

Le professeur de langue 2 dans l'enseignement bilingue

*Rôles, fonctions et pratiques pédagogiques,
transversalités et spécificités*

2

Sous la direction de Marisa Cavalli et Laurent Gajo

Avec les contributions de Mariella Causa, Marisa Cavalli,
Laurent Gajo, Cecilia Serra, Sofia Stratilaki-Klein, Gérard Vigner

Préface de Jean Duverger et postface de Pierre Escudé



Cette publication a bénéficié du soutien de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (ministère de la Culture et de la Communication).

ADEB - Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue, <http://www.adeb-asso.org/>

Première édition : 2019

Dernière version : juillet 2024



Table des matières

Préface	6
Chapitre 1 : Le rôle de l'enseignant de L2 dans une filière bilingue : enjeux et repères	8
Chapitre 2 : Les domaines d'intervention du professeur de L2	12
2.1 Domaines spécifiques : la classe de langue	12
2.1.1 Appropriation de la langue, y compris dans ses rapports avec la langue d'origine et la langue de scolarisation.....	12
2.1.2 Développement des activités langagières dans une optique plurilingue.....	13
2.1.3 Développement de la compétence interculturelle et transculturelle	15
<i>Ressources en ligne pour un travail sur les aspects interculturels</i>	17
2.1.4 Réflexion d'ordre métalinguistique	17
<i>Ressources en ligne</i>	20
2.1.5 Littérature et culture	20
2.1.6 L'apport des nouvelles technologies à la classe de L2	22
<i>Ressources en ligne</i>	25
2.2 Apports aux autres disciplines	26
2.2.1 Rôle de l'enseignant-e de L2 dans l'appropriation d'une langue seconde ou étrangère, en lien avec la langue de scolarisation et les disciplines dites non linguistiques	26
2.2.2 Passages et spécificités entre les objectifs de la classe de L2 et les objectifs linguistiques de la classe de DNL.....	29
2.2.3 Dangers à éviter concernant les rôles attribués à l'enseignant de L2.....	31
Chapitre 3 : Les apports des disciplines autres à la discipline L2	33
3.1 Une variété beaucoup plus ample de domaines dans lesquels acquérir et exercer les compétences langagières	33

3.2 L'apport de la dimension « encyclopédique » à la compétence de communication	34
3.3 Une multiplicité de discours oraux et écrits avec leurs spécificités propres.....	37
3.4 Une culture, un point de vue disciplinaire autre.....	38
<i>Ressources en ligne</i>	40
 Chapitre 4 : La mise en œuvre concrète des convergences : les collaborations interdisciplinaires entre les enseignants de langue de scolarisation de L2 et de L3	41
4.1 Les finalités d'une collaboration entre les enseignants de langues.....	42
4.2 Modalités organisationnelles pour la collaboration avec l'enseignant de langue de scolarisation	43
4.3 Les accords sur les présupposés pédagogiques communs.....	45
4.4 Langue(s) en partage : éléments pour un dialogue	48
4.5 Les méthodologies à mettre en œuvre pour réaliser coopérations et convergences.....	51
<i>Ressources en ligne</i>	54
<i>Ressources en ligne</i>	55
4.6 Les « lieux » de la collaboration entre les enseignants de langues.....	57
 Chapitre 5 : La mise en œuvre concrète des convergences : les collaborations interdisciplinaires entre l'enseignant de L2 et ses collègues des autres disciplines	59
5.1 Introduction à la problématique.....	59
5.2 Les finalités de la coopération avec les enseignants des autres disciplines.....	61
5.3 Les objets de réflexion de la coopération avec les enseignants de disciplines autres.....	62
5.4 Méthodes et démarches pédagogiques en convergence : didactique intégrative, perspective actionnelle, pédagogie de projet.....	63
5.5 Les contenus langagiers de la collaboration entre enseignant de L2 et enseignants des autres disciplines	65
5.6 Les « lieux » de la coopération avec les enseignants de disciplines autres....	70
5.7 L'évaluation des compétences en enseignement plurilingue	71
 Chapitre 6 : Propositions et analyse d'activités pédagogiques	75
6.1 Quelques formats envisageables pour la collaboration interdisciplinaire	75

<i>Ressource en ligne</i>	78
6.2 La lecture : pistes pour un travail interdisciplinaire	79
<i>Ressources bibliographiques en ligne du Conseil de l'Europe</i>	82
<i>Bibliographie spécifique</i>	83
6.3 Des disciplines scolaires à la L2 : quels vecteurs d'échange et d'information, pour quels bilans ?	84
6.3.1 S'informer sur les activités langagières en classe des disciplines scolaires.....	84
6.3.2 Profils de discipline et compétences langagières	85
6.3.3 S'informer sur les acquis en classe de discipline autre que linguistique.....	86
6.3.4 Vers une mise en convergence des compétences.....	90
Chapitre 7 : Conséquences pour la formation des enseignants de L2	92
7.1 Volet linguistique	92
7.2 Volet coopératif	94
7.3 Quelques perspectives pour la formation continue sur le terrain	97
Postface	101
Bibliographie	104

Préface

Lorsque dans un établissement scolaire, il est prévu de mettre en place un enseignement bilingue, c'est-à-dire un dispositif où, fondamentalement, vont co-exister deux langues de scolarisation, il est clair que cela devrait concerner l'ensemble des personnels de l'établissement, certes à des titres très divers, étant donné qu'il existe, nous le savons, une infinie variabilité de mises en place d'une telle structure. Un nouveau projet d'établissement devra donc être progressivement mis en place.

Mais naturellement, et, quel que soit le dispositif retenu, dans tous les cas de figure, deux catégories de professeurs sont clairement en première ligne :

- d'une part les professeurs de disciplines dites non linguistiques — DdNL — ces professeurs de maths, histoire, sciences de la vie et de la terre (SVT) et/ou autres, dont la discipline sera enseignée en deux langues, la langue habituelle, traditionnelle, la L1, mais aussi une autre langue, on dira ici une L2, une langue étrangère, régionale... ;

- mais aussi d'autre part les professeurs de langue, et surtout en premier lieu, ceux de cette langue 2 qui devient alors deuxième langue de scolarisation : ces professeurs de L2 changent alors de statut, leur rôle dans le dispositif bilingue devient incontestablement plus spécifique.

L'ADEB a produit en 2011 une publication concernant la première catégorie d'enseignants, ceux de DdNL, que j'ai eu l'honneur et le grand plaisir de coordonner ; elle avait pour objectifs d'aider à définir le nouveau statut de ces professeurs, de préciser leur rôle, leurs nouvelles fonctions.

Et voilà que Marisa Cavalli et Laurent Gajo, dans le cadre des travaux de l'ADEB, viennent de coordonner une seconde publication qui, cette fois, est centrée sur la

PRÉFACE

seconde catégorie des acteurs en première ligne dans l'enseignement bilingue, c'est-à-dire les professeurs de L2.

Et ils me demandent de préfacer cette publication... Comment résister ?

Cette publication était attendue, cette publication était nécessaire, elle fait le lien avec la précédente. Elle est coordonnée par les deux membres de l'ADEB de la première heure, aux compétences bien connues et appréciées de tous, toutes les contributions sont écrites par des acteurs non moins qualifiés de notre Association, et nul doute que le professeur de L2 pourra trouver dans cette publication de nombreuses analyses et idées utiles à sa pratique quotidienne.

Le professeur de L2 en section bilingue est un professeur singulier, il ne fait pas vraiment un nouveau métier, mais il a un nouveau statut, un « espace/temps » particulier : il a plus d'interlocuteurs directs puisqu'il est en relation avec les professeurs de DdNL qui utilisent sa discipline, il a plus de temps en général en cours de L2 avec les élèves de la section bilingue. Il a beaucoup de « chance », car la langue qu'il enseigne est immédiatement réinvestie. Il a un rôle central dans la politique linguistique de l'établissement.

Oui, le professeur de L2 a un nouveau profil lorsqu'il travaille en section bilingue, et l'objectif central de cette publication est bien de l'aider à se situer, à inventer des idées neuves, de nouvelles pratiques, à se sentir à l'aise dans l'exercice de son métier.

Et finalement, pour conclure cette courte préface, c'est un vrai plaisir pour moi de constater que cette nouvelle publication permet de conserver « l'esprit » de cette Association que j'ai créée en 2003 et que Daniel Coste — ancien éminent président — rappelait dans la postface de la publication précédente concernant les professeurs de DdNL : il écrivait que l'ADEB se veut « un lieu de rencontre d'enseignants et chercheurs aux parcours et aux acquis variés, elle les réunit autour de la conviction partagée d'une importance nodale des langues dans l'éducation et d'une conscience vive des enjeux qui tiennent à la pluralité linguistique dans les sociétés contemporaines ».

Jean Duverger

Chapitre 1

Le rôle de l'enseignant de L2 dans une filière bilingue : enjeux et repères

L'ADEB a pour vocation première, y compris d'un point de vue historique, d'approfondir les différents aspects qui caractérisent l'enseignement bilingue tel que traditionnellement conçu : c'est-à-dire une entreprise volontaire de politique linguistique comportant une organisation didactique — d'assez grande envergure en matière de temps et d'engagement — où deux langues sont utilisées dans la construction et l'élaboration des connaissances d'un certain nombre de disciplines scolaires ou de contenus disciplinaires. Ce type d'enseignement, bien que de plus en plus répandu à travers le monde, constitue encore souvent une innovation pédagogique insuffisamment « outillée », ceci pour deux raisons opposées :

- **Naturalisation** de l'enseignement bilingue : certaines approches « immersives » font le pari que l'enseignement dans une langue étrangère ou seconde (L2) peut se dérouler de la même manière que l'enseignement en langue de scolarisation (L1) ; il s'agit de favoriser le bain de langue et de dispenser les mêmes contenus dans une langue qui deviendra vite familière ;

- **Didactisation spécifique** de l'enseignement bilingue : enseigner des contenus disciplinaires en L2 suppose une approche fondamentalement nouvelle en ce qui concerne les stratégies didactiques, avec une conséquence immédiate pour la formation des enseignants et la production de supports pédagogiques (manuels) ; or aussi bien la formation que l'élaboration de nouveaux matériaux prennent du temps et demandent des moyens importants.

L'ADEB tente, modestement, de contribuer au dialogue entre chercheurs, enseignants, formateurs et décideurs. Un de ses outils se présente sous la forme de publications, à la fois synthétiques et accessibles à un large public. Une première publication — *Enseignement bilingue – Le Professeur de « Disciplines non linguistiques – Statut, fonctions, pratiques pédagogiques »*, sortie en 2011, présentait les problématiques bilingues selon la perspective de l'enseignant de DdNL (discipline dite non linguistique). Cette orientation est la toute première qui vient à l'esprit quand on pense à une didactique spécifique pour l'enseignement bilingue, car la grande priorité consiste à outiller l'enseignant sur lequel porte la responsabilité majeure de ce type d'enseignement. Ceci est d'autant plus légitime qu'il n'est pas rare que l'enseignement bilingue se range du côté de l'expertise linguistique et compte sur des formateurs issus de la didactique des langues.

Toutefois, il peut arriver que l'enseignant de L2, et a fortiori de L1, ne se sente pas concerné par l'enseignement bilingue et/ou que son rôle ne soit pas véritablement thématiquement ni mis en valeur. Il se peut également que l'on essaie de rattraper cet « oubli » par la suite, ce qui est positif. Reste que la meilleure manière de construire un travail harmonisé et complémentaire dans l'enseignement bilingue est celle de mener, dès de début et en parallèle, la réflexion sur les rôles respectifs des enseignants de langues (L1 et L2) et de DdNL. C'est la raison pour laquelle cette nouvelle publication de l'ADEB prend en compte la perspective de l'enseignant de L2 dans le cadre d'une approche globale et interdisciplinaire.

L'argument fort, délicat et subtil est, en effet, que la langue appelle la responsabilité de chaque enseignant, mais selon des angles et des spécialités variables. Cet argument — valable pour n'importe quel type d'enseignement — l'est a fortiori et quelque peu différemment pour un enseignement faisant recours à deux langues.

Cette publication est destinée à un public d'enseignants, de formateurs, de chercheurs et de décideurs concernés ou intéressés par l'enseignement bilingue en général, selon ses multiples déclinaisons (écoles ou filières bilingues dans le public ou le privé, sections européennes, sections internationales, sections bilingues francophones, enseignement bilingue en langues régionales, etc.). Cette publication, à vocation prioritairement technique et didactique, ne prend aucunement en compte les spécificités des différentes situations socio-éducatives, souvent marquées par des passés et des héritages historiques encore lourds, entraînant la stigmatisation de certaines langues en présence ou, à l'opposé, la survalorisation de certaines langues étrangères. Elle ne prend pas en compte non plus l'impact que les langues utilisées à l'école peuvent exercer sur les problématiques identitaires, sur celles de la minoration ou de la minorisation des langues parlées par les élèves voire encore celles liées à des enjeux de pouvoir attachés à certaines langues. Pourtant, les enseignants de L2, suivant la langue concernée et le contexte d'intervention, ne peuvent pas envisager leur travail de la même manière. Nous ne nous attardons pas non plus sur les rapports de plus ou moins grande proximité entre langues ainsi qu'entre cultures éducatives.

CHAPITRE 1

Cette publication fait le choix délibéré et, en quelque sorte, risqué d'un certain « degré zéro » de l'enseignement bilingue, c'est-à-dire abstrait de toutes les variables qui, dans la réalité, établissent un contexte sociolinguistique et sous-tendent des décisions de politique linguistique. Cela ne signifie nullement que, dans d'autres publications, l'ADEB n'abordera pas l'une ou l'autre déclinaison spécifique de l'enseignement bilingue.

Ce choix, volontairement restreint, nous fournit l'occasion de bien cerner les spécificités de l'enseignant de L2 dans une section bilingue, ce qui signifie en même temps dessiner les limites de son domaine d'action et son apport original à la construction bilingue des connaissances scolaires. L'enseignant de L2, comme tout autre enseignant dans n'importe quelle situation, fait partie d'un système (l'école) où différents niveaux (professionnel, relationnel, didactique, organisationnel, épistémologique, etc.) se superposent et interagissent de façon complexe. Le moindre changement à n'importe quel niveau se répercute de la sorte sur toute la chaîne. Ainsi, l'introduction du bilinguisme sous la forme d'une simple expérimentation ou d'une véritable réforme du curriculum entraîne toute une série de changements et, parfois, de bouleversements. Si ceci apparaît souvent comme évident pour l'enseignant de DdNL, il n'en va pas forcément de même pour l'enseignant de L2, qui peut s'imaginer que rien de substantiel ne va changer dans son enseignement. Pourtant, pour ténu que puisse paraître le changement attendu de sa part, il demeure indispensable pour une bonne harmonisation de la classe bilingue.

Dans ce cadre, notre hypothèse est que l'enseignant de L2 a différents rôles subtils et délicats à jouer au sein de l'équipe éducative. Plusieurs questions se posent alors : comment coopérer avec l'enseignant de langue de scolarisation (L1) en vue d'établir des accords communs ? Comment offrir son aide à ses collègues de DdNL sans leur imposer sa propre expertise linguistique et ses choix didactiques ? Comment faire en sorte de capitaliser les acquisitions linguistiques qui se réalisent dans la classe bilingue pour son propre cours ? Comment aider les collègues en fournissant aux élèves les moyens langagiers pour aborder un cours ou une unité didactique ? Comment évaluer avec les collègues les compétences langagières en L2 des élèves ? Comment préparer en collaboration des matériaux pédagogiques profitant aussi bien aux acquisitions langagières qu'au progrès dans les DdNL ?

Les questions sont nombreuses et substantielles, tant elles interrogent la dimension épistémologique des langues et des savoirs à faire construire aux élèves par les langues. L'ADEB espère que cette publication, qui n'a pas l'ambition de toucher à toutes les questions possibles, aidera les enseignants de L2 et leurs collègues de l'enseignement bilingue à construire eux-mêmes les réponses pertinentes pour leur contexte.

Pour cela, chaque chapitre est consacré à une thématique spécifique. Le **chapitre 2**¹

1. Note de la maquettiste : toutes les références **mises en page comme ceci dans le texte** sont cliquables et renvoient à d'autres parties de ce même document.

CHAPITRE 1

délimite et explicite les domaines d'intervention du professeur de L2, décrivant d'abord son domaine propre et spécifique (la classe de langue) et traitant ensuite de ses apports aux disciplines autres. Le **chapitre 3** réfléchit aux modalités et activités que le professeur de L2 pourrait adopter pour capitaliser les apports des différentes disciplines à la L2 dont il a la charge. Le **chapitre 4** et le **chapitre 5** abordent les collaborations possibles entre divers enseignants : enseignants de langues entre eux (langue de scolarisation, L2, L3) (**chapitre 4**) et entre enseignants de langues et des autres disciplines (**chapitre 5**) pour mettre concrètement en œuvre les convergences et l'interdisciplinarité souhaitées. Le **chapitre 6** présente quelques propositions ou analyses d'activités pédagogiques, alors que le **chapitre 7** esquisse l'impact que ces réflexions peuvent avoir sur la formation des enseignants de L2.

Marisa Cavalli et Laurent Gajo

Chapitre 2

Les domaines d'intervention du professeur de L2

2.1 Domaines spécifiques : la classe de langue

2.1.1 Appropriation de la langue, y compris dans ses rapports avec la langue d'origine et la langue de scolarisation

Dans le cadre de nombreux systèmes éducatifs, y compris le système éducatif français, le programme de l'école est davantage déterminé par le processus d'appropriation de la langue de scolarisation que par les rapports que cette langue pourrait entretenir avec les autres langues enseignées à l'école (L2, L3, etc.), voire avec celles du répertoire langagier de l'élève. Cette importance accordée à la langue de scolarisation implique souvent un enseignement monolingue, sans référence explicite aux apprentissages possibles d'autres langues et aux cultures et littératures qui s'y rapportent. Les enseignants de langue eux-mêmes ne sont pas tous ni toujours conscients de leur rôle dans l'éducation au plurilinguisme et des bénéfices (linguistiques, cognitifs, etc.) apportés par l'appropriation d'autres langues. Et pourtant les compétences développées chez l'élève par l'appropriation de la L2 sont nombreuses. Nous pouvons en mentionner quelques-unes : des compétences cognitives, comme la compétence de transfert ou de comparaison intérêt intralinguale, des compétences de communication et d'interaction enrichies, des compétences linguistiques, des manières de comprendre le fonctionnement des langues par une motivation, une curiosité et une attitude positive à l'égard de l'altérité.

Le professeur de L2 doit concevoir son intervention dans le cadre spécifique où la langue qu'il enseigne occupe une place de L2. Cela suppose un appui possible sur le bi-plurilinguisme en devenir de l'élève, un recours à des activités métalinguistiques déjà élaborées pour travailler les dimensions grammaticales, phonétiques, lexicales et même culturelles de la langue. Une formation en didactique des langues étrangères donne en principe des outils de base pour entrer dans ces spécificités.

Au-delà de ces spécificités, le dialogue avec les professeurs en charge de la langue de scolarisation et, le cas échéant, des langues premières des élèves peut s'avérer constructif pour pouvoir actualiser le potentiel évoqué ci-dessus et inviter ses collègues à le faire. Il s'agit notamment de se demander quel type d'exposition l'élève est amené à vivre dans chacune de ses langues. On le sait, l'appropriation de la L2 (en ce qui concerne les compétences orales et de compréhension) est d'abord le produit d'apprentissages individuels et autonomes effectués dans une diversité de contextes, d'autant plus grande s'il s'agit d'un apprentissage en milieu homoglotte (c'est-à-dire d'une langue présente régulièrement en dehors de la classe). L'objectif de l'école est alors de « capitaliser » et de « systématiser » les expériences langagières des élèves par guidage, en essayant de développer une conscience linguistique et de structurer de manière claire, explicite et bien définie ces connaissances déjà intégrées dans le répertoire langagier des élèves. Une façon de le faire est de montrer aux élèves l'articulation de la L2 avec la langue de scolarisation ou la (les) langue(s) première(s), en privilégiant la diversité des expériences d'apprentissage, des formes d'appropriation et des situations de communication et d'emploi de la L2. Cela suppose avant tout d'être conscient que l'apprentissage non scolaire de la L2 constitue la normalité — d'autant plus avec l'avènement du numérique —, tout au long de la vie, et que, par conséquent, l'école est amenée à intégrer cet élément au sein de la classe (en complémentarité et/ou parallèlement avec la langue de scolarisation). Le rôle principal de l'école dans l'appropriation de la L2 est ainsi de préparer, d'accompagner et d'encadrer les élèves, de proposer des outils, des « techniques » et des stratégies linguistiques permettant aux élèves de continuer à progresser dans leurs connaissances en L2, de leur faire prendre conscience de la coexistence des langues, en dehors de la centralité de la langue de scolarisation, par exemple par un journal de bord ou d'apprentissage où l'élève consignerait ses expériences, ses réflexions, voire ses difficultés dans l'appropriation de la L2.

Sofia Stratilaki-Klein

2.1.2 Développement des activités langagières dans une optique plurilingue

Une des représentations diffuses dans l'enseignement/apprentissage des langues est le fait de n'utiliser qu'une langue — la langue qu'on est en train d'apprendre — en classe de L2.

CHAPITRE 2

Or, les observations des classes de langues montrent que passer d'une langue à l'autre est un phénomène naturel, malgré les représentations des enseignants (et des familles). Le point sur lequel il faut réfléchir est alors la manière dont il faut didactiser ces passages. Ces passages sont encore plus naturels lorsqu'il s'agit d'un enseignement bilingue.

Dans les activités langagières élaborées pour les classes bilingues, il est avant tout nécessaire de travailler avec les deux langues (la L1, à savoir la langue de scolarisation et L2, qui devient, dans ce contexte précis, la seconde langue de scolarisation), car ces deux langues sont en contact permanent dans les classes. Ces contacts permettent, rappelons-le, les transferts d'une langue à l'autre et, par conséquent, le développement de compétences langagières de haut niveau (Cummins, 2003) chez les sujets apprenants.

Ces activités en mode bilingue doivent être dosées, mais, dans une perspective d'ouverture à la pluralité, elles ne doivent pas être interdites ; les interdire signifierait aller à l'encontre des processus d'apprentissage. L'utilisation conjointe des deux langues dans la classe de L2 dépend de l'objectif visé par l'enseignant. Si l'objectif de l'activité se focalise principalement sur la forme linguistique (règles de grammaire), la langue est majoritairement la L2 ; la L1 peut toutefois intervenir pour comparer, dégager les divergences et les convergences, les transparences et les zones d'ombre entre les deux langues, médiums d'apprentissages disciplinaires. Si l'objectif est plutôt communicatif, l'objectif de ces séquences est une focalisation majeure sur le message et non uniquement sur la forme, d'où une utilisation plus importante des deux langues (L1 et L2), car ce qui compte ici est principalement la transmission du message. Dans ces activités, les passages de la L2 à la L1 (et vice versa) recouvrent plusieurs fonctions : favoriser la compréhension, introduire des sujets qu'il serait trop coûteux (du point de vue cognitif) de travailler d'emblée en L2, contextualiser les documents, etc.

Les activités dites de médiation orale et écrite² se prêtent bien à un travail conjoint entre L1 et L2 et peuvent être introduites graduellement pour permettre aux élèves d'en comprendre les enjeux. La L1 peut servir de déclencheur pour des activités qui seront travaillées en L2 : il faut pour cela bien cerner les objectifs. Si l'objectif de la leçon est un travail de compréhension, on privilégie des supports en L2, mais si l'accent est mis sur les contenus, le support (qu'il soit écrit ou oral) peut être présenté d'abord en L1 et ensuite en L2. Prenons l'exemple de la mise en place d'un débat sur les animaux de compagnie à partir d'un support visuel (une vidéo). La vidéo peut être présentée en L1 (faciliter la compréhension) pour introduire les arguments qui constituent les termes du débat et qui seront ensuite travaillés en L2. Le passage à la L2 consistera en la mise en place des outils linguistiques appropriés au niveau des apprenants pour réaliser un débat, donc des outils linguistiques qui permettent d'argumenter en L2.

2. Pour une description détaillée de ces activités, nous renvoyons au Cadre Européen Commun de Références pour l'apprentissage des langues (2001, version française) ainsi que le Volume complémentaire (2018).

Dans cette activité, la L1 endosse le rôle de médiateur : elle permet de contextualiser l'activité, de ne pas se focaliser sur la forme, mais sur les contenus. Dans ces activités, qu'elles soient écrites ou orales, les élèves se sentiront plus actifs, car chacun peut faire appel à ses connaissances générales sur le thème de la leçon sans devoir se limiter à l'aspect formel de la langue. La langue devient, une fois de plus, fonctionnelle dans ce contexte particulier qu'est la classe bilingue : elle sert à faire quelque chose et ce quelque chose peut passer par une médiation en L1.

Ces pratiques ne vont pas à l'encontre des programmes ; au contraire, elles permettent de sensibiliser les apprenants aux convergences/divergences entre les langues en présence et de développer, par-là, leur conscience (trans)linguistique.

Enfin, malgré les appréhensions des enseignants de L2, ces activités en mode « bilingue » ne demandent pas un travail prépédagogique plus important. La vraie difficulté est, nous semble-t-il, le fait de dépasser des habitudes d'enseignement monolingue auxquelles les enseignants ont été longtemps formés.

Mariella Causa

2.1.3 Développement de la compétence interculturelle et transculturelle

Dans le domaine de l'apprentissage/enseignement des langues à l'école, la compétence interculturelle renvoie à l'ouverture et à la découverte de l'altérité, aux efforts de compréhension de l'Autre, perçu souvent comme distant et différent. De nombreux chercheurs soulignent que le (seul) concept de culture est aujourd'hui dépassé, d'autant plus que l'individu est désormais défini par des rencontres, des croisements, des déplacements, réels, imaginés ou virtuels, divers et variés, dans un monde globalisé. Cependant, les élèves en classe se trouvent confrontés à l'hétérogénéité, entre deux voire plusieurs cultures, sans que les situations soient explicitées et deviennent réellement source d'inspiration positive. C'est en ce sens que le professeur de L2 a un rôle important à jouer dans la transmission des valeurs interculturelles et pluriculturelles. Cette « pédagogie de l'interculturel » peut se traduire dans des pratiques de classe. En effet, l'enseignant peut servir de référence, permettre des allers-retours entre les langues et les cultures, afin d'encourager des regards croisés et de faire prendre conscience aux élèves de la pluralité et de l'hétérogénéité qui existe en classe. Il peut également utiliser cette pluralité comme ressource et se saisir des différences qui existent comme d'une chance en mettant en place diverses modalités de médiation qui acceptent l'altérité, comme des dispositifs d'apprentissage par tâches-activités de comparaisons (entre L1 et L2). L'analyse de ces tâches conduirait, ensuite, à la compréhension des autres paramètres qui déterminent la communication en L2 et qui peuvent être source de malentendus interculturels (cela peut être, par exemple, le

CHAPITRE 2

contexte social et historique d'apprentissage de la L2, des représentations sociales de la norme linguistique, des usages sociaux différents, des attitudes, etc.) pour mieux les interpréter.

En classe, le professeur de L2 se trouve confronté à des discours (un faisceau de discours au travers des manuels, des supports pédagogiques, des médias) qui transmettent souvent des représentations stéréotypées (le X fait, est comme...). Des chercheurs ont déjà souligné que l'important dans la mise en place d'une pédagogie interculturelle consiste à établir des relations, des articulations, des passages entre ces discours et non seulement de différencier les types de discours présents dans les supports pédagogiques. Cela signifie, pour le professeur de L2, qu'il faut qu'il soit capable d'identifier, de comprendre, de réfléchir aux sources et d'explicitier l'origine de telle ou telle représentation qui classe, étiquette ou catégorise pour pouvoir ensuite la retravailler et faire prendre conscience aux élèves des malentendus interculturels. En outre, l'élève, à travers la discussion et les interactions verbales, peut exercer ses compétences orales en L2 et s'exprimer en mettant en mots ses pensées, ses expériences et ses représentations. L'enseignant, par son rôle de régulateur de la parole, peut ainsi identifier les points problématiques et expliquer aux élèves les différences entre les cultures. Il peut aussi pointer les passages, les articulations et les transitions entre les langues et les cultures. Enfin, les pratiques artistiques (menées en L2, par exemple) permettent l'accès et la prise de conscience d'éléments transculturels, sans pour autant être focalisées sur la langue en elle-même. La dimension interculturelle et transculturelle peut aussi apparaître au niveau des politiques linguistiques et des cultures éducatives en confrontation dans une filière bilingue où, parfois, des enseignants natifs et expatriés ont la charge de l'enseignement de la L2 et/ou en L2. Interroger ces cultures éducatives, présentes aussi dans les manuels, peut apporter des ressources intéressantes dans le fonctionnement d'un établissement. Cela peut permettre notamment la mise en route de projets interdisciplinaires, dont la réussite dépend souvent des passages transculturels et de la mise en jeu croisée d'outils didactiques partiellement partagés.

Sofia Stratilaki-Klein

CHAPITRE 2

La régulation intervient constamment dans la production du discours, mais elle est plus visible en L2. Elle se manifeste par des hésitations, des faux départs, des reprises. Quand elle est la trace d'une difficulté à poursuivre la communication, elle peut donner lieu à l'ouverture d'une séquence d'aide et/ou de réparation (stratégies collaboratives de résolution de problèmes de communication). Il peut alors y avoir réflexion, qui prend la forme d'une paraphrase ou d'une traduction, par exemple. Une réflexion peut aussi se prolonger en conceptualisation, dans la mesure où l'enseignant (ou l'expert, de manière générale) explique un fait linguistique en le plaçant dans une catégorie de référence. Prenons un exemple :

1) A. *J'ai mangé des past- des pâtes à midi.*

2) A. *J'ai mangé des past- euh comment on dit des pasta en français ?*

B. *Des pâtes. A. Ok, j'ai mangé des pâtes.*

3) A. *J'ai mangé des past- euh comment on dit des pasta en français ?*

B. *Des pâtes. Tu sais, en français, l'accent circonflexe a remplacé le « s », qu'on trouve en fait dans « pasta », comme entre « hôpital » et « hospital », mais on a encore l'adjectif « hospitalier » en français.*

On voit bien, à travers ces trois exemples construits, la progression de la régulation (1) à la conceptualisation (3) en passant par la réflexion (2). En classe de langue, la conceptualisation a toute sa place. Elle pourra d'ailleurs se décliner de manière variable, comme le propose une étude de Dabène & Degache (1998), qui envisage une gradation entre des activités de conceptualisation élémentaires, locales et généralisantes. Même en classe de langue, on modérera donc la place de la conceptualisation en fonction des tâches. Dans des moments à orientation communicative, elle se fera en principe plus discrète. Trévis (1995) apporte à ce propos une distinction utile entre des activités métalinguistiques qui se font dans la foulée de l'activité discursive ou alors à distance, lorsqu'on se remémore une activité ou que l'on revient sur des productions, par exemple. Ainsi, l'enseignant de langue devra décider quand il est opportun d'intervenir directement sur le discours de l'apprenant et quand il est préférable de ne pas déclencher de conceptualisations — ou même de réflexions — et de remettre à plus tard, dans un moment dédié, le travail sur la langue.

Indépendamment de ses modalités d'intervention, le travail de structuration linguistique en classe de langue laisse toutefois apparaître trois limites récurrentes :

- certaines dimensions langagières sont très présentes (par exemple, le lexique et la syntaxe), alors que d'autres restent en marge (par exemple, l'organisation textuelle, les mécanismes typiques de l'oral) ;
- le travail de structuration reste souvent le fait de l'enseignant ou du manuel ;
- la prise en compte du plurilinguisme, ne serait-ce qu'entre L2 et L1, dans ce travail de structuration demeure assez rare.

Il est donc nécessaire de se demander comment il est possible de proposer en classe des activités mettant en avant l'articulation étroite entre la dimension réflexive

(cognitive, linguistique, discursive, etc.) et la dimension plurilingue de l'apprentissage.

Nous suggérons en ce sens quelques pistes de réflexion. Nous pouvons, dans un premier temps, proposer d'entreprendre concrètement et collectivement la réalisation de projets à la fois collaboratifs et interdisciplinaires centrés sur l'apprentissage de la L2, afin que les enseignants se sentent davantage impliqués, en guidant les élèves et en les encourageant à questionner leurs stratégies d'apprentissage. De cette façon, l'usage de la L2 s'avère être une réalité proche et palpable, ce qui entraîne un apprentissage plus riche et stimule le travail réflexif. Autre exemple, les activités proposées autour des systèmes d'écriture et des emprunts invitent l'élève à comparer et à réfléchir sur la construction des langues, et du langage plus généralement. Le fait également d'utiliser un portfolio des langues ouvre la voie vers des projections réflexives dans l'acte d'apprendre. En effet, utiliser un portfolio signifie, pour l'élève, constituer petit à petit sa propre biographie, en argumentant, en commentant, en décrivant (de manière épi- ou métalinguistique) les usages et contacts des langues de son répertoire langagier. En outre, le portfolio invite l'élève à s'interroger sur les origines des langues et de leurs systèmes d'écriture, sur ses représentations de leurs fonctionnements, sur leurs ressemblances et différences (ressenties, connues ou imaginées), ou même sur leurs fonctions sociales et identitaires.

Dans un second temps, l'enseignant pourrait proposer aux élèves un travail réflexif sur des « cartes géographiques » pour mettre en mots et en discours leurs représentations de l'espace-temps d'apprentissage, et ce dans des intervalles différents et successifs. Cela ne devrait pas être conçu uniquement comme une activité statique, figée dans le présent. Les élèves peuvent en effet s'exprimer sur les langues qu'ils connaissent et celles qu'ils aimeraient bien apprendre dans l'avenir. Ces cartes donneraient aussi des éléments sur le parcours linguistique et culturel des élèves, leurs expériences et leur vécu, constant ou sporadique avec telle ou telle langue, les liens qu'ils nouent, entre vie scolaire, familiale et sociale à travers les langues. Enfin, nous pouvons envisager des moments de discussion et de mise en commun en classe, ou encore des échanges entre pairs, qui visent à mettre en avant la réflexion métalinguistique et à relever la cohérence du discours de l'élève.

Ces activités, proposées à titre d'exemple, ont un élément commun : la dimension linguistique et la dimension réflexive, la dimension individuelle et la dimension collective sont constamment articulées, pour arriver à former des élèves plurilingues réflexifs. La L2 peut être au cœur des activités proposées par le professeur. Mais elle sera toujours en lien (en amont, en aval) avec les autres langues du répertoire langagier de l'élève, surtout lorsqu'on souhaite introduire la dimension métalinguistique dans l'apprentissage.

Laurent Gajo et Sofia Stratilaki-Klein

Ressources en ligne

Beacco, J.-C., Byram, M. Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. et Panthier, J. (2016) : Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg (première édition, 2010).

Notamment le Chapitre 2 — Créer des convergences, favoriser la transversalité entre toutes les langues enseignées à l'école et surtout les paragraphes suivants :

- 2.3. La réflexivité
- 2.4. Réflexivité et activités grammaticales
- 2.5. Normes et variations
- 2.6. Proximités et distance entre les langues
- 2.7. L'apprentissage de la médiation
- 2.8. Les genres de textes

2.1.5 Littérature et culture

La mission de l'enseignant de langue, en L1 ou en L2, porte aussi sur les contenus culturels et, en particulier, littéraires liés à la langue enseignée et aux communautés qui s'en servent. La nature, la fréquence et la nécessité de ces contenus varient toutefois en fonction du niveau des élèves et de la méthodologie employée. De manière générale, on constate une présence moins importante de l'enseignement de la littérature dans le curriculum de L2, pour deux raisons au moins : d'une part, le temps d'enseignement/apprentissage limité doit intégrer des modalités de contact et de travail variées avec la langue (tâches communicatives, grammaire, vocabulaire, etc.), qui privilégie souvent les compétences communicatives de base ainsi qu'un savoir grammatical général ; d'autre part, d'aucuns pensent que la littérature ne peut être abordée et travaillée qu'à partir d'un certain niveau de langue, souvent le niveau B1 du CECR.

Plusieurs recherches montrent que l'on peut aborder la littérature rapidement dans l'apprentissage d'une L2, et en tout cas à partir du niveau A2. On pourra alors envisager la mise en place de « tâches littéraires » (Luscher, 2010), qui permettent non seulement d'entraîner certaines pratiques de lecture, mais aussi d'entrer dans un premier rapport esthétique avec la langue. Se pose aussi la question de l'authenticité, revenue en force dans le domaine de la didactique des langues (voir notamment Gajo, Luscher, Racine & Zay, 2019). Concernant la littérature, on pourra se demander s'il est opportun

de présenter à des apprenants plutôt débutants des textes originaux et intégraux et, si oui, s'il s'agirait de sélectionner des œuvres courtes (nouvelles, poèmes, par exemple) et/ou pour un public jeune. Si le débat demeure complexe, la notion d'authenticité gagne à être considérée à plusieurs niveaux. Plus que l'authenticité du support, il faut sans doute réfléchir à l'authenticité des conditions de conduite de la tâche menée en classe. Skiada-Sciaranetti (2017) montre, par exemple, qu'un texte authentique peut être modifié non seulement par un acte pédagogique en amont de l'interaction, mais aussi directement et spontanément dans le feu de l'action. Si l'enseignement à des débutants tire profit de documents authentiques, même modifiés, l'authenticité se joue différemment avec des apprenants plus âgés, qui peuvent compter sur des expériences sociales déjà riches, une forte motivation et, surtout, des stratégies de lecture transférables de la L1 vers la L2. Skiada-Sciaranetti (2017) montre aussi que le texte authentique, même s'il s'insère le plus souvent dans une approche communicative, permet de travailler la langue de manière structurée, mais émergente (grammaire en contexte). Par ailleurs, il s'accommode volontiers d'un travail sur les liens nécessaires entre langue et culture et ouvre des possibilités en matière d'interculturalité.

La confrontation avec la littérature permet un retour réflexif sur la langue, ses variétés, ses libertés. Elle peut d'une certaine manière favoriser des activités d'écriture créative chez les apprenants et les affranchir, l'espace d'un instant, des règles usuelles de la langue.

Dans une filière d'enseignement bilingue, il sera sans doute intéressant de donner une place importante aux livres plurilingues, qui portent en eux le contact de langues et permettent la mise en route d'une didactique du plurilinguisme. Moore & Sabatier (2014) mettent en évidence une typologie de livres plurilingues ou, dirions-nous, à orientation plurilingue et/ou interculturelle. L'exemple le plus spectaculaire concerne les livres mixtes, « qui mettent en scène, linguistiquement et graphiquement, des énoncés typiques de la communication exolingue, sous forme d'alternances codiques tremplins (par exemple la collection *Au Pays des langues entre langues européennes*) ou de croisements graphiques à l'intérieur même du même texte et d'un même énoncé (comme *Un rêve pour toutes les nuits*, *Les dix soleils amoureux des douze lunes*, *Le voyage de Mao-Mi* ou bien encore *Le secret d'un prénom*), où les idéogrammes chinois, au fil de l'histoire, prennent la place des mots en français » (Moore & Sabatier, 2014 : 44). Au-delà de ce cas bien particulier, nous pouvons mentionner les livres qui présentent une histoire, successivement, dans une diversité de langues et, le cas échéant, de graphies. La question culturelle et interculturelle peut aussi traverser certains livres, ou tout au moins le travail didactique sur ces derniers. On pensera, avec Moore & Sabatier (2014), aux contes adaptés dans une diversité de langues/cultures, comme *Le Petit Chaperon rouge*, aux albums francophones ayant connu un succès international (par exemple, les multiples versions de *Tintin*) ou aux livres émanant d'une autre culture et adaptés en L2.

La classe bilingue pourrait aussi favoriser le travail sur des œuvres émanant d'auteurs eux-mêmes bilingues. Avec les apprenants plus avancés, il peut être pertinent de

travailler sur les essais de certains de ces auteurs, comme Nancy Huston, qui apprend à développer un regard intéressant sur 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).

À côté de la littérature, il ne faut évidemment pas négliger les autres manifestations et supports culturels, comme la publicité. Cette dernière tapisse les paysages urbains et envahit les médias en tout genre. Les produits à vocation internationale se trouvent ainsi présentés dans une diversité de langues et de cultures. Certaines publicités sont elles-mêmes plurilingues ou présentent un slogan dans plusieurs langues. On va même, dans certains cas, jusqu'à jouer avec des traces d'exolinguisse, en mettant en scène, de manière très étudiée, des locuteurs non natifs. Ainsi, une publicité italienne pour la pomme « Melinda », met le slogan « Fai merenda con Melinda » (« prends ton goûter avec Melinda ») dans la bouche d'un enfant asiatique qui le prononce « Fai melenda con Melinda ». En jouant sur la non-distinction entre « r » et « l », très largement observable dans la prononciation des locuteurs asiatiques non natifs d'une langue européenne, on permet ainsi un jeu esthétique au niveau de la langue et une augmentation de la performance communicative.

En filière bilingue, on pourra enfin se demander si la littérature ne devrait pas être considérée comme un DdNL (discipline dite non linguistique ; Gajo, 2009), au même titre que l'histoire, par exemple. Oui et non. Oui, parce que l'enseignement de la littérature porte sur des contenus non strictement linguistiques et il vaut la peine de considérer ces moments d'enseignement, à la fois, comme favorisant la communication en L2 et comme pouvant donner lieu à des conceptualisations nouvelles grâce à la L2 (désignation des courants littéraires dans différentes langues et cultures, désignation des outils d'analyse et des théories de référence, genres discursifs scolaires mobilisés dans les cours de littérature, comme le commentaire composé en France, etc.). Non, parce que la littérature est constamment traversée et travaillée par la langue. Elle est une émanation de la compétence linguistique et la sollicite pleinement. La réflexion mérite toutefois d'être approfondie, car le cours de langue présente une grande hétérogénéité d'activités, de contenus et de postures.

Laurent Gajo

2.1.6 L'apport des nouvelles technologies à la classe de L2

Tout comme son collègue de L1, l'enseignant de L2 — qui a, entre autres, la charge de l'éducation à la littératie dans cette langue — est censé, de nos jours, prendre en compte un nouveau domaine de littératie, qui concerne le numérique et ses multiples

ressources. Tous les enseignants dans ce domaine sont tenus d'outiller leurs élèves à l'usage critique de ces nouvelles sources d'information. Savoir trier dans la masse de données que l'internet déverse quotidiennement celles qui ont un fondement scientifique de celles qui ne sont pas fiables du tout est une compétence majeure à l'acquisition de laquelle tous les enseignements sont donc conviés à contribuer. Outre cette composante globale et transversale d'une compétence de sélection critique, l'enseignant de L2 a d'autres tâches à réaliser et d'autres opportunités à exploiter pour un meilleur enseignement-apprentissage de sa matière.

Tout premièrement, il faut reconnaître que les nouvelles technologies revisitent la frontière traditionnelle entre enseignement en milieu homoglotte et alloglotte, frontière dont la porosité augmente considérablement.

Si, par le passé, l'enseignant disposait d'autres sources de langue-cible qu'il pouvait utiliser en classe (cassettes audio/vidéo, film, DVD et autres), l'internet a décuplé ce potentiel non seulement d'un point de vue quantitatif (les sources étant beaucoup plus nombreuses), mais également d'un point de vue qualitatif (diversification, accessibilité, flexibilité augmentées). Il suffit de penser à l'extrême facilité d'utilisation, par exemple, d'un logiciel comme Skype pour organiser des activités avec des classes ailleurs dans le monde pour se rendre compte des possibilités illimitées offertes par les nouvelles technologies. On pourra penser aussi à l'intérêt de recourir au format eTandem (voir Wang-Szilas, 2016).

Dans le domaine linguistique de la L2, l'internet offre d'amples possibilités non seulement de contact direct avec des documents sonores, vidéos, écrits, etc., de la langue-cible, mais également de travail sur différentes variétés de cette langue, en habituant les élèves à d'autres accents, d'autres intonations, d'autres lexiques et en enrichissant de la sorte l'éventuelle présentation « standard » de la langue enseignée véhiculée par les manuels.

Toutes les activités langagières peuvent faire l'objet d'un entraînement par les nouvelles technologies : qu'il s'agisse de la réception orale ou écrite, de la production orale ou écrite ou de l'interaction. L'enseignant de L2 n'a que l'embarras du choix pour des activités à conduire collectivement, en groupe, par paires ou encore individuellement en classe ordinaire ou dans la salle d'informatique.

On peut affirmer, sans crainte d'exagérer, que les nouvelles technologies permettent de créer en classe des activités d'immersion dans des milieux divers où la L2 est pratiquée par des locuteurs compétents (natifs ou non natifs) de cette langue, mais aussi, et c'est tout autant utile et stimulant, par d'autres apprenants, parfois d'autres nationalités.

La mise en place de projets créatifs où la L2 serait utilisée dans toutes ses fonctions communicatives et expressives, y compris par rapport à des contenus concernant les autres disciplines, est énormément impulsée et facilitée par les nouvelles technologies (création de blogs, de sites, de baladodiffusion dans les domaines de la création artistique, poétique, des sciences, de l'histoire, etc.). À noter que ces projets créatifs

ont tout de suite un public « réel » en ligne à satisfaire et plongent les élèves dans des défis communicatifs et discursifs tout à fait authentiques, donc très favorables au développement et à l'approfondissement de leurs compétences dans une perspective actionnelle.

À côté de la facilitation que les ressources de l'internet apportent à la création d'environnements immersifs proches de la réalité ou de projets créatifs, il faut ajouter la possibilité qu'elles offrent pour un travail sur le vif autour de thématiques interculturelles portant sur des sujets d'actualité et pouvant mobiliser les élèves, suivant leur âge et leurs intérêts. Un même événement majeur, par exemple, commenté par des journaux ou des télévisions en ligne dans la L2, soit de tendances diverses soit dans des pays différents, pourrait permettre d'analyser les différences de réaction et d'établir des hypothèses (sans généralisations abusives) sur leurs raisons. Si ce genre de travail devenait, sans prendre une place excessive, une habitude presque quotidienne, il entraînerait les élèves à la divergence d'opinion, au relativisme des points de vue et à la recherche de facteurs explicatifs — historiques, économiques, culturels, politiques ou autres — qui les engendrent. La compétence interculturelle s'agencerait ainsi sur l'actualité, ouvrant d'autres perspectives d'approfondissement pouvant toucher aux thématiques et aux domaines d'expertise des autres enseignants. Les nouvelles technologies facilitent ainsi et de façon aisée et stimulante pour les élèves l'entraînement à un **travail interculturel et interdisciplinaire**. Si, jusqu'ici, l'emploi des nouvelles technologies a été envisagé du point de vue de l'intérêt qu'il peut offrir à l'enseignement linguistique et interculturel, il nous faut maintenant considérer la plus-value qu'il comporte pour les élèves. Les « petits poucets » et les « petites poucettes » selon la définition de Michel Serres (2012) font désormais partie des générations nées avec l'internet, ayant appréhendé son langage et ses outils de façon très intuitive et spontanée, « native ». Leur habitude à manier les outils numériques fait souvent des élèves des espèces d'« experts » face à certains enseignants tout à fait « novices » : renversement bénéfique de la vapeur qui peut stimuler certains élèves. Mais la plus-value que les nouvelles technologies peuvent apporter aux élèves dans leur apprentissage de la L2 est leur **autonomie** dans leur usage en dehors de l'école : bien entendu, cela requiert, de la part de l'enseignant, une connaissance approfondie des intérêts et loisirs des élèves pour pouvoir les orienter et les conseiller à les cultiver sur internet, choisissant les ressources les plus adaptées à leur niveau de développement et à leur niveau de compétence linguistique. Par ailleurs, il peut contribuer à élargir leurs domaines d'intérêt en proposant à tous les élèves d'écouter un bref podcast, par exemple, sur une thématique définie que l'on discutera en classe le jour suivant.

Il serait vraiment dommage que le professeur de L2 se prive de toutes les avancées que les nouvelles technologies peuvent permettre à un enseignement stimulant et moderne de la L2. S'il n'est pas féru d'informatique, il peut avoir recours à des collègues plus expérimentés et, sans la moindre hésitation, à l'expertise de ses élèves. Un minimum de formation serait indispensable dans les cas de « technophobie » avérée

qui peut affecter certains enseignants. Des formations plus performantes, hardies et ardues, attendent ceux d'entre les enseignants que les nouvelles technologies passionnent. De nombreuses ressources et projets en ligne les attendent.

Marisa Cavalli

Ressources en ligne

Le Centre Européen de langues vivantes (CELV)

du Conseil de l'Europe (www.ecml.at) consacre à la thématique « Nouveaux médias pour une éducation aux langues », différents projets qui présentent de nouveaux outils ou des activités en classe de langue :

- *Developing Online Teaching Skills* (DOTS) (en anglais et en allemand) ([http:// dots.ecml.at/](http://dots.ecml.at/))

- *Using open resources to develop online teaching skills* (More-DOTS) (en anglais et en allemand) (<http://dots.ecml.at/M5/tabid/2893/language/en-GB/Default.aspx>)

- *USE OF ICT IN SUPPORT OF LANGUAGE TEACHING AND LEARNING* (ICT-REV) (<http://ict-rev.ecml.at/>)

- Vers une littératie numérique pour l'enseignement et l'apprentissage des langues (ELAN) (en français et en anglais) (<http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Digitalliteracy/tabid/1797/language/fr-FR/Default.aspx>.)

D'autres ressources :

- *eTwinning* : la communauté pour les établissements scolaires d'Europe ([https:// www.etwinning.net/fr/pub/](https://www.etwinning.net/fr/pub/))

- Un projet d'échanges en ligne : *Babelweb* (<http://www.babel-web.eu/>)

- Centre pour l'Éducation aux Médias et à l'Information (CLEMI) (www.cleml.fr)

2.2 Apports aux autres disciplines

2.2.1 Rôle de l'enseignant-e de L2 dans l'appropriation d'une langue seconde ou étrangère, en lien avec la langue de scolarisation et les disciplines dites non linguistiques

Dans une pédagogie plurilingue, le rôle de l'enseignant-e de L2 est central à la réussite du projet d'enseignement/apprentissage par le fait même de tisser une collaboration étroite avec les enseignements de la langue de scolarisation (L1) et ceux des disciplines non linguistiques (DNL) dispensées en L2. Ces dernières, qui utilisent la langue seconde ou étrangère comme un outil de transmission et d'élaboration des contenus, amènent les apprenants à en problématiser l'usage, à en vérifier l'apprentissage et, partant, à bâtir un savoir autant linguistique que disciplinaire.

L'activité de l'enseignant-e de L2 se définit donc à l'intérieur de l'ensemble intégré d'unités d'enseignement/apprentissage dont les objectifs, les contenus et les ressources disciplinaires sont concertés en amont, avant d'être réinvestis en classe en direction des mêmes élèves.

Envisagé dans ce cadre, le rôle de l'enseignant-e de L2 consiste à raccorder deux moments majeurs : orienter l'enseignement vers les besoins langagiers des disciplines, pour ensuite mieux tirer parti des apprentissages pratiques, mais fragmentaires des élèves et organiser, sur cette base, l'élaboration de la L2 en tant qu'objet d'étude disciplinaire, avec l'objectif d'en stabiliser, renforcer et développer les connaissances. De manière comparable à l'enseignement traditionnel d'une langue étrangère, qui met en œuvre une progression grammaticale et lexicale préétablie par le référentiel d'usage, dans une pédagogie plurilingue, l'enseignement de L2 se rapproche de celui de la langue de scolarisation (L1), car il vise à rentabiliser le langage utilisé dans les enseignements disciplinaires pour le construire en objet de savoir. Sur le plan didactique, il s'agit alors de faire communiquer les didactiques des langues et des disciplines et de concevoir dans leur ensemble les enjeux linguistiques des disciplines et les enjeux disciplinaires des langues, lors d'un processus qui renouvelle la manière de penser la didactique, que ce soit au niveau des contenus disciplinaires ou des langues impliquées.

Pour ce faire, il est utile d'envisager une phase préalable de concertation et de planification qui réfléchit, sur la base des matériaux d'enseignement qui seront exploités en cours, à la relation entre langues et contenus. La concertation et l'organisation du partage des tâches professionnelles sont constitutives de l'enseignement plurilingue qu'elles contribuent ainsi à forger. La phase de concertation et de planification des leçons s'organise en équipe avec tout enseignant-e concerné-e par l'enseignement plurilingue. Dans cette phase, les enseignant-e-s planifient et organisent des activités

CHAPITRE 2

didactiques à court, moyen et long terme pour qu'elles trouvent une juste place dans l'apprentissage progressif des langues et des contenus disciplinaires.

Pour ce faire, les enseignant·e·s travaillent en commun sur les supports propres à chaque discipline en considérant les paramètres suivants :

- **type de langue** : connaissances grammaticales nécessaires pour le traitement et l'acquisition des contenus disciplinaires en L2 et en L1 ;
- **type de texte** oral et/ou écrit (assertion, narration, description, argumentation, etc.) nécessaire à l'acquisition des contenus disciplinaires : quelles formes textuelles utiles ou compatibles faut-il pratiquer lors de l'activité et/ou renforcer par la suite dans les cours de langue ? Ceci doit s'enrichir d'une réflexion sur les genres de texte plus ou moins spécifiques aux disciplines (par exemple, le théorème en maths) ;
- **type de soutien** pour des élèves en difficulté.

Ce travail langagier planifié en amont est moins complexe qu'il n'y paraît, car bien des formes langagières se révèlent vite être d'un emploi transversal qui sera renforcé d'une activité à l'autre, et d'une langue à l'autre. Leur complexification ira de pair avec le développement de l'apprentissage langagier des élèves. Bien davantage qu'une liste de mots proposée en entrée d'activité, le travail constant sur ces formes et formats langagiers donnera à l'élève plurilingue les instruments pour transférer savoirs linguistiques et habiletés cognitives d'une langue à l'autre et d'une discipline à l'autre.

Une phase de concertation bien élaborée favorise :

- l'intégration équilibrée des langues et des matières ;
- la contextualisation des langues utilisées selon les objectifs ciblés, la tâche, les ressources et le cadre interactif ;
- les stratégies transversales d'apprentissage.

Lors de cette phase de concertation, l'activation du continuum langagier L2-L1 constitue une ressource qui permet aux enseignant·e·s de dégager les moyens cognitifs, culturels et langagiers nécessaires au traitement des objets disciplinaires. Problématiser en amont un concept ou une notion en L2, considérer les formes linguistiques utiles, en passant de L2 à L1, pour clarifier le contenu à transmettre, est un transfert fructueux qui dépasse la recherche d'une simple réciprocité lexicale. L'objectif d'une telle démarche est de mettre à plat les objets disciplinaires pour mieux en saisir les composantes et construire, sur cette base, une didactique intégrative.

L'utilisation du continuum L2-L1 dans cette phase de concertation est, de plus, une expérience utile qui entrainera l'enseignant·e de L2, et les enseignant·e·s de disciplines, à accepter et à tirer parti de l'alternance de ces langues lors de l'interaction en classe avec les élèves. En effet, c'est bien dans l'interaction que le contenu disciplinaire va se construire, le plus souvent dans des séquences de reformulation, lorsqu'on négocie et on clarifie le contenu et ses formes linguistiques pour élaborer des notions et des concepts en L1 et en L2.

CHAPITRE 2

Pour donner quelques exemples issus de pratiques observées, les enseignant·e·s de L2 et de L1 peuvent être amené·e·s à traiter des éléments grammaticaux précis, par exemple la pronominalisation, que les enseignant·e·s d'histoire vont utiliser dans leurs cours quitte à réorganiser, par la même occasion, le référentiel des cours de langue. Dans le domaine des mathématiques, les enseignant·e·s peuvent être amenés à travailler, dans la phase de concertation, sur les formats langagiers de « l'argumentation » pour faire en sorte que les élèves puissent par la suite savoir discriminer leur emploi précis. Ainsi, en géométrie (angl.) « then » comme (fran.) « alors » préface une conséquence logique, mais n'admet pas l'emploi temporel (« at that time »/« à ce moment-là ») ou énonciatif (« and then »/« et alors ») qu'ils cumulent dans le langage quotidien. La distinction de l'emploi de « then/alors » en géométrie peut contribuer, au niveau sémantique, à élaborer le concept de « causalité » et, en même temps, à faire émerger par contraste le concept de « successivité ». Exploré en phase de concertation, le pointage de ces formes adverbiales permettra à l'enseignant·e de mathématiques de réfléchir à leur utilisation en salle de classe, en vérifiant leur juste compréhension en L2 comme en L1. Les enseignant·e·s de L2 et de L1 pourront par la suite traiter, dans l'enseignement de leurs langues respectives, le domaine adverbial dans son ensemble, en tablant aussi sur l'expérience transversale des élèves qui auront pratiqué d'autres usages de ces formes dans d'autres contextes disciplinaires (p. ex., histoire, sciences, etc.).

Finalement, l'enseignant·e de L2 pourra signaler à ses collègues les éléments culturels qui émergent, par exemple, de l'organisation langagière d'un texte historique en L2, de manière que les élèves soient par la suite encouragés à reconnaître, dans l'organisation textuelle et sémantique d'un document à l'étude, l'expression de points de vue différents, ce qui développera, avec le temps, le sens critique et une attitude réflexive face au langage.

En conclusion, dans une pédagogie plurilingue, le rôle de l'enseignant·e de L2 se profile, en collaboration avec les collègues de discipline et de L1, lors d'un travail commun à l'interface entre DL et DNL pour qu'il devienne un relai de construction de savoir, une « méthodologie de projet » attentive au processus de formation linguistique et culturelle des élèves. Une méthodologie qui se fonde sur l'alternance des langues, la construction conceptuelle et la diversification des contenus élaborés. Le travail sur des matières diversifiées tant en L2 qu'en L1 engendre une dynamique de reformulation et, partant, d'approfondissement, un véritable soutien à la construction progressive des langues et des concepts, et à l'apprentissage d'un savoir-faire plurilingue.

Cecilia Serra

2.2.2 Passages et spécificités entre les objectifs de la classe de L2 et les objectifs linguistiques de la classe de DNL

Dans les classes bilingues, l'enseignement linguistique n'est pas de la même nature que dans les classes de langue dites généralistes. Cela concerne tout d'abord les **objectifs**. En classe de langue, on apprend à communiquer par des actes de communication qui permettent d'interagir dans la vie courante à l'écrit et à l'oral avec les locuteurs parlant cette langue. L'élève apprendra à communiquer de manière appropriée selon les différentes situations de communication et en fonction de son niveau linguistique, autrement dit de ses « moyens du bord ». Ainsi, il apprendra à se présenter, demander son chemin, proposer quelque chose à quelqu'un, proposer/refuser une invitation, décrire un lieu, un objet, etc., de manière formelle et informelle (vouvoiement vs tutoiement ; registre soutenu vs registre familier ; etc.). En classe bilingue, l'apprentissage de la langue est davantage fonctionnel : apprendre la langue est en même temps le moyen pour apprendre des contenus disciplinaires et améliorer son niveau en L2. Il s'agit d'un mouvement circulaire et complémentaire : les apprentissages de L2 facilitent les apprentissages disciplinaires et étudier les DNL en L2 permet d'atteindre des habilités linguistico-discursives en langue étrangère plus rapidement. L'une des préoccupations souvent évoquées par les enseignants de L2 travaillant dans un dispositif bilingue est d'être « au service » de l'enseignant de DNL ou de se transformer en enseignant de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). Cette crainte n'a pas lieu d'être. Concernant le premier point, l'enseignant de L2 n'est pas « au service » de l'enseignant de DNL, mais il « prépare le terrain », linguistiquement parlant, à l'enseignant de DNL, d'où la nécessité de travailler ensemble. Travailler ensemble ne signifie pas changer le programme de la L2 en fonction de la (des) discipline(s) concernée(s), mais l'adapter, l'assouplir pour que l'élève ait, en plus des outils pour la communication courante, les outils linguistico-discursifs nécessaires pour la DNL. Il s'agit ainsi pour l'enseignant de L2 de repérer dans la leçon de DNL — en concertation avec l'enseignant de DNL — les éléments linguistiques nécessaires au bon déroulement de la leçon et immédiatement réutilisables en classe de DNL, mais TOUJOURS en fonction du programme de la L2. Donnons un exemple. Si nous comparons un manuel d'histoire français et un manuel d'histoire italien, nous observons une particularité concernant l'exposition des événements relatés (texte informatif) dans les deux langues. Le français utilise majoritairement comme temps de base le « présent de narration » là où l'italien utilise de manière régulière le « passé simple ». Cela fait partie des pratiques d'usage différentes d'une langue à l'autre, d'une culture à une autre.

Or, si l'italien est la L2 et que le niveau linguistique des élèves est B1 (par exemple, les classes ESABAC), le passé simple constitue un élément linguistique qui est abordé, mais en fin de niveau. L'enseignant de L2 pourra ainsi sensibiliser en début d'année les élèves à ce temps verbal qui, d'une manière générale, est plus utilisé en italien qu'en français. Il en fera de même avec un niveau moins avancé. En effet, ce qui compte ce

n'est pas que les élèves apprennent toutes les formes du passé simple (verbes réguliers et irréguliers), mais qu'ils reconnaissent ce temps dans les cours d'histoire et qu'ils sachent que, dans la production de textes relatant un fait historique, l'italien et le français n'utilisent pas le même temps de base. L'enseignant de L2 (dans cet exemple, l'italien) conseillera alors à l'enseignant de DNL de se focaliser davantage sur des activités de compréhension et accepter, dans un premier temps, l'emploi du présent (transfert de la L1, dans cet exemple le français). Il est question de ce que nous avons qualifié plus haut de « souplesse pédagogique » dont l'enseignant de L2 doit faire preuve dans ce contexte d'enseignement/apprentissage spécifique.

Si le français est la L2, il ne s'agira pas d'un problème lié à la progression de cours en fonction du niveau linguistique, le présent indicatif étant appris en début d'apprentissage, mais plutôt d'une sensibilisation aux emplois des temps et modes verbaux. En particulier ici, l'enseignant doit faire comprendre aux élèves les différentes valeurs du présent de l'indicatif, notamment que le présent peut remplacer un temps du passé et qui devient donc un « présent historique » (Bescherelle, 2012 : 126).

Pour le second point, enseigner la L2 dans un dispositif bilingue n'est pas la même chose qu'enseigner le français sur objectifs spécifiques. Le Français sur Objectif Spécifique se destine à un public différent (adultes travaillant dans un domaine particulier, donc des publics spécifiques) et répond à des besoins différents (accéder à des savoir-faire langagiers dans des situations de communication professionnelle). Ce n'est par conséquent pas le même contexte, ni le même public, ni les mêmes objectifs que ceux auxquels s'adresse l'enseignement bilingue.

Une autre crainte fréquemment exprimée est celle de devoir renoncer au manuel de langue pour utiliser le manuel de DNL. Préparer linguistiquement le terrain en classe de L2 afin que la DNL soit plus aisément appréhendée par les élèves ne veut pas non plus dire ouvrir une parenthèse dans le cours de L2 pour « faire » de la DNL. Répétons-le, l'enseignant de L2 fait son cours avec les ressources (outils et supports) qu'il juge appropriées pour sa classe.

Nous allons illustrer cela à l'aide d'un autre exemple. En classe d'histoire-géo, décrire un graphique ou une frise chronologique sont des activités fréquentes, mais ces deux documents sont présents aussi dans les manuels et activités en classe de langue. L'enseignant de L2 veillera à ce que les élèves acquièrent les outils linguistiques pour réaliser cette activité : savoir décrire, situer les événements dans le temps, énumérer, etc. Ces fonctions linguistiques, une fois mises en place, seront réutilisées tout naturellement en cours d'histoire-géo. Là où dans les cours de langue généralistes l'objectif est de rendre opérationnels les apprenants à la communication (écrite et orale) en L2, dans les dispositifs bilingues l'objectif est de les rendre opérationnels dans la communication « ordinaire » et de les amener aussi progressivement — et parallèlement — vers la communication « spécialisée ».

Mariella Causa

2.2.3 Dangers à éviter concernant les rôles attribués à l'enseignant de L2

D'après ce qui vient d'être dit, l'enseignant de langue dans un dispositif bilingue est celui qui est chargé avant tout de l'enseignement de la L2 et aussi, mais non uniquement (d'où la spécificité de cet enseignement), des contenus linguistiques orientés vers l'apprentissage de contenus autres que linguistiques. Il est question pour lui de mettre en place une compétence de communication « ordinaire » ainsi qu'une compétence communicative « spécialisée », celle qui sera approfondie dans les cours des DNL par l'enseignant de la discipline concernée.

Cela étant, très souvent encore, l'enseignant de L2 est chargé (ou bien se charge) d'autres rôles qu'il n'a pas à endosser. Il faut ainsi préciser de nouveau le périmètre d'action de chaque enseignant afin d'éviter un certain nombre de dangers qui pourraient embrouiller l'enseignement linguistique dans ces dispositifs et, par-là, rendre difficile la collaboration entre l'enseignant de L2 et l'enseignant de DNL.

Rappelons encore une fois que l'enseignant de langue n'est pas spécialiste de la DNL, son enseignement est ciblé sur la transmission de la L2. Il ne se présente donc pas comme un dictionnaire ambulant au service de ses collègues, mais comme un médiateur entre la langue des échanges quotidiens et la langue de la DNL. Il faut par ailleurs souligner que l'apprentissage des DNL ne se limite pas à des listes de vocabulaire. L'enseignement de la L2 vise la transmission de la langue avant tout à des fins communicatives. Pour cela, de nombreuses stratégies verbales et non verbales sont mises en place : paraphrases, répétitions, définitions, gestes, intonations, etc., afin de ne pas bloquer le processus communicatif : ce qui compte est de faire passer le message. Prenons comme exemple la paraphrase d'un élément inconnu. Si un apprenant ne connaît pas le verbe « arroser », il peut en classe de langue (tout comme dans une situation de communication ordinaire) utiliser une paraphrase comme « doucher les plantes » ; il peut aussi se limiter juste au geste, ou encore utiliser les deux à la fois. Ces stratégies permettent de faire passer le message sans problèmes. Or, en classe de DNL, la paraphrase n'a pas la même fonction qu'en classe de langue. Elle peut être utilisée comme une première approche (médiation) du mot renvoyant au concept, mais le mot « spécialisé » doit être mis rapidement en place pour que l'élève puisse s'approprier le concept correspondant dans la DNL. Ainsi, dans l'énonciation d'un théorème en géométrie, l'apprenant ne pourra pas se contenter de rester dans la paraphrase, mais devra utiliser les mots appropriés. Rendre l'apprenant conscient de la différence entre la communication ordinaire et la communication spécialisée est l'une des tâches attribuées à l'enseignant de L2 dans ce contexte précis.

Ensuite, tant que des profils d'enseignants intégrés langue/discipline ne seront pas la norme, le travail de collaboration entre enseignant de L2 et enseignant de DNL ne doit pas non plus se limiter à la correction de copies. On est ici une fois de plus confrontés à la nécessité d'articuler DNL et L2. Si l'enseignant de langue peut intervenir au niveau

CHAPITRE 2

linguistique pour faciliter l'entrée en DNL, il ne pourra pas intervenir au niveau des contenus disciplinaires. De même, il ne pourra pas non plus être le seul responsable de la dimension langagière des contenus disciplinaires, car — insistons sur ce point — les contenus disciplinaires doivent être exprimés dans le langage et dans les formes demandées par la discipline concernée. Tous les enseignants partagent ainsi une responsabilité linguistique, mais selon des angles complémentaires à discuter.

Mariella Causa

Chapitre 3

Les apports des disciplines autres à la discipline L2

3.1 Une variété beaucoup plus ample de domaines dans lesquels acquérir et exercer les compétences langagières

Dans l'enseignement bilingue, l'enseignant de L2 met en place une compétence de communication beaucoup plus élargie qui va de la communication « ordinaire » à la communication « spécialisée ». Il s'agit d'un continuum qui permet d'exploiter une grande variété de situations de communication et de supports/outils. Comme nous l'avons déjà souligné, l'enseignant de L2 ne doit pas se transformer en enseignant de DNL, mais mettre en place des outils linguistiques pouvant être réutilisés de manière ciblée en classe de DNL. Dans une perspective intégrative — et lorsque cela s'avère possible —, les thématiques privilégiées peuvent faire l'objet d'une concertation entre enseignant de L2 et enseignant de DNL. Les domaines abordés ne se trouveront que plus diversifiés que dans une classe généraliste. Plus particulièrement, ce sont leurs exploitations pédagogiques qui sont davantage variées, ce qui permet en retour de mieux comprendre et appréhender les variations linguistiques. L'enseignement bilingue suit le principe du « *learning by doing* ». La langue y est ainsi fonctionnelle : elle sert à faire quelque chose dans l'immédiat. L'on peut alors affirmer que l'enseignement bilingue traduit bien l'esprit prôné par la perspective actionnelle : l'élève doit utiliser la/les langue(s) dans des situations réelles de communication, celles du quotidien et, parallèlement, celles des DNL.

Mais illustrons cette idée par un exemple concret.

Prenons une thématique précise, à savoir l'environnement, thématique récurrente dans les manuels de FLE de niveaux B1/B2. Cette thématique sera travaillée en classe de langue pour les contenus généraux (les « connaissances générales » selon le CE-CRL) et pour la mise en place de formes linguistiques (en fonction du niveau) utilisées dans les documents proposés dans le manuel. Elle peut donner lieu à des activités portant sur l'argumentation, être travaillée pour des points précis tels que : la cause et la conséquence, les formes impersonnelles, le discours rapporté, etc., sans oublier une exploitation plus ciblée vers le (l')(inter)culturel.

Ces mêmes éléments linguistiques travaillés en classe de langues seront ensuite fort utiles dans le cours de DNL (notamment les SVT). Que se passe-t-il sur le plan de l'apprentissage ? Sur le plan de l'apprentissage, l'élève aura déjà les outils linguistiques et contextuels qui lui permettront de suivre le cours de DNL plus aisément. Il se concentrera ainsi majoritairement sur les concepts disciplinaires à construire plutôt que sur des éléments linguistiques isolés.

Mariella Causa

3.2 L'apport de la dimension « encyclopédique » à la compétence de communication

Les élèves, lorsqu'ils apprennent une langue étrangère, acquièrent également d'autres connaissances (que linguistiques, interactionnelles et communicatives) véhiculées par cette langue : la culture, les manières d'être, de vivre, d'apprendre, voire de se comporter dans une société. Autrement dit, l'apprentissage de la L2 inclut la conception et les pratiques du langage en général, c'est-à-dire aussi bien les « sciences » que les « savoirs » (au sens de M. Foucault), les représentations qu'ont les élèves de la langue et des conditions optimales de son apprentissage, mais aussi l'histoire, les rites et les usages du langage dans le social. Cet ensemble d'éléments constitue les connaissances encyclopédiques que les élèves acquièrent à l'école et en dehors de celle-ci. Bien évidemment, il n'est pas question de définir ici la nature de ces connaissances. Nous voudrions simplement insister sur l'importance de ce savoir encyclopédique pour le développement cognitif, affectif et social de l'élève.

La prise en compte de cette dimension encyclopédique de l'apprentissage d'une L2 a pour origine la volonté de décrire l'élaboration du « sens » comme un processus qui ne dépend pas exclusivement de la linguistique, mais aussi des faits sociaux. En effet, il s'agit surtout d'admettre que l'élève a deux types d'identité : un être agissant, qui est

dans une perspective sociologique l'acteur social, capable de gérer son apprentissage en fonction des besoins, des situations et des activités sociales, et un être communicant susceptible par sa nature même d'assumer différentes identités discursives. Les modalités de construction d'un lien entre l'action du sujet et le vécu réfléchi ou l'expérience qu'il en a s'effectuent en fonction de son contexte social et de son appréhension. L'élève, conçu comme l'articulation de ces deux identités, interprète et donne sens aux mots de la L2 au travers des connaissances encyclopédiques dont il dispose de cette langue (l'histoire, les routines de communication, les valeurs, les médiations, les pratiques, les coutumes d'une société...). À ce titre, les rapports sociaux et les espaces qui leur correspondent ne sont plus conçus comme le fait de déterminations externes, ni même comme résultant de l'intériorisation de normes collectives, ils font l'objet d'une élaboration et d'une productivité individuelle, ils participent au processus de construction de la biographie (langagière) de l'élève. Ces repères permettent, pour l'essentiel, à l'élève d'agir et de savoir pourquoi il apprend la langue, ce qu'il peut faire et ce qu'il doit faire.

Comment peut-on enseigner cette dimension encyclopédique et historique de la L2 ? En sensibilisant surtout l'élève à sa valeur et au rôle qu'elle joue dans le processus d'apprentissage, la construction biographique n'apparaît plus seulement comme un enjeu de réalisation personnelle, elle constitue en même temps un enjeu social. L'élève voit ainsi pourquoi la maîtrise d'une L2 n'est pas quelque chose d'immédiat ni d'absolument parfait et total, car elle est partielle, concrète, elle se fait progressivement et ne se base pas uniquement sur l'aspect linguistique. De ce point de vue, l'élève apprend une langue pour l'utiliser dans un contexte précis. L'apprentissage s'institue ainsi comme le lieu de processus de sélection, d'organisation, d'intégration par lesquels l'élève comme acteur de sa vie s'inscrit dans le monde social et travaille à sa propre socialisation. Par exemple, enseigner les actes de langage (les permissifs, les directifs, les déclaratifs, les expressifs, les assertifs, etc.) permet de rendre compte du potentiel de communication (comportant plusieurs couches d'interprétation) tout en valorisant la dimension encyclopédique de l'apprentissage de la L2, dans la mesure où on est intégré dans la société en tant que personne individuelle.

Il est donc bon d'insister sur le fait que la dimension encyclopédique ne se situe pas à l'extérieur de la langue et de la communication, même si les relations entre les prédiscours (discours, arguments, représentations déjà disponibles et circulant dans une communauté) et les discours ne se laissent pas décrire facilement (voir Kerbrat-Orecchioni, 1980). Concrètement, il nous semble utile de placer la dimension encyclopédique, en tant que composante, au sein de la compétence de communication, déclinée comme suit (voir notamment Gajo & Mondada, 2000) :

- **composante morphosyntaxique et lexicale** (linguistique, au sens strict) : elle concerne l'organisation phonologique, morphosyntaxique et lexicale de la communication ;

CHAPITRE 3

- **composante discursive** : elle relève aussi bien des contraintes cotextuelles (règles d'enchaînement, de cohésion, progression thématique, etc.) que des ancrages contextuels (deixis, modalités, etc.) des énoncés ;
- **composante interactionnelle** : elle englobe les principes qui régissent l'échange verbal (maximes conversationnelles, alternance des tours de parole, ménagement des faces, etc.) ;
- **composante encyclopédique ou socioculturelle** : elle correspond à un vaste répertoire de savoirs extralinguistiques, de croyances, de représentations, de scénarios, qui agit avant tout dans l'interprétation des énoncés et dans le décodage de l'implicite ;
- **composante stratégique** : elle relève de la capacité à combler les imperfections des autres composantes et garantit au locuteur un accès continu à l'interaction ; on peut y regrouper ce qu'on appelle les stratégies de résolution de problèmes de communication.

Les différentes disciplines permettent de nourrir la composante encyclopédique en faisant vivre à l'apprenant des expériences communicatives très diversifiées. Il suffit de penser aux scénarios, que la classe de langue essaie, au mieux, d'intégrer à travers la mise en place de jeux de rôles. L'espace scolaire, à travers la diversité des champs disciplinaires, multiplie les accès à des domaines thématiques et à des modalités d'action. Une capacité encyclopédique bien développée permet au locuteur-apprenant de s'en sortir malgré un développement inégal et toujours limité de sa compétence de communication. Parfois, c'est en reconnaissant une situation ou un domaine thématique que l'on arrive à anticiper le déroulement de l'interaction et à y prendre part avec succès malgré des insuffisances dans la composante morphosyntaxique et lexicale, par exemple. Il en va de même de la reconnaissance d'un genre textuel, relevant de la composante discursive, qui peut pallier des manques dans les autres composantes. Par exemple, savoir que l'interaction se situe dans le domaine médical et que le genre en question correspond à une anamnèse aide à anticiper à la fois les conduites discursives, les interprétations et les contributions attendues. Certes, l'espace scolaire connaît ses propres limites et ne permet pas un enrichissement très large des expériences communicatives, mais, considéré dans sa totalité et non limité aux enseignements de langue, il représente déjà de nombreuses occasions d'enrichir la compétence de communication. L'enseignant de langue sera vivement encouragé à en profiter.

Sofia Stratilaki-Klein et Laurent Gajo

3.3 Une multiplicité de discours oraux et écrits avec leurs spécificités propres

Un des objectifs pédagogiques de l'enseignement bilingue est la mise en place d'une compétence discursive à la fois en langue(s) et dans les DNL. Dans le CECRL (2001), la « compétence discursive » apparaît parmi les composantes de la « compétence pragmatique » (18). À l'intérieur de cette compétence plus générale, la « compétence discursive » « *permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents* » (96). Les quatre principes qui caractérisent la « compétence discursive » en langue étrangère sont : la connaissance et l'appropriation des différents types de discours (et parallèlement des différents « genres » discursifs), leur contextualisation, leur cohérence et leur cohésion. Des documents présentant différents types textuels (narratifs, descriptifs, argumentatifs, explicatifs) seront ainsi soigneusement choisis par l'enseignant de L2 afin que l'apprenant soit exposé aux caractéristiques de chacun pour ensuite pouvoir les produire à l'écrit comme à l'oral. Les documents authentiques sont dans cet objectif une source indispensable et inépuisable.

Cette même compétence discursive est présente, sous une forme plus complexe, en classe bilingue et touche également les disciplines enseignées en L2. Ainsi, l'élève doit être capable de « parler mathématique, biologie, histoire, etc. » en L2 de manière appropriée avec les moyens du bord, d'où encore une fois le rôle essentiel endossé par l'enseignant de L2 et la nécessaire collaboration entre enseignant de L2 et de DNL. La construction de cette compétence discursive complexe passe par l'étude des documents et par les échanges produits en classe dans l'interaction pédagogique. Comment ces derniers peuvent-ils être caractérisés ?

Les échanges qui sont produits dans les classes bilingues se distribuent sur un continuum dont les extrêmes sont constitués des « discours ordinaires » et des « discours spécialisés », entre les deux « discours didactiques ». Explicitons ce que nous entendons par là :

1. Les « discours ordinaires » sont les discours (écrits et oraux) produits dans la langue de communication courante. C'est la langue des échanges quotidiens, que l'on apprend en cours de langue pour se débrouiller dans la vie de tous les jours ;
2. Les « discours spécialisés » sont les discours (écrits et oraux) produits dans un domaine particulier, ici les discours propres à la matière enseignée³.
3. Les « discours didactiques » sont les discours (écrits et oraux) à travers lesquels

3. Beacco, Coste, van den Ven et Vollmer 2010 ; Vollmer 2010. Les auteurs proposent également une typologie discursive, plus complexe. Notre réflexion ayant été entamée avant la publication de ces documents, nous avons préféré poursuivre notre travail en nous appuyant sur la typologie du CEDISCOR et sur les travaux de l'ADEB (Association pour le Développement de l'Enseignement Bi-/plurilingue).

s'opère la transmission des savoirs et des contenus en L2 dans la classe. Ce sont les discours spécifiques à la classe (quelle que soit la matière enseignée), car ils s'organisent sur la durée : ils visent la construction progressive et guidée des savoirs et des savoir-faire.

En d'autres termes, la compétence discursive va se construire dans l'articulation entre les documents/supports utilisés et les échanges produits en classe, les deux éléments (documents et échanges) étant constitutifs de la transmission des contenus disciplinaires. La particularité de ces discours en classe bilingue réside dans le fait qu'ils sont produits en mode bilingue et non uniquement en mode unilingue, comme c'est en revanche le cas dans des classes traditionnelles (= monolingue). Concrètement, pour la mise en place de cette compétence discursive « élargie » spécifique des classes bilingues, il est nécessaire — plus qu'ailleurs — de rendre explicites les passages entre les différents discours à partir de ce qu'on peut appeler⁴ des fonctions discursives de base : présenter, exposer, décrire, synthétiser, comparer, énumérer, classer, évaluer, commenter, etc. Si ces fonctions se réalisent dans les différents discours, ce sont les outils linguistiques qui changent et c'est sur ces outils que l'enseignant de L2 doit travailler.

3.4 Une culture, un point de vue disciplinaire autre

Une des finalités de l'enseignement d'une langue, et pas des moindres, est la sensibilisation aux aspects culturels qui sont en relation, directe ou indirecte, avec cette langue. Quand ces aspects sont étroitement intriqués dans la langue elle-même, quand ils rentrent dans l'analyse et la comparaison de faits de société ou dans le champ de la littérature, ils relèvent des fonctions spécifiques de l'enseignant de L2. Ces aspects ont par ailleurs déjà fait l'objet d'amples réflexions et approfondissements en didactique des langues. Plus complexe, plus subtile semble être en revanche la mise en relief de ce qui caractérise culturellement un champ disciplinaire autre que la langue, véhiculé au moyen d'une langue spécifique. La tentation est grande d'imaginer que la mondialisation touche également la connaissance sous ses diverses formes et que donc les champs disciplinaires qui en dérivent se plient à une doxa scientifique « universelle » et « planétaire ». Mais sauf à penser que la connaissance ne se construira plus à l'avenir que dans une seule langue — ce que certains semblent souhaiter de leurs plus fervents vœux et que d'autres paraissent craindre avec la même ferveur — les langues (et les cultures dont elles sont l'expression) façonnent aussi les savoirs, la façon de les construire et la manière de les transmettre.

4. Cf. Vollmer 2010 : 38.

CHAPITRE 3

Au-delà de ces considérations générales, que peut concrètement faire un enseignant de L2 quand certaines disciplines autres sont enseignées dans cette langue ou, mieux encore, quand elles le sont dans la L1 des élèves ET dans la L2 ? Car c'est dans la comparaison rendue possible par les deux langues — entre des étymologies, des modes définitionnels, des types de discours, des routines argumentatives, des matériels pédagogiques et autres — que réside le défi d'une approche des aspects culturels dans le domaine disciplinaire.

Ce que nous proposons ici c'est une démarche interdisciplinaire et empirique qui suppose différentes phases. Les enseignants d'un conseil de classe devraient arriver à définir un certain nombre d'activités caractérisant, pour commencer de manière très spécifique, chaque matière : la démonstration en mathématiques, l'argumentation en histoire, la description en histoire de l'art ou le discours injonctif en dessin et éducation physique, l'expérimentation en laboratoire de physique ou de chimie, etc. L'enregistrement de ces activités et le recueil des matériels utilisés dans les deux langues fourniront la base pour l'analyse et la comparaison collective entre le type de démarches induites par la L1 et la L2 pour vérifier dans quelle mesure elles sont identiques, différentes ou déjà métissées par les emplois alternés de L1 et de L2. Cette démarche interdisciplinaire aura l'avantage de permettre aux enseignants des disciplines concernées de prendre conscience des dimensions langagières de leurs enseignements, mais en même temps de réfléchir aux modalités de construction des connaissances selon les langues utilisées. Tout en restant ancrés dans leurs domaines de compétence (la langue et son analyse), les enseignants de L1 et de L2 pénétreront ainsi plus à fond dans les domaines disciplinaires et, à travers l'analyse discursive, pourront aider à mettre en relief ce qui caractérise chacun de façon spécifiquement culturelle.

L'analyse pourra se poursuivre sur des activités plus transversales et moins caractérisantes de chacune des disciplines : ce qui permettra de vérifier le rôle que chaque type de discours ou de fonction discursive peut assumer dans les différentes matières et selon les deux langues.

La lecture d'ouvrages et d'articles pointant la dimension culturelle de la construction des connaissances ou la rencontre avec des experts d'enseignement des langues sur objectifs spécifiques voire des séances de formation dans ce sens pourront enrichir le parcours de recherche-form-action des enseignants.

Marisa Cavalli

Ressources en ligne

Beacco, J.-C., Byram, M. Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. et Panthier, J. (2016) : *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg (première édition 2010).

Notamment le Chapitre 2 — Créer des convergences, favoriser la transversalité entre toutes les langues enseignées à l'école :

- 2.9. Les matières scolaires et les diversités culturelles
 - 2.9.1. Trois formes de responsabilité éducative de nature culturelle des matières scolaires
 - 2.9.2. L'accès à la culture linguistique de chaque matière
 - 2.9.3. Les cultures disciplinaires et la vie sociale
 - 2.9.4. Les responsabilités éducatives interculturelles des matières

Chapitre 4

La mise en œuvre concrète des convergences : les collaborations interdisciplinaires⁵ entre les enseignants de langue de scolarisation de L2 et de L3

Ce chapitre et le chapitre 5 abordent, à l'aide d'exemplifications concrètes, la mise en œuvre des collaborations qui vont permettre à un enseignement bilingue d'établir deux types de convergences complémentaires :

- entre l'enseignant de L1 et de L2 et, éventuellement, de L3 : ce premier type de convergence vise à rationaliser l'enseignement linguistique et langagier relatif à la langue entendue comme matière à enseigner ;

- entre les enseignants de langue, notamment l'enseignant de L2 (mais non exclusivement), et les enseignants des autres disciplines enseignées en L2 : ce deuxième type de convergence envisage les modalités de coopération dans les matières scolaires où *les langues sont des instruments au service de la construction des connaissances disciplinaires*. Dans les deux cas, il s'agit de mettre en œuvre différentes formes et différents degrés de collaboration interdisciplinaire.

5. Pour des réflexions générales sur cette thématique, cf. Gibert 2018.

4.1 Les finalités d'une collaboration entre les enseignants de langues

L'interdisciplinarité se situe au cœur d'une construction cohérente des savoirs scolaires et, plus largement, académiques.

Si nous posons que chaque domaine disciplinaire et scolaire ne représente qu'un ensemble de principes, de concepts, de méthodes et d'outils, spécifiques à chacun, pour l'appréhension du monde tel qu'il se présente à nous, la nécessité de construire une représentation unifiée du savoir s'argumente à elle seule. Le découpage des savoirs en branches différentes de plus en plus spécialisées et pointues ne doit pas nous faire oublier que c'est là une solution pratique trouvée à la complexité du monde et aux manières de l'aborder. Or, parmi les matières scolaires (et les disciplines académiques dont elles dérivent), il y en a qui sont plus proches les unes des autres. Notamment celles qui permettent aux élèves d'apprendre des langues : ces dernières peuvent assumer pour les élèves des statuts cognitifs (mais non seulement : psychologiques, sociaux, affectifs aussi, etc.) très différents. Il peut s'agir selon les cas :

- d'une langue première apprise à la maison et enseignée ou non à l'école ;
- d'une langue seconde, apprise à l'école et présente dans le contexte environnant ;
- d'une langue étrangère apprise à l'école, mais plus ou moins absente dans le contexte immédiat.

À cela il faut ajouter qu'une langue (voire plus d'une) est utilisée à l'école pour l'apprentissage des autres matières : nous parlerons alors d'une « langue de scolarisation » qui, selon le répertoire de chaque élève, peut-être une langue première, une langue seconde ou une langue étrangère. Les situations cognitives (entre autres) dans lesquelles l'appropriation linguistique se réalise par les élèves peuvent donc être sensiblement ou fortement différentes bien que participant toutes de l'aptitude humaine à parler, écouter, écrire, lire dans différentes langues. Les répertoires des élèves peuvent présenter des hétérogénéités dont il faut prendre en compte et exploiter les spécificités en vue de l'enseignement. Si tout ce que l'on vient de dire vaut pour toutes les langues présentes et enseignées à l'école, cela vaut d'autant plus dans une situation d'enseignement bilingue où deux langues (généralement une L1 et une langue seconde ou étrangère) sont utilisées comme vecteurs de construction de connaissances autres. Nous aborderons plus loin (chap.4.2.) cet aspect très spécifique pour nous limiter actuellement à n'aborder que l'enseignement linguistique en soi et voir à quels besoins peut répondre un travail coordonné de tous les enseignants de langues. Qu'on appelle ce type de coordination « didactique », voire « pédagogie intégrée des langues » ou « convergences entre les enseignements linguistiques », les finalités sont toujours les mêmes : viser un enseignement cohérent (concerté) de toutes les langues

suivant des représentations communes de ce que signifie « enseigner/apprendre une langue » et adoptant des principes communs à adapter au statut cognitif particulier que chaque langue enseignée assume pour chaque élève. Cela signifie pour les enseignants de langues de garder toujours à l'esprit ce qui est commun entre toutes et ce qui est spécifique et particulier à chacune. Cette collaboration interdisciplinaire, en effet, ne signifie en rien une indifférenciation, mais bien une prise d'appui sur tous les éléments communs et transversaux à toutes les langues pour pleinement développer leurs aspects singuliers. Les finalités premières sont donc :

- la cohérence entre les enseignements ;
- une facilitation de l'apprentissage par une économie cognitive ;
- une rationalisation et une consolidation d'ensemble du développement langagier général de chaque élève (Vigner, 2001 ; Vigner, 2009 ; Verdeihlan [dir.], 2007).

Cela peut être atteint aussi par le développement chez l'apprenant de stratégies délibérées de transfert :

- la prise de risque,
- la comparaison systématique,
- la formulation d'hypothèses,
- la conceptualisation métalinguistique.

Cela aura comme bénéfice latéral à terme une économie didactique. Car le travail sur ce qui est commun peut n'être réalisé qu'une fois, par un des deux enseignants, et appliqué par transfert à l'autre langue, tandis que les énergies de tout le monde peuvent être mieux employées en faveur de ce qui est différent et qui peut donc requérir un temps d'acquisition plus important.

Marisa Cavalli

4.2 Modalités organisationnelles pour la collaboration avec l'enseignant de langue de scolarisation

La collaboration entre les enseignants de la langue principale de scolarisation et de la L2 (ainsi que de la L3 quand elle est présente) — qui a comme objet l'enseignement coordonné et cohérent de ces deux langues — peut prendre diverses formes qui peuvent constituer autant d'étapes vers de plus en plus d'intégration :

CHAPITRE 4

<p>la connaissance réciproque des programmes des deux langues, des progressions linguistiques, de leurs convergences et de leurs divergences, des manuels d'enseignement, des méthodologies utilisées, des traditions culturelles liées à l'enseignement de chacune, de la part qui est faite aux diverses activités linguistiques (expression, production et médiation orales et écrites), de l'importance qui est consacrée à la conceptualisation métalinguistique, du modèle de grammaire utilisé pour décrire la langue...</p>	<p>c'est le niveau minimal – le degré zéro – indispensable pour toute collaboration successive qui peut déjà permettre à chaque enseignant dans sa classe de langue de seconder le travail du collègue en vue d'une plus grande cohérence des deux enseignements</p>
<p>sur la base de cette connaissance, l'établissement d'une progression concertée, coordonnée et informée, pas nécessairement parallèle en tout point, pouvant s'étaler dans le temps, c'est-à-dire une façon de procéder didactiquement en construisant sur et avec ce que le collègue a déjà fait (ou bien va faire prochainement) dans son enseignement</p>	<p>c'est un premier niveau de coordination qui préfigure la phase successive, décidément plus exigeante et plus fortement collaborative</p>
<p>une collaboration plus ou moins étroite dans laquelle il est décidé de procéder de manière parallèle et contrastée à propos d'un point spécifique (lire une narration, analyser une conversation, prendre conscience des moyens linguistiques propres à l'argumentation, comparer des points de divergence linguistique entre le fonctionnement des deux/trois langues, passer d'une langue à l'autre...) ou de parties de plus en plus importantes des programmes, sous la forme éventuellement de projets interdisciplinaires plus ou moins ambitieux</p>	<p>selon les ambitions des enseignants, cette première étape d'intégration peut occuper plus ou moins de temps et peut prévoir des phases d'intégration plus forte encore comme dans l'étape suivante</p>
<p>là où l'organisation le permet, la coprésence en classe des deux/trois enseignants et leur co-enseignement peuvent avoir des effets positifs autant sur l'appréhension de cette démarche interdisciplinaire par les élèves que sur l'efficacité de sa mise en œuvre⁶</p>	<p>cette étape de forte intégration, qui n'est pas en soi indispensable pour une intégration réussie, peut ne pas être possible d'un point de vue organisationnel</p>

6. Pour des indications sur ce type de travail interdisciplinaire, cf. sur le site <http://doublette-duette.e-monsite.com/>, De la doublette à la duette : regard rétrospectif et évolutif sur ce dispositif pédagogique bilingue et, surtout Uribe [2015].

Selon le niveau d'intégration adopté d'après les circonstances, les contextes et le degré d'assurance acquis par les enseignants, les formules organisationnelles à choisir peuvent aller des plus classiques (cours ponctuel, unité ou module didactique) aux plus diversifiées, englobantes et ambitieuses et, en même temps, motivantes (projet interdisciplinaire visant un « produit » concret ou une commande précise, atelier de poèmes ou d'écriture romanesque ou théâtral, simulation globale, rédaction d'un journal,...)⁷. Rien de bien nouveau ou novateur, mais les activités envisagées viseront de façon spécifique le développement des compétences linguistiques dans les deux langues (voire aussi d'une L3 si c'est le cas), qu'elles seront co-programmées et co-dirigées par les deux/trois enseignants et qu'elles seront accompagnées par les activités indispensables de conceptualisation métalinguistique, d'auto-évaluation par les élèves, de co-évaluation et d'évaluation tout court.

Marisa Cavalli

4.3 Les accords sur les présupposés pédagogiques communs

Parmi les accords à établir entre les divers enseignants de langues rentrent les aspects plus liés à la formation des élèves à travers les apports que les langues, en tant que matières, peuvent offrir de façon spécifique. Dans un enseignement bilingue, ces accords doivent concerner en premier lieu la **perspective pédagogique commune** que l'on entend assumer collégalement : il est clair que l'orientation choisie sera d'autant plus renforcée qu'elle sera partagée par tous les enseignants de langues (et des autres disciplines aussi). Une orientation d'inspiration socio-interactionniste nous paraît particulièrement convenir puisqu'elle permet d'insérer l'acquisition et le développement langagier au cœur de l'interaction sociale⁸ : or, dans cette orientation, la salle de classe est le lieu par excellence d'interactions multiples, par lesquelles, à l'intérieur desquelles les élèves sont mis dans la situation de (co-)construire leurs compétences dans les diverses langues de l'école, de les enrichir, d'amplifier et diversifier leur répertoire de discours oraux et écrits.

Assumer cette orientation signifie partager une certaine conception :

– de *l'acquisition linguistique* comme une construction active de la part de chacun

7. Pour les principes de la didactique intégrée des langues telle qu'appliquée au Val d'Aoste et des activités à mener en classe avec des exemples concrets d'expérimentation réalisées dans des classes bilingues au Val d'Aoste, cf. Cavalli (2005 : 194-211) et Bertocchi et coll. (1998).

8. Cf. par exemple, l'interactionnisme sociodiscursif tel que proposé par Bronckart (1985 et 1996) et les diverses applications en milieu bilingue de cette théorie de dérivation vygotkienne au Val d'Aoste (séquences didactiques) (Coste et Pasquier, 1992 ; Cavalli, 2005 : 188-194).

par la participation à des interactions dans un groupe plus ou moins large ;

- de *la langue* comme pratique sociale partagée, mais aussi comme instrument de la pensée ;

- du *rôle de l'élève* comme acteur social, agissant par la langue, devenant de plus en plus autonome et possédant un répertoire aux ressources parfois inexploitées ou insuffisamment prises en compte ;

- du *rôle de l'enseignant* comme « ingénieur » habile de situations interactionnelles significatives aux forts enjeux intellectuels et comme médiateur dans la construction des connaissances ;

- des *activités scolaires* comme lieu de parole authentique, d'action par la parole et d'expériences variées d'apprentissage linguistique⁹ (entre autres).

Chacun de ces niveaux demande une réflexion commune et une volonté de l'équipe pédagogique de traduire cela dans la pratique. On remarquera que ce type de réflexion, très éloignée de la perspective transmissive qui imprègne encore certaines pratiques d'enseignement, est tout aussi valable dans n'importe quelle autre discipline et, plus ou moins, dans les mêmes termes.

À côté de tout cela, les enseignants de langues comme matières ont à mettre en place d'un commun accord **une conceptualisation de type « méta »** par rapport aux questions linguistiques et cela à différents niveaux :

- au **niveau linguistique** : phonétique, lexicale, grammaire, syntaxe, orthographe, relations sémantiques... ;

- au **niveau sociolinguistique** : normes sociales/règles de politesse, niveaux/registres de langue, variations sociales... ;

- au **niveau pragmatique** : fonctions/actes de parole, aspects discursifs (cohésion, cohérence), types et genres textuels...

Les enseignants de langues comme matières ont à développer une *conceptualisation métalinguistique* sur tous ces éléments, c'est-à-dire une réflexion, approfondie et instrumentée, mettant les élèves dans une situation de questionnement significatif par rapport aux divers aspects de la langue et sur leurs effets dans la communication. Cependant, on remarquera que tous ces éléments se retrouvent également comme dimensions transversales dans toutes les autres disciplines. Les enseignants de ces dernières ont, de leur côté, à développer une *réflexion métalinguistique*, c'est-à-dire une réflexion sur la langue devant satisfaire les besoins disciplinaires (compréhension/production). Ils pourront aussi, plus ponctuellement, s'adonner à de véritables conceptualisations linguistiques qui peuvent émerger d'un raisonnement disciplinaire et permettent de l'éclairer (problématisation par la langue).

9. Pour une liste non exhaustive d'expériences d'apprentissage, cf. Beacco et coll., 2015 : 83-94.

Par exemple, le professeur de langue pourrait consacrer une séance ou plusieurs à la cohésion textuelle et aux processus anaphoriques et mener des moments de conceptualisation métalinguistique à partir de corpus et d'exercices spécifiques. L'enseignant de discipline autre devra être conscient que dans sa matière, les processus anaphoriques, parfois très complexes, peuvent représenter une grande difficulté à la compréhension de ses élèves et pour cela il s'assurera à chaque fois que les élèves ont bien repéré, par exemple, le référent d'une anaphore¹⁰.

Pour poursuivre sur la lancée initiale de ce chapitre, parmi les finalités éducatives spécifiques que les enseignants de langues ont à assurer au cours de la conceptualisation métalinguistique et qui rentrent pleinement dans une éducation linguistique, se situe le **développement du *critical language awareness***¹¹, que nous pourrions traduire par la « prise de conscience critique par rapport à la langue ». Cela implique qu'au lieu de présenter les langues comme des systèmes figés de règles, il faudrait montrer les processus de construction politique des langues qui ont contribué à ce figement et mettre en lumière les enjeux de pouvoir liés aux langues. La dernière publication de Philippe Blanchet¹² déjoue et analyse ce qu'il appelle la glottophobie, c'est-à-dire les discriminations linguistiques diverses que certains locuteurs subissent à cause de leur accent, de la variété de langue qu'ils parlent, des mots ou expressions qu'ils utilisent... Travailler sur la prise de conscience que les langues, loin d'être des instruments « neutres » de communication, sont des outils de pouvoir et de domination contribue également à la mise en pouvoir (*empowerment*) des apprenants. Ces derniers devraient apprendre à l'école à reconnaître les discriminations linguistiques, à se défendre de celles qu'ils peuvent subir, à les réfuter et les refuser comme inacceptables et, a fortiori, à se garder d'en faire subir à d'autres.

Ce travail de prise de conscience critique ne sera qu'enrichi et plus motivé par la comparaison entre les diverses langues enseignées : le fait que les mêmes enjeux de pouvoir, les mêmes types de stigmatisation prennent des formes différentes selon les pays, les langues et les cultures en présence — et selon les époques aussi — donnera plus d'ampleur et de richesse à la réflexion. Cela implique aussi qu'une réflexion approfondie soit également menée sur les normes et les variations¹³.

Les langues comme matières ont également à former ensemble les élèves à la **fonction expressive de la langue** en tant que moyen de mise en forme, d'exploration et d'analyse de sentiments intimes, d'opinions personnelles, de situations complexes. Sortes de moyens d'introspection et d'auto-analyse particulièrement puissants. Sans doute, il est plus facile pour les élèves d'entrer dans la fonction expressive si l'exemple

10. Schleppegrell, 2004.

11. Fairclough, 1992 et 2001.

12. Blanchet, P. (2016) : *Discriminations : combattre la glottophobie, Petite encyclopédie critique*, Paris, Éditions Textuel.

13. Cf. Beacco et coll., 2015 : 47-52.

en est donné par son expression la plus travaillée : la sensibilisation à la littérature et, par-là, la fonction poétique de la langue. Les activités en classe seront destinées à former chez les élèves un *habitus* (dans le sens bourdieusien) à la lecture dans toutes les langues et à établir des comparaisons entre lectures littéraires, poétiques, mais également, en collaboration aussi avec d'autres disciplines, à la lecture d'autres formes d'art : cinématographique, artistique et autres dans les diverses cultures.

La littératie devrait comprendre également de nos jours la formation d'un *habitus* à la lecture quotidienne et critique des médias, nouveaux et anciens, et à la comparaison entre les informations qu'ils véhiculent.

En coopération avec toutes les disciplines, les enseignants des langues comme matière devraient également contribuer à la réflexion interculturelle par l'apport de documents en provenance de divers pays sur des débats sociétaux en lien direct avec les thématiques disciplinaires abordées. Quelques exemples : le chômage et les jeunes ; le difficile équilibre entre sécurité et liberté ; les inégalités à l'école ; la pénurie d'eau dans diverses zones du monde et les conflits géopolitiques qu'elle engendre ; les liens entre changements du climat et migrations... Les situations contextuelles différentes, les différentes façons de poser les problématiques et d'argumenter que les documents proposeront stimuleront la réflexion des élèves et leur permettront, sans arriver à des généralisations abusives et à l'aide d'autres connaissances disciplinaires, de prendre conscience des différences dans les manières d'aborder, de vivre et de résoudre les problèmes par les opinions publiques de pays divers¹⁴.

Il s'agira pour tous les enseignants de bien choisir ensemble les documents en privilégiant la relation aux thématiques curriculaires et surtout la qualité et l'intérêt pour les disciplines plutôt que la quantité.

Marisa Cavalli

4.4 Langue(s) en partage : éléments pour un dialogue

L'école est un lieu où prend place un enseignement diversifié des langues : langue (nationale) de scolarisation, c'est-à-dire la langue d'entrée dans l'écrit, la langue support des apprentissages disciplinaires, la langue de transmission d'une mémoire culturelle, au travers notamment de la littérature ; langues étrangères, c'est à dire les langues en usage dans d'autres pays sur des objectifs et niveaux d'apprentissage mieux spécifiés ; autres langues nationales ou langues régionales, c'est à dire les langues en usage dans certaines régions du pays ; langues anciennes, tels le latin et le grec, qui s'inscrivent

14. Cf. Beacco, 2013.

dans une mémoire historique longue, mais qui portent un héritage considéré comme un repère permettant d'ouvrir à une analyse différente du présent.

Sans compter les langues déjà présentes dans le répertoire des élèves (dialectes, variétés de la langue de scolarisation, [variétés des] langues de la migration) que l'école a le devoir éthique de (re)connaître de quelque façon et d'exploiter en vue du développement langagier de tous (4.1).

L'enseignement de chacune des langues de l'école s'organise selon des usages et traditions pédagogiques souvent fortement différenciés, dans la manière d'exposer les élèves à la langue, dans le mode de repérage et d'analyse des régularités ou encore dans le choix et le mode d'exploitation des documents supports. Mais c'est bien au même élève qu'il appartient de s'approprier ces différents outils langagiers, de s'imprégner de leur logique d'organisation à partir de la L1, langue qui est en usage dans la vie sociale ordinaire et qui bénéficie à l'école de l'horaire le plus important.

Un enseignement bilingue dans lequel une L2 (et, éventuellement, une L3) va servir à certains moments de support d'apprentissage pour une discipline particulière, c'est-à-dire un ensemble de savoirs ou de savoir-faire pour lequel le langage verbal constitue un mode d'exposition, un mode de construction des connaissances, un outil d'échange dans la classe et de prise de notes. Les élèves sont déjà familiarisés avec l'apprentissage des disciplines dans la L1, familiarité qui ne signifie pas d'ailleurs que le transfert d'usage dans l'apprentissage disciplinaire se fasse toujours aisément.

Nous savons combien l'échange entre le professeur de la L2 et ceux des autres disciplines est à la fois nécessaire et fructueux. Mais, de la même manière, l'échange entre le professeur de la L2 et celui de la L1 peut compléter cet échange, dans la mesure où il s'agit bien du même élève qui apprend la L1 et la L2, qui fait usage de la L1 pour les autres disciplines au programme, et qui fait également usage de la L2 pour leur apprentissage.

De façon beaucoup plus concrète que les réflexions qui ont précédé dans les paragraphes précédents, les points d'échange peuvent être ainsi énumérés (voir tableau de la page suivante).

CHAPITRE 4

LES ACTIVITÉS LANGAGIÈRES¹⁵	L'ORAL (CO/PO) Les formes d'activités orales : leur place, importance, finalité. L'oral dans l'échange en classe.
	LA LECTURE (CE) Les textes retenus, les conduites d'élucidation du sens, le vocabulaire.
	LE TRAVAIL D'ÉCRITURE (EE) De la prise de notes à la rédaction de textes « longs ». Écrire en L1 et écrire en L2, écrire dans les disciplines en L1 et écrire dans les disciplines en L2.
	LA MÉDIATION (MO/ME) Place de la traduction comme outil ponctuel d'apprentissage. L'usage éventuel de dictionnaires spécialisés bilingues.
LA CONCEPTUALISATION MÉTALINGUISTIQUE	Formes de systématisation, explicitation grammaticale. Répertoire métalinguistique partagé ?
LES CARACTÉRISTIQUES DES APPRENANTS	Les élèves dans LA DIVERSITÉ DES APPRENTISSAGES : Quelles réussites, quelles difficultés ? Difficultés ou réussites partagées dans les deux langues ? Un élève performant en L1 l'est-il identiquement en L2 et réciproquement ? LA MOTIVATION des élèves dans les différents espaces d'apprentissage.
LES STRATÉGIES D'ACQUISITION	Ces stratégies semblent-elles identiques dans les deux langues ?
LES STRATÉGIES DE TRANSFERT	Écarts et transferts possibles entre les deux langues. De la L1 vers une discipline en L1 : quels transferts possibles, quels écarts dans la compétence sollicitée ? Les appuis de la L1 vers la L2, quels usages possibles, sur quels points ? Quelle exploitation possible en classe de langue ? Un effet de la L2 sur la L1 ?

15. Compréhension orale (CO), production orale (PO), compréhension écrite (CE), expression écrite (EE), médiation orale (MO), médiation écrite (ME).

Il ne saurait être question de transformer les deux professeurs en enseignants-chercheurs, bien que certaines de ces questions puissent faire l'objet d'observations et de recherche-action. Pris par nombre d'urgences, les enseignants doivent s'assurer quand même de la meilleure réussite de leurs élèves en s'appuyant sur leur expérience professionnelle. Ainsi, un questionnement tel que celui proposé ci-dessus permet de pointer les éléments qui peuvent être à l'origine d'une analyse partagée, même globalement, et aider à mettre en place une attention partagée sur la façon dont les élèves gèrent leurs apprentissages.

L1	L2
Les DdNL en L1	Les DdNL en L2

Le tableau ci-dessus permet de visualiser très simplement les différentes formes d'échange qui peuvent s'établir entre enseignants responsables des différents domaines d'apprentissage, échanges qui sur certains points sont abordés dans d'autres parties :

- de la L2 vers les disciplines en L2 : l'échange permettra d'explorer les besoins des élèves en langue des disciplines de façon que les apprentissages de la L2 anticipent sur ces besoins ;
- des disciplines en L1 vers les disciplines en L2 : le passage d'une discipline enseignée dans la L1 à une discipline enseignée dans la L2 ne consiste pas en une simple traduction de la langue de la discipline en L1 vers la langue de la discipline en L2, mais correspond à un remaniement dans l'approche des savoirs ou des savoir-faire dont il faut pouvoir appréhender l'ampleur ;
- de la L2 vers la L1, par des interrogations sur les compétences partagées ou non chez les élèves.

Croisements d'échanges dont l'élève constitue le point central d'articulation.

Gérard Vigner

4.5 Les méthodologies à mettre en œuvre pour réaliser coopérations et convergences

Les méthodologies de coopération qui facilitent, d'une part, les convergences entre les enseignements linguistiques et développent, d'autre part, les compétences plurilingues et interculturelles des élèves sont aujourd'hui nombreuses et elles

constituent un grand atout dans le contexte européen. En particulier, dans le système éducatif français, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Cet apprentissage implique un travail en commun avec des enseignants de diverses langues et signifie également une collaboration étroite avec l'enseignant de la langue de scolarisation. La mise en œuvre de cette démarche en équipe est parfois difficile, car, même si les raisons sont, pour la plupart des enseignants, claires et se justifient par des raisons pratiques (éléments que nous venons d'illustrer amplement dans ce qui précède), la question du comment se pose souvent : le défi consiste alors à identifier les principales approches en didactique des langues et à savoir les mettre en relation avec des pratiques de classe. Nous nous limiterons ici à quatre approches.

Diverses propositions nous proviennent de l'enseignement des langues étrangères à l'école. *La didactique intégrée des langues*¹⁶ permet de mettre en évidence les liens entre les différentes langues, d'attirer l'attention aux différences et aux ressemblances entre les variétés linguistiques. Cette approche vise les langues que l'on apprend à l'école : on s'appuie sur une langue déjà connue pour aborder une langue moins connue. Par exemple, ayant appris l'anglais comme première langue étrangère, je peux apprendre plus facilement l'allemand, en tant que deuxième langue étrangère, le lexique m'étant transparent et proche désormais. On s'appuie alors sur la pédagogie convergente qui préconise de s'appuyer sur la langue maternelle pour mieux acquérir la langue de scolarisation et dont la finalité est avant tout « d'apprendre à apprendre » les langues.

On renforce ainsi l'apprentissage, en travaillant simultanément sur la L1 et la langue étrangère. Cette approche amène à une transformation importante dans les pratiques de classe en donnant la priorité à la coopération enseignant-apprenant et apprenant-apprenant tout en valorisant des activités de soutien et d'accompagnement dans le processus d'apprentissage. En effet, l'élève apprend plutôt à prêter attention à la démarche qu'on suit pour arriver au résultat (et non seulement à la solution). Sans oublier que cette approche travaille également la compétence socioculturelle de l'élève, qui est intimement liée à la notion d'usage social de la langue et des normes interactionnelles qui régissent les rapports entre les individus et donc à celles du comportement. La L1 d'ailleurs risque d'être la grande bénéficiaire de cette approche en classe de langue, car elle permet un travail de réflexion et de prise de conscience des « savoirs partagés », des « ponts » entre les langues, qui non seulement pourra aider les élèves à surmonter certaines difficultés en L1, mais pourra aussi relancer la motivation à l'apprentissage des langues étrangères. La didactique intégrée des langues a donc une fonction pédagogique et une fonction linguistique.

Jusqu'ici, nous avons analysé la pédagogie intégrée des langues du point de vue du processus d'apprentissage. Restent valables, pour la mise en œuvre pratique de cette

16. Pour de plus amples approfondissements sur cette méthodologie, cf. Bertocchi et coll. : 1998, Cavalli, 2005 ; Wokush, 2008 ; Babylonia, 2008.

méthodologie au niveau de l'enseignement, les modalités organisationnelles (4.1.2) et les présupposés communs (4.1.3) indiqués pour la collaboration entre les enseignants de L1 et L2.

*L'intercompréhension des langues*¹⁷ — parentes et non parentes — est une autre approche didactique qui vise à transmettre aux élèves le goût de l'apprentissage des langues à travers la reconnaissance des compétences partielles et déséquilibrées des élèves (compréhension, production...) lorsqu'ils sont en cours d'apprentissage. Cette approche privilégie la compréhension de la langue écrite et/ou orale, en mettant en parallèle deux ou plusieurs langues d'une même famille ou de familles différentes (langues romanes, germaniques, slaves, etc.), l'objectif étant prioritairement la rapidité d'apprentissage. En prenant appui sur les langues qu'il connaît le mieux, y compris celles de son propre répertoire que l'école n'enseigne pas, l'élève est incité à activer ses connaissances linguistiques, par exemple, en lexique, pour les appliquer aux autres langues de la même famille ou d'une autre famille. Cette approche, basée sur la comparaison, permet ainsi de lire et comprendre — dans des délais plus ou moins brefs selon la proximité des langues — les journaux italiens, espagnols ou portugais, sans parler ces langues. Elle favorise également la formation des hypothèses sur le (co-)texte, les contenus, les formes et les fonctions du texte et, par conséquent, l'appropriation des stratégies nécessaires à la production du sens. Enfin, en l'entraînant à la lecture en langues différentes, l'enseignant arrive à sensibiliser l'élève à une « grammaire du texte » et à concourir soit au transfert, soit au développement, soit à l'entraînement d'une compétence d'ordre linguistique, textuel et référentiel. Dans le contexte européen, cela est particulièrement important, tenant compte de la diversité linguistique. L'intercompréhension des langues n'est efficace que lorsqu'on l'applique en complément de l'enseignement des autres aspects de la lecture, de l'écoute et de l'écriture en plusieurs langues (comme l'aspect iconique, les genres textuels, les types de macrostructures séquentielles, les organisateurs textuels, etc.) qui permettent de faire acquérir une compétence plurilingue solide.

Dans une section bilingue, il pourrait être intéressant — surtout au début de l'apprentissage de la L2 et si elle a lieu dans des classes de fin primaire, collège ou lycée — de commencer par une phase de familiarisation avec la L2 à travers l'intercompréhension entre les langues du répertoire de l'élève, la langue de scolarisation et la L2 réalisée en coopération entre les deux enseignants de langues. Cette méthodologie permettrait en effet aux élèves de vérifier tout ce qu'ils savent déjà de la L2 et tous les bénéfices qu'ils peuvent tirer du transfert des stratégies déjà apprises et mises en œuvre dans la L1. La prise de risque et la conscience acquise de ses propres ressources linguistiques et cognitives mettent les élèves en confiance et les motivent à l'apprentissage d'autres langues.

17. Cf. Janin et Escudé, 2010 ; *Délégation générale à la langue française et aux langues de France* (2016).

Ressources en ligne

- **EURO-MANIA** est un ensemble d'unités didactiques pour différentes disciplines scolaires à destination d'un public d'enfants d'école primaire ; l'acquisition des concepts et notions s'y fait également à travers des activités d'intercompréhension entre langues romanes. <http://www.euro-mania.org>;
- **EuRom5** est une méthode destinée à l'apprentissage par l'intercompréhension de cinq langues romanes. <http://www.eurom5.com/p/chiamo-fr/intercomprensione>.
- La plateforme **Galanet** permet notamment d'organiser des sessions thématiques d'intercompréhension entre des groupes de participants éloignés ayant des compétences avancées (niveau B2) dans une langue romane (français, italien, portugais, espagnol, roumain et catalan). <http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?article1147>.
- **EuroCom(préhension)** : il s'agit d'une méthode innovante pour l'apprentissage des langues romanes (EuroComRom) et des langues germaniques (EuroComGem). <http://www.eurocom.uni-saarland.de/>
- **Itinéraires romans** est une méthode qui favorise l'intercompréhension des langues. http://www.unilat.org/dpel/intercomprehension/itineraires_romans/fr.

L'éveil aux langues est une approche globale visant l'ouverture des élèves aux langues et aux cultures, y compris celles que l'école n'a pas pour vocation d'enseigner. Sans exclure aucune langue a priori, il s'agit surtout d'un dispositif d'accueil, d'observation, d'écoute, de comparaison intégrant des activités ludiques (comptines, jeux, histoires avec des graphies, des langues, des pratiques éducatives différentes...), amenant les élèves, dès le début de leur scolarité, à réfléchir sur la diversité linguistique, humaine et culturelle. Les élèves se sensibilisent ainsi à la reconnaissance de l'altérité, au sens large du terme, et apprennent à interagir et à reconnaître différents sons et langues, en passant de l'une à l'autre. Cette ouverture est indispensable pour pouvoir accompagner des apprentissages linguistiques tout au long de la scolarité. Même si les consignes qui guident ces activités d'éveil peuvent sembler « simplistes » à certains (dessiner, encadrer, souligner, chercher, relever...), elles n'en font pas moins appel à des opérations complexes (de découverte, d'anticipation, de compréhension, etc.) mobilisant ainsi plusieurs sortes de compétences. Les activités visent à éveiller

l'imaginaire des enfants à la fois dans la langue première et dans la nouvelle langue (ou les nouvelles langues), à faciliter le dialogue et le contact interculturels et à faire explorer le langage, en général, dans des situations didactiques gratifiantes. Cette approche constitue donc une voie d'accès, parmi d'autres, à la pluralité des langues.

C'est également une des méthodologies les moins coûteuses et les plus aptes à une première forme sinon de prise en compte, du moins de valorisation des langues d'origine des élèves allophones, car elle favorise leur utilisation et visibilité en classe.

Ressources en ligne

De nombreuses activités sont proposées en ligne sur divers sites :

- le « **site des enfants curieux** » (kidilangues, <http://www.kidilangues.fr/>)
- la « **boîte à histoires** » (<https://www.dulala.fr/boite-a-histoires-dulala/>)
- les activités de découverte et d'ouverture au plurilinguisme (**EOLE**) (<http://eole.irdp.ch/eole/>)
- le site **ELODIL** au Canada (www.elodil.umontreal.ca)
- le **kamishibai plurilingue**, un outil ludique permettant de raconter et d'écouter des histoires plurilingues (<https://www.dulala.fr/le-kamishi-bai-plurilingue-de-dulala/>)

Les approches interculturelles visent à amener les élèves à une prise de conscience de l'altérité et de sa gestion dans la communication, en favorisant la réflexion sur les échanges entre individus de cultures différentes. Nous allons les illustrer par la description de quelques projets concrets. Le dispositif de Télécollaboration TILA (<http://www.tilaproject.eu/>) est un espace virtuel de rencontres interculturelles et plurilingues entre élèves issus de pays parlant des langues différentes. Il s'agit en particulier d'un projet innovant visant à améliorer la qualité de l'enseignement et du processus d'apprentissage des langues étrangères par le biais de la télécollaboration entre pairs enseignants, ou pairs apprenants. Il s'agit d'un outil numérique utilisé en classe qui permet de créer des liens entre les individus, et devient dans ce projet un moyen de découvrir l'Autre et le Soi, de prendre conscience de ses habiletés plurilingues et pluriculturelles, qui peuvent s'avérer précieuses pour la vie sociale actuelle et future des élèves. Les tâches pédagogiques ne sont plus des « imitations » de la vie courante, les élèves apprennent, au moyen de la télécollaboration, à interagir avec

d'autres jeunes du même âge, dans des contextes sociaux et géographiques différents. La parole devient ainsi authentique, cette expérience est vécue comme telle et les situations de communication sont proches de la vie courante d'un adolescent, dans un contexte mondialisé. Deux supports sont mis à la disposition des enseignants pour que leurs élèves télécollaborent : ils choisissent une collaboration permettant un travail de groupes ou en binômes soit par des outils tels que Moodle (plate-forme pédagogique), le chat (outil de communication synchrone), et BBB (*BigBlueButton*, logiciel de communication synchrone), soit par un monde virtuel proche des jeux vidéo appelé *OpenSim*. Sur *OpenSim*, les élèves se donnent rendez-vous dans la cité numérique et réalisent ensemble des tâches conçues par les enseignants, ils échangent des informations culturelles au sein de villages et ils discutent à partir d'affiches ou d'objets réalisés par les enseignants (en *lingua franca* ou en tandem, soit en réciprocité de langue cible).

Autre exemple concret de réalisation de l'approche interculturelle, l'Autobiographie de *rencontres interculturelles* (et les documents d'appui qui s'y rapportent) qui ont été élaborées pour la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Ces documents permettent de travailler sur l'appartenance ou les appartenances d'un individu à une communauté (culturelle, linguistique, sociale, religieuse...), à partir de l'analyse fouillée de situations critiques rencontrées par l'individu dans des rencontres interculturelles réelles (*Autobiographie de rencontres interculturelles*, ARI) ou par le biais de médias visuels (*Représentations de l'Autre : une Autobiographie de rencontres interculturelles par le biais de médias visuels*, ARIMV) (https://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_FR.asp?).

Le CARAP : un cadre de référence pour les approches plurielles

Enfin, conçu dans le cadre des travaux du Centre européen de langues vivantes de Graz, le Cadre de référence pour les *approches plurielles des langues et des cultures* (désormais, CARAP, est un instrument au service du plurilinguisme et de l'ouverture aux langues (téléchargeable à l'adresse <https://carap.ecml.at/>). C'est sur la base des approches plurielles existantes, telles que nous les avons décrites, que les descripteurs du CARAP ont été établis. Cet outil s'adresse à tous les professionnels de l'éducation concernés par les langues : des décideurs aux enseignants des langues ou d'autres matières, en passant par les rédacteurs de curriculums ou de matériaux didactiques. La finalité du CARAP est de favoriser la diffusion des approches plurielles. Pour cela, il propose un outil central, qui est une liste de savoirs, savoir-être et savoir-faire que ces approches permettent de développer. Le CARAP contient de nombreux descripteurs relatifs à la compétence à apprendre les langues et propose une banque de matériaux didactiques en ligne qui peuvent servir comme des « boîtes à outils » pour la mise en place des projets éducatifs en classe, ou même pour l'autoformation ou la formation des enseignants. En ce sens, le CARAP cherche à soutenir le développement

des approches plurielles, dont il affirme qu'elles ont un rôle capital à jouer dans la construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle de chacun.

Dans ce paysage didactique, la question qui se pose désormais est plutôt de savoir, en reformulant ainsi les propos de Daniel Coste (2014), comment chaque didactique de langue singulière peut, à l'intérieur d'un curriculum général, retenir une « approche plurielle » de l'enseignement/apprentissage de cette langue qui, tout à la fois, renforce ce dernier et contribue à une ouverture plurilingue et interculturelle.

Sofia Stratilaki-Klein

4.6 Les « lieux » de la collaboration entre les enseignants de langues

Toute collaboration entre enseignants — *a fortiori* quand elle a une connotation fortement interdisciplinaire comme c'est ici le cas — requiert des temps et des espaces de planification et d'évaluation. Ces temps et espaces doivent être, surtout et avant tout, recherchés à l'intérieur des temps-espaces institutionnels. Dans de nombreuses situations, ces moments sont vécus sur le mode de l'accomplissement de devoirs institutionnels dépourvus d'impact réel et concret sur la vie et le quotidien de la classe. Il serait grand temps qu'ils soient mieux « occupés » et mieux exploités en vue de cela. Selon les formats organisationnels en vigueur dans les écoles des divers pays, ces temps-espaces institutionnels peuvent varier considérablement. La liste qui suit peut donc en prévoir d'inexistants dans certains contextes ou ne pas en prévoir d'autres, par ailleurs concrètement existants. Il serait à vérifier dans quelle mesure, là où ils ne sont pas présents, il serait possible de les créer.

– **L'élaboration du projet d'établissement**, qui devrait inclure la politique linguistique qui sera suivie par tous les enseignants et devrait notamment être secondée et soutenue par les enseignants de langues, peut constituer un premier moment de réflexion collective fort important visant à éclaircir les finalités des enseignements linguistiques, leurs principes, leurs orientations, leurs grandes lignes programmatiques, leur contribution à la réussite scolaire de chacun... en réponse aux besoins spécifiques des élèves vivant dans des contextes très divers¹⁸.

– **Les départements de langues** peuvent s'interroger sur la façon dont l'enseignement de chaque langue contribue à la mise en œuvre de la politique linguistique

18. Un texte très utile pour la mise en œuvre de politiques linguistiques d'établissement est Corson, 2008.

CHAPITRE 4

générale de l'établissement : des moments de mise en commun entre groupes de langues différentes permettront d'harmoniser les réflexions et de les rendre complémentaires.

– Dans le **conseil de classe**, les enseignants de langues peuvent accorder leurs violons sur la base de la politique linguistique d'établissement et des accords spécifiques pris dans les départements de langues en planifiant leur action parallèle ou commune dans une programmation plus concrète tenant compte des profils bien réels des élèves, de leurs répertoires et de leurs besoins.

– Surtout au début de la collaboration entre les enseignants de langues, il est fort possible que, ces divers temps-espaces institutionnels ne soient pas suffisants pour toutes les tâches liées à la collaboration et que **des moments plus informels** de planification doivent être trouvés et pensés, voire, quand cela est possible, rémunérés par l'institution. À l'heure actuelle, les échanges peuvent être grandement facilités par les espaces virtuels que les nouvelles technologies permettent de créer : SMS, courriel, vidéoconférences, archives virtuelles communes, plateformes de travail, logiciels pour un travail commun et synchrone sur un même document...

– **La classe** représente le lieu institutionnel de mise en œuvre de la collaboration entre enseignants de langues. Si ce qui compte est l'esprit qui anime chaque enseignant dans son travail en classe et le travail préalable commun, la co-présence des deux enseignants est une mesure à fort impact : en même temps qu'elle concrétise « physiquement » l'interdisciplinarité aux yeux des apprenants, elle stimule d'autres idées chez les enseignants.

Pour résumer, cette première partie du chapitre 4 nous a permis de définir en quoi consiste une collaboration interdisciplinaire entre les enseignants de langues d'une section bilingue visant des convergences entre les enseignements linguistiques. Nous en avons approfondi :

- Les finalités (4.1)
- Les modalités organisationnelles (4.2)
- Les accords à établir autour des présupposés pédagogiques (4.3)
- Les contenus (4.4)
- Les méthodologies (4.5)
- Les « lieux » institutionnels ou informels (4.6)

Il est temps maintenant d'aborder la coopération avec les enseignants des autres disciplines.

Marisa Cavalli

Chapitre 5

La mise en œuvre concrète des convergences : les collaborations interdisciplinaires¹⁹ entre l'enseignant de L2 et ses collègues des autres disciplines

5.1 Introduction à la problématique

Enseignants de langues et de disciplines autres se trouvent face à un double défi commun :

- aborder leur travail en tenant compte du « virage plurilingue »²⁰ pris depuis une vingtaine d'années dans l'enseignement des langues et au-delà ;
- prendre conscience que le langage (langue et discours) est fondamentalement impliqué dans tout enseignement et que l'enseignement des langues — dans une perspective communicative et, surtout, actionnelle — appelle des contenus.

Comme évoqué plus haut, la compartimentation en disciplines scolaires relève avant tout d'une organisation pratique de l'école, liée toutefois à une manière d'organiser le savoir dans les universités et de le dispenser dans les institutions de formation d'enseignants. On distinguera par exemple entre sciences humaines et sciences de la nature, entre langue et littérature, etc. La classe devient ainsi un lieu de compression

19. Pour des réflexions générales sur cette thématique, cf. Gibert 2018.

20. Voir à ce propos l'ouvrage suivant : Conteh & Meier (Eds.), 2014.

de l'espace, du temps et des savoirs²¹. Cette compression passe par la disciplinarisation, entendue comme le moulage dans des disciplines, à la fois nécessaire pour des raisons pratiques et quelque peu arbitraire sur le plan conceptuel. Il s'agit alors, pour les enseignant·e·s et les élèves, de regarder de temps à autre par-dessus les disciplines, d'identifier les transversalités et les zones d'appui mutuel. Cela passe par une forme de « décompression » des espaces, des temporalités et des savoirs. Investir des lieux de collaboration, échanger en amont et aval des activités didactiques, considérer le savoir dans sa globalité.

Les transversalités concernent notamment le langage et s'accommodent mal de la notion de DNL (discipline non linguistique), critiquée et dépassée par exemple par celle de DdNL (discipline dite non linguistique)²², qui réaffirme le caractère central du langage dans les processus d'enseignement et d'apprentissage scolaires. Si le langage sert de support aux activités didactiques (fonction de communication), il intervient aussi dans la mise en discussion des concepts (fonction de conceptualisation). La langue ne se résume donc pas à un outil transparent de communication, ce qui a un impact pour les enseignant·e·s de langue et pour les autres.

Il est plus convaincant d'en parler avec le point de vue et les mots de scientifiques non-linguistes. Par exemple, le physicien Jean-Marc Lévy-Leblond nous dit : « 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 » (Lévy-Leblond, 1996 : 229). Les pratiques scientifiques présentent donc une complexité qui se reflète dans les pratiques linguistiques et qui s'y articule par des pratiques didactiques spécifiques. Le travail en L2 — ou le travail bilingue — permet en outre de souligner et d'enrichir la mise en lien entre ressources langagières et savoirs scientifiques : « La domination quasi monopolistique d'une langue, quelle qu'elle soit, inhibe le jeu des mots et des idées, souvent stimulé par les traductions, passages et échanges d'une langue à l'autre » (Lévy-Leblond, 1996 : 244). Cette double prise de conscience (rôle du langage et place du plurilinguisme) est essentielle pour le processus éducatif et relève de la responsabilité de tous les enseignants, même s'il ne donne pas lieu au même type de travail dans chaque discipline. Une synergie structurée entre les enseignants permet ainsi au langage d'apparaître dans sa complexité, sa transversalité et sa pertinence. Tout en facilitant le travail des élèves, les enseignants de langues et de disciplines autres peuvent enrichir mutuellement leur propre travail. Cela passe par divers types de collaboration (par exemple, séquence didactique enseignée en coprésence), une localisation de cette collaboration (par exemple, conseil de classe, projet d'établissement), mais aussi par une approche éducative concertée.

Des exemples de travail conjoint entre disciplines linguistiques et disciplines autres

21. Voir notamment l'ouvrage suivant : Cuq & Gruca, 2002.

22. Voir en particulier l'article suivant : Gajo, 2009.

proviennent notamment de l'enseignement bilingue²³ et de l'intercompréhension intégrée²⁴. Tous les enseignants gagneraient à les connaître et à s'en inspirer.

Laurent Gajo

5.2 Les finalités de la coopération avec les enseignants des autres disciplines

Si l'enseignant de discipline n'est pas un enseignant de langue, il est actuellement démontré par de nombreuses recherches que la dimension linguistique — et plus largement langagière — de chaque discipline influe parfois de façon déterminante sur les résultats des élèves dans l'acquisition des concepts, méthodes et techniques disciplinaires. Car la langue utilisée dans la discipline diffère du langage quotidien quant à la formalité, la précision, la densité du langage et suivant les routines langagières ou les procédés rhétoriques utilisés. Or la façon dont la langue contribue à la construction des connaissances et les formes langagières que cette contribution prend diffèrent énormément d'une discipline à l'autre.

Ce type de réflexion est valable aussi bien dans les cas où la langue utilisée est une L1 que dans ceux où elle est une L2 pour l'apprenant. Si, dans les deux cas, cette langue doit être enseignée, paradoxalement cela semble plus évident dans les cas des L2, puisqu'il est impossible de nier qu'il s'agit d'outiller linguistiquement les élèves pour la discipline en question dans cette langue.

Aussi évidente paraît être la nécessité d'une collaboration entre l'enseignant de L2 et l'enseignant de la discipline, qui doit se fonder sur le « *do ut des* », sur l'enrichissement réciproque, plutôt que sur une relation hiérarchique.

Cette coopération permet d'assurer une cohérence éducative entre les planifications de la L2 et des disciplines enseignées. Ces dernières ont en effet des besoins immédiats auxquels l'enseignant de langue doit pouvoir répondre.

Un exemple pratique éclairera cette idée. L'enseignement des mathématiques nécessite à un moment ou à un autre l'utilisation de la forme hypothétique : il paraît évident que l'enseignant de langue devrait aborder cette structure avant ou, tout au plus, parallèlement à son utilisation dans la classe de maths. Par ailleurs, au professeur de maths incombe la tâche d'expliquer comment la phrase hypothétique façonne la manière dont une partie des mathématiques construit son raisonnement (par

23. Voir à ce propos le rapport de recherche suivant : Gajo et coll., 2008.

24. Voir notamment le manuel EURO-MANIA (Escudé [dir.], 2008) et les recherches qui en sont issues (Fonseca, 2017).

conjecture, formulation d'hypothèses, de conditions suivies par des conséquences).

Un autre exemple qui pourrait valoir pour toutes les disciplines est l'énoncé définitoire : après que l'enseignant de L2 aura vu comment dans sa matière se construit une définition (par exemple, de dictionnaire), chaque enseignant aurait intérêt à vérifier comment l'énoncé définitoire se construit discursivement dans sa discipline. La comparaison entre les différentes manières de définir un objet géographique, un concept mathématique ou une notion d'histoire, par exemple, éclairera les élèves sur la place de l'énoncé définitoire dans la construction des concepts dans chacune. En même temps, cette comparaison mettra en lumière les transversalités existantes entre les matières, surtout les matières « sœurs ». Naturellement, cela est tout aussi valable pour ce qui est des types de discours et de textes utilisés : discours et textes devraient, en effet, constituer un des premiers domaines du travail interdisciplinaire.

La planification commune, au fur et à mesure qu'elle avancera, permettra aux enseignants de renforcer au travers des disciplines les connaissances des élèves, d'entraîner ces derniers aux transferts possibles et les sensibiliser aux différences constitutives : c'est en cela que le double travail interdisciplinaire — entre enseignant de L2 et enseignants de disciplines et entre ces derniers entre eux — concourt à la rationalisation de l'enseignement et à une économie cognitive et didactique.

Marisa Cavalli

5.3 Les objets de réflexion de la coopération avec les enseignants de disciplines autres

Un premier niveau de coopération concernant l'enseignant de L2 et ses collègues des autres disciplines porte sur le volet pédagogique et les principes éducatifs de fond qu'une équipe pédagogique se doit de partager. Ce sont des choix d'autant plus importants pour la réussite d'une éducation bilingue qu'une L2 n'est pas qu'une discipline supplémentaire : elle porte en elle une vision culturelle et une orientation épistémique — parfois subtilement différentes, parfois carrément dissemblables par rapport à la L1 — des savoirs disciplinaires.

Le succès scolaire et la garantie d'une éducation de qualité pour tous les élèves se situent à la base d'une éducation bilingue démocratique. Cela implique que l'élève soit au centre du projet bilingue, de ses finalités et de ses objectifs concrets en ce qui concerne les compétences. Son répertoire langagier et culturel demeure le point de départ pour la construction active de ces compétences dans les deux langues de scolarisation et l'enseignement bilingue se doit de le mettre à contribution.

Le principe d'éducabilité appliqué à chaque élève doit — plus que dans l'enseignement de type traditionnel — animer l'ensemble de l'équipe éducative : une éducation bilingue ne se conçoit pas comme une entreprise élitiste réservée à un public scolaire d'exception et pour laquelle des compétences plus qu'ordinaires sont requises déjà au départ.

L'expression « éducation bilingue » (vs « enseignement bilingue ») explicite la visée éducative, formative — dans une orientation culturelle et humaniste — de l'emploi « technique » des deux langues de scolarisation dans la construction des concepts.

Il ne s'agit donc pas uniquement d'une conception instrumentale (qui existe bien évidemment et est indispensable) des deux langues. En ce sens, l'équipe pédagogique dans son ensemble a intérêt à analyser la plus-value cognitive, affective, conceptuelle, culturelle et autre de l'apport de la L2 à côté de la L1 pour chacune des disciplines. Ce qui requiert un travail interdisciplinaire entre les enseignants et une démarche expérimentale pendant les cours.

Les démarches pédagogiques qui seraient à privilégier sont celles qui, considérant l'agentivité de l'élève et son autonomie comme les principes fondateurs de tout processus d'enseignement-apprentissage, soulignent l'importance de la construction sociale, discursive et interactive des connaissances.

Cet ensemble de considérations constitue des objets de réflexion pour l'équipe pédagogique qui sont préalables à toute coopération d'ordre linguistique stricto sensu, mais qui vont conditionner cette dernière, y compris dans sa mise en œuvre pratique.

Un dernier point qu'il importe ici de souligner est la nécessité de penser l'action collective de l'équipe pédagogique en tant que moyen de garantir un ensemble de droits à tous les élèves : droit à une éducation globale, droit à une éducation bivoire pluri-lingue, droit à une éducation interculturelle... qui soient de qualité. Cette orientation de la réflexion collective permettrait à l'équipe dans son ensemble et à chaque enseignant individuellement d'envisager leurs responsabilités propres et la manière très concrète de les assumer dans la vie scolaire au quotidien.

Marisa Cavalli

5.4 Méthodes et démarches pédagogiques en convergence : didactique intégrative, perspective actionnelle, pédagogie de projet

Comme évoqué ci-dessus, le socle pédagogique permettant la collaboration inter- et transdisciplinaire dans une filière bilingue tient à une valorisation de l'agentivité de l'élève, d'une part, et de la construction interactive des connaissances en classe, de

l'autre. Si l'élève est le « lieu » de mise en relation des savoirs enseignés dans les diverses disciplines, il doit aussi s'appuyer sur le groupe-classe pour étayer ces savoirs et les catégoriser. Un autre « lieu » de mise en relation des savoirs est la tâche didactique. Cette tâche, même quand elle est découpée, préparée pour permettre le travail dans une discipline particulière, présente le plus souvent un potentiel pour une diversité de disciplines et, dans tous les cas, sollicite des structures linguistiques et discursives. La perspective actionnelle met au centre la tâche et considère l'apprenant comme un acteur social.

C'est donc dans la perspective actionnelle qu'il faut trouver l'inscription pédagogique commune à l'enseignement de toutes les disciplines dans une filière bilingue. Une présentation de cette perspective se trouve dans le CECR : « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECR, 2001 : 15). Le contexte social dont il est question ici peut englober le contexte scolaire, ses différentes modalités de travail et sa diversité de disciplines. L'élève passe une trentaine d'heures par semaine à l'école, un temps et un espace où la langue est le vecteur principal de construction des savoirs. Le professeur de langue dispose ainsi d'un espace important de légitimation et de mise en circulation de son objet.

Le travail de type actionnel soutient ainsi l'intersection entre les disciplines linguistiques et les disciplines autres. Il accompagne dès lors de manière intéressante une didactique intégrative, où les savoirs linguistiques sont problématisés en lien avec des savoirs relevant de diverses disciplines. Bien que le professeur de langue puisse de lui-même activer une telle didactique, il le fera de manière encore plus aisée s'il entre dans une pédagogie du projet. Une telle pédagogie ouvre trois espaces de travail :

- *interdisciplinarité* : un projet se définit par rapport à une thématique et ne relève pas d'un seul champ disciplinaire ; par exemple, un projet sur l'eau peut mobiliser la géographie, la physique, la chimie, l'éducation artistique et d'autres disciplines encore, le travail sur la langue et la littérature restant dans tous les cas possibles ;
- *interaction entre élèves* : un projet implique en général une équipe et une mise au travail de groupes d'élèves ; l'activation de modalités diverses de travail permet l'ouverture de nouveaux espaces de parole, d'écritures collaboratives où les élèves peuvent croiser leurs expertises ;
- *collaboration entre collègues* : un projet se mène souvent entre plusieurs collègues ancrés dans une diversité de disciplines ; il est donc un lieu de découverte de

transversalités et de complémentarités, utile bien au-delà du projet lui-même.

La perspective actionnelle se prolonge ainsi en perspective interactionnelle. La place de la langue et de son traitement dans une telle perspective doit être bien réfléchi, car elle relève d'une posture originale qui ne se confond pas avec une approche de type grammatical ni même avec une approche du type communicatif. Alors que dans une approche « grammaticale » les capacités linguistiques sont travaillées indépendamment des usages (mobilisés à titre d'exemple), que dans une approche « communicative » elles sont travaillées à partir des usages (mobilisés comme prétextes, occasions), dans une perspective actionnelle et interactionnelle, les capacités linguistiques émergent des usages (besoins) et les éclairent. Autrement dit, une approche (inter)actionnelle s'appuie sur les orientations suivantes :

- le discours n'est pas vu comme un simple lieu d'entraînement de la compétence linguistique, comme une « performance » ;
- les tâches mobilisent des ressources linguistiques en lien avec des enjeux non prioritairement linguistiques ;
- les tâches elles-mêmes reposent sur des formes discursives à maîtriser (théorème mathématique, définition).

Cette dernière orientation suppose un intérêt particulier pour les genres textuels et les types de discours, occupant souvent une portion congrue dans l'enseignement des langues et pourtant si fondamentaux pour interroger la langue dans ses usages.

Laurent Gajo

5.5 Les contenus langagiers de la collaboration entre enseignant de L2 et enseignants des autres disciplines

L'apprentissage de la langue dans ses différentes dimensions — maîtrise des discours, maîtrise de la langue — constitue le point de rencontre et d'échange entre le professeur de L2 et celui d'une autre discipline. Au premier le soin d'équiper ses élèves en ressources linguistiques nécessaires aux apprentissages en langue d'une matière, au second la capacité de savoir faire usage des éléments de compétence ainsi mis en place et de fournir aux élèves les repères nécessaires pour aller vers d'autres usages, dont la maîtrise est indispensable dans le cadre d'une discipline scolaire.

Quelques repères communs pour faciliter l'échange :

1. La science est à la fois représentation et communication. Par représentation il faut entendre la volonté de faire élaborer par les élèves une autre représentation du

monde, moins dépendante des apparences perceptives et des savoirs empiriques, par le moyen d'un langage scientifique fondé sur des concepts, des éléments de mesure, et un langage verbal destiné à expliciter le cheminement de la pensée, du raisonnement et à communiquer les résultats.

2. Les disciplines autres que linguistiques peuvent se répartir sur un axe qui va des savoirs les plus formalisés par le moyen d'un langage spécifique (symboles numériques, mathématiques, chimiques, tableaux statistiques, etc.) aux savoirs les plus verbalisés, c'est-à-dire ceux dans lesquels la fonction de représentation comme celle de communication sont assurés par un langage verbal d'apparence commune (en histoire par exemple), mais où il convient de soigneusement distinguer ce qui relève d'un concept (*la monarchie, la féodalité, un armistice, un traité de paix*, etc.) et ce qui met ce concept en circulation dans le cadre d'une définition, d'un récit, d'une explication, par exemple. À ajouter enfin que certaines disciplines qui comportent, pour partie, un « faire » aussi (éducation physique, éducation technique, éducation artistique...) présentent des configurations discursives de type incitatif/conatif/prescriptif souvent couplées à une action directe. Le dialogue ne sera pas de même nature selon que l'on se situe à l'un ou l'autre ou l'autre encore de ces points sur l'axe des savoirs.

3. Dans leur parcours scolaire, les élèves auront à faire face à deux types d'exigence : apprendre à être exacts, puis à être de plus en plus précis, ce qui mobilise à chaque fois des ressources langagières différenciées (passer ainsi de « mon cœur bat » à « les battements du cœur », puis à « le rythme de mon cœur » et pour finir, au moins ici par « le rythme cardiaque »). Selon le niveau où l'on se situe, les besoins langagiers et les ressources grammaticales associées seront différents.

4. Les élèves ont l'habitude, dans les enseignements scientifiques, de faire usage de leur langue de scolarisation (L1). Il serait peu pertinent de se priver d'une telle ressource, dès lors que l'on en fera un usage réfléchi. Nous renvoyons ici aux propositions de J. Duverger sur l'alternance en langue²⁵, qui permettrait notamment d'opérer des comparaisons par exemple sur l'ordre des mots, sur l'organisation interne des groupes fonctionnels, sur la phrase complexe, sur la morphologie verbale, etc., entre la L1 et la L2. De même, dans le cas d'élèves parlant d'autres langues à la maison, la sollicitation de l'ensemble des ressources de leur répertoire dans les phases de conceptualisation devient une nécessité dès lors que l'école vise un accès équitable aux savoirs scolaires²⁶.

5. On ne peut cependant pas faire l'économie d'un détour par un répertoire grammatical pour cerner les difficultés et mettre un nom sur ce qui a été ainsi repéré.

25. Duverger, 2007.

26. Cf. Coste, 2012 ainsi que les travaux sur les enfants migrants (notamment Auger et coll., 2008 ; Auger, 2010), Rom et gitans (Auger et coll., 2016) et ceux d'Ophelia Garcia autour du translanguaging (Garcia & Kley, 2016 ; Garcia & Li Wei, 2014).

CHAPITRE 5

En même temps, un professeur d'une discipline scolaire autre que linguistique ne dispose pas forcément d'une culture grammaticale. Il peut avoir des demandes à formuler auprès du professeur de L2. Il peut, bien évidemment, s'en remettre à une grammaire générale de la L2, mais dont le caractère strictement formel, s'il permet d'identifier une zone de difficulté particulière, ne permet pas cependant d'envisager de façon plus globalisante l'usage d'une forme dans une visée fonctionnelle particulière. Aussi est-il nécessaire de disposer d'un autre modèle, complémentaire, qui permet de définir, par grandes catégories d'opérations langagières, les points à traiter ou à revoir. Le premier modèle, celui de gauche, correspond plus ou moins au répertoire que l'on peut trouver dans toutes les grammaires générales, fondé sur l'analyse des formes et propriétés du système de la langue, le second relève plutôt des grammaires sémantiques²⁷, qui regroupe les formes par opérations discursives, sachant que selon les matières la répartition des opérations ne sera pas identique. Les deux professeurs pourront de la sorte plus aisément s'entendre sur les éléments prioritaires à introduire et à mettre en œuvre dans les apprentissages.

(Voir tableau de la page suivante).

27. Répertoire qui s'appuie tout à la fois sur *La Grammaire notionnelle* de Janine Courtillon, in *Un Niveau-Seuil*, Hatier, 1976, la *Grammaire du sens et de l'expression* de Patrick Charaudeau, Hachette, 1992 et la *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, de Geneviève-Dominique de Salins, Hatier, 1996.

CHAPITRE 5

Grammaire générale	Grammaire pour le discours DdNL		
<p>La phrase simple – <i>groupe nominal</i> les déterminants le nom le groupe nominal les substituts – <i>groupe verbal</i> les constructions du verbe les différents types de complément le verbe (morphologie, mode, temps, emplois) – <i>groupe adjectival</i> types d'adjectifs morphologie les degrés (intensité, comparaison) le groupe adjectival (adverbe et complément) – groupe prépositionnel les prépositions les groupes prépositionnels les types de phrase – <i>la phrase complexe</i> les relatives les complétives les circonstancielles</p>	Raconter, représenter un processus	– l'action	– sujet, complément de verbe – voix active/voix passive – construction impersonnelle . nominalisation – verbes pronominaux – constructions factitives degré de réalisation de l'action
		– la détermination des acteurs	– les articles définis/indéfinis – les adj. démonstratifs – les adj. possessifs – les adj. indéfinis – les adj. numériques – les articles partitifs – l'absence d'article
		– l'action dans le temps : situation, déroulement	– les valeurs d'époque (passé, présent, avenir) – les valeurs d'aspect (accomplissement, accompli) – les étapes du déroulement (début, commencement, fin) – situation relative (antériorité, postériorité, simultanéité) – valeurs d'emploi
	Décrire, situer	– l'être	– verbes d'état – construction attributive
		– la qualification	– adjectif qualificatif et place de l'adjectif épithète – les degrés d'intensité – le complément de nom – la proposition relative – la comparaison
		– situer dans le temps	situation objective : – marqueurs ponctuels, – marqueurs de durée, déictiques, adverbes de temps – gérondif – groupe circonstanciel de temps – proposition subordonnée-temporelle
		– situer dans l'espace	– localisation objective (verbe de localisation) – circonstance de l'action (verbe d'action + éléments circonstanciels (groupe ou proposition circonstancielle)) – situation absolue, situation-relative, mouvement

CHAPITRE 5

	Expliquer	- cause/ conséquence	- verbes de sens causal ou consécutif - proposition subordonnée
		- but	- proposition subordonnée (temps et mode)
		- condition : éventuel irréel	- proposition introduite par si - forme et usage du conditionnel - irréel présent / passé
		- déduction	- si... alors
	Argumenter	- concession - objection - réfutation - aspects conclusifs	- phrase complexe

6. Autres dimensions fondamentales qu'il s'agit également d'aborder en collaboration sont celles des types de séquences (et leurs caractéristiques discursives particulières) qui peuvent composer n'importe quel texte et dont le tableau ci-dessus permet de définir les contours linguistiques (séquence narrative, descriptive, expositive, explicative, prescriptive, argumentative...) ainsi que leurs agencements spécifiques dans des types de textes (scolaires) définis matière par matière : par exemple, le compte rendu d'une expérience réalisée au laboratoire de sciences ou de chimie, la résolution d'un problème de mathématiques ou de géométrie, une comparaison argumentée entre périodes historiques,...

7. Sans oublier que la dimension linguistique/discursive/textuelle s'accompagne d'autres ressources sémantiques, d'autres représentations conceptuelles elles aussi spécifiques à chaque discipline et que le sens qu'il s'agit de construire dans une classe de discipline passe par le décryptage intégré — et variable dans les modalités de sa mise en œuvre d'une discipline à une autre — du texte et du paratexte.

Gérard Vigner

5.6 Les « lieux » de la coopération avec les enseignants de disciplines autres

Ce qui a été dit sur les « lieux » institutionnels à investir pour la coopération de l'enseignant de L2 avec l'enseignant de L1 (5.1.6) est également valable, dans son ensemble, pour la coopération entre le premier et ses collègues de disciplines autres²⁸, notamment :

- le moment de **l'élaboration du projet d'établissement** et de sa politique linguistique éducative à laquelle tous les enseignements concourent ;

- **les départements disciplinaires** (ou par aires disciplinaires « sœurs ») qui pourraient prévoir des moments de coopération avec les enseignants de L1 et de L2 pour ce qui est des questions générales concernant la dimension linguistique des disciplines ;

- **le conseil de classe** où, au moment de la planification concrète des progressions curriculaires, enseignants de langues et de disciplines pourraient discuter ensemble à propos des besoins langagiers des élèves. Ces besoins peuvent être, dans une certaine mesure, transversaux, mais ils sont aussi spécifiques à chaque matière. Les bilans périodiques pour évaluer collectivement les progrès accomplis et les besoins encore à satisfaire ainsi que l'évaluation finale constituent d'autres moments importants de coopération de l'ensemble du conseil de classe autour des dimensions linguistiques aussi ;

- **des moments plus informels** (à l'aide aussi des espaces collaboratifs à distance que les nouvelles technologies mettent à disposition) de planification plus ponctuelle entre « paires » d'enseignants (de langue et d'une discipline) pour subvenir à des besoins linguistiques et discursifs contingents ou très spécifiques (5.2.5) ;

- **les classes de disciplines** qui pourraient offrir à l'équipe pédagogique le cadre idéal pour des recherches-actions : la présence périodique de l'enseignant de langue (1 et/ou 2) permettrait des observations de classe — dont objets et méthodes devraient être décidés collectivement — sur les dimensions linguistiques et discursives des divers enseignements disciplinaires ; l'analyse par l'équipe pédagogique des matériels (enregistrements vidéo, audio, notes, photos...) ainsi recueillis au cours de ces séances fournirait matière à réflexion commune. Cette dernière pourrait porter sur les types de discours circulant dans la classe, sur les spécificités des discours formels des différentes disciplines, sur les modalités de transition du langage ordinaire ou prédisciplinaire au langage formel, sur les interactions entre type de supports à la conceptualisation (manuels, images, graphiques, etc.) et langue(s), sur la mise en mot des

28. Toutefois il ne paraît pas opportun ici de faire la distinction entre enseignant de L1 et de L2 dans la coopération avec les collègues des autres matières : la réflexion à mener doit, en effet, concerner les deux langues et les deux enseignants.

concepts et des procédures (*linguaging*)... Cette dimension de **recherche**, si elle est toujours indispensable dans un bon enseignement, elle l'est d'autant dans une éducation bilingue. Elle aurait tout intérêt à se réaliser en collaboration avec des instituts de recherche ou des universités ;

– la formation commune des enseignants de langues et de disciplines — en lien très étroit avec leur travail concret — est un autre « lieu » institutionnel pouvant favoriser la coopération de l'équipe pédagogique et l'enrichir par des apports partagés collectivement et alimentant la réflexion et surtout l'action commune.

Marisa Cavalli

5.7 L'évaluation des compétences en enseignement plurilingue

L'essor de la didactique plurilingue ne va pas toujours de pair avec une égale réflexion sur les méthodes d'évaluation qui conviennent à ses modes d'enseignement/apprentissage. La progression des compétences langagières des élèves continue majoritairement de s'évaluer à partir de protocoles conçus pour des apprenants en langue étrangère dont l'enseignement de L2 diffère de l'enseignement plurilingue en L2 et/ou en L3 par le fait que ce dernier instruit l'apprentissage langagier en l'intégrant aux contenus disciplinaires.

L'état des compétences en L2 et en L3, qui ne correspond nécessairement pas aux balises des manuels de référence, peut se mesurer lors de l'évaluation des disciplines (mathématiques, histoire, science, etc.) qui ont été enseignées dans l'une ou l'autre de ces langues. Il s'agit, dans ce cas, d'une évaluation cohérente et justifiée des savoir-faire des apprenants. Chercher, sur cette base, à isoler la composante langagière sème davantage le trouble qu'elle n'amène de résultats. Pour y parvenir de manière satisfaisante, il faudrait que les outils d'évaluation soient en lien avec les contenus enseignés, ou qu'ils aient été élaborés au préalable par les enseignants de langue et de discipline en tant qu'objectifs d'apprentissage mutuellement solidaires.

Autre aspect majeur de l'enseignement bi-plurilingue et grand absent des tests langagiers qui lui sont appliqués : l'alternance des langues. Dans la (bonne) pratique de cet enseignement, les langues s'intègrent autant pour se développer et se renforcer l'une par l'autre que pour clarifier et amplifier le contenu disciplinaire.

La saisie du processus d'intégration langues — disciplines implique ainsi de considérer la dimension discursive plurilingue des matériaux disciplinaires, car le développement des savoirs en L2 ou en L3 se tisse dans une dynamique complexe traversée par :

CHAPITRE 5

- le lien entre contenu et langues ;
- les références croisées entre L1, L2 (et/ou L3), la première fournissant un substrat cognitif et sémantique ;
- l'articulation entre savoirs communs et savoirs spécialisés ;
- l'inscription des savoirs dans des formes discursives (types de textes, d'énoncés, de supports, etc.), plus ou moins transférables de L1 à L2 (et/ou à L3), plus ou moins spécifiques de telle ou telle discipline autre.

En bref, évaluer les productions des élèves en enseignement bi-plurilingue exige une prise en compte de l'impact du langage dans l'organisation du contenu, et de l'impact du contenu dans la mise en discours. L'élaboration des savoirs s'organise dans une intrication entre langue(s), contenu(s) et discours qu'il s'agit d'évaluer comme telle.

La didactique des langues étrangères s'est cependant donné de nouvelles marques à la suite de la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR) en 2001. Ce document de référence a en effet permis de regarder de manière transversale, comparable et différenciée les compétences disponibles à un moment donné au sein du répertoire pluriel d'un locuteur-apprenant. Le CECR a été élaboré autour de la notion de compétence plurilingue (et pluriculturelle), mais les instruments d'évaluation qui s'y réfèrent ne permettent toutefois pas (encore) de saisir le plurilinguisme en tant que tel. Cette compétence ne se laisse saisir que par une évaluation séparée des langues qui la composent. Une telle limite ne saurait convenir aux approches relevant de la didactique du plurilinguisme et travaillant justement sur les articulations entre langues. Plus encore, elle peine à fournir les outils nécessaires à l'évaluation d'un enseignement de type bi-plurilingue, où les langues interviennent dans le cadre des disciplines autres.

Comment des tests de niveaux pourraient-ils mieux refléter la richesse des facteurs d'apprentissage et être donc en cohérence avec les différents types de constructions plurilingues ?

Parmi les exemples les plus satisfaisants, on peut retenir les tests qui évaluent les compétences cognitives des apprenants en prenant comme support d'épreuves les disciplines scolaires enseignées en L2, ou des documents qui s'y rapportent. Il s'agit alors de se demander quelles compétences cognitives requièrent plus spécifiquement l'une ou l'autre tâche scolaire, et comment les élèves y satisfont, tout en s'assurant que les compétences cognitives dont on veut s'assurer l'efficacité en L2 sont bien présentes en L1.

Voici, à titre d'exemple, l'élaboration d'un test oral destiné à évaluer les compétences cognitives et discursives d'élèves du degré primaire (8-10 ans d'âge) d'une école plurilingue en Suisse. Selon les cas, les élèves ont eu une scolarisation d'une à 3 années en L2²⁹.

29. Luscher et Serra [2019].

Le test est orienté à évaluer les compétences cognitives (repérage, triage, catégorisation de l'information) et *discursives* (description, explication, narration, argumentation) d'élèves du degré primaire, en enseignement bilingue français-anglais. La composante bilingue est appréhendée par un recours délibéré à l'alternance codique, notamment dans le passage d'un type discursif à l'autre.

Plus précisément, il s'agit de :

- mesurer les capacités de l'élève à produire des énoncés dans les 2 langues ;
- vérifier la souplesse du passage d'une langue à l'autre, qui caractérise les détenteurs d'un répertoire pluriel.

Le contenu du test porte sur des sujets disciplinaires (histoire, environnement, géographie, sciences) déjà connus des élèves. Un choix d'images attenantes à l'un ou à l'autre contenu, dont un petit nombre de distracteurs, est à la disposition des élèves pour les activités qui vont suivre.

Chaque passation a une durée de 8 à 10 minutes par élève et comprend les étapes suivantes :

- **Conversation (L2).** Un échange avec l'enquêtrice pour mettre l'élève en confiance et vérifier, par ailleurs, sa capacité à s'exprimer sur des événements du quotidien ;
- **Description des images (L2).** L'élève découvre les images, sélectionne celles qui lui semblent pertinentes à la thématique proposée et les décrit. Ensuite, l'élève regroupe ces images en sous-catégories pertinentes (images se rapportant ou non à la thématique), tout en justifiant ses choix.
- **Argumentation. (L2-L1).** L'enquêtrice lit 2 paragraphes (env. 7 lignes) tirés d'un texte scientifique simple se rapportant au contenu et demande ensuite à l'élève de prendre position en utilisant *l'autre langue de scolarisation*.
- **Synthèse (L2 ou L1).** L'enquêtrice demande à l'élève de conclure sur le thème retenu en utilisant la langue de son choix (*anglais ou français*).

Ce test fait systématiquement intervenir, de manière contrôlée et isolée, un moment de narration (raconter des événements quotidiens), un moment de description (d'images), un moment de justification (triage des images pertinentes), un moment de compréhension orale d'un texte lu, un moment d'argumentation (réagir au texte lu), avec alternance entre les langues de scolarisation : autant d'activités cognitives familières que le développement langagier en L2/L3 peut ou non amplifier.

La composante linguistique peut ainsi s'évaluer comme une étape ou l'évolution d'un « savoir dire », mais aussi d'un « savoir-faire » puisque chaque élève est en mesure de traiter l'information par des stratégies éprouvées et transférables, et de s'exprimer par une maîtrise linguistique même basique. L'enquêtrice propose aux élèves de les aider — sur demande — à résoudre les éventuels obstacles lexicaux qu'ils rencontrent. Ce faisant, la production des élèves peut s'échelonner sur un axe de complexité, allant du plus simple au plus élaboré, à la mesure des capacités langagières du moment.

Les critères d'évaluation

De manière générale, l'objectif du test est de distinguer la qualité des moyens linguistiques de la pertinence des contenus produits.

Ainsi, les activités de narration, de description, de justification et d'argumentation peuvent se différencier sur la base de deux critères majeurs : l'autonomie linguistique de l'élève (« réduite, moyenne, développée »), qui synthétise l'évaluation de ses moyens linguistiques, et la pertinence du contenu produit en rapport aux enjeux thématiques présentés (« pertinent, moyennement pertinent, non pertinent »).

Quant aux moyens linguistiques mis en œuvre pour accomplir les activités, la production orale est évaluée comme « développée », lorsqu'elle est très aisée, fluide et riche. Les deux niveaux suivants, ceux d'une production « moyenne » ou « réduite », sont discriminés en prenant comme observables les obstacles langagiers rencontrés par les élèves et le traitement de l'aide reçue par l'enquêtrice.

Dans la première sous-catégorie, « production moyenne », l'aide lexicale fournie par l'enquêtrice est reprise par l'élève et intégrée à son discours, moyennant les adaptations morphologiques nécessaires. La seconde sous-catégorie, « production réduite », recense, au contraire, les situations dans lesquelles l'élève n'intègre pas, ou très peu (<3 reprises) l'aide lexicale reçue et se limite, le cas échéant, à la mentionner dans son discours. Ces productions verbales sont aussi évaluées comme « faibles », puisqu'elles sont indissociables de la contribution de l'enquêtrice.

Parmi les autres critères, figure l'évaluation de la compréhension du texte lu par l'enquêtrice en L1 qui ouvre à l'activité argumentative de l'élève en L2. Il s'agit d'une activité complexe qui met en lien direct la compréhension et la production orales, ainsi que les deux langues d'enseignement. Par ce critère, on peut évaluer la capacité des élèves à passer d'une langue à l'autre à l'intérieur d'une même activité.

Cecilia Serra

Chapitre 6

Propositions et analyse d'activités pédagogiques

6.1 Quelques formats envisageables pour la collaboration interdisciplinaire

Dans les classes bilingues, plusieurs formats de travail collaboratif entre enseignant de L2 et ceux des autres matières sont envisageables et à envisager. Ce travail en collaboration peut se faire en amont de la classe, ou bien en classe sous forme d'enseignement en tandem visant la mise en place d'une pédagogie de projet (4.1.6).

Lorsque ce travail se fait en amont de la classe, l'enseignant de L2 a un rôle important dans la « préparation du terrain » avec son collègue de discipline pour que le cours dans cette discipline se passe dans de bonnes conditions sur le plan linguistique (4.2.3) Analysons un exemple concret. Dans un document tiré d'un manuel d'histoire³⁰ ayant comme sujet la Première Guerre mondiale, comment l'enseignant de L2 peut-il intervenir ?

Nous voyons que, dans les pages choisies à titre d'exemple, la mise en texte de ces savoirs disciplinaires est extrêmement variée : photos, cartes de l'Europe et de la France dans lesquelles les étapes du conflit sont visualisées, frises chronologiques, affiches, témoignages, textes informatifs, consignes, questions et vocabulaire en bas de page. Il est ainsi évident que l'enseignant de L2 doit prendre en compte à la fois

30. Poyé A. (dir.), 2016, *Histoire Géographie. Enseignement moral et civique*, 3^{ème}, Paris : Magnard. (pages 17-24). Vous trouverez l'unité proposée au lien suivant : <https://fr.calameo.com/read/000015856a0f62c1d5ff8?authid=G9nTO2rLe0lx>

le linguistique et l'iconique, donc l'ensemble des documents et des textes, dans la perspective d'une « approche globale ». Commençons par l'iconique.

1. Pour les **photos** : il est possible d'envisager différentes façons de les exploiter (description, débat, ressenti). L'élève a-t-il les moyens linguistiques pour pouvoir effectuer/réaliser ces activités ?

2. Pour les **cartes** : dans une démarche de pédagogie active, l'enseignant de DNL peut demander à l'élève de décrire les positionnements des états européens dans l'entrée en guerre (p. 20). Pour cette activité, l'élève a-t-il les moyens linguistiques lui permettant d'explicitier les différentes étapes du conflit ?

3. Pour les **frises chronologiques** : l'objectif est de pouvoir décrire chronologiquement des faits. L'élève dispose-t-il des moyens linguistiques pour situer des événements historiques au passé ?

Autrement dit, quels moyens linguistiques doivent être en place avant d'aborder cette leçon d'histoire pour que les savoirs disciplinaires soient aisément traités ? En voici une liste non exhaustive :

- faire une description : parler d'un lieu/d'un personnage et le décrire ;
- écrire un témoignage pour contribuer à la mémoire collective du monde ;
- structurer son propos, participer à une discussion, commencer une discussion ;
- préparer un débat : savoir exprimer son point de vue, donner un avis critique, argumenter ;
- expliquer les causes et les conséquences d'une situation ;
- structurer une interaction verbale ;
- raconter les différentes étapes d'un processus/un événement ;
- décrire dans un ordre chronologique des événements ;
- savoir comprendre et produire un témoignage ;
- etc.

Ces objectifs ne sont pas spécifiques à la matière en question : ce sont des objectifs linguistiques que, pour cet exemple précis, nous pourrions situer au niveau B1 selon les descripteurs du CECRL.

Pour réaliser ces activités, l'apprenant aura ainsi besoin des éléments linguistiques suivants (liste non exhaustive)³¹ :

- nominalisation,
- les adverbes ;
- les indicateurs de temps ;

31. Le manuel sur lequel nous nous appuyons est *Latitudes 3*, niveau B1, Paris : Didier.

CHAPITRE 6

- les connecteurs spatiaux ;
- l'expression de l'opposition ;
- l'expression de la cause et de la conséquence ;
- les articulateurs du discours ;
- la concordance au passé ;
- le lexique de la description physique et morale ;
- la voix passive ;
- le présent de narration ;
- le passé simple ;
- etc.

Passons maintenant aux éléments linguistiques et discursifs présents dans ces quelques pages. Concernant l'ensemble des textes présents dans la leçon, outre les éléments de langue listés ci-dessus, l'enseignant de L2 conjointement à l'enseignant de DNL devront se poser les questions suivantes :

1. Les textes sont-ils adaptés au niveau linguistique des apprenants ? Y a-t-il des éléments linguistiques qui pourraient constituer un obstacle dans le bon déroulement du cours de DNL ?
2. La rubrique « vocabulaire » du manuel de DNL doit-elle être étoffée ?
3. Les textes présentent-ils des mots qui pourraient être interprétés de manière erronée à cause de la proximité graphique ?
4. Les titres suffisent-ils à la réactivation des connaissances générales que les élèves ont/peuvent avoir du thème traité ?
5. Plus particulièrement pour les témoignages (p. 23) : ces textes, très présents dans le cours d'histoire en français, peuvent être exploités soit en tant que source d'informations supplémentaires, soit donner lieu à des activités de production écrite/orale. Dans ce second cas, l'élève connaît-il ce genre textuel ainsi que les caractéristiques linguistico-discursives qui lui sont propres ?

Après avoir dégagé ces éléments, l'enseignant de L2 établit les prérequis (les éléments déjà travaillés en classe de langue) : il fixera les nouveaux objectifs linguistiques à travailler dans son cours en relation avec la progression et les objectifs fixés par le programme, dans la mesure du possible. Parfois, en effet, les progressions du cours de langue peuvent être bousculées par les progressions linguistiques nécessaires dans les cours des autres matières : un exemple entre tous, le passé simple dans certaines langues (notamment en italien et en espagnol) en compréhension est indispensable dès le début d'un cours d'histoire, où que le placent les progressions du cours de langue.

De même, l'enseignant de L2 travaillera, toujours en binôme avec son collègue de la discipline, pour mettre en évidence avec lui, au niveau linguistique, les éventuels obstacles que les apprenants pourraient rencontrer dans le cours envisagé et sur le chapitre du manuel de DNL, ainsi que nous l'avons souligné plus haut. Ils envisageront ensemble des « activités de médiation » (notamment l'emploi de documents en L1 afin de réactiver les connaissances des élèves avant d'entrer dans la matière en L2 ; ou la recherche d'autres documents plus adaptés au niveau linguistique des élèves ; ou encore, la reformulation des textes jugés trop compliqués ; etc.).

Lorsque le travail se fait en classe sous forme de tandem, un travail en amont entre les enseignants est également nécessaire. Ce qui change est que l'enseignant de L2 peut pallier « en direct » les difficultés qui n'ont pas fait l'objet d'une anticipation et permettre à l'enseignant de discipline de rester sur le contenu disciplinaire en L2, mais en évitant de « glisser » vers la seule dimension linguistique.

Le « tandem » est sans aucun doute un dispositif intéressant en ce sens que chaque enseignant — expert dans sa discipline — intervient selon les objectifs visés, mais aussi selon les besoins immédiats du cours. Il s'agit cependant d'un dispositif très coûteux : cela signifie concrètement mobiliser deux enseignants dans un même cours et en même temps.

Mariella Causa

Ressource en ligne

Se reporter au manuel *Histoire-Géographie- Enseignement moral et civique* – 3^{ème}, Éditions Magnard, 2016³².

<https://www.enseignants.magnard.fr/livre/9782210106185-histoire-geographie-emc-3e-2016-bimanuel>

32. Avec l'aimable autorisation des Éditions Magnard-Vuibert.

6.2 La lecture³³ : pistes pour un travail interdisciplinaire

Étant donné la transversalité des dimensions linguistiques par rapport à toutes les disciplines, l'activité langagière de lecture revêt une importance particulière, car la compréhension de textes écrits est une partie importante de l'acquisition de tout savoir scolaire et représente la base première (« modélisante ») de l'activité d'écriture. Ces deux activités requièrent une compréhension et une réutilisation de ce que l'on appelle, de nos jours, le « langage académique ». Ce dernier se caractérise par une forme d'expressivité qui s'éloigne de la subjectivité et de l'expression personnelle pour assumer les caractéristiques de l'objectivité et de l'abstraction, c'est-à-dire d'une forme d'expression plus impersonnelle. Ce qui implique l'emploi de formes linguistiques différentes par rapport à une expression plus informelle :

- *au niveau lexical*, des termes abstraits et au sens précis, différant parfois de leur emploi dans le langage quotidien, un usage fréquent de la nominalisation ;
- *au niveau syntaxique*, la forme passive, des pronoms (im)personnels, l'utilisation de connecteurs... ;
- *au niveau rhétorique*, des tournures et des routines discursives spécifiques à chaque discipline ;
- *au niveau pragmatique*, des fonctions discursives particulières (nommer, définir, quantifier, localiser dans le temps et l'espace...) ;
- *au niveau de la structure textuelle et des séquences discursives récurrentes* (la description, la narration, l'explication, l'argumentation, le séquençage et la régulation de processus) dont la réalisation prévoit des moyens linguistiques différents pour se réaliser et qui s'agencent différemment selon les disciplines ;
- *au niveau sémiotique*, les moyens conceptuels autres que la langue qui accompagnent le texte écrit ;
- *au niveau textuel*, enfin, les genres de textes typiques de chaque discipline.

Le langage académique, très différent de celui utilisé dans les interactions quotidiennes, implique un enseignement et un apprentissage explicites. Or, si cela pose des défis aux enseignants et aux apprenants utilisant leur L1, d'autres défis sont envisageables dans les classes bilingues où les enseignements sont dispensés dans une L2. Toutefois et paradoxalement, les aspects concernant les dimensions langagières des disciplines sont plus facilement visibles et cernables quand la langue d'instruction est une L2 en ce que les enseignants ont pleinement conscience des décalages linguistiques existants.

33. Cette fiche pratique s'inspire de Moirand, 1994, dont la perspective nous semble encore tout à fait pertinente de nos jours.

Nous allons dans ce qui suit interroger le rôle du professeur de L2 dans la mise en place de stratégies de lecture pouvant fournir des modèles à ses collègues dans leurs disciplines à eux. Inutile de rappeler que ce professeur peut s'appuyer sur ce qui en lecture aura déjà été fait et sera en train de se faire en L1, tout en sachant que pour la L2 d'autres stratégies supplémentaires sont nécessaires pour aborder les textes. Inutile encore de souligner la nécessité que le professeur de L2 construise ces stratégies en collaboration étroite avec ses collègues de disciplines autres et en vérifie avec eux le transfert et l'adaptation à leurs matières. Ce qui différencie la L1 et la L2 dans le processus de lecture est le fait que la L2 présente un plus grand degré d'opacité pour les apprenants et que donc des stratégies d'étayage sont nécessaires pour faire accéder les élèves plus facilement au sens.

Trois phases concernant la lecture sont à prendre en compte :

- avant la lecture ;
- pendant la lecture ;
- après la lecture.

Toutes les propositions suivantes d'activités peuvent se réaliser d'abord individuellement et, ensuite, par confrontation en dyades ou en petits groupes. Les outils d'étayage peuvent être également pensés en vue de la diversification du travail et adaptés à des parcours individualisés.

Avant la lecture, *l'appui sur les expériences préalables* des apprenants dans les domaines concernés, outre qu'elle fera ressortir les représentations des élèves autour de la thématique, permettra à l'enseignant de réactiver les connaissances déjà présentes, d'aider leur formulation en L2 et de faire ressortir une partie du lexique nécessaire à la compréhension, par exemple, d'un texte introducteur. Une *entrée « visuelle »* dans le texte par le titre, les sous-titres, la division en paragraphes, le paratexte et les moyens de représentation conceptuelle (dessins, photos, graphiques, cartes...) facilitera la formulation d'hypothèses de la part des apprenants, mais surtout les mettra dans une situation d'interrogation du — et d'interaction active avec — le texte.

La *lecture survol*, utile pour prendre très rapidement connaissance du thème général du texte, aidera les élèves à confirmer ou infirmer leurs premières hypothèses.

Une *lecture balayage* étayée par des questions posées par l'enseignant incitera les élèves à la recherche de mots-clés, de connecteurs logiques ou d'informations clés, selon les caractéristiques du texte.

Au cours de ces activités, la *formulation d'hypothèses de type « méta »* pourra porter sur le genre de texte soumis à la lecture, sur les auteurs et les destinataires du texte, sur son but et sur ce que les apprenants s'attendent à y trouver comme types de séquences discursives et comme éléments linguistiques.

Pendant la lecture, les formes d'étayage peuvent varier selon le type de texte, sa difficulté, les informations que l'on veut faire recueillir : des grilles très simples, mais

bien conçues portant sur le contenu et adaptées au type d'informations que l'on veut extraire peuvent être remplies progressivement sur différentes parties du texte, de façon à construire chez le jeune lecteur sa compréhension des aspects fondamentaux du sens véhiculé et des connaissances présentées, tout en permettant de faire des anticipations sur ce qui suit. Cette phase a pour but de centrer l'attention de l'élève sur la signification du texte et sur sa reconstruction à travers un processus étayé de compréhension. Elle permettra aussi de vérifier les hypothèses de type « méta » formulées à la fin de la phase précédente. Bien évidemment, l'importance et le type de l'étayage, qui variera selon les degrés scolaires, diminuera, sans tout à fait disparaître, au fil du temps. On évitera de passer par la routine classique du style : question de l'enseignant — réponse de l'élève — évaluation de l'enseignant, pour laisser la place à la réflexion individuelle, à la comparaison et discussion par paires ou petits groupes pour aboutir à une réflexion commune finale. Ce qui permettra un travail approfondi de réflexion et un débat authentique entre les élèves.

Après la lecture, une fois que l'appréhension du sens et la compréhension des informations auront été atteintes, de nombreuses autres activités permettront de revenir sur le texte, et ce dans deux buts différents :

- l'acquisition durable des contenus disciplinaires présentés (par des titres donnés à chaque paragraphe, par la réduction du texte à ses informations clés, par des résumés de longueur variable, par des tests à trous...) : cette phase permet ainsi l'intégration conceptuelle des nouvelles connaissances dans le répertoire des anciennes ;

- l'analyse du langage académique dans ses aspects les plus complexes et les plus éloignés de l'expérience textuelle des élèves ; tour à tour, selon les différents textes proposés tout au long de l'année, seront analysés les procédés de cohésion du texte (par ex. : la reprise anaphorique), les formules figées, certains procédés rhétoriques... ; l'analyse n'est pas dans cette phase orientée uniquement vers l'acquisition de connaissances de type métalinguistique, mais bien vers la prise de conscience (dans le sens d'awareness) des spécificités du langage académique en vue de sa compréhension et de sa réutilisation dans des genres scolaires requis en production.

Bien évidemment, le nombre des activités sur les textes est moins important que leur intérêt et leur efficacité pour les processus de compréhension qu'elles visent. Il est fondamental, toutefois, d'éviter une « surpédagogisation » à partir d'un seul texte.

Jusqu'ici, la lecture en classe de L2 a été l'objet de nos réflexions. Le lecteur se sera déjà aperçu qu'il s'agit de stratégies tout à fait transférables aux autres disciplines utilisant la L2 comme moyen d'instruction, avec toutefois une précaution. Certaines études³⁴ ont mis en relief que des lecteurs très compétents — au niveau universitaire — utilisent des stratégies différentes de lecture selon leurs champs disciplinaires. Un expert de chimie ne lit pas ses textes comme un historien lit les siens : les stratégies

34. Shanahan & Shanahan, 2008.

différent, car les genres textuels diffèrent, entre autres, notamment dans leur articulation entre texte et paratexte et le type de va-et-vient qu'il faut instaurer entre les deux. Donc, si ces propositions pour la lecture en L2 peuvent valoir en ligne de principes pour toutes les disciplines, encore faudrait-il que les enseignants de discipline prennent en compte les spécificités des genres textuels qu'ils utilisent et des stratégies de lecture que ces derniers nécessitent et qu'ils adaptent ces propositions à leur situation d'enseignement spécifique. Les activités, y compris celles qui impliquent une analyse des moyens linguistiques, seront pensées ayant comme visée la compréhension approfondie des contenus disciplinaires. Soulignons, enfin, qu'entre certaines disciplines des affinités pourront se dessiner qui permettront un travail en synergie.

C'est là un domaine qui pourrait faire l'objet d'un travail de recherche-action impliquant l'entière équipe pédagogique.

Marisa Cavalli

Ressources bibliographiques en ligne du Conseil de l'Europe

(à télécharger sur <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/languages-in-other-subjects>)

Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann, E. et Vollmer, H., avec des contributions de J. Sheils (2015) : *LES DIMENSIONS LINGUISTIQUES DE TOUTES LES MATIÈRES SCOLAIRES – Un Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P.-H. et Vollmer, H. (2010) : *Langues et matières scolaires – dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Beacco, J.-C., (2010) : **Histoire** : *Une démarche et des points de référence – Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Vollmer, H. (2010) : **Sciences** : *Une démarche et des points de référence – Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage des sciences (fin de la scolarité obligatoire)*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Pieper, I. (2011) : **Littérature** : *Une démarche et des points de référence – Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de la littérature (fin de la scolarité obligatoire)*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Linneweber-Lammerskitten. H. (2012) : **Mathématiques** : *Une démarche et des points de référence – Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage des mathématiques (fin de la scolarité obligatoire)*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Bibliographie spécifique

Des réflexions et des orientations tout à fait intéressantes pour un travail sur la langue dans les disciplines scolaires — avec une attention particulière aux processus de compréhension pour arriver ensuite, à travers un processus graduel et étayé, à la production autonome — nous proviennent de travaux américains et australiens qui s'inspirent à la Grammaire fonctionnelle systémique de M.A.K Halliday. Ces travaux doivent encore faire l'objet d'une application dans le domaine de l'enseignement bilingue. Voici quelques titres utiles :

Fang, Z., Lamme, L. L., & Pringle, R. M. (2010). *Language and Literacy in Inquiry-Based Science Classrooms, Grades 3-8*. London, Corwin Press.

Fang, Z., & Schleppegrell, M. (2008). *Reading in Secondary Content Areas : A Language-based Pedagogy*. University of Michigan Press.

Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (2015). *Writing Science: Literacy and Discursive Power* (première édition). London ; New York: Routledge.

Lemke, J. L. (1990). *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Norwood, N.J: Praeger.

Lin, A. M.Y. (2016). *Language Across the Curriculum & CLIL in English as an Additio nal Language (EAL) Contexts:Theory and Practice* (première édition, 2016). Springer.

Martin, J. R., & Rose, D. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Bristol, CT; South Yorkshire: Equinox Publishing.

Oliveira, L. de, & Schleppegrell, M. (2015). *Focus on Grammar and Meaning* (première édition). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.

Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, N.J: Routledge.

Schleppegrell, M. J., & Colombi, M. C. (Éd.). (2005). *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning With Power*. Mahwah, N.J : Routledge.

6.3 Des disciplines scolaires à la L2 : quels vecteurs d'échange et d'information, pour quels bilans ?

Un enseignement de la L2 (ou de toute autre LVE) pour être efficace et correspondre aux besoins des élèves en la matière, doit prendre appui sur une connaissance la plus précise possible des pratiques langagières en usage dans les classes de disciplines autres.

6.3.1 S'informer sur les activités langagières en classe des disciplines scolaires

Au-delà des échanges nécessaires entre enseignants dans le cadre de discussions informelles, on s'appuiera sur un examen, le plus large possible, de toutes les sources d'information permettant d'établir un profil de besoins des élèves dans le cadre d'un apprentissage d'une discipline autre à enseigner en L2 (ou dans toute autre LVE) (cf. tableau ci-dessous).

– **La discipline scolaire dans sa dimension langagière** : sans rentrer dans le détail des compétences langagières sollicitées par l'apprentissage d'une discipline donnée, on peut, en croisant en ligne les grandes catégories du CECRL avec celles, en colonne, des disciplines, établir tout à la fois le profil langagier propre à une discipline et définir, transversalement, les formes de compétence les plus régulièrement sollicitées. Est-ce que c'est « écouter et comprendre », « écrire » ou « échanger » ou bien encore « passer d'une langue à l'autre » ? On pourra ainsi mieux appréhender la part du langage verbal dans une discipline donnée et son articulation par rapport aux langages scientifiques à proprement parler (langages numériques, mathématiques, schématiques, statistiques, etc.).

	Biologie	Histoire et géographie	Physique	Technologie	Savoir-faire	Aspects transversaux des disciplines
Parler en continu						
Échanger						
Écouter et comprendre						
Lire						
Écrire						
Profil langagier propre à chaque discipline						

Gérard Vigner

6.3.2 Profils de discipline et compétences langagières

– **Le texte des programmes de la discipline scolaire** : le texte des programmes est libellé dans la langue de scolarisation des élèves, mais le professeur de la discipline va signaler les points qu'il compte traiter plus particulièrement en L2.

– **Les manuels en usage** : l'examen des manuels en usage en langue nationale permet déjà de situer les démarches privilégiées dans les classes de discipline scolaire (approches expositives, approches par résolution de problèmes, etc.). L'examen en regard de manuels en L2, sur le niveau correspondant, permettra de situer des démarches parallèles ou autres, d'explorer le vocabulaire correspondant, de s'interroger sur le mode d'organisation des chapitres.

– **Le plan de travail du professeur** : les programmes sont une chose, l'usage qu'en font les professeurs en est une autre. La progression et le choix préférentiel de certains contenus ou chapitres permettent de définir plus aisément certaines priorités d'apprentissage en matière linguistique.

– **Les cahiers/classeurs des élèves** : la gestion des traces écrites, dans une alternance possible entre langue de scolarisation et L2, rend compte à la fois des besoins

et des difficultés possibles des élèves, plus particulièrement en orthographe, mais aussi dans l'agencement syntaxique des phrases, dans l'ordre des mots par exemple. On s'interrogera sur les conditions de prise en charge de ces traces, textes recopiés ou simple prise de notes par les élèves. On examinera la nature de ces traces : plan de la leçon, résumé, etc.

– **Des enregistrements vidéo d'un cours** : le visionnement d'enregistrements vidéo permet d'examiner l'organisation de l'échange entre professeur et élèves (cours dialogué, prise de parole des élèves, gestion des tours de parole, reformulations diverses, recherche d'une intelligibilité partagée, etc.). Le plan d'organisation de la séance peut aussi être relevé, en s'interrogeant sur la régularité de la démarche, selon qu'il s'agit d'une leçon ou de travaux pratiques.

– **Visite de classe** : complément de l'activité précédente, la visite de classe permet de saisir l'ensemble des formes d'échange dans la classe, la gestion de l'oral et de l'écrit, la place de documents divers et de leur commentaire, les modes d'intervention du professeur — exposé de données ou de savoirs, organisation du travail des élèves, rappels à l'ordre divers). On pourra ainsi s'intéresser plus particulièrement aux formes de l'interaction entre professeur et élèves ou entre élèves, à la dimension énonciative des échanges (implication/distanciation, modalisation, ruptures thématiques, digressions, etc.).

– **Les sources complémentaires** : les élèves peuvent s'informer à partir de sources documentaires diverses (encyclopédies imprimées dans la bibliothèque de l'établissement, revues d'information ou de vulgarisation scientifique, internet, etc.), ceci, pour évaluer le degré de complexité des documents et les problématiques de lecture associées.

– **Le point de vue du professeur de discipline** : bien évidemment, un échange construit avec le professeur de la discipline s'impose, échange qui pourra s'appuyer sur les constats résultant des éléments d'observation qui viennent d'être énumérés. En même temps, le professeur de la discipline pourra faire état des besoins de ses élèves tels qu'il les perçoit et un examen conjoint du matériel d'apprentissage se rapportant à la LVE permettra de mettre en place des démarches partagées (5.2).

Gérard Vigner

6.3.3 S'informer sur les acquis en classe de discipline autre que linguistique

La prise de connaissance des acquisitions dans la classe de discipline se révèle indispensable pour aller au-delà du stade du simple constat, mais s'inscrire dans une

visée opérationnelle. La grille d'analyse qui suit³⁵, sans que l'on veuille en exploiter tous les items, permet de mieux situer ces acquis. À une approche de type binaire : vrai ou faux, juste ou erroné, exact ou inexact, acquis ou non acquis, on préférera une évaluation qui distinguera (4.2.6) :

1) Ce qui semble/est acquis

2) Ce qui est en cours d'acquisition

3) Ce qui est/reste à acquérir

Une telle distinction, plus fine, peut éventuellement déboucher, si on le souhaite, sur la constitution de **groupes de besoin** dans la classe. Elle permet en outre d'évaluer la progression de l'élève, sur une période donnée. On peut ainsi mieux repérer les élèves qui avancent plus lentement et entreprendre avec eux les ajustements nécessaires.

On rappelle encore qu'il ne s'agit pas d'évaluer une compétence globale en L2 (être bon, moyen ou faible), selon les répartitions classiques, mais des compétences spécifiques : interagir à l'oral, lire, écrire, etc., pour reprendre ici les catégories du CECRL, ajustées aux besoins spécifiques dans une discipline donnée. À une **approche globaliste** de la L2, on oppose une **approche par compétence**. De la sorte, on pourra faire progressivement émerger un profil propre à chaque élève et créer dans la classe des moments d'activités, par groupes spécifiques, qui permettront aux meilleurs d'apporter leur appui à ceux qui sont en difficulté dans un domaine de compétence donné.

Enfin, dans une logique d'alternance des langues, on pourra, comme nous y invite Jean Duverger, croiser délibérément les deux langues dans les dispositifs d'évaluation. Par exemple, faire lire un texte dans une langue et demander un résumé dans l'autre langue, ou bien poser des questions dans une langue et demander la réponse dans l'autre langue, etc. De façon à ce que soit mieux mis en évidence le caractère bilingue de cet enseignement (4.2.6).

35. Elle s'inspire des deux sources suivantes : *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) (www.coe.int/lang) et *Socle commun de compétences et de connaissances* (2015) : <http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>

CHAPITRE 6

	Non-acquis	En cours d'acquisition	Acquis
INTERACTION/ÉCHANGE ORAL			
Répondre à une question par une phrase complète			
Poser/répondre à une question en QUI ? QUOI ? OÙ ? QUAND ? COMMENT ? POURQUOI ? DANS QUEL BUT ?			
Prendre part à un échange : adresse à l'autre, respect des tours de parole, prise en compte du propos d'autrui, capacité à justifier un point de vue, ouvrir/clore l'échange			
Exprimer un accord ou un désaccord			
S'exprimer avec la plus grande clarté possible : schéma de phrase, ordre des mots, précision du vocabulaire			
Être capable de restituer oralement les principaux points d'un texte ou d'un ensemble documentaire			
Respecter les schémas de base de la prosodie (intonation, débit, accentuation), prononcer correctement les sons de la langue			
S'EXPRIMER A L'ORAL EN CONTINU			
Décrire, raconter, expliquer			
Présenter un projet, un résultat de recherche ou d'expérimentation, une conclusion			
Justifier un résultat, une démarche, un raisonnement			
Restituer les principaux éléments du cours précédent			
Adapter son propos aux capacités de compréhension de son auditoire			
Être capable de reformuler, de se corriger, de préciser			
Organiser son propos en annonçant le plan, en organisant des transitions			
Lire de façon intelligible un texte à haute voix			
Savoir ajuster son intonation, son débit à l'avancée dans le propos ou dans l'exposé			
LIRE			
Comprendre des textes scolaires (énoncés de problèmes, d'exercices, résumés de leçon, questionnaires se rapportant à un texte ou un document)			

CHAPITRE 6

	Non-acquis	En cours d'acquisition	Acquis
Lire le plan d'une leçon (titres, sous-titres), le sommaire d'un manuel			
Lire un texte documentaire et y trouver une ou plusieurs informations			
Repérer dans un texte, un document, l'information pertinente			
Effectuer une recherche dans différents documents, dans différentes sources			
Distinguer un texte portant sur des informations quotidiennes, ordinaires, d'un texte à orientation scientifique			
Élucider le sens d'un mot nouveau (inconnu) à partir des éléments de contexte			
Avancer dans la lecture du texte en retrouvant les éléments de reprise (pronoms personnels, synonymes, etc.)			
Savoir se servir d'indicateurs divers (titres, sous-titres, éléments d'illustration, encadrés, police des caractères, etc.) pour faciliter la compréhension du texte			
Résumer à l'oral ou par écrit l'idée principale d'un texte			
ÉCOUTER			
Comprendre une annonce ou une instruction formulée dans une langue simple, convenablement articulée			
Comprendre les points essentiels d'un message oral			
Suivre le déroulement d'un exposé court présenté dans une langue suffisamment simple et clairement articulée			
Suivre les points essentiels d'un échange oral, d'une discussion			
Repérer les balises orales d'un texte (vitesse du débit, pauses, accentuation, intonation)			
ÉCRIRE			
Copier sans faute un texte court, un résumé formulé dans une langue simple			
Répondre par écrit à une question sous la forme d'une phrase complète			
Écrire lisiblement et correctement un texte sous la dictée			

	Non-acquis	En cours d'acquisition	Acquis
Rédiger un texte bref et cohérent			
Prendre quelques notes sous forme d'éléments de phrase ou de phrases complètes			
Rédiger et ordonner les étapes d'une démarche, d'un raisonnement, d'une démonstration			
Rédiger le résumé d'un texte long ou résumer un ensemble de données figurant dans différents documents			
Rédiger le résumé de la leçon			
Relire, se corriger avec ou sans le recours à des outils de référence (dictionnaires, tableaux de conjugaison, etc.)			
Reprendre les éléments d'un brouillon ou de notes diverses en un texte continu			

Gérard Vigner

6.3.4 Vers une mise en convergence des compétences

Ce tableau, s'il est convenablement rempli, et sans vouloir rechercher l'exhaustivité, permet de situer les performances des élèves et d'engager des activités qui pourront trouver leur place dans la classe de L2 (ou de toute autre LVE). Sachant que ces activités ne viseront pas à rompre l'unité et la cohérence du cours de L2, mais à certains moments d'opérer des focalisations sur des domaines de compétence que l'élève pourra reprendre dans la classe des autres disciplines. Quelques pistes de travail :

- constituer des groupes de besoin (voir *supra*) qui, en fonction du profil de la discipline (voir *supra*) et selon les bilans entrepris, permet (pour un temps limité) de travailler sur une compétence telle que : « prendre quelques notes sous forme d'éléments de phrases ou de phrases complètes », ou encore « être capable de restituer oralement les principaux points d'un texte ou d'un ensemble documentaire »

CHAPITRE 6

– de façon plus générale, au niveau de la classe entière, privilégier certaines compétences telles qu'elles sont définies par le CECRL (interagir à l'oral, s'exprimer à l'oral en continu, lire, écouter, écrire, passer d'une langue à l'autre) en fonction du profil de la discipline enseignée en L2. Privilégier ne signifie pas « travailler exclusivement », mais, dans la progression du cours de français, établir des priorités.

– on pourra ainsi sélectionner les formes d'activités qui peuvent préparer au passage d'une compétence associée à la communication sociale et culturelle à celle qui permet aux élèves de suivre un enseignement dans une discipline dite non linguistique (sciences économiques, biologie, histoire, etc.) dispensé partiellement ou totalement en L2. On établira avec les élèves un tableau comparatif des situations d'échange et des compétences langagières associées de telle sorte que l'on puisse, au fur et à mesure de l'avancée dans les apprentissages, tout au long de l'année scolaire, se situer comparativement dans les deux grands répertoires de compétences, mais en même temps de s'interroger sur leurs caractéristiques communes :

COMMUNICATION SOCIALE	CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES Aspects langagières
L'échange oral (prendre part à une conversation)	L'échange pédagogique (interactions entre professeur et élèves, entre élèves)
Écouter	Écouter le cours, le débat en classe, les réponses et les argumentations des camarades...
Prendre la parole (s'exprimer oralement en continu ou en interaction)	Prendre la parole (exposé) et aussi poser des questions, demander des explications, fournir une réponse
Lire (comprendre un texte/ document écrit)	Lire des textes à orientation scientifique
Écrire	Écrire des textes scolaires (compte rendu, rédaction, résolution d'un problème de mathématique, résumé, prise de notes...)

Gérard Vigner

Chapitre 7

Conséquences pour la formation des enseignants de L2

7.1 Volet linguistique

La richesse de l'imagination et de la créativité des locuteurs bilingues est souvent soulignée dans de multiples ouvrages. La question que se pose souvent l'enseignant de L2 porte autour du sens : que veut dire l'élève bilingue, même s'il n'a pas tous les moyens lexicaux pour le faire ? Comment est-ce que l'élève bilingue construit du sens — ou un sens — avec des mots ? Ces questions définissent de nouvelles formes de comportement chez l'enseignant. En effet, l'enseignant de L2 sait que le sens d'un mot doit inclure l'usage que l'on fait de ce mot, ainsi que l'influence réciproque que les interlocuteurs exercent sur leurs paroles respectives dans l'interaction. Au lieu donc de concevoir le dialogue en classe comme un discours produit successivement et alternativement par L1 et L2, c'est le discours échangé dans sa totalité que l'on doit considérer comme construit en commun par les différents interactants, à la suite à de multiples négociations sur l'énoncé : sa forme, sa structuration, son contenu, les « identités » ou encore les places des locuteurs... Car enseigner une langue n'est pas seulement transmettre des connaissances en grammaire, en lexique, en phonétique ou même s'efforcer de développer une compétence orale en L2, c'est aussi communiquer avec des élèves, comprendre des manières de penser, de dire, d'interagir, d'argumenter, de s'approprier des rituels de politesse... Autant d'éléments pour lesquels l'enseignant devrait désormais être armé d'une formation linguistique solide pour les comprendre. Mais la formation étant un tout, il est illusoire de penser qu'on peut la décomposer en

« paramètres ». C'est pourquoi nous portons ici notre attention à quelques caractéristiques nous paraissant essentielles.

Tout enseignant a des représentations quant à la manière de conduire une classe. On attache de l'importance autant à la langue qu'à la manière dont les élèves participent. Ce sont donc souvent des stratégies collaboratives et des moyens lexicaux que l'on cherche à dégager dans le discours de l'enseignant de L2. Ce sont aussi les manières de donner la parole, de faire parler, d'aider à parler, c'est-à-dire le système de régulation de la parole et la place de l'interaction, le système d'adresse (vouvoiement/tutoiement), les types de discours didactiques (enseignement magistral, travail par petits groupes...) qui font désormais l'objet de formation linguistique de l'enseignant. L'enseignant est aussi sensibilisé à la forme dialoguée de la transmission des savoirs qui se construit collectivement, mettant en œuvre un système d'alternance de la parole en classe. Par ailleurs, l'enseignant de L2 sait varier ses activités didactiques et leurs formes d'organisation, selon les contextes (dictée, exercice, simulation...). Enfin, l'enseignant de L2 est formé pour travailler avec des textes littéraires, mais aussi avec des textes de manuels que l'on utilise dans un contexte donné, des dictionnaires, des grammaires pédagogiques ou des grammaires de référence qui font autorité pendant une certaine période (pensons, par exemple, au rôle joué par le *Bescherelle*).

Dans cette perspective, la linguistique interactionnelle s'intéresse en priorité au « système de parole », car c'est une donnée immédiate, qui donne des indications importantes sur le type d'interactions observé en classe. La classe de L2 en particulier donne lieu à une organisation interactionnelle spécifique et il faut souligner que, selon les contextes éducatifs, les prises de parole ne se font pas de la même manière. S'agissant d'une classe L2, l'enseignant, médiateur du processus d'apprentissage, sait que les modes de transmission du savoir sont à rapprocher de la culture éducative des élèves, qui varie avec le temps et le contexte. Ses actions sont aussi déterminées par les expériences antérieures, les réactions d'élèves ou les obligations liées au programme. Si la formation linguistique de l'enseignant L2 est décrite, par commodité, comme un stock de savoirs et savoir-faire langagiers que posséderait un enseignant, il nous est difficile de dessiner ses contours. L'enseignant lui-même sait sur quelles ressources il s'appuie pour faire face aux obligations de son métier.

Sofia Stratilaki-Klein

7.2 Volet coopératif

Les modules précédents mettent l'accent sur la nécessité de rendre les profils d'enseignants intervenants dans les dispositifs bilingues plus adaptables, diversifiés, spécialisés et complémentaires. Il s'avère par ailleurs peu pertinent de penser au travail des enseignants de DNL et des enseignants de L2 de manière distincte et séparée. Si, tel qu'il a été souligné dans les modules précédents, l'enseignement bilingue signifie un travail intégré entre les enseignements linguistiques et les enseignements (dits) non linguistiques, cela demande un travail collaboratif et régulier entre les enseignants de L2 et de DNL. Pour ce qui concerne notamment les enseignants de langues, il est clair que, mis à part des compétences linguistiques et méthodologiques propres à la matière, la formation (initiale et/ou continue) doit fournir des compétences en didactique bilingue, une réflexion sur la didactique intégrée des langues et des langues/DNL ainsi que, plus largement, la capacité à coordonner les apprentissages linguistiques et disciplinaires.

Actuellement, l'un des problèmes majeurs liés à la mise en place d'une véritable éducation bi-/plurilingue est le manque d'une formation initiale ad hoc pour les enseignants qui se destinent à ce type d'enseignement. D'une manière générale, les enseignants des sections bilingues (de L2 et de DNL) suivent/ont suivi une formation continue. Celle-ci prend majoritairement la forme de stages linguistiques et/ou disciplinaires (ou les deux à la fois) dans le pays où la langue étrangère est parlée (pour le français, par exemple, les sessions de stages organisées par l'ancien CIEP de Sèvres, maintenant France Éducation International [FEI], les universités BELC, ou encore par le Cavilam de Vichy qui regroupent les enseignants de DNL et de L2).

La solution au manque d'une formation initiale « bivalente » (L2 + DNL) pourrait évidemment être le développement des échanges entre pays, échanges favorisant la mobilité des enseignants natifs spécialistes dans une DNL, qui pourraient ainsi se charger à la fois de l'aspect disciplinaire et linguistique de la matière enseignée. Cependant, cette solution semble être encore coûteuse et rare. Rappelons que, dans certains pays européens, les enseignants ont une double formation (DNL et L2), mais cela ne veut pas dire qu'ils soient suffisamment formés à un enseignement intégré. Nous sommes ainsi encore loin de la mise en place de profils intégrés, ce qui montre une fois de plus le décalage existant entre la demande du « terrain » et l'offre de formation initiale, surtout universitaire.

Quelques propositions peuvent être néanmoins avancées afin de promouvoir un travail collaboratif et coordonné entre les enseignants de L2 et de DNL en attendant la mise en place graduelle d'une formation initiale davantage intégrée. L'une des propositions envisageables pour mettre en place une forme d'intégration L2/DNL est de prévoir un enseignement en « tandem » (enseignants de langue 2 plus enseignants de la DNL). Le « tandem » est sans aucun doute un dispositif intéressant en ce sens

que chaque enseignant — expert dans sa discipline (DNL ou L2) — intervient selon les objectifs/programme visés, mais aussi selon les besoins immédiats du cours. Il s'agit cependant d'un dispositif très coûteux : cela signifie concrètement mobiliser en même temps deux enseignants dans un même cours.

Une autre solution serait celle adoptée dans certains dispositifs bilingues, par exemple en Espagne, dans lesquels l'enseignant de la DNL est parfois « épaulé » par un assistant de langue natif, généralement un étudiant qui fait son stage de Master à l'étranger et qui possède, à la base, une formation dans l'enseignement de la L2, c'est-à-dire la langue dans laquelle une partie des DNL sont enseignées. C'est lui qui se charge du côté linguistique de la discipline en cas de problèmes pendant les cours de DNL. Ce travail complémentaire peut apparaître de prime abord souhaitable, car il permet de rassurer à la fois l'enseignant de la DNL, non spécialiste en LE, face à son « insécurité linguistique » et en retour les étudiants qui auront toujours un « expert » de la L2 sous la main. Le point faible de ce « format » consiste dans le fait que l'assistant a, dans la plupart des cas, une formation généraliste donc inadaptée à ce type d'enseignement et que, puisque les contrats ont généralement une durée d'un an (tout au moins dans le système français), il n'y a aucune continuité dans la collaboration entre l'enseignant de DNL et l'assistant de L2. De fait, cette solution ne favorise pas un véritable travail collaboratif entre les enseignants travaillant dans le même établissement ni, par conséquent, la mise en place de projets interdisciplinaires sur le moyen-long terme.

Pour le moment, la solution la plus appropriée et la moins coûteuse nous semble être celle d'un travail collaboratif et régulier entre les enseignants de DNL et les enseignants de L2. Ce travail demande en amont une majeure souplesse, surtout de la part de l'enseignant de L2, qui, de par son intervention en amont, prépare le terrain à l'enseignant de DNL. Cela ne veut aucunement dire que l'enseignement de la langue 2 se fera en fonction de la DNL, mais que les contenus de la L2, en termes de progression et de niveau linguistique des élèves, seront également travaillés en lien avec les éventuelles difficultés/besoins linguistiques de la DNL. Un premier pas serait alors de penser la progression du cours de L2 conjointement à la progression de la DNL.

Plus concrètement, les éléments textuels (types de textes, genres de textes, etc.) nécessaires à la compréhension/transmission de la DNL peuvent être décrits en termes d'objectifs linguistiques, grammaticaux, discursifs et pragmatiques par l'enseignant de L2, et ce en fonction du niveau linguistique global des élèves, de leurs prérequis et de la progression du cours (programme). Le cours de L2 devrait ainsi se construire conjointement avec l'enseignant de DNL et le manuel de DNL. L'enseignant de L2, une fois repérés les éléments linguistiques nécessaires pour « entrer » dans la DNL sans difficulté, les travaillera à partir du manuel de langue qu'il utilise dans son cours. Peut-être que les points de langue dégagés se trouvent étalés dans plusieurs unités du manuel. C'est là que l'enseignant de L2 devra se montrer plus souple : parmi les éléments dégagés dans les pages de DNL, il fera un tri en fonction de la progression de son cours.

Peut-être aussi qu'un élément linguistique récurrent dans les pages de DNL à un moment donné, et donc central, est traité plus loin dans le manuel de FLE. C'est là qu'on parle de souplesse. Tout en gardant la progression de cours en fonction du niveau du public et du programme, il se peut qu'un élément soit traité avant, à cause des besoins effectifs des élèves. Encore une fois, cette souplesse trouve son explication dans le fait que, en classe bilingue, la langue sert à faire quelque chose, qu'elle est immédiatement fonctionnelle. Dans l'idée d'un travail coordonné, ce n'est pas la progression du manuel de langue qui décide de la progression à suivre, ce sont avant tout les besoins immédiats du public qui interviennent dans la progression de cours. Insistons sur le fait que chaque enseignant garde son périmètre d'action : l'enseignant de L2 reste enseignant de L2 et l'enseignant de DNL reste enseignant de DNL.

Le travail collaboratif permet d'éviter les redondances et de miser davantage sur les transferts de connaissances et de compétences linguistiques et disciplinaires favorisant par là une transversalité linguistique et cognitive. Ainsi envisagé, ce travail favorise également la mise en place d'un co-apprentissage (dans le travail conjoint, l'enseignant de DNL améliorera sa compétence en L2 et l'enseignant de L2 sera confronté à la DNL et aux difficultés linguistiques de cette dernière) et d'un *co-enseignement* (travail en tandem entre l'enseignant de la DNL et l'enseignant de langue concernant la préparation du cours ainsi que l'évaluation — linguistique et disciplinaire — des élèves) dans lequel chacun bénéficie/apporte des compétences spécifiques à l'autre. De même, du point de vue formatif, s'engager de manière réfléchie dans un travail collaboratif peut modifier les représentations et les pratiques enseignantes et permettre, en retour, la réalisation d'une « pédagogie de projet bilingue ». C'est à ce propos que l'on peut parler de « cohérence horizontale »³⁶ (Hutterli, dir., 2012), en entendant par là une coordination des apprentissages qui « transcende les frontières disciplinaires » (Hutterli, dir., p. 124) entre disciplines linguistiques et disciplines (dites) non linguistiques. Coordonner de manière programmée (en italien : *programmazione*) mène finalement à une évolution dans la manière de construire les cours et dans le regard porté aux enseignements dans une perspective décroisée.

La pédagogie intégrée permet enfin la mise en place d'une économie sur les plans didactique (collaboration entre enseignants de langues et des DNL), cognitif (mise en place de « stratégies de transfert » ; évitement de la redondance) et, enfin, de l'évaluation (évaluation conjointe L2 + DNL).

Mariella Causa

³⁶. Nous reprenons ici, en les adaptant au contexte de l'éducation bi-/plurilingue, les propos formulés dans Hutterli, dir., *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. État des lieux – développement – perspectives*. EDK, CDIP, CDPE, CDEP. 2012.

7.3 Quelques perspectives pour la formation continue sur le terrain

Les réflexions suivantes peuvent valoir aussi bien pour les problématiques liées à la langue des disciplines dans des contextes où une seule langue de scolarisation est enseignée que dans les contextes caractérisés par des enseignements bilingues. Bien évidemment, ces derniers portent en eux plus de complexité et d'opportunités pour l'enseignement disciplinaire (cf., pour le cas du Val d'Aoste, Cavalli 2005) du fait que les langues des disciplines sont au nombre de deux (voire plus, dans le cas de répertoires plurilingues).

Dans l'état actuel de la formation des enseignants, les cas heureux de formation initiale dispensée par l'université aux enseignants de discipline ou de double maîtrise (en langue et discipline) où les dimensions langagières seraient explicitement prises en compte, analysées et enseignées sont très rares encore. En effet, ces dernières ne sont assumées et didactisées, quand elles le sont, que sur le terrain et par une coopération entre enseignants de langues et de disciplines autres, c'est-à-dire dans le cadre d'un travail interdisciplinaire jouant en quelque sorte sur la complémentarité des compétences spécifiques des deux types d'enseignants.

C'est une banalité de dire que les dimensions langagières sont centrales aussi bien dans l'enseignement des langues que dans celui des disciplines. Les finalités de leur enseignement sont, par ailleurs, identiques : l'apprentissage de la discipline en question, notamment les langues dans le premier cas, les connaissances disciplinaires dans le second. Mais alors que, dans l'enseignement des langues, c'est l'apprentissage de la langue que la langue vise, dans l'enseignement des disciplines, cette même langue est mise au service de la construction des connaissances disciplinaires. Finalités identiques, mais objets de ces finalités différents. Cela peut paraître anodin, mais c'est central pour les retombées didactiques de notre réflexion.

D'un côté, l'enseignant de discipline ne doit donc pas se transformer en un enseignant de langue, mais, en tant qu'enseignant de discipline, il a le devoir d'enseigner — de façon consubstantielle — sa discipline ET la langue par laquelle cette dernière construit les connaissances (et cela varie de discipline à discipline et, dans le cas bilingue, aussi de langue à langue, de culture à culture). L'enseignant de discipline devrait avoir également la possibilité d'être formé à un enseignement intégré de sa discipline et de la langue de cette dernière.

D'un autre côté, l'enseignant de langue fournit une base « générique/générale » sur laquelle l'enseignant de discipline pourrait construire, en l'adaptant fortement aux besoins disciplinaires, un enseignement/apprentissage de la langue de la discipline. Cette base « générique/générale » pourrait comprendre, par exemple :

- un modèle commun (aux langues — toutes — et aux disciplines) de description

de la langue (pour ce qui concerne les genres, les fonctions, la syntaxe, la grammaire, l'orthographe, etc., la hiérarchie ici établie n'étant pas fortuite),

- des stratégies pour l'acquisition des activités langagières (réception, interaction, production, médiation, etc.),

- mieux encore, une méthodologie globale qui, partant d'une analyse des genres (en réception donc), mènerait à une production des genres scolaires requis selon une progression bien conçue (cf. par exemple le Learning Pathways Model [LPM] de l'école de Sydney).

L'enseignant de langue appliquera cette base dans les genres (oraux et écrits) de sa discipline (poème, conte, récit, compte rendu, commentaire de texte, etc.), comme il sait le faire.

Les enseignants de chaque discipline devraient l'appliquer dans les genres (oraux et écrits) de la leur qui varient d'une discipline à l'autre et selon les langues et les cultures, ce qui représente à l'heure actuelle un grand défi.

C'est alors qu'en termes de formation continue et sur le terrain, une coopération étroite entre les enseignants de langues et les enseignants de disciplines doit se mettre en place. La langue de la discipline s'actualise de façon extrêmement variée dans la classe selon le parcours d'enseignement/apprentissage et les moments d'un cours. On peut y trouver :

- le langage ordinaire utilisé pour les tâches quotidiennes, les routines de la vie de classe, les moments informels, mais tout aussi fondamental pour l'élicitation des expériences et connaissances déjà construites spontanément par les élèves (ceux que Vygotsky appelle « concepts quotidiens ») ;

- l'interaction linguistique et discursive pour construire progressivement les concepts scientifiques, d'approximation en approximation : du haut vers le bas en lecture des textes ; du bas vers le haut en expression ; dimension discursive qui demeure centrale dans la co-construction collective des connaissances disciplinaires ;

- dans cette interaction, l'étayage cognitif et linguistique par l'introduction graduelle — de la part de l'enseignant — du lexique, des structures linguistiques ainsi que des expressions typiques de chaque discipline à travers des reformulations, ce qui facilite le passage du langage ordinaire et spontané au langage scientifique et contrôlé ;

- le travail systématique en réception et en production sur les genres et types de textes et de discours scolaires et académiques ;

- aboutissement final : appropriation de la part de l'apprenant — en même temps — des concepts, des modes de pensée et de la langue propres à chaque discipline.

Ce sont des situations très variées où la langue de la discipline « s'incarne » très différemment (langue ordinaire > langue « didactique » [de la part de l'enseignant] >

langue académique³⁷ > langue scientifique).

À l'heure actuelle, en l'absence — dans la plupart des contextes — d'une formation initiale qui prenne en compte tous ces aspects, seuls des *dispositifs de recherche-form-action* sont à même de permettre d'approfondir de façon scientifique et académique ce en quoi consistent concrètement les compétences discursives et textuelles dont les enseignants ont besoin pour traiter les dimensions linguistiques des disciplines avec leurs élèves. Ce travail est urgent et prioritaire, que ce soit en langue de scolarisation tout simplement ou dans l'enseignement bilingue.

Reprenons, encore une fois, l'exemple des compétences d'ordre méta. Centrales dans l'acquisition des langues, elles représentent, notamment quand elles touchent la *conceptualisation*, un domaine spécifique du professionnel de la langue : c'est lui qui doit donner les bases pour ce genre d'activités et qui va plus ou moins loin dans ce genre de réflexions avec ses élèves, selon les cultures éducatives et en vue d'une solide éducation linguistique. Certes, ces compétences sont également indispensables dans la prise en compte des dimensions linguistiques des disciplines, mais, dans ce cas, il s'agit d'appliquer la base fournie par le professionnel des langues en l'adaptant au contexte de chaque discipline en visant une meilleure acquisition des connaissances disciplinaires : il s'agira alors plutôt de *réflexion* métalinguistique. Les compétences « transversales » méta des enseignants de disciplines devraient ainsi s'appuyer sur les compétences dans le domaine « méta » des enseignants de langues et se développer à partir d'elles. Par ailleurs, on trouve pour chaque discipline des spécificités linguistiques qu'actuellement ni l'enseignant de langue (que ce soit en langue de scolarisation ou en enseignement bilingue) ni l'enseignant de discipline ne sont à même d'aborder seuls : c'est dans la coopération étroite et dans la mise en commun des diverses expertises à l'intérieur d'un cadre de recherche-form-action qu'il est possible de trouver ensemble des solutions.

D'autres domaines devraient faire l'objet d'une formation, en partie conjointe, en partie différenciée, mais toujours interreliée entre enseignants de langues et enseignants de disciplines :

- la variation linguistique et son traitement didactique et, dans ce domaine, le cas particulier des élèves que l'on classe normalement parmi les défavorisés socioculturellement seulement parce qu'ils possèdent une variété de la langue de scolarisation qui n'est pas légitime à l'école : ce sont les cas les plus difficiles à cerner et à traiter et cela a fortement à voir avec l'égalité et l'équité dans l'éducation (outre les questions liées aux langues régionales, minoritaires et de la migration qui ne sont absolument pas à négliger, mais qui sont incomparablement plus souvent thématiques) ;
- les genres scolaires et académiques et leurs liens réciproques ;

37. Par langue académique on entend les « caractéristiques linguistiques exigées par les disciplines scolaires et [les] aspects de la maîtrise de la langue évalués ou recherchés par l'école. » (Beacco et coll. 2015 : 8).

CHAPITRE 7

– la reformulation, centrale dans la construction des connaissances, surtout en ce qui concerne le passage d'une conceptualisation spontanée à une conceptualisation plus systématique et scientifique ;

– l'alternance codique mise à profit pour ses effets cognitifs.

Méthodologiquement, la formation devrait également s'intéresser aux modalités les plus efficaces à mettre en œuvre en vue de la coopération entre les enseignants de langues et les enseignants des disciplines.

Marisa Cavalli

Postface

Une petite décennie après la première publication de notre première « publication » (*Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*) qui envisageait la spécificité fonctionnelle de la partie « matière scolaire », cette nouvelle publication vient à point nommé, et ce pour plusieurs raisons. La première est qu'elle met en boucle dynamique les deux parties concomitantes du binôme unique constitué par le mode d'enseignement spécifique qu'est la Discipline Dite Non Linguistique (DdNL) : le travail du professeur de L2 est envisagé dans ce cadre, à parité avec celui du professeur de matière scolaire dans la première publication, et c'est cela qui va être spécifiquement éclairé. La seconde est qu'elle rend évidente la complémentarité, pour mieux dire, la fusion des deux apports distingués dans les faits par la réalité de deux personnes travaillant l'objet didactique nommé DdNL. La troisième est qu'elle valide ce qui avait été annoncé dans la première publication : l'acronyme national français de DNL était en soi la mise en visibilité qu'il y a une difficulté à bâtir institutionnellement dans les *curricula* ce qui, depuis lors, est devenu une réalité plus affirmée, mieux questionnée et mieux outillée. La discipline « en DNL » n'est évidemment pas « Non Linguistique ». Certains esprits espiègles avaient en son temps proposé de la nommer « Discipline Notoirement Linguistique », « Discipline dite Non Linguistique », et c'est cette dernière proposition (référéncée depuis 2009 dans les travaux de l'ADEB) qui s'est affirmée dans les programmes nationaux français qui suivirent la *Loi d'Orientation* de 2013. Observons, encore et toujours, que d'autres systèmes nationaux ou linguistiques utilisent des acronymes plus explicites. L'anglais CLIL (Content and Language Integrated Learning), l'espagnol AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*), le francophone EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère*), l'italien AIDEL (*Apprendimento Integrato di Disciplina E Lingua*) insèrent au cœur du dispositif le procédé de l'intégration. C'est bien en langue que l'on apprend. On apprend les langues parce que l'on apprend *en* langues. Les langues sont bien le lieu des apprentissages.

Nous avons donc glissé de la conception d'un enseignement où l'on pose frontalement d'un côté la nouvelle « langue de communication » à apprendre (et utiliser), et de l'autre un contenu disciplinaire (anciennement appris dans l'unique langue de scolarisation) — cette frontalité étant marquée dans ce dispositif additif par le N central — à la dynamique d'une compétence unique, celle qui finalement se révèle être un « enseignement bilingue ». La première publication traitait tout autant, on s'en souvient, du bilinguisme. Deux principes introducteurs, et fondamentaux, y posaient que « l'enseignement bilingue » :

- « doit profiter aux disciplines non linguistiques concernées. » (principe 1) ;
- « doit être bénéfique pour les deux langues concernées. » (principe 3).

Le principe intermédiaire mettait quant à lui l'accent sur « l'importance particulière de l'écrit dans la construction des connaissances disciplinaires ». Un écrit collectif qui stabilise ce que l'on peut savoir du contenu envisagé à un moment donné de l'apprentissage scolaire ; un écrit qui modélise la forme linguistique des langues d'apprentissage.

Le bilinguisme pourrait se définir ainsi : la triple intégration de deux langues de scolarisation dans des processus d'apprentissage disciplinaires donnés. C'est-à-dire, la triangulation entre

a) au moins deux langues (les deux langues que pose explicitement le cadre institutionnel, et les langues en place, à quelque niveau que ce soit, dans les registres particuliers ou collectifs des apprenants et des contextes d'apprentissage) et b) un contenu (ou plusieurs dans le cadre d'un bilinguisme plus développé institutionnellement). Il n'est pas suffisant de poser ainsi la définition. Reste à didactiser cette triangulation, puisque les institutions scolaires, dans des contextes divers, commencent à en démultiplier les dispositifs, intégrant à leur tour aux curricula ce qui jusque-là n'était que si peu possible et pensé. Ce dispositif de triangulation permet un apprentissage plus dynamique, car moins frontal. Il permet en outre de démultiplier ce que nous ne savons peut-être pas expliciter, en milieu scolaire : ce que sont les valeurs des langues.

La langue est un vecteur de communication. Mais son rôle heuristique lui permet bientôt d'être lieu de la conceptualisation. Sans cette dimension-là, les objets, les savoirs, les contenus programmatiques, les concepts envisagés ne seraient peut-être que bribes formelles à accepter et mémoriser telles quelles. Le travail en diverses langues, s'il est didactisé, permet d'éclairer sous des aspects renouvelés les objets du savoir des matières scolaires, car chacune découpe et abstrait diversement le réel, les représentations du réel, les concepts. La convocation active de ces langues dans les contextes d'apprentissages disciplinaires révèle les plis culturels de ces façons de découper, de dire le monde et ses représentations. C'est parce que les langues sont tressées qu'elles peuvent se questionner, s'éclairer les unes les autres sur la question du code de leur agencement interne spécifique — en partie commun, en partie singulier en fonction des langues en jeu. C'est ainsi que les langues se grammaticalisent :

POSTFACE

par la construction personnelle qu'en font les apprenants, à partir de la modélisation que construit la dynamique collective de l'apprentissage des savoirs dans les deux langues de scolarisation, comme à partir des résonances plus vastes dues à l'apport — enfin rendu possible et parfois nécessaire — de la convocation de leurs propres registres langagiers. Les langues deviennent le lieu de l'explicitation par les apprenants de ce qui sert à dire ; les langues interrogent le lieu où est dit ce qu'il faut savoir. C'est ainsi, enfin, qu'elles peuvent outiller et conscientiser ce que l'on nomme « compétence métalinguistique », et au-delà encore, faire saisir la valeur unique du langage humain, lequel n'existe que par la pluralité et la variabilité des expériences humaines que représente, à dignité égale, chacune des langues — qu'elle soit de scolarisation ou du registre particulier de chaque élève. Cette seconde publication se met donc positivement en écho de la première. Elle peut aussi aller plus loin, et plus finement encore, plus profondément, dans le métier et les postures, les enjeux et les gestes professionnels qui sont ceux des professeurs engagés dans des dispositifs bilingues (au sens large et dans tous les contextes éducatifs : de la DdNL à un bilinguisme plus développé comme celui des établissements français dans le monde, ou celui, paritaire, qui existe en France entre français et langues de France). Tout professeur est professeur de langue, de quelque manière que ce soit, et au-delà des spécificités évidentes et fondamentales du... professeur de langue ! Si les éléments « théoriques » et didactiques de l'enseignement bilingue sont largement définis et explicités (on trouvera de nombreuses occurrences des notions d'*intégration*, de *convergence*...), les éléments illustratifs, pédagogiques, d'aide à la mise en place ou à l'étayage de pratiques professionnelles bilingues sont aussi très largement envisagés. Le maître-mot, très souvent rencontré ici, sera celui de *collaboration* — entre acteurs, entre disciplines, entre spécificités didactiques disciplinaires.

Les publications de l'ADEB sont le fruit de collaborations entre enseignants-chercheurs réputés à un niveau international et travaux d'analyse de pratiques, sur la longue durée et dans des contextes divers. Ces publications ne sont pas des guides prescriptifs, mais bien des « publications » : pas un « livre » définitif qui délivrerait un savoir venu d'en haut ou non négociable, mais des éléments de réflexion et de proposition permettant aux professeurs, aux inspecteurs, aux acteurs des politiques linguistiques et scolaires de prendre un peu de distance pour mieux décrire, expliquer, analyser... et revenir avec davantage de passion et de bonnes raisons dans l'excellence des dispositifs bilingues.

Merci aux auteur·rices ! Et avant tout, merci aux nombreux utilisateurs de nos publications.

Pierre Escudé,
président de l'ADEB pour cette première édition, novembre 2019

Bibliographie

Auger, N., Castellotti, V. et Davin-Chnane, F. (2008). *Immigration, école et didactique du français*. Paris, Didier.

Auger, N. et Matheu, N. (2016). Du gitan au français : d'une langue hors norme à une langue normée ? *Signes, Discours et Sociétés*, 16. Discours hors normes, constructions sociales. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01609842>.

Babylonia (2008). *Didactique intégrée des langues : évolution et définitions* (1).

Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues — Savoirs savants, savoirs experts, savoirs ordinaires*. Langues et didactique. Paris : Didier.

Beacco, J.-C. (2010). Histoire : *Une démarche et des points de référence — Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>.

Beacco, J.-C. (2013). *Spécifier la contribution des langues à l'éducation interculturelle. Les enseignements du CECR*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>.

Beacco, J.-C., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2015). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe (première édition, 2010). <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>.

Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P.-H. & Vollmer, H. (2010). *Langues et matières*

scolaires – dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>.

Beacco J.— C., Fleming M., Goullier F., Thürmann E. & Vollmer H. (2015). *Guide pour l'élaboration de curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*. Strasbourg : Unité des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>.

Bertocchi, D., Cabianca, A., Cavalli, M., Ceragioli, M. Dodman, M. & Porté, G. (1998) : *Pensare e parlare in più lingue – Esperienze di insegnamento e di formazione in Valle d'Aosta*. Aosta: IRRSAE-Valle d'Aosta.

Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Petite encyclopédie critique, Paris : Éditions Textuel.

Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours – Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel — Paris : Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours – Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Lausanne — Paris, Delachaux et Niestlé.

Byram, M. (2006). *Langues et identités, Étude préliminaire du Projet Langues de l'éducation — Langues pour l'éducation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>.

Candelier, M. (coord.), Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.— J., Schröder-Sura, A., Noguero, A. avec le concours de Molinié, M. (2010) : CARAP — *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et de cultures*. Graz : CELV. <http://www.ecml.at>.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international.

Causa, M. & Pasquariello, M. (2017). Discours ordinaires et discours spécialisés : pratiques pédagogiques et discursives dans la transmission de savoirs disciplinaires en langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor*, n° 14, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Causa, M. (2009). Enseignement d'une LE et d'une DNL : mettre en place une *compétence discursive* dans la production écrite de niveau avancé. *Synergies Roumanie 4*. GERFLINT.

Causa, M. (2019). L'alternance séquentielle comme moyen de rapprochement entre les langues et les disciplines. In Causa M. & et Stratilaki S. (dir.) (2019), *Distance(s) et Didactique des langues : l'exemple de l'Enseignement Bilingue*, Bruxelles : EME éditions et ADEB.

Causa, M. (2019). Enseignement de et en langues : entre frontières et continuum, quelles articulations ? *Bulletin VALS-ASLA* 110.

BIBLIOGRAPHIE

Causa, M. & Stratilaki, S. (dir.) (2019). *Distance(s) et Didactique des langues : l'exemple de l'Enseignement Bilingue*. Bruxelles : EME éditions et ADEB.

Causa, M. (2014). Compétence discursive dans l'enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives. *Les Carnets du Cediscor*, n° 12. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, p. 115-134.

Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme – Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Collection LAL, CREDIF, Didier.

Cavalli, M. (2012). Langues et enseignement des matières scolaires. In Causa, M. (dir.) *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Cavalli, M. (2014). La formation des enseignants dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle. In Causa M., Galligani S. & Vlad M. (éds.) (2014). *Formation et pratique des enseignants en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve éditions, Actes académiques, série Langues et perspectives didactiques.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, 1992.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>.

Conteh, J. & Meier, G. (Eds.) (2014). *The multilingual turn in languages education: benefits for individuals and societies*. Clevedon: Multilingual Matters, Series New Perspectives on Language and Education.

Corson, D. (2008). *Language Policy in Schools – A Resource for Teachers and Administrators*, New-York-London, Routledge (première édition, 1999).

Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. *Notions en questions*, no 6, La notion de compétence en langues, p. 115-123.

Coste, D. (2014). Approches plurielles et/ou Approche plurielle ? : entre diversité du singulier et singularité du pluriel. In Ch.Troncy (Dir.), *Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures : autour de Michel Candelier*. Rennes : PUR, p. 451-461.

Coste, D. (dir.) (2012). *Les langues au cœur de l'éducation : principes, pratiques, propositions*. Bruxelles, E.M.E. éditions.

Coste, D. & Pasquier, A. (1992). Principes et Méthodologie, in *Langues et savoirs – Due lingue per sapere, Matériaux pour un apprentissage bilingue à l'école primaire*, Supplément à L'École Valdôtaine 14. https://www.regione.vda.it/istruzione/Publications/Ecole_val-dotaine/default_i.aspx.

Courtillon, J. (1976). *La Grammaire notionnelle*, in Un Niveau-Seuil, Paris : Hatier.

Cummins, J. (2003). BICS and CALP: Origins and rationale for the distinction, in

BIBLIOGRAPHIE

Paulston, C. B., & Tucker, G. R., (dir.), *Sociolinguistics: The essential readings*. London : Blackwell.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble (PUG).

Dabène, L. & Degache, Ch. (1998). Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine, in *Actes du X^e colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches »*, Presses universitaires de Franche-Comté, 373-383.

Délégation générale à la langue française et aux langues de France (2016). *L'intercompréhension*, Paris (première édition, 2015) www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France.

Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL, *Tréma*, 28. <http://trema.revues.org/302>.

Escudé, P. (dir.) (2008). *J'apprends par les langues : Manuel européen EURO-MANIA*. Toulouse : Centre National de Documentation Pédagogique, www.euro-mania.org.

Escudé, P. et Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : Clé International.

Fairclough, N. (éd.) (1992). *Critical Language Awareness*. Harlow: Longman.

Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. London : Routledge (première édition, 1989).

Fang, Z., & Schleppegrell, M. (2008). *Reading in Secondary Content Areas: A Language-based Pedagogy*. University of Michigan Press.

Fang, Z., Lamme, L. L., & Pringle, R. M. (2010). *Language and Literacy in Inquiry-Based Science Classrooms, Grades 3-8*. London : Corwin Press.

Fonseca, M. (2017). *Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée : étude de pratiques en terrain catalan et occitan*. Thèse de doctorat. Université de Genève : Archive ouverte. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:96383>.

Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématique, opacité, densité. *Éducation et sociétés plurilingues* 20, 75-78.

Gajo, L. (2009). De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants. *Les Langues modernes* 4-2009, 15-24.

Gajo, L. (2015). Ruptures, bascules et tensions : travail métalinguistique et outils plurilingues. In Gradoux, X., Jacquin, J. & Merminod, G. (éds), *Agir dans la diversité des langues. Mélanges en l'honneur d'Anne-Claude Berthoud* (p. 157-170). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Gajo, L. et al. (2008). *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires*

BIBLIOGRAPHIE

dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final. Fonds national suisse de la recherche scientifique : PNR 56. Téléchargeable sur le site www.pnr56.ch.

Gajo, L. & Grobet, A. (2008). Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires : intégration et saturation des savoirs disciplinaires et linguistiques dans l'élaboration des définitions. In Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M.-L. (éds), *Processus interactionnels et situations éducatives*. De Boeck, coll. Raisons éducatives Bruxelles, 113-136.

Gajo, L., Grobet, A. & Steffen, G. (2015). Saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique : autour des notions de saturation et de méso-alternance. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 101, 27-49. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:82616>

Gajo, L. & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg : Éditions universitaires.

Gajo, L., Racine, I., Luscher, J.-M. & Zay, F. (éds) (2019). *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère*. Frankfurt am Main : Peter Lang, coll. Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel.

García, O. & Kleyn, T. (ed.). (2016). *Translanguaging with Multilingual Students : Learning from Classroom Moments*. New York : Routledge.

García, O. & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York : Palgrave Macmillan.

Gibert, A.-F., (2018). Le travail collectif enseignant, entre informel et institué, *Les dossiers de veille de l'Ifé*, n° 124. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/ListeDossiers.php>.

Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (2015). *Writing Science: Literacy and Discursive Power* (première édition). London ; New York : Routledge.

Hutterli, S. (dir.) (2012). *Coordination de l'enseignement des langues en Suisse. État des lieux – développement – perspectives*. EDK, CDIP, CDPE, CDEP.

Kalmbach, J.-M. & Stratilaki-Klein, S. (dir.) (2018). *Quelles grammaires du français pour les allophones ?* L'Information Grammaticale, n° 157, Peeters.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

Lemke, J. L. (1990). *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Norwood, N.J : Praeger.

Lévy-Leblond, J.-M. (1996). *La pierre de touche : la science à l'épreuve...* Paris : Gallimard.

Lin, A. M. Y. (2016). *Language Across the Curriculum & CLIL in English as an Additional Language (EAL) Contexts: Theory and Practice* (première édition, 2016). Springer.

BIBLIOGRAPHIE

Linneweber-Lammerskitten, H. (2012) : *Mathématiques : Une démarche et des points de référence Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage des mathématiques (fin de la scolarité obligatoire)*, Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>.

Luscher, J.-M. & Serra, C. (2019). Une expérience de conception de test de niveaux en enseignement bi-plurilingue. In Gajo, L., Racine, I., Luscher, J.-M. & Zay, F. (éds) (2019), *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère*. Frankfurt am Main : Peter Lang, coll. Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel.

Luscher, J.-M. (2010). Que peut être une « tâche littéraire » ? *Fréquences franco-phones* 14, 22-26.

Martin, J. R., & Rose, D. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Bristol, CT ; South Yorkshire: Equinox Publishing

Ministère de l'Éducation nationale (2015). *Socle commun de compétences et de connaissances*. <http://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>.

Mochet, M.-A. et al. (dir.) (2005). *Plurilinguisme et apprentissages*. Mélanges Daniel Coste. Lyon : ENS-LSH.

Moirand, S. (1994). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Molinié, M. & Bishop, M.-F. (dir.) (2006). *Autobiographie et réflexivité*. Université de Cergy-Pontoise : Centre de Recherche Textes et Francophonies.

Molinié, M. (2004). Finalités du « biographique » en didactique des langues. *Le français aujourd'hui* 147, 87-95.

Moore, D. & Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit et pour favoriser le lien famille-école en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17/2, 32-65.

Oliveira, L. de, & Schleppegrell, M. (2015). *Focus on Grammar and Meaning* (première édition). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.

Perrefort, M. (2001). *J'aimerais aimer parler allemand*. Paris : Anthropos.

Pieper, I. (2011). *Littérature : Une démarche et des points de référence — Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de la littérature (fin de la scolarité obligatoire)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>.

Py, B. (1996). Reflection, conceptualisation and exolingual interaction. Observation on the role of the first language. *Language awareness* 5, 179-187.

Salins (de), G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris : Hatier.

BIBLIOGRAPHIE

Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, N.J. : Routledge. Serres, M. (2012).

Schleppegrell, M. J., & Colombi, M. C. (Eds.). (2005). *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning With Power*. Routledge. Petite poucette. Paris : Éditions le Pommier.

Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris : Éditions le Pommier.

Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy To Adolescents : Rethinking Literacy Content-Area, in *Harvard Educational Review*, Vol. 78 No. 1 Spring 2008, 40-59, <https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/cal/pdf/teaching-dl.pdf>.

Skiada, M. (2017). *The Use of Authentic Texts in Second Language Teaching of Adults at Beginning and Intermediary Level : The Case of Modern Greek*. Université de Genève : thèse de doctorat.

Stratilaki, S. (2010). Récits langagiers et construction des identités plurielles. *Tréma* 33-34. 145-153.

Stratilaki, S. (2011). *Discours et représentations du plurilinguisme*. Francfort : Peter Lang.

Trévisse, A. (1995). Activités métalangagières et acquisition/apprentissage des langues, *Actes de la journée d'études du 29.11.1994 : Les journaux de bord d'apprenants de langues*, Université de Paris Nanterre, 21-32.

Uribe, L. (2015). *Des pratiques d'enseignement en contexte bilingue à la formation des enseignants : une perspective convergente. Les écoles primaires du réseau AEFÉ en Amérique latine. Étude de cas*. Thèse soutenue le 30 novembre 2015 à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3 et dirigée par Jean-Louis Chiss. <https://www.theses.fr/188450033>.

Verdelhan-Bourgade, M. (dir.) (2007). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Bruxelles : De Boeck.

Véronique, D. (éd.). (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère. Langues et didactique*, Paris : Didier.

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : Clé International.

Vigner, G. (2009). *Le français comme langue seconde — Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette Éducation.

Vion, R. (dir.) (1998). *Les sujets et leurs discours*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Vollmer, H. (2010). Sciences : *Une démarche et des points de référence — Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage des sciences (fin de la scolarité obligatoire)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/home>.

BIBLIOGRAPHIE

Wang-Szilas, J. (2016). *Les enjeux de l'intégration de l'eTandem en didactique des langues-cultures étrangères : interactions entre apprenants et dynamique institutionnelle dans un dispositif universitaire sino-francophone*. INALCO et Université de Genève : Thèse de doctorat.

Wokusch, S. (2008). *Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves*. *Babylonia* (1), 12-14.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier, coll. CREDIF-Essais.

En quelques décennies, l'apprentissage des langues à l'école a profondément évolué, et il évoluera encore. De la question des compétences à acquérir en langues, vers la construction d'une compétence globale à apprendre et penser, avec et par les langues ; faire de l'apprentissage d'une langue, le chemin d'accès aux cultures, aux autres langues parce que c'est bien en langues que l'on apprend. La nature des publics accueillis, la diversité des appartenances linguistiques collectives et individuelles sont toutes à considérer dans l'objectif plus global de construire des compétences plurilingues.

La publication *Le professeur de langue 2 dans l'enseignement bilingue* éditée par l'ADEB, sous la direction de Marisa Cavalli et Laurent Gajo, représente une mine pédagogique pour l'action des enseignants de langues.

Qu'ils en soient sincèrement remerciés. Les formateurs et les personnels d'encadrement comme tout professionnel de l'Éducation trouveront dans cette publication les éclairages de la recherche pour mieux appréhender la réalité d'une politique des langues dans un établissement. Nul doute que chacun saura l'adapter à son contexte d'exercice et en tirer tout le bénéfice pour sa pratique, et donc pour ses élèves. Quels qu'ils soient, où qu'ils soient.

*Michel Bur, adjoint au Directeur général
et chef du service de la pédagogie de la Mission laïque française*

Le professeur de langue 2 dans l'enseignement bilingue

*Rôles, fonctions et pratiques pédagogiques,
transversalités et spécificités*

Sous la direction de Marisa Cavalli et Laurent Gajo
Avec les contributions de Mariella Causa, Marisa Cavalli, Laurent Gajo,
Cecilia Serra, Sofia Stratilaki-Klein, Gérard Vigner
Préface de Jean Duverger et postface de Pierre Escudé

*Cette publication a bénéficié du soutien de la Délégation générale
à la langue française et aux langues de France (ministère de la Culture
et de la Communication).*

ADEB - Association pour le Développement de l'Enseignement
Bi/plurilingue, <http://www.adeb-asso.org/>

Première édition : 2019

Dernière version : juillet 2024

Maquette : Miralta Édito