collégiale et moins solitaire, plus solidaire, plus profitable et plus diversifiée.

Pour toutes ces raisons, il serait grandement souhaitable que les diverses formes d'enseignements bilingues, avec tous les avantages que la recherche souligne désormais, soient l'apanage de TOUS les élèves, sans exclusion, et non seulement de quelques élites éparses. Pour ne prendre qu'un exemple, mais de taille : les élèves des lycées professionnels qui, ici ou là, en Europe sont parfois exclus d'une offre riche et diversifiée

⁷ Cf. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Portfolio_FR.asp (29/11/2009).

en langues étrangères, eux à qui, par contre, cet enseignement, y compris dans ses formes bilingues, pourrait fortement profiter, entre autre, pour leur avenir professionnel en favorisant leur mobilité.

Bibliographie

- BANGE, P. (1992) : « A propos de la communication et de l'apprentissage de la L2, notamment dans ses formes institutionnelles », *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)* 1, 53-85.
- BAUTIER, E. et RAYOU, P. (2009) : *Les inégalités d'apprentissage – Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris PUF, pp. 172.
- BEACCO, J.-C., (2009), « Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire) - Une démarche et des points de référence », Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1^{ère} édition 2003). Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/LIS-HistoryW_fr.doc (11/11/09).
- BEACCO, J.-C. et BYRAM, M., (2007), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Version intégrale, Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1^{ère} édition 2003). Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_FR.asp#TopOfPage (11/11/09)
- BERTOCCHI, D. (1998) : « Educazione bi/plurilingue e integrazione linguistica », in Cavalli, M. (a cura di) : *Pensare e parlare in più lingue – Esperienze di insegnamento e di formazione in Valle d'Aosta*, Aosta, IRRSAE-Valle d'Aosta, 67-96.
- BYRAM, M. (2006), « Langues et identités », Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Byram_Identities_final_FR.doc (29/11//2009).
- BAETENS BEARDSMORE, H. (2000) : « Typologie des modèles de l'éducation bilingue », in D. Duverger (éd.) : *Actualité de l'enseignement bilingue*, Le français dans le monde, Recherches et applications, Paris, Hachette.
- BERTOCCHI, D. (1998) : « Educazione bi/plurilingue e integrazione linguistica », in Cavalli, M. (a cura di) : *Pensare e parlare in più lingue – Esperienze di insegnamento e di formazione in Valle d'Aosta*, Aosta, IRRSAE-Valle d'Aosta, 67-96.
- CONSEIL DE L'EUROPE, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne » (2000) : *Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Division des langues vivantes (1^{ère} édition : 1996). Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf (29/11/2009).
- CASTELLOTTI, V., COSTE, D. et DUVERGER, J. (2008) : *Propositions pour une éducation au plurilinguisme à l'école*, ADEB et Université de Tours – équipe de recherche Dynadiv. Disponible sur : http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf (29/11/2009).
- COSTE, D.(1997) : « Alternances didactiques », *Études de linguistique appliquée* 108, 393-400.
- COSTE, D., CAVALLI, M., CRISAN, A. et VAN DE VEN, P. (2009) : « L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit », Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg. Disponible sur :

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Droit_fr.doc
(11/11/2009).

CAVALLI, M. (2003) : Discours bilingue et apprentissage des disciplines. Réflexions d'après les expériences du Val d'Aoste, dans *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif – Contextes – Dispositifs – Acteurs*, sous la direction de Diana- Lee Simon & Cécile Sabatier, collection LIDIL, Université de Grenoble, 2003, 32- 46.

CAVALLI, M. (2005) : *Education bilingue et plurilinguisme – Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Collection LAL, CREDIF, Didier, 2005, p. 370.

COSTANZO, E. (2003) : *L'éducation linguistique (educazione linguistica) en Italie : une expérience pour l'Europe ?* Etude de référence, Division des politiques linguistiques – Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur – DG IV – Strasbourg, Conseil de l'Europe.

DABÈNE, L. (1990) : Pour une didactique de la variation, in L. Dabène, F. Cicurel, M.-C. Lauga-Hamiod et C. Foerster, *Variations et rituels en classe de langue*, CREDIF – Collection LAL, Paris, 7-21.

DÉVELAY, M. (2009) : A propos de transmission à l'école, in M. Sassolas, *Transmission et besoins psychiques*, Paris, Editions ÉRÈS, 65-73.

GAJO, L. (2006): Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématique, opacité, densité, ESP, n° 20, 75-87

LINDHOLM-LEARY, K.J. (2001) : *Dual Language Education*, Clevedon, Multilingual Matters.

LYSTER, R. & RANTA, L. (1997) : « Corrective feedback and learner uptake », *Studies in Second Language Acquisition* 19/1, 37-66.

MOORE, D., (2006), *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier / CREDIF, LAL, 320 pp.

PY, B. in L. Gajo, L., M. Matthey, D. Moore et C. Serra (2004) : *Un parcours au contact des langues – Textes de Bernard Py commentés*, CREDIF – Collection LAL, Paris, Didier.

ROULET, E. (1980) : *Langues maternelles, langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Collection LAL, Paris, Hatier.

VYGOTSKJ, L.S. (1997) : *Pensée & langage*, Paris, la Dispute (éd. or. 1934, Moskva-Leningrad).

VOLLMER, H. (2009), « Langue(s) des autres disciplines », Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg. Disponible sur :

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/LangInOtherSubjects_fr.doc
(29/11/2009).