

Rencontres de l'enseignement bilingue francophone en Europe Prague, novembre 2005

L'enseignant en section bilingue : un nouvel enseignant ?

Laurent Gajo, Ecole de langue et de civilisation françaises, Université de Genève

Introduction

L'enseignement bilingue demande un repositionnement des pratiques pédagogiques et, partant, des programmes de formation initiale et continue des enseignants. Les enjeux touchent les enseignants de langues, de disciplines non linguistiques (DNL) et leur – nécessaire – collaboration.

Une double formation, linguistique et disciplinaire, ne suffit pas pour affronter correctement l'enseignement bilingue. Une formation au plurilinguisme et à la didactique plurilingue s'impose.

Les profils et la répartition des rôles entre l'enseignant de langue et celui de DNL touchent, d'une part, le contenu de l'enseignement et, de l'autre, les méthodes de travail. Au niveau du contenu, il faut veiller à distinguer dans la compétence linguistique les enjeux discursifs, stratégiques et cognitifs. Au niveau des méthodes, il faut imaginer les conditions d'une programmation intégrée et de moments de coprésence dans la classe.

Plus qu'un généraliste ou un spécialiste, un enseignant de programme bilingue se positionnera comme un « spécialiste du transversal », comme un chercheur en action.

Fonctions de l'enseignant et seuil de sécurité

Un enseignant en classe bilingue est d'abord un enseignant. A ce titre, il nous paraît utile de rappeler quelques-unes de ses fonctions essentielles à l'aide de la typologie de Dabène (1984), qui se centre sur les fonctions métacommunicatives :

- vecteur d'informations ;
- évaluateur ;
- distributeur de la parole.

Ces fonctions méritent d'être repensées dans le cadre de l'enseignement bilingue, et nous en proposons ci-dessous une présentation réaménagée et enrichie d'une quatrième fonction, celle de médiateur. L'enseignant en classe bilingue assumera ainsi, selon nous, au moins les fonctions suivantes :

- vecteur et négociateur de savoirs : l'enseignant est dépositaire de répertoires savants qu'il met à la disposition de ses élèves, relie à leurs savoirs propres dans le cadre de tâches données ; la particularité de la classe bilingue tient à la confluence de savoirs linguistiques et disciplinaires, centrale dans le processus d'enseignement/apprentissage ;
- déclencheur d'évaluation : l'enseignant se doit d'accompagner et de contrôler les productions, de nature essentiellement verbale, de ses élèves ; l'enseignement bilingue

impliquera en outre une évaluation de la production linguistique par le produit disciplinaire ;

- stimulateur de la parole : l'enseignant assume en principe la responsabilité dans la circulation de la parole en classe ; dans l'enseignement bilingue, la verbalisation occupe une place centrale et doit être « distribuée » de manière adéquate ; cette verbalisation implique aussi une politique de l'alternance des langues ;
- médiateur : l'enseignant incarne aussi, qu'il le veuille ou non, une référence socioculturelle pour ses élèves ; dans le cadre de l'enseignement bilingue, il veillera particulièrement aux représentations métalinguistiques véhiculées par les acteurs et assumera une responsabilité dans le développement de représentations adéquates et nuancées des langues, de leur apprentissage et du plurilinguisme.

Ces quelques observations montrent en quoi le métier d'enseignant en classe bilingue se trouve quelque peu « décalé » par rapport à celui de l'enseignant « ordinaire », tout en indiquant les renouvellements possibles. Les fonctions ainsi renouvelées de l'enseignant exigent toutefois une formation à deux niveaux :

- méthodologique : elle concerne sans doute davantage les deux premières fonctions, dans la mesure où il s'agit de repenser le lien entre langues et disciplines non linguistiques (DNL) et de reconsidérer, dans ce cadre, les procédures d'évaluation ;
- linguistique : elle concerne davantage les deux dernières fonctions, car l'enseignant doit incarner un modèle crédible de recours aux langues en présence, L2 devant recevoir une attention particulière.

Cela dit, les deux niveaux de formation s'entrecroisent et doivent contribuer à offrir à l'enseignant un **seuil de sécurité** aussi bien sur le plan pédagogique que linguistique. L'espace de sécurité, souvent plébiscité pour les élèves (voir Meirieu, 1996), doit être pensé plus précisément pour les enseignants. Cet espace n'implique pas un confort facile, mais une marge adéquate d'action/réaction, du point de vue du maître, et de crédibilité, du point de vue de l'élève. Sur le plan de la formation linguistique, il faudra notamment définir, à l'intérieur de chaque programme, un niveau minimal pour la tenue d'un enseignement en L2. Mais il faudra aussi thématiser la question de l'insécurité linguistique, éminemment subjective et souvent en décalage avec les compétences communicatives effectives. L'enjeu ne consiste pas à éliminer toute insécurité linguistique, souvent source de progrès et de remise en question méthodologique, mais de la calibrer sur une définition réaliste de la compétence plurilingue.

Quelques jalons pour une didactique du plurilinguisme

Plus qu'une double formation (linguistique et disciplinaire), il s'agira de proposer aux enseignants une formation à la didactique du plurilinguisme. Celle-ci peut admettre une grande diversité d'options, mais se fonde à notre sens sur quelques principes, que nous aimerions brièvement parcourir.

1. La verbalisation se présente comme une condition centrale pour le processus d'enseignement/apprentissage : autant l'interaction sociale que la transmission didactique des connaissances se fondent en grande partie sur les activités verbales, qui forgent les conditions et les traces de l'enseignement/apprentissage.
2. Les objets de savoirs scolaires font sens dans la communication à l'école : le « tournant » communicatif des années 70-80 a donné lieu à bien des « virages » ; s'il

reste admis qu'on apprend en communiquant et que les activités de communication doivent être ancrées dans une forme d' « authenticité », il faut alors chercher l'ancrage communicatif dans la réalité scolaire ; il ne s'agit pas pour autant de truffer le lexique de mots de la vie scolaire (ex. : « compas », « règle », etc.), mais de référer à toutes fins utiles aux différents objets/savoirs scolaires dans les langues vivantes au programme.

3. La L2 constitue un outil supplémentaire pour le travail sur les savoirs disciplinaires et linguistiques (y compris la L1) : en tant que vecteur du travail scolaire (en cours de langue et de DNL), la L2 ne se limite pas à un objet éducatif s'additionnant aux autres, mais transforme les conditions mêmes des apprentissages en général ; elle doit à ce titre s'envisager comme un outil à disposition pour le travail scolaire, dans ses liens avec les autres langues, notamment la L1 (didactique intégrée), et les différents savoirs disciplinaires (didactique multi-intégrée).
4. Le plurilinguisme ne correspond pas seulement à un but, mais aussi à un moyen de l'enseignement/apprentissage : tout comme l'on n'a jamais fini d'apprendre une L1, on ne peut pas plus prétendre avoir achevé l'apprentissage d'une L2 ; la pluralité des répertoires linguistiques, en même temps qu'elle se construit, se met très vite en jeu dans le processus acquisitionnel et pédagogique (en osant une métaphore économique, on pourrait parler d'une recapitalisation constante par l'utilisation des intérêts) ; l'intervention des différentes langues en présence doit alors s'envisager à deux niveaux, celui de la planification curriculaire (macro-alternance) et celui des activités communicatives du sujet parlant (micro-alternance).

Ces différents principes font appel à des notions désormais bien documentées en sciences du langage et en didactique des langues secondes : didactisation de l'alternance et recours à la L1 (Castellotti, 2001), compétence plurilingue (Coste, Moore & Zarate, 1997), problématisation et construction des savoirs (Gajo, 2001), didactique intégrée (Roulet, 2000), intégration des langues et des savoirs (Gajo, 2001 ; Gajo & Serra, 2002), représentations (Py, 2000 ; Moore, 2001). Ces notions fondamentales balisent le champ théorique de la didactique du plurilinguisme, qui doit toutefois continuer à construire ses arguments. Mais il faut aussi souligner que l'enseignement bilingue entretient des liens privilégiés avec certaines tendances plus générales en didactique, qui contribuent à lui donner toute sa force. La formation des enseignants doit alors s'intéresser de près à ces (nouvelles) tendances, qui peuvent garantir un plein déploiement de la compétence plurilingue.

Principes méthodologiques généraux

Il va sans dire que l'enseignement bilingue suppose par exemple l'adoption d'une approche de type expérientiel ou, mieux, fonctionnel-analytique (Allen, 1983), dans le sens où l'apprentissage prend place autour de tâches non prioritairement linguistiques. Gajo (2001) parle d'approche « pragmatique », privilégiant le traitement des connaissances linguistiques dans le cadre de problèmes émergeant de tâches disciplinaires particulières. Une telle approche peut concerner la didactique des langues dans son ensemble, et l'on parlera par exemple dans le monde anglophone de « task-based teaching ». Si l'enseignement bilingue constitue en quelque sorte l'ultime aboutissement de certaines approches ou méthodes, il s'accommode par ailleurs mieux de certains formats pédagogiques. Nous en présenterons trois, en précisant d'emblée qu'il s'agira bien entendu de former les enseignants à ces différents formats, tout comme aux différentes méthodes ou approches à peine évoquées.

Approche interactionniste

L'enseignement bilingue, en tant que démarche basée sur l'engagement effectif dans la réalisation de tâches non linguistiques, doit privilégier une approche interactionniste. L'interaction maître/élève, réglée par un contrat didactique (De Pietro, Matthey & Py, 1989), constitue, d'une part, une chance pour l'exposition linguistique et la prise de risque et, d'autre part, un répertoire de ressources potentielles pour l'ajustement de la communication et la résolution de problèmes.

Pédagogie du projet

L'enseignement, nous venons de le voir, procède par tâches, par rapport auxquelles s'ancrent des enjeux linguistiques. Une exploitation maximale des croisements entre ceux-ci et celles-là passe par la mise au point de projets pédagogiques si possible interdisciplinaires. Les élèves, aidés par leurs enseignants, sont invités à recueillir et « fabriquer » du savoir en fonction d'un objectif organisant un enchaînement de tâches.

Pratiques de co-apprentissage et de co-enseignement

L'enseignement bilingue exige une expertise nouvelle et souvent complexe des enseignants, qui doivent s'appuyer notamment sur une multiplicité de répertoires linguistiques et disciplinaires. Ceux-ci impliquent une diversité de savoirs, articulés et « transfigurés » dans la démarche bilingue. Il s'agit alors de reconnaître qu'un enseignant seul, pour compétent qu'il soit, ne maîtrise qu'imparfaitement les divers répertoires et qu'il doit idéalement envisager des pratiques de co-apprentissage et de co-enseignement. Dans le premier cas, il partage d'une certaine manière la condition de ses élèves, en considérant le bilinguisme comme, à la fois, un défi pour lui aussi et une donnée de départ pour un certain nombre de ses élèves. Dans le second cas, il prend conscience de la nécessité de recourir à l'expertise de ses collègues, avant, pendant et/ou après la réalisation d'une séquence didactique. Globalement, l'enseignement bilingue demande une reconnaissance de la distribution sociale des savoirs et des expertises au sein même du système scolaire et de ses acteurs. Le partage et l'articulation de ces expertises devient alors une ressource précieuse, même s'il ne s'agit évidemment pas de rendre les rôles des uns et des autres plus « mous » ou ambigus.

Distribution des savoirs

Ces derniers éléments posent frontalement la question de la formation de base des enseignants, non seulement méthodologique mais aussi scientifique/thématique. Quels sont en effet les savoirs que doit maîtriser un enseignant de DNL ? Et quels sont, en retour, les savoirs que doivent maîtriser les enseignants de langues ? La complexité de ces questions ne saurait se résoudre en quelques lignes. Nous tenons toutefois à évoquer quelques principes.

Tout d'abord, il faut rappeler la centralité, pour les élèves mais, en amont, pour les enseignants aussi, du développement de la compétence de communication, permettant de véhiculer de manière adéquate un contenu disciplinaire. On parlera ici de besoin linguistique de l'enseignant de DNL.

Ensuite, il convient d'amener la notion d'authentification (voir Hanse, 2000), rappelant que la langue n'existe pas en dehors de situations d'utilisation qui la modèlent. Enseigner la langue suppose donc la connaissance d'un certain nombre de paradigmes disciplinaires de référence.

Enfin, il s'agit de voir, dans ces lieux de croisement et/ou d'actualisation entre langues et DNL, quelle est la prégnance des différents types de savoirs linguistiques. En effet, les savoirs phonologiques ou strictement morphosyntaxiques pourront sembler moins importants pour les enseignants de mathématiques par exemple. Sans doute, mais il faudra à coup sûr viser la maîtrise de savoirs lexicaux et discursifs (formulation du théorème, de l'hypothèse, etc.). Les structures linguistiques seront alors réinterrogées sous l'angle des exigences discursives (voir Berthoud & Gajo, 2001).

En guise de synthèse

Le maître mot de l'enseignement bilingue est sans doute « intégration » (voir les désignations européennes CLIL (Content and language integrated learning) – Marsh et al. 2001 – et EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère) – Baetens Beardsmore, 1999), dans le sens d'un croisement de plusieurs langues et de la mise en évidence des aspects linguistiquement pertinents des savoirs disciplinaires. Du côté de l'enseignant, cette perspective doit se traduire par une pratique « décloisonnée » et/ou « décloisonnante », proposant un nouveau regard sur les savoirs et leur construction et, partant, une didactique spécifique. De même que le bilingue n'est pas deux monolingues dans la même personne (voir notamment Grosjean, 1989), l'enseignant en classe bilingue n'est pas deux enseignants dans la même personne, à savoir un enseignant de DNL doublé d'un enseignant de langue. Expertise multiple, certes, mais expertise nouvelle et spécifique surtout.

La formation des enseignants doit néanmoins se préoccuper aussi bien de la définition de cette didactique spécifique que des exigences, pour celle-ci, de se construire sur la disponibilité de certains principes ou méthodes émanant de courants didactiques plus généraux. En retour, l'enseignement bilingue pourra nourrir ces principes, après les avoir d'une certaine manière conduits à leur ultime achèvement. Loin de se poser comme exception, l'enseignant bilingue devrait alors servir de modèle à tout enseignant, tout d'abord et surtout parce que chacun d'eux travaille prioritairement à partir des productions verbales et doit donc endosser pleinement ses responsabilités linguistiques.

Bibliographie

- Allen, J. P. B. (1983). A Three-Level Curriculum Model for Second-Language Education. *The Canadian Modern Language Review* 40/1, 21-43.
- Baetens Beardsmore, H. (1999). Consolidating experience in plurilingual education. In Marsh, D. & Marsland, B. (Eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium* (pp. 24-30). Univ. of Jyväskylä: Continuing Education Centre.
- Berthoud, A.-C. & Gajo, L. (2001) Négociation des faits de langue pour le discours. In Bouchard, R., de Gaulmyn, M.M. & Rabatel, A. (éds), *Ecrire à plusieurs voix*. L'Harmattan.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

- Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Etudes de linguistique appliquée* 55, 39-46.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In: Weil, D., & Fugier, H. (éds.). *Actes du 3ème colloque régionale de linguistique*. Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier, coll. LAL ("Langues et apprentissage des langues").
- Gajo, L. & Serra, C. (2002). Bilingual Teaching: Connecting Language and Concepts in Mathematics. In So, D.W.C. & Jones, G. M. (Eds.), *Education and Society in Plurilingual Contexts* (pp. 75-95). VUB : Brussels University Press.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language* 36, 3-15.
- Hanse, P. (2000). Les nécessaires articulations entre L1, L2 et disciplines non linguistiques en L2. *Le français dans le monde*, no spécial coord. par Duverger, J., *Actualité de l'enseignement bilingue*, janvier 2000 150-158.
- Marsh, D. et al. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms. Languages open Doors*. Finland and Netherlands: University of Jyväskylä and European Platform for Dutch Education.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF éditeur.
- Moore, D. (coord.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, coll. Essais.
- Py, B. (éd.) (2000). Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 32.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier-Crédif, coll. LAL.