Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Sommaire

Préface
Arlette Bothorel, Jean-Christophe Colinet, Daniel Morgen

Ouverture de l'Université d'automne
Mark Sherringham

Axe 1

Politiques linguistiques éducatives

Nouvelles perspectives sur les politiques linguistiques éducatives en Europe
Claude Truchot

Politiques linguistiques en France
Jean Salles-Loustau

Politiques linguistiques éducatives en Alsace
Dominique Huck

La « langue régionale » en Alsace. Polysémie et polémiques
Arlette Bothorel-Witz

Axe 2

Construction des savoirs disciplinaires et linguistiques

La construction des savoirs disciplinaires et linguistiques dans l'enseignement bilingue : expérimentation dans différentes disciplines, dont les maths, l'histoire et l'environnement
Cécilia Serra

Pratiques d'enseignement et apprentissage de la production orale
Rita Carol

Les apports des recherches psycholinguistiques sur la structuration des langues 1 et 2
Peter Griggs

Expérimentations liées à l'enseignement de la biologie (premier et second degré)
Yves Bleichner

L'enseignement des mathématiques en classe bilingue
Jacques Muller

L'enseignement de la physique et de la technologie
Michel Diskus

L'apprentissage linguistique en cours bilingue de géographie

Hans-Ludwig Krechel et Jean-Marc Metz

Quelle(s) identité(s) construisons-nous à travers l'enseignement de l'histoire et de la géographie en langue seconde ?
Bruno Botet

Outils et modèles de l'enseignement de l'histoire en allemand en section européenne
Manfred Donecker

Apprentissage des langues par le biais de la musique (premier degré)
Christiane Boos

Axe 3

Le terrain alsacien : organisation, outils, pratiques

Le dispositif académique de l'école au collège : état des lieux et perspectives
Anita Marchal et Jean-Christophe Colinet

Expériences et pratiques en maternelle
Franck De Giuli

La production d'outils pour l'enseignement bilingue des mathématiques au collège
Geneviève Rolli et André Perrin

La production d'outils pour l'enseignement bilingue de l'histoire et de la géographie au collège
Jeannine Schmitt

La production d'outils pour l'enseignement de la langue régionale dans le cursus bilingue au collège
Catherine Jordan et Albert Schreiber

L'utilisation de textes longs
Damien Durrenberger

Axe 4

La construction des compétences didactiques et linguistiques de l'enseignant

La didactique des disciplines dans la langue – cible
Daniel Coste

Le bilinguisme en mouvement : discours et construction des connaissances en L1 et L2
Bernard Py

Fonctionnement et construction de la compétence linguistique
Laurent Gajo

Evolutions didactiques pour une éducation bi/plurilingue
Claude Springer

Axe 5

Quelles formations pour les enseignants des sites bilingues ?

Le point sur l'existant en France et les nouvelles orientations

Approche comparative des plans de formation (corse, breton, catalan, occitan, alsacien)
Maria-Dolores Sola

Les plans de formations des PLC2 de langue régionale
Claire Toreilles

Le débat binational transfrontalier

La coopération Université - Centre de formation aux enseignements bilingues ou comment optimiser le cheminement du futur professeur de langue régionale ?
Albert Hudlett

Le cursus binational intégré
Michel Faure et Daniel Morgen

Quels besoins pédagogiques, linguistiques et culturels pour les enseignants des sections européennes/ bilinguale Züge ? Quelques réflexions sur un module prévoyant la qualification des enseignants des sections européennes
Franz-Joseph Meißner

Les nouvelles formations bilingues premier degré en Alsace aux confluents des traditions allemandes et françaises
Anémone Geiger-Jaillet

Quelle formation pour l'enseignement bilingue? Le cursus "Europalehramt" à la Pädagogische Hochschule de Karlsruhe
Gérald Schlemminger

Axe 6

Vers une évaluation et une validation des compétences en langue

Le portfolio européen des langues
Pierre Frath

La certification de compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES)
Elke Nissen

Le travail en tandems bi-nationaux. Applications possibles dans le domaine scolaire
Annie Blackborrow-Barre

Annexes

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Les langues régionales de France : état des lieux
Jean-Christophe Colinet et Daniel Morgen

Liste des auteurs

NB : La pagination de ce document est légèrement différente de celle des actes publiés par le Minsitère de l'éducation nationale en juin 2004, mais actuellement introuvable et épuisée.

Nous avons conservé ici la trame d'origine retenue par les organisateurs du colloque et éditeurs des actes.
Arlette Bothorel-Witz, Jean-Christophe Colinet, Daniel Morgen.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Préface

Arlette Bothorel-Witz, Jean-Christophe Colinet, Daniel Morgen.

L'Université d'automne a été un lieu de rencontre entre les acteurs du terrain (enseignants / formateurs), les cadres de l'enseignement et les chercheurs, propice à une réflexion commune. Le regard croisé - qui, loin des prises de position partisanes, a été porté sur l'enseignement des langues régionales en France, et de manière plus globale sur l'éducation bilingue - a contribué à établir un bilan, à évaluer les besoins et les problèmes, à ouvrir de nouvelles perspectives.

En toute logique une place importante a été aménagée, dans les contenus, aux préoccupations des acteurs les plus directement concernés, à savoir les enseignants : l'accent a été mis sur la construction des savoirs disciplinaires et linguistiques, sur l'acquisition des compétences didactiques et linguistiques des enseignants, et finalement sur la formation des maîtres. Le terrain alsacien a fourni une vue d'ensemble qui a permis de mesurer et de discuter les effets d'une politique sur les structures éducatives, sur l'organisation des enseignements et sur l'élaboration des outils pédagogiques à différents niveaux (maternelle, premier degré, collège).

Dans la mesure où, dans tout système éducatif, les questions de politique linguistique sont incontournables, elles ont constitué l'objet des interventions de l'axe 1 qui ouvre l'Université d'automne.

Axe 1 : Les politiques linguistiques dans l'éducation

C'est pour mettre en relief leur possible cohérence, mais aussi la pluralité des objectifs qui les fondent, la diversité des contextes et des structures auxquelles elles sont censées s'appliquer, que les politiques linguistiques éducatives ont été successivement examinées, à l'échelle européenne, nationale et régionale.

Membre permanent du Comité scientifique de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, **Claude Truchot** évalue le rôle des instances européennes (Union européenne, Conseil de l'Europe) dans l'élaboration des politiques linguistiques éducatives, non sans rappeler que les actions et décisions concernant spécifiquement les langues constituent un aspect particulier d'une politique plus globale ; il s'ensuit que les visées d'une politique linguistique ne sont jamais strictement linguistiques.

L'Union européenne et, plus particulièrement, le Conseil de l'Europe ont mené un certain d'actions qui se traduisent par des recommandations, la mise en place de programmes et par l'élaboration d'instruments pédagogiques. L'examen de ces diverses interventions conduit à évaluer les enjeux politiques, économiques, sociaux et idéologiques des politiques mises en œuvre. En considérant les instances européennes comme « des lieux de convergence de tendances et de pressions multiples et contradictoires d'où elles essaient de dégager des positions consensuelles », Claude Truchot contribue à éclairer d'un jour nouveau les politiques linguistiques d'éducation, en matière de langues régionales en particulier.

Inspecteur général des Langues régionales, **Jean Salles-Loustau,** retrace les jalons qui ont mené vers l'élaboration et la mise en œuvre progressive d'une politique nationale en faveur des langues régionales. Cette politique se traduit par des mesures « d'accompagnement », des dispositions permettant d'assurer l'enseignement de ces langues « selon une certaine cohérence ». La politique en faveur des langues régionales, parties intégrantes des *langues de France*, est examinée en lien avec les éléments susceptibles d'en favoriser le développement (conscience patrimoniale, équilibre écolinguistique, marché aux langues) ou, inversement, à le ralentir : les langues régionales perdent en

fonctionnalité face à la langue nationale, leur absence de normalisation fait obstacle à leur transmission et à leur enseignement.

Une approche comparative des régions françaises met en relief la diversité, voire la disparité des situations, en matière de promotion et d'enseignement des langues régionales. A l'inverse de la Corse, ou, sous d'autres aspects, de la Bretagne et de l'Alsace, certaines régions n'ont pas su ou n'ont pas voulu se donner les moyens d'une véritable politique d'enseignement de leurs langues. Il s'ensuit que le rôle qui peut incomber aux régions ou à l'Etat dans le processus de décentralisation invite à la vigilance.

Mettant à profit sa connaissance du terrain alsacien, **Dominique Huck** propose une approche des politiques éducatives régionales qui rend compte de leur évolution de 1919 à nos jours. Il montre à quel point les éléments constitutifs d'une politique, de même que ses effets, ne peuvent être isolés du contexte historique, économique, social et idéologique, d'une part, des enjeux contingents, d'autre part. La perspective diachronique adoptée vise à mettre en relief les orientations antagonistes qui marquent les politiques éducatives en Alsace sur l'axe du temps, la priorité donnée au français ayant été relayée, à partir de 1982, par la promotion de l'allemand. La prise en compte de la situation sociolinguistique permet de rendre compte du degré d'(in)adéquation entre la volonté politique, les dispositifs éducatifs et les réalités du terrain, en d'autres termes les pratiques, les usages et l'imaginaire du corps social.

D'un point de vue très général, la contribution de D. Huck tend à montrer que les politiques d'enseignement bilingue ne peuvent avoir d'apport significatif que si elles prennent en compte le contexte social et linguistique et les acteurs chargés de les appliquer : la didactique et la pédagogie des langues « ne relèvent pas d'un geste technique, mais constituent, eux aussi, des gestes politiques, par les choix qui vont être –ou non – opérés ».

En lien avec les politiques éducatives en Alsace, **Arlette Bothorel-Witz** évoque les aspects polysémiques et problématiques de la notion de « langue régionale » en recherchant le sens que prend le catégorème dans les différents contextes de son emploi, en particulier dans le domaine linguistique, et dans les champs institutionnels. Dans le champ éducatif alsacien, l'accent est mis sur les incidences d'une triple caractérisation de l'allemand, langue régionale, comme « expression écrite et la langue de référence des dialectes régionaux », comme « langue des pays voisins » et comme « une grande langue de diffusion européenne et internationale ». La confrontation avec les données issues du terrain révèle d'autres critères de catégorisation et d'autres référents de la « langue régionale ». A. Bothorel-Witz insiste sur une nécessaire pluralité des approches, susceptible de rendre compte à la fois de la diversité et de la complexité des catégorisations et, partant, « du rapport des forces matérielles ou symboliques entre ceux qui ont partie liée avec l'un ou l'autre mode de classement ».

Axe 2 : La construction des savoirs disciplinaires et linguistiques

L'imbrication des savoirs disciplinaires et des savoirs linguistiques – qui constitue l'une des problématiques centrales de l'enseignement bilingue – est abordée sous divers angles et perspectives qui permettent de mettre en relief, à la fois, les enjeux linguistiques des disciplines et les enjeux disciplinaires des langues.

Les deux premières interventions portent sur une question centrale de l'enseignement bilingue : l'articulation de la langue 1 (L1) avec la langue 2 (L2) dans l'acquisition de savoirs linguistiques et disciplinaires. C'est ainsi que, dans le cadre d'une didactique intégrée des langues et des contenus disciplinaires, **Cecilia Serra** plaide pour un travail en deux langues qui facilite la focalisation sur les processus d'apprentissage. A partir de « micro alternances », en d'autres termes, de changements de langues intra- ou interdiscursifs, elle cherche à « cibler les apports de l'une et de l'autre langue et d'en étudier la complémentarité ». La synthèse d'un parcours didactique permet de montrer comment l'interaction bilingue – qui régit les enjeux disciplinaires et linguistiques – peut devenir « le lieu même de l'acquisition ».

Prenant appui sur la théorie cognitive d'apprentissage d'Anderson, de même que sur l'analyse de trois corpus, **Peter Griggs** met, lui aussi, en évidence le rôle de L1 comme outil de médiation dans l'acquisition de L2. La réflexion porte sur la nature de l'articulation entre L1 et L2 et sur l'évolution de leurs rapports dans les différentes phases d'apprentissage de L2. Dans le cadre du modèle cognitif retenu, P. Griggs montre comment peut s'opérer le passage d'un bilinguisme « subordonné » à un bilinguisme « composé ». Il définit ensuite les deux principales catégories d'opérations transcodiques, les opérations fusionnelles et les opérations contrastives, ces dernières se révélant être les plus bénéfiques en terme d'apprentissage.

Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la production orale ont constitué la base de discussion de l'atelier animé par **Rita Carol**. En partant de ses observations de classes et de l'analyse d'une séquence, elle montre les limites des pratiques traditionnelles dans l'enseignement bilingue et leurs effets négatifs sur l'initiative et la prise de parole. De façon plus générale, les enseignants sont invités à une révision des rapports entre les connaissances grammaticales et les règles constitutives du fonctionnement cognitif ou langagier de l'apprenant d'une part, à une meilleure prise de conscience des conséquences linguistiques de chacune des activités disciplinaires.

Un deuxième ensemble d'interventions (en conférence plénière ou en atelier) se structurent, en complément à ce premier volet, autour des disciplines non linguistiques (histoire-géographie, éducation musicale, disciplines scientifiques) et de leur contribution à l'élaboration des compétences de communication.

En tant que conseiller pédagogique du Goethe Institut pour les sections européennes, **Manfred Donecker** vise à montrer, à partir d'une séquence exemplaire (le traité de l'Elysée du 22 janvier 1963), pourquoi l'enseignement de l'histoire en langue allemande relève d'autres principes de fonctionnement que le cours de langue et l'enseignement disciplinaire dans la langue 1. En mettant l'accent sur les apports divers et spécifiques des cours d'histoire en langue étrangère, il insiste plus particulièrement sur la dialectique de la similitude et de l'altérité qui sous-tend une « pédagogie de rencontre » et sur l'authenticité accrue du travail linguistique.

C'est dans le même ordre d'idées que **Bruno Botet** rappelle le rôle qu'ont joué l'histoire et la géographie dans l'élaboration des identités nationales. La mise en place de l'enseignement bilingue (français / catalan) repose la question de la construction du citoyen qu'aucun enseignant d'histoire en langue régionale ne peut éluder. A la fois pour pallier de possibles dérives régionalistes et pour tenir compte de la diversification socioculturelle des élèves ou des raisons plutôt pragmatiques qui poussent les enseignants à opter pour la voie bilingue, B. Botet propose de contribuer non pas à la construction de deux identités juxtaposées, mais à une « création originale et plurielle, qui pourrait être la base d'une éventuelle identité européenne ».

Dans le même champ disciplinaire, les interventions de **Hans-Ludwig Krechel** et de **Jean-Marc Metz** considèrent l'apprentissage des langues à travers l'enseignement de la géographie. Dans leur intervention commune, les deux géographes, allemand et français, placent au centre de leur réflexion l'élaboration d'un manuel de géographie destiné à l'enseignement bilingue. Dans les discussions relatives à la conception du manuel, l'accent est mis sur les objectifs de l'enseignement bilingue et, plus particulièrement, sur la capacité des élèves à lire des textes authentiques. Se fondant très concrètement sur l'agencement et le déroulement d'une unité thématique, Hans-Ludwig Krechel présente les principes du travail linguistique et les différentes phases d'enseignement.

L'intervention de **Christiane Boos** tend à démontrer que chaque discipline peut contribuer à l'élaboration des compétences linguistiques. En tant qu'enseignante de musique, elle souligne la part de l'engagement physique dans la production orale et fait entrevoir, bien au-delà du cas particulier de l'enseignement bilingue, tous les bénéfices qu'aurait pour l'enseignement des langues vivantes une utilisation précoce et continue de supports de nature musicale et un travail sur la voix.

Les dernières interventions relevant de cet axe portent sur l'enseignement des disciplines scientifiques dans une langue étrangère ou dans l'une des langues régionales. Pour sa part, **Michel**

Diskus met l'accent sur les bénéfices linguistiques d'une démarche scientifique expérimentale menée en anglais. Il montre comment la situation concrète d'expérimentation, à laquelle s'ajoutent l'observation et l'interprétation peuvent être le moteur des pratiques langagières.

L'atelier animé par **Jacques Muller** porte sur les changements induits par l'utilisation d'une langue seconde dans l'apprentissage des mathématiques à l'école élémentaire, en Alsace, et sur la place qui est faite à la langue dans l'enseignement de la discipline non linguistique. Ce sont, pour l'essentiel, les modes d'expression ou de dénominations dans la discipline et leurs effets sur l'émergence de concepts qui constituent la base de discussion de l'atelier.

C'est pour aller plus loin dans l'analyse des liens entre savoirs encyclopédiques et savoirs linguistiques qu'**Yves Bleichner** choisit l'élaboration d'un matériel pédagogique pour l'enseignement de la biologie à l'école élémentaire et les orientations pédagogiques et didactiques retenues comme point de départ de son intervention. La présentation des modalités de mise en œuvre - mise en projet, questionnement, lectures, organisation des connaissances, recours à l'écrit, travail en groupes, mise en commun, programmation des contenus - débouche sur le constat que les élèves s'intéressent à la langue en contexte une fois que les données encyclopédiques ont été traitées. Parmi les pistes de recherche retenues, il faut notamment mentionner l'élaboration d'une grammaire didactique et la conception d'outils contribuant au développement des capacités discursives ou textuelles.

Axe 3 : Le terrain alsacien

Montrer comment un projet de politique linguistique devient réalité pédagogique, c'est ce à quoi s'essayent les différentes contributions issues de l'académie de Strasbourg.

En ce qui concerne les structures existantes, **Anita Marchal** et **Jean-Christophe Colinet** exposent l'organisation de l'enseignement bilingue, en termes de regroupements d'élèves (classes ou sections), en termes de distribution dans la semaine du temps pédagogique (journées ou demi-journées) ; ils abordent ensuite l'aspect des contenus et des horaires dévolus à l'enseignement de langue et l'enseignement en langue (disciplines étudiées en langue française et en langue allemande).

Veiller à une intégration du cursus bilingue, en réalité optionnel, dans un système d'ensemble qui se veut égal, ou uniforme, pour tous, telle est l'une des préoccupations des hiérarchies concernées (chef d'établissement, inspection académique, inspections du premier et du second degré). Les élèves du cursus bilingue sont-ils traités comme les autres élèves ? La forte sollicitation langagière et cognitive, à laquelle ils sont appelés, en fait-elle des élèves particuliers ?

L'absence de recul, le faible nombre d'élèves engagés à ce jour dans ce cursus, l'extrême diversité des situations d'un collège à l'autre et d'une cohorte à l'autre, l'hétérogénéité des motivations et des biographies familiales (couples francophones, couples dialectophones dits « actifs » ou « passifs », couples francophones ayant séjourné dans un pays germanophone, couples germanophones installés par commodité ou par choix du côté français) rendent impossibles un jugement tranché et des formulations simplistes. Considérer les réalités scolaires de l'enseignement bilingue, c'est aussi devoir accepter la complexité et les nuances. L'apprentissage de la langue anglaise, qui peut, à partir de la classe de sixième, accompagner la poursuite de l'apprentissage de l'allemand, sert assez bien de révélateur à l'hétérogénéité des situations scolaires, depuis le cas des élèves pour lesquels l'apprentissage précoce et intensif de l'allemand sert de tremplin puissant à l'apprentissage de l'anglais, jusqu'à ceux pour lesquels l'apprentissage d'une langue supplémentaire dès la sixième entraîne une surcharge de travail, en classe comme à la maison.

C'est à un regard dans la salle de classe et sur le fonctionnement de l'enseignement bilingue dans une école maternelle que nous invite **F. de Giuli** : les classes à plusieurs niveaux constituent la règle, la complémentarité entre le maître enseignant en français et celui enseignant en allemand est indispensable. Sont abordés des problèmes très concrets, tels que l'admission en section bilingue, les motivations des parents qui retirent leur enfant du cursus, l'accompagnement linguistique souhaitable,

la présence d'enfants germanophones dans le cursus. L'atelier s'interroge, pour conclure, sur l'âge optimal d'entrée en section bilingue.

Chercher les équilibres, veiller à la crédibilité de l'enseignement bilingue, qui se situe sans doute encore dans une phase de construction, garantir les acquisitions disciplinaires tout autant que l'approfondissement des compétences linguistiques et culturelles, telles sont quelques-unes des préoccupations des professeurs engagés dans le cursus bilingue et producteurs de documents spécifiques.

Dans leur atelier, intitulé "Production d'outils pour l'enseignement bilingue des mathématiques en collège", **Geneviève Rolli** et **André Perrin** retracent leurs expériences d'enseignants en section européenne, puis donnent la conception d'ensemble des outils pédagogiques qu'ils ont élaborés pour les sections bilingues. Montrant les bénéfices réciproques que tirent la discipline non linguistique et la langue de leur mise en œuvre conjointe, ils illustrent leur démarche par un document sur la propriété de Pythagore prévoyant des activités dans les deux langues ; ils sont guidés par le souci légitime que l'enseignement des mathématiques en deux langues permette aux élèves d'accéder aux mêmes compétences disciplinaires qu'un enseignement monolingue. Cette vigilance ne les empêche pas de noter les différences de dénomination linguistique et de notions mathématiques entre enseignement des mathématiques en France et celui pratiqué en Allemagne.

Dans sa contribution, **Jeanine Schmitt** va dans le même sens et rappelle les objectifs qui ont présidé à l'élaboration de documents de géographie.

Damien Durrenberger d'une part, **Catherine Jordan** et **Albert Schreiber** d'autre part, justifient, dans des contextes différents (premier degré, second degré), l'utilisation de textes longs à des fins d'apprentissage de la langue, que ce soit pour l'école primaire ou pour le collège ; on y relève le souci concret de trouver des outils parlant à la sensibilité et à l'intelligence des élèves, la recherche du point d'équilibre entre le niveau de complexité linguistique adéquat et la maturité psychologique des élèves à un niveau considéré.

Axe 4 : La construction des compétences didactiques et linguistiques de l'apprenant

Les quatre contributions relevant de cet axe sont susceptibles de fournir de précieux éléments d'appréciation aux acteurs des politiques linguistiques éducatives, de même qu'à tous ceux qui, dans les instituts universitaires de formations des maîtres français ou étrangers, réfléchissent à l'élaboration d'une formation spécifique des enseignants bilingues.

L'intervention de **Daniel Coste** sur l'enseignement bilingue et le « curriculum plurilingue » est organisée autour de trois volets. L'argumentaire en faveur de l'enseignement bilingue met en relief l'intérêt, voire la nécessité de le confronter aux contextes singuliers où il trouve son ancrage. La place que peut occuper l'enseignement bilingue dans les systèmes éducatifs est ensuite envisagée en rapport avec les notions dynamiques de répertoire et de compétence plurilingues. L'accent est mis sur les changements de positions et de perspectives qu'entraîne la compétence plurilingue par rapport aux représentations traditionnelles de la compétence de communication. Le décloisonnement des langues inhérent au répertoire et à la compétence plurilingues conduit à dépasser les oppositions stériles entre immersion totale et partielle et à s'interroger sur la désignation « éducation bi/plurilingue » qui aurait le mérite « d'inscrire la dynamique au cœur même du projet éducatif ».

Après avoir défini le bilinguisme d'un point de vue fonctionnel, cognitif et social , **Bernard Py** veut attirer l'attention des enseignants sur les représentations du langage et/ou de son apprentissage qui sont susceptibles de favoriser ou, inversement, d'entraver le développement du bilinguisme. C'est dans l'optique d'une modification des idées reçues que la langue est envisagée sous l'angle de ses variations plutôt que sous celui de la prescription. Dans le cadre scolaire, cette perspective non normative conduit à tolérer l'approximation, à accepter l'usage alterné de deux langues, de même que les variantes de contact qu'engendre le bilinguisme.

A travers différentes générations de modèles d'enseignement bilingue et immersif, **Laurent Gajo** envisage la compétence linguistique et/ou de communication sous l'angle de deux ordres de variabilité : celle de la nature et du statut des connaissances linguistiques. Ce faisant, il montre la diversité des composantes impliquées dans la compétence de communication. L'analyse d'extraits de séquences didactiques vient compléter l'approche théorique en ce qu'elle révèle « un rapport plus complexe tout à la fois à la langue et au savoir en général », dont découle un effet de « défamiliarisation » propice à l'apprentissage. Revisiter les aspects diversifiés de la compétence et envisager les liens avec les connaissances disciplinaires.

Cette problématique trouve un prolongement dans l'intervention de **Claude Springer** qui s'interroge sur les possibles évolutions en didactique des langues, compte tenu de l'objectif européen de développement d'une compétence plurilingue et multiculturelle et des nouvelles exigences en matière de savoirs et de compétences. La discussion porte sur les apports de nouvelles options pédagogiques au collège et au lycée : itinéraires de découverte (IDD), travaux personnels encadrés (TPE), projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP). Une telle pédagogie, centrée sur le projet, amène l'élève à s'intéresser non seulement à la construction des savoirs disciplinaires, mais elle le confronte, parallèlement, au décloisonnement disciplinaire. En impliquant activement l'élève dans la formulation du projet et dans la recherche de l'information, ces nouvelles modalités d'apprentissage contribuent à développer les savoir-faire pragmatiques et transversaux. L'ensemble de ces options pédagogiques pourraient jeter les bases d'une éducation européenne plurilingue et multiculturelle.

Axe 5 : Quelles formations pour les enseignants des sites bilingues ?

Cet axe constitue, en toute logique, le point d'aboutissement des travaux de l'université d'automne.

Le point sur l'existant en France et sur les nouvelles orientations

En introduction à cette thématique, **Marie-Dolorès Sola** cherche à répondre à l'une des préoccupations actuelles des enseignants et des responsables de l'enseignement bilingue en France : la mise en place du nouveau concours spécial des professeurs des écoles de langue régionale (PE-LR) et des formations qui y sont liées. Le décret et l'arrêté du 3 janvier 2003 « portant création d'un concours spécial ouvert dans les académies concernées, sur leur territoire, par l'existence et par l'enseignement d'une langue régionale reconnue » ont favorisé, indubitablement, le développement des enseignements bilingues à parité, en autorisant le recrutement et la formation d'enseignants sur la base de leur compétence. L'atelier a permis de réaliser un état des lieux sur l'ouverture effective de sessions du concours dans les académies concernées et sur la mise en place corrélative, par les IUFM, d'une préparation du concours en première année et d'une formation pédagogique bilingue en deuxième année pour les lauréats du concours spécial. Le document présenté par **Claire Toreilles** sur la préparation des différents CAPES de langue régionale et sur les formations pédagogiques pour les lauréats des CAPES est le fruit du travail opéré dans son atelier et contribue, lui aussi, à un état des lieux très complet sur les formations actuellement mises en œuvre dans les I.U.F.M.. L'ensemble des données pour les formations du premier et du second degré sont présentées dans de très précieux tableaux de synthèse.

Le débat binational transfrontalier.

La situation particulière de l'Alsace où se déroule cette Université d'automne conduit, inévitablement, à transgresser le cadre régional et franco-français et à s'intéresser à l'organisation des formations dans l'espace rhénan transfrontalier, voire dans le pays voisin (Allemagne).

Se situant en amont de la formation aux enseignements bilingues, **Albert Hudlett** plaide en faveur d'une formation universitaire renouvelée qui prend en compte le projet professionnel des futurs enseignants des classes bilingues. C'est ainsi que, dans le domaine de la germanistique française, tout comme dans celui de la romanistique allemande, il préconise d'envisager l'espace du Rhin supérieur dans une perspective plus européenne et d'aborder les aspects civilisationnels, littéraires et

linguistiques sous un angle résolument comparatiste. En s'interrogeant ainsi sur les moyens d'optimiser la formation du professeur de langue régionale, A. Hudlett souligne la nécessité d'une complémentarité et d'une coopération actives entre l'IUFM et les structures universitaires.

C'est cette même préoccupation qui, dans les années 90, a conduit à l'élaboration de parcours binationaux plus ou moins intégrés, qui fait l'objet des trois interventions suivantes. La présentation, par **Michel Faure** et **Daniel Morgen** du Cursus binational intégré rend compte de la mise en œuvre, depuis 1999, de l'unique cursus transfrontalier bilingue de formation de Professeurs des écoles dans les deux pays, des difficultés rencontrées et des espoirs de solution.

Anemone Geiger-Jaillet et **Gérald Schlemminger** sont, eux aussi, fortement engagés dans la construction bi-, voire trinationale, de formation d'enseignants bilingues, transfrontaliers et dans les travaux menés dans ce sens au sein de la Confédération Colingua des Instituts de formation du Rhin supérieur. A.Geiger-Jaillet présente les nouvelles formations bilingues de langue régionale à l'IUFM d'Alsace qu'elle a contribué à mettre en place. En raison de la spécificité du terrain alsacien, elle met en relief la « mixité » de cette formation, en ce que ses éléments constitutifs sont issus des traditions française, allemande, voire européenne. Cette comparaison jette les bases d'une culture européenne de la formation des enseignants qui met l'accent sur les nouveaux profils de compétences des enseignants et des formateurs d'enseignants et qui inscrit la mobilité dans les formations.

En partant de la nouvelle politique de l'enseignement précoce des langues en Allemagne, Gérald Schlemminger analyse les enjeux d'un « bilinguisme fonctionnel » qui vise à associer deux objectifs jusque là dissociés : l'acquisition de la langue et celle des disciplines. Ce changement du paradigme didactologique, en lien avec la conception innovante de l'enseignement précoce des langues a favorisé la mise en place, à la Pädagogische Hochschule (école supérieure de pédagogie) de Karlsruhe, d'un cursus bilingue appelé « Europalehramt ». Après l'avoir situé dans le cadre général allemand et dans le cadre particulier des Ecoles supérieures de pédagogie, l'auteur s'attache à décrire les modalités d'organisation, l'orientation européenne et les objectifs de cette formation initiale à l'intention des futurs enseignants bilingues français ou anglais de l'école primaire et du collège.

Observateur attentif des évolutions de l'enseignement bilingue en Allemagne et en France, principalement au niveau du second degré, dans les « bilinguale Züge », dans les sections européennes, ainsi que dans les sections bilingues de langue régionales, **Franz-Joseph Meißner** analyse le développement des sections bilingues en Allemagne et le met en perspective avec la situation française, voire plus largement européenne. Dans le cadre de la réflexion menée sur la diversité des problèmes que posent des enseignements de langues aux statuts très différents (anglais, autres LE, langues régionales), F.J. Meißner souligne la nécessité de raisonner en terme de compétence pluri-langues et de didactique du plurilinguisme. Cette option conduit, entre autres, à exploiter les connaissances d'une langue comme une base de transfert interlinguistique et de développement de compétences réceptives dans d'autres langues apparentées (français / espagnol, italien, allemand / anglais). Il ressort, finalement, de l'inventaire des besoins de la formation initiale et continue des enseignants que les questions linguistiques et méthodologiques ne peuvent être dissociées de la didactique propre à chacune des disciplines ou matières non linguistiques.

Axe 6 : Vers une évaluation et une validation des compétences en langues

Nous avons regroupé sous cet axe les contributions de trois enseignants-chercheurs des Universités strasbourgeoises. Elles portent, de manière diverse, sur les prolongements de l'application du « Cadre européen commun de référence » (C.E.C.R.) pour les langues, publié en 1998.

Le Portfolio européen des langues (P.E.L.) - qui vise à favoriser le plurilinguisme en développant l'autoformation et l'autoévaluation des apprenants – a fait l'objet d'une présentation en atelier. **Pierre Frath** décrit les parties constitutives du P.E.L., de même que le cadre européen commun de référence sur lequel il repose. A partir de l'expérience qui est menée au Service pédagogique interuniversitaire

pour l'autoformation en langues (Spiral), il discute, enfin, les possibilités d'utilisation du PEL dans le cadre de la classe.

La certification de compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES) ne pouvait pas être absente des débats, dans la mesure où les universités alsaciennes ont accepté d'être l'un des six sites pilotes et ont participé à une première phase d'expérimentation dirigée par Claude Springer (Université Marc Bloch). En se basant sur le Cadre commun européen de référence pour les langues (C.E.C.R), **Elke Nissen** définit les trois degrés du CLES. Celui-ci s'inscrit dans la « perspective actionnelle » du C.E.C.R et propose une approche par les tâches qui font appel aux quatre compétences conçues comme un tout. Bien que les exigences de cette évaluation intégrée en rende la réalisation difficile, il apparaît que la certification en langues pourrait, à terme, contribuer à diversifier les choix opérés en matière de langues vivantes. D'un autre point de vue, elle devrait inciter les universités et les grandes écoles à une réflexion renouvelée sur la conception de l'enseignement des langues à destination des étudiants non linguistes.

En tant que directrice du Centre de formation en langues (CFL) de l'Université Marc Bloch, **Annie Blackborrow** a été chargée de mettre en place une formation linguistique visant à faciliter les situations d'échanges professionnels transfrontaliers dans la région du Rhin supérieur. Le choix d'un enseignement en tandems bi-nationaux et d'un fonctionnement par couple d'enseignants (enseignant de FLE / enseignant d'allemand) constitue, de toute évidence, une réponse appropriée à la demande qui avait été formulée. La présentation de la méthodologie retenue et du déroulement de la formation, de même que l'évaluation du « feed-back » individuel et collectif fournit une sérieuse base de réflexion pour les formateurs d'enseignants de DNL en langue étrangère ou régionale.

Les débats qui se sont engagés dans les ateliers de cette dernière matinée témoignent de l'intérêt et de l'adhésion que ces trois contributions ont suscités chez les enseignants des classes bilingues.

Il est remarquable que les discussions aient fait émerger une autre demande : celle d'une définition plus précise des contenus de formation en langue. Les enseignants des classes bilingues ne disposent pas de référentiels de compétences en langue pour les différentes étapes de la scolarité. Se posent alors plusieurs questions :

quelles sont les compétences attendues à la fin de l'école maternelle, à l'issue de l'école élémentaire et du collège ?

à quel niveau de performance dans la langue l'Education nationale peut-elle conduire des élèves qui, le plus souvent, ne disposent d'aucune immersion extrascolaire, en dépit des activités péri-scolaires proposées par les associations ?

enfin, quand et comment structurer, compléter, consolider l'apprentissage implicite de la langue employée comme vecteur d'enseignement des disciplines ?

En somme, la publication d'un programme national d'objectifs langagiers, rédigés dans une perspective semblable à celle des programmes[1] de langues vivantes et régionales déjà publiés en 2002 et en 2003 pour l'enseignement d'initiation, est ressentie comme une urgence. Pour y parvenir, l'université d'automne propose qu'une évaluation comparée des compétences linguistiques des élèves du dispositif bilingue paritaire français soit menée selon un protocole commun à toutes les régions. Les résultats de ces évaluations permettraient de cibler les compétences linguistiques dont la maîtrise est souhaitée à la charnière école - collège et, partant, de préciser les objectifs langagiers à atteindre. De plus et en complément de l'arrêté du 25 janvier 2002 définissant les horaires des classes élémentaires, des précisions devraient à présent être données sur les horaires d'enseignement respectifs consacrés au français et à la langue régionale, dans le cadre d'une complémentarité d'objectifs, de démarches et de réussites.

---

[1] Les programmes de langues vivantes à l'école primaire (arrêté du 28 juin 2002) ont été publiés au Bulletin officiel, dans le numéro hors série n° 4 daté du 28 juin 2002 ; les programmes d'enseignement des langues régionales (arrêté du 30 mai 2003), dans le numéro hors-série n° 2 du 19 juin 2003.

L'ensemble de ces questions pourraient constituer la base de discussion d'une nouvelle Université d'été

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Ouverture de l'Université d'automne

Mark Sherringham
Iufm d'Alsace

L'IUFM d'Alsace a le plaisir de vous accueillir dans les locaux de son Centre de formation aux enseignements bilingues complètement rénové de 1998 à 2001 par la Région Alsace, le Département du Haut-Rhin, et le Département du Bas-Rhin. Les missions de ce Centre ont été définies par une convention signée en mai 1996, associant la Région Alsace, les deux Conseils généraux, ainsi que le Recteur de l'Académie de Strasbourg et le Directeur de l'IUFM d'Alsace.

Que cette université d'automne, qui se fixe pour tâche de déterminer les besoins et les modalités de formation des enseignants des cursus bilingues se déroule ici, à Guebwiller, correspond pleinement à l'histoire, aux missions et aux objectifs de ce Centre de formation.

Le colloque que le Centre de Guebwiller héberge est la première manifestation de ce type et de cette ampleur. Il s'agit en effet d'un colloque à vocation universitaire associant une centaine de participants, venus de toutes les régions de France mais aussi des pays voisins, et appartenant à des corps variés : professeurs des écoles, des lycées et des collèges, maîtres formateurs et conseillers pédagogiques, inspecteurs, enseignants-chercheurs et étudiants. Des collègues des instituts universitaires de formation allemands et suisses, qui sont nos partenaires au sein de la confédération Colingua, y participent aussi.

Les thèmes mêmes de cette université d'automne font directement écho au projet du C.F.E.B., consacré à la formation et à la recherche sur les bi-et plurilinguismes. L'IUFM d'Alsace, à travers ses enseignants–chercheurs, a mis en œuvre des projets de recherche et d'évaluation des compétences enfantines à l'école primaire et s'est associé, au cours des années précédentes, à des recherches interdisciplinaires transfrontalières sur les facteurs de cohérence des dispositifs d'enseignement bi-et plurilingue.

J'ajoute que l'IUFM d'Alsace travaille dans ce Centre avec ses partenaires français, l'Académie de Strasbourg et le C.R.D.P. d'Alsace, pour constituer et développer un centre de ressources multimédia qui s'adresse aux enseignants bilingues du premier et du second degré. Notre médiathèque est, sinon la seule de ce type, probablement la plus étoffée et la plus avancée puisqu'elle met un fonds de littérature spécialisée à la disposition des chercheurs de tous pays et des outils d'enseignement à la disposition des maîtres. Nos formateurs ont piloté par le passé des travaux de production pédagogique ou s'y sont associés, pour permettre à l'Académie de Strasbourg de réaliser les outils pédagogiques dont elle a besoin.

Vous avez déjà pu apprécier à votre arrivée, le caractère fonctionnel et agréable des bâtiments ainsi que le sens de l'accueil de notre équipe locale placée sous la responsabilité attentive de Madame Martine Chivé. Je suis sûr que vous trouverez ici les excellentes conditions de travail dont vous avez besoin pour vos travaux. L'autre condition de la réussite de ce colloque est liée aux contenus, élaborés par le comité scientifique qui a longuement travaillé sous la direction de Madame Bothorel, de l'Université Marc Bloch de Strasbourg.

Je tiens enfin à remercier le Ministère de l'Education Nationale, et plus particulièrement Monsieur Jean-Paul de Gaudemar, Directeur des Enseignements Scolaires pour nous avoir accordé sa confiance.

Je vous souhaite à tous un excellent colloque.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

AXE 1

Politiques linguistiques éducatives

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Politiques linguistiques éducatives européennes

Claude Truchot
Université Marc Bloch, groupe d'études sur le plurilinguisme européen (G.E.P.E.)

Politiques linguistiques en Europe

Définitions

La définition la plus couramment admise du concept de politique, celle que donnent les dictionnaires, est l'art et les pratiques du gouvernement des sociétés humaines. La langue intervient de multiples manières dans le gouvernement des sociétés, car elle contribue à la vie et à l'organisation de chaque société. Les responsables politiques prennent donc nécessairement en compte les langues dans la manière dont ils gouvernent les sociétés. Il existe de nombreuses manières de le faire. Le plus souvent les questions de langue constituent un aspect d'une politique qui concerne un autre domaine (le fonctionnement d'institutions, l'éducation, l'exercice de la justice, le commerce, etc.). Les emplois du terme de politiques linguistiques ainsi que ses tentatives de définition se réfèrent aux politiques dont les langues constituent l'objet principal. On rassemble les mesures prises sous le nom de planification (ou d'aménagement) linguistique. Toutefois dans l'éventail des modes de prise en compte, il est très souvent difficile de déterminer la part relative des langues dans une politique. De plus, même quand la langue est l'objet principal, les objectifs politiques ne sont jamais strictement linguistiques. On recommandera donc, pour l'analyse des rapports entre langues et politique, une perspective large qui permette d'inclure le plus grand nombre possible de cas de figures.

Ces rapports se comprennent mieux si on peut les situer dans une perspective historique évoquant leur genèse. L'analyse prendra en compte les facteurs économiques, sociaux, idéologiques qui peuvent motiver des décisions politiques. On convient de faire apparaître particulièrement le rôle des langues dans l'identification, la construction et le fonctionnement des pouvoirs politiques.

Langues et pouvoirs politiques

En Europe, les États sont historiquement les principaux pouvoirs politiques. Ils sont dotés de compétences qui leur permettent d'agir dans le domaine linguistique. Toutefois tous ne les ont pas utilisés de la même manière. On peut montrer par exemple que la langue n'a pas eu la même fonction dans la fondation et l'existence de l'État aux Pays-Bas et en Grèce. Et les attitudes des populations vis-à-vis de l'intervention politique sur les questions de langues n'y sont pas les mêmes. L'évolution actuelle dans le monde qui tend à affirmer la primauté de l'économique sur le politique réduit la capacité d'intervention des États sur les langues.

Les rapports entre les langues et les pouvoirs politiques en Europe ont connu de manière récente plusieurs évolutions. L'une de celles-ci est la démultiplication des centres de décisions; on peut parler aussi de leur fragmentation. Elle s'est opérée d'abord, à la suite de l'éclatement de l'Union soviétique, de la Yougoslavie et de la scission de la Tchécoslovaquie, par la création de nouveaux États: Estonie, Lettonie, Lituanie, Ukraine, Croatie, Macédoine, Slovénie, Slovaquie, République tchèque, etc. Elle s'est opérée aussi dans plusieurs États par le développement de la régionalisation et la fédéralisation qui a conduit au renforcement ou à la reconnaissance d'une autonomie à des entités territoriales. Citons, en Espagne : la Catalogne, le Pays-basque, la Galice ; au Royaume-Uni : le Pays de Galles,

l'Irlande du Nord, l'Écosse. La Belgique a connu successivement une communautarisation en 1971 (création des communautés linguistiques flamande, française, germanophone), une régionalisation en 1980 (Régions de Flandres, de Wallonie, de Bruxelles) et une fédéralisation depuis 1988 (transfert de pouvoirs vers les communautés et régions). Chacune de ces entités nationale ou régionale est devenue un pouvoir de décision en matière linguistique. Dans presque tous les cas a été mise en place une politique linguistique contribuant à renforcer le rôle d'une langue comme identifiant de l'entité politique concernée.

On attribue généralement à des facteurs économiques la place prise par l'enseignement de l'anglais, et son rôle grandissant comme langue d'enseignement. Sans sous-estimer les fonctions économiques de l'anglais, on peut souligner que sa place dans les systèmes éducatifs résulte fortement d'une pression sociale nourrie des représentations qu'ont les individus du rôle de cette langue. Celles-ci jouent un rôle amplificateur. Les systèmes éducatifs tendent à s'y adapter et semblent s'en satisfaire puisque les autorités éducatives dans les différents pays européens n'ont jamais essayé d'éclairer la société par des études appropriées sur le rôle réel des langues. Le rôle attribué à l'anglais commence même à interférer sur les usages linguistiques internes aux États. Une décision significative de ce point de vue est celle du Canton de Zurich en Suisse de remplacer l'enseignement du français par celui de l'anglais. La pratique communément admise en Suisse pour renforcer la cohésion nationale est d'enseigner le français aux Alémaniques et l'allemand aux Romands en tant que première seconde langue. En la remplaçant par une langue étrangère, le Canton de Zurich rompt avec cette pratique. Cette décision a en général été accueillie en Suisse comme une rupture du contrat confédéral de reconnaissance mutuelle des communautés linguistiques, en particulier de celles qui sont minoritaires.

Le gouvernement de la société humaine à l'époque contemporaine se caractérise par la multiplication des organisations internationales, l'élargissement et l'accroissement de leurs fonctions. La principale institution internationale en Europe est l'Union européenne (UE). Le Conseil de l'Europe joue un rôle important comme instance de concertation entre États dans les domaines qui relèvent du fonctionnement de la démocratie. En tant que pouvoirs intervenant dans le gouvernement de la société humaine, elles prennent nécessairement en compte les questions de langue. Ainsi l'Union européenne a pris en compte les questions de langues dans la mise en oeuvre du Marché unique. Il l'a fait dans un sens nettement plus favorable aux intérêts du marché économique qu'au statut linguistique des États (Truchot, 2001 et 2003). Le Conseil de l'Europe a élaboré un texte juridique qui est maintenant bien connu : la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.* Deux autres textes de cette institution, la *Convention-cadre pour la protection des minorités nationales* et la *Convention européenne des droits de l'homme* contiennent l'une et l'autre plusieurs articles sur les langues.

Politiques linguistiques éducatives et institutions européennes.

On appelle en général politiques linguistiques éducatives les décisions et actions politiques qui concernent spécifiquement les langues dans le secteur éducatif. L'Union européenne et le Conseil de l'Europe interviennent dans ce domaine. Nous allons essayer d'identifier leurs interventions et d'évaluer leurs fonctions politiques.

Observons tout d'abord que les finalités des interventions de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe ne sont pas uniquement ni même prioritairement linguistiques. En intervenant, l'UE vise avant tout, ainsi qu'elle le précise dans son Livre Vert (1996), à favoriser la mobilité transnationale des personnes et le développement des échanges, dans le cadre de la mise en place du Marché unique, sa principale réalisation. Le Conseil de l'Europe, auquel adhère maintenant l'ensemble des pays d'Europe, à quelques exceptions près, a toujours conçu ses interventions comme des moyens de mieux intégrer les citoyens dans les processus démocratiques dont l'extension et le perfectionnement en Europe constituent sa fonction institutionnelle.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Le Conseil de l'Europe et la planification de l'enseignement/apprentissage des langues

Les Niveaux-Seuils

Le Conseil de l'Europe est intervenu en matière d'enseignement des langues dès les années 1970. Dans l'argumentation présentée à l'époque, l'amélioration de la connaissance des langues devait permettre de renforcer la compréhension entre individus au sein d'une Europe démocratique. C'est dans cette perspective qu'ont été réalisés les "Niveaux- seuils". Ce sont des descriptions de niveaux de compétence en langue, des objectifs d'apprentissage pour la communication. Les spécifications sont les mêmes pour toutes les langues. Le premier Niveau Seuil a été élaboré pour l'anglais et publié en 1976, le second, élaboré pour le français, a été publié en 1980. En 2002, le Conseil de l'Europe avait publié des Niveaux-seuils pour une trentaine de langues. Il continue à en élaborer. Ces spécifications ont été affinées de manière à définir trois niveaux successifs. On ne dispose pas d'étude permettant de déterminer l'usage qui a été fait de ces outils pour chacune des langues ainsi équipées. Mais on considère qu'ils ont fortement contribué à développer l'approche communicative pour l'enseignement des langues les plus couramment diffusées. Cette approche dans les années 1970-1980 a constitué un tournant dans l'enseignement des langues. Jusqu'alors celui-ci était fortement orienté vers la transmission d'une culture littéraire, rôle qui avait été assigné aux langues modernes lorsqu'elles ont remplacé les langues anciennes dans les systèmes scolaires au cours des années qui ont suivi la Seconde Guerre mondiale.

Le Cadre européen commun de référence

Le système à trois niveaux est intégré dans la description des compétences que propose le Cadre européen commun de référence pour les langues (C.E.C.R.). Ce Cadre européen commun « décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent connaître afin de l'utiliser dans le but de communiquer; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace » (Conseil de l'Europe, 2001). Il fournit une base et un discours communs pour la description d'objectifs, de méthodes, de programmes, de manuels et de procédures d'évaluation (examens, diplômes, tests standardisés). En principe le Cadre européen commun de référence ne propose pas une politique, mais c'est un outil de planification destiné à favoriser des politiques qui réorientent l'enseignement des langues en Europe, jusqu'alors inséré dans des cadres nationaux, vers un cadre transnational. On trouve, soutenant cette réorientation, les objectifs de mobilité des individus et de standardisation de l'évaluation de leurs compétences tels que l'exigent l'intégration économique en Europe et plus généralement la globalisation de l'économie. Ce Cadre étant fraîchement élaboré, on ne peut encore en mesurer l'impact, mais les observations dont on dispose montrent qu'il suscite un fort courant d'intérêt.

Le Portfolio européen des langues

On considère que l'instrument qui peut avoir le plus d'effets sur l'apprentissage et la connaissance des langues est le Portfolio européen des langues. Le Portfolio est un modèle de curriculum vitae linguistique individuel à compléter de manière permanente. Il comprend trois parties : un passeport qui attestera des qualifications formelles en langue de son titulaire, une biographie spécifique décrivant ses compétences en langue et ses expériences d'apprentissage et un dossier contenant ses travaux personnels. Si l'on reprend les termes et les arguments qui présentent cet outil, il sera, pour chaque utilisateur, un moyen de mettre, de manière transparente, ses qualifications en évidence, y compris au niveau international,. Il lui permettra aussi de présenter un plus large éventail de connaissances et d'expériences langagières et interculturelles que ne le permettent les diplômes traditionnels, éventail incluant des compétences acquises hors des structures d'apprentissage classiques, et des compétences partielles, par exemple savoir lire sans nécessairement savoir parler. Toutes les langues faisant partie de la biographie langagière de l'individu peuvent être inscrites dans le Portfolio : langue(s) officielle(s) d'un pays, langues minoritaires, langues issues de l'immigration, langues étrangères. Toutefois on peut penser que la représentation que les individus veulent donner d'eux-mêmes jouera un rôle important dans le choix des connaissances langagières qu'ils inscriront, d'autant que les parcours et expériences linguistiques reflètent fortement le milieu social de chaque individu.

Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV)

La création en 1994 du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) marque également la volonté du Conseil de l'Europe d'influer sur l'enseignement/apprentissage des langues et particulièrement sur les systèmes éducatifs des pays d'Europe centrale et orientale. Le CELV, situé à Graz en Autriche, a été créé en tant qu'institution du Conseil de l'Europe dans le cadre d'un "accord partiel élargi" qui regroupait, en 2002, 31 pays membres. La totalité des pays d'Europe centrale et orientale en font partie. Le CELV a eu jusqu'à présent une mission de formation de responsables et animateurs de l'enseignement-apprentissage des langues, provenant en grande majorité d'Europe centrale et orientale. Il a donc largement contribué à y transférer les objectifs, pratiques et méthodes en usage dans le monde occidental en matière d'enseignement et apprentissage des langues et favorisé les mutations qui ont eu lieu dans ce domaine (abandon du russe en faveur de l'anglais). Cette phase pouvant être considérée comme largement avancée, le CELV s'oriente de plus en plus vers l'innovation pédagogique.

Les programmes éducatifs de l'Union européenne et les langues :

Socrates et les autres

Antérieurement au Traité de Maastricht, l'intervention de l'UE dans le secteur éducatif avait alors été justifiée par la nécessité d'encourager les échanges et la mobilité dans le cadre du Marché commun puis unique, notamment en améliorant la connaissance des langues. Elle se limitait théoriquement à la formation professionnelle et avait été étendue à l'enseignement supérieur. Le Traité de Maastricht en 1992 donne aux institutions la capacité d'intervenir en matière éducative, mais de manière "subsidiaire", c'est-à-dire sans se substituer aux institutions des États. En 1995 sont créés deux programmes couvrant tous les secteurs éducatifs : Socrates et Leonardo da Vinci. Dans Socrates sont insérés les anciens programmes, notamment Erasmus créé en 1987, destiné à l'enseignement supérieur, et Lingua, créé en 1989, destiné à l'action linguistique, et une nouvelle filière, Comenius, destinée à l'enseignement scolaire. Le programme Leonardo da Vinci est consacré à la formation professionnelle.

Il n'y a pas eu jusqu'à présent d'étude sur les effets linguistiques de ces programmes. Un examen des chiffres fournis par la Commission sur le volet *Erasmus* du programme Socrates montre par exemple que de 1987 à 1995 environ 500 000 étudiants ont eu, dans le cadre des échanges auxquels ils ont participé, un contact avec une langue autre que celle(s) de leur pays d'origine. Une évaluation de la répartition des étudiants selon les langues officielles des pays des universités d'accueil réalisée sur l'année 1995-1996 (C.Truchot, 1999) révèle une distribution linguistique d'environ 25% pour l'anglais, 21% pour le français, 16% pour l'allemand, 11% pour l'espagnol. Mais dans un grand nombre de cas, la langue des enseignements n'est pas ou pas seulement, la langue du pays d'accueil. Dans la plupart des pays ayant des langues de moyenne et faible diffusion, principalement dans les pays nordiques, aux Pays-Bas, les cours destinés aux étudiants étrangers ont lieu en anglais. Cette pratique se répand dans les pays germanophones. Un sondage, réalisé en 1999 auprès d'étudiants ayant bénéficié de séjours Erasmus (W. Mackiewicz, 1999), montre que 52% de ceux-ci ont reçu un enseignement entièrement ou partiellement en anglais hors d'un pays anglophone. Il convient de souligner que pour élargir l'éventail des connaissances linguistiques, la Commission européenne encourage les universités à organiser des formations linguistiques à la langue du pays d'accueil avant et pendant le séjour des étudiants.

Lingua

Le programme Lingua, créé en 1989, a été le principal instrument d'intervention de la Commission européenne dans le domaine linguistique. On notera que sa création a été l'occasion d'un bras de fer entre la France et le Royaume-Uni qui s'y opposait (Siguan, 1996). Ses objectifs, définis en plusieurs « Actions », étaient de développer la connaissance des langues, par des séjours et échanges linguistiques, d'améliorer la formation linguistique des enseignants, de promouvoir des projets éducatifs multilatéraux. D'autres actions ont été introduites par la suite, notamment l'élaboration de matériels pédagogiques, de méthodes d'évaluation et le soutien à l'innovation didactique (éducation plurilingue, enseignement de la compréhension multilingue, éveil aux langues). Lingua a existé de manière autonome de 1990 à 1994, puis a été intégré en 1995 dans le programme Socrates. Bien que des moyens importants et équivalents - environ 45 millions d'euros par an - aient continué à être

consacrés aux actions linguistiques, elles ont perdu la visibilité que leur assurait un programme propre et probablement la dynamique que celui-ci avait créée.

Cette intégration rend en tout cas plus difficile l'évaluation de l'impact des actions linguistiques. À titre indicatif, au cours de la phase autonome, de 1990 à 1994, le programme a permis à 19000 enseignants de bénéficier d'un séjour dans un autre pays communautaire, a créé 4000 partenariats entre établissements scolaires incluant 83000 élèves et 8000 enseignants. Lingua était alors ouvert aux langues officielles de l'UE ainsi qu'à l'irlandais, au luxembourgeois, à l'islandais et au norvégien. Les actions linguistiques ont ensuite été ouvertes aux langues des pays postulants ainsi qu'à quelques langues minoritaires. Une priorité est accordée aux projets concernant les langues les moins diffusées et les moins enseignées (langues modimes). Dans les faits, quelles langues en ont bénéficié ? À titre indicatif, dans la première phase, parmi les enseignants ayant obtenu un séjour de formation à l'étranger, environ 50% ont effectué une mobilité dans un pays anglophone, 25% dans un pays francophone, 10% en Espagne et 8% en Allemagne. Pour les partenariats entre établissements scolaires, la part du français, de l'espagnol et de l'allemand est sensiblement la même, celle de l'anglais un peu moins élevée, celle des autres langues un peu plus forte (par exemple elle est de 10% pour l'italien, de 4% pour le néerlandais et le portugais) (S. Hermans, 1997). Considéré sous l'angle de la promotion de la diversité linguistique et de l'incitation à la diversification de l'enseignement des langues, le bilan de la première phase du programme est nettement supérieur à celui des systèmes éducatifs nationaux. Par contre, on ne dispose pas d'éléments d'information permettant de savoir si ces actions linguistiques ont influencé de manière directe l'apprentissage et la connaissance des langues en Europe.

La Commission européenne n'a pas conçu d'outil de planification de l'enseignement des langues. Les limites de ses prérogatives en matière éducative ne lui permettent pas de le faire. Par contre elle a soutenu la conception d'outils pédagogiques et d'innovations didactiques (citons la méthode Eurom-4 d'apprentissage de la compréhension de quatre langues romanes). Mais faute de suivi, il n'est pas possible de savoir dans quelle mesure ces actions se sont insérées dans les mutations de l'enseignement des langues.

Résolutions, Recommandations

Plusieurs positions politiques sur l'enseignement-apprentissage des langues ont été prises par les institutions de l'UE (Conseil des Ministres, Parlement, Commission) ainsi que par le Conseil de l'Europe. Ainsi, le Conseil des Ministres de l'Éducation a adopté le 31 mars 1995 une résolution portant sur l'amélioration de la qualité et la diversification de l'apprentissage et de l'enseignement des langues au sein des systèmes éducatifs des pays membres de l'UE. Dans un Livre Blanc publié en 1996, intitulé « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive », la Commission européenne souligne qu'il convient de permettre à chaque citoyen européen d'acquérir la maîtrise effective de trois langues communautaires. En 1998, l'Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe adopte sa Recommandation 1383 sur la Diversification linguistique. Cette Recommandation propose une liste détaillée de mesures visant à développer la connaissance des langues et la qualité de leur enseignement. Sont associés, entre autres, l'objectif de la connaissance de deux langues en plus de la langue maternelle, l'enseignement des langues minoritaires, l'apprentissage des langues tout au long de la vie, l'enseignement bilingue. Au cours de l'Année européenne des langues en 2001, instituée conjointement par le Conseil de l'Europe et la Commission européenne, de nombreuses manifestations, parrainées par ces institutions, ont été organisées et ces mesures maintes fois recommandées.

Ce qui caractérise ces résolutions et recommandations, c'est qu'elles n'ont pas de clauses d'application, ni le caractère contraignant que peut engager par exemple un processus de ratification. L'une des raisons est que les institutions internationales ont des compétences réduites dans le domaine de l'éducation. Mais ce sont surtout des lieux de convergence de tendances et de pressions multiples et contradictoires d'où elles essaient de dégager des positions consensuelles. Les accords se font sur des dénominateurs communs réduits ou sur des listes exhaustives où chacun trouve son compte. Le dénominateur le plus commun a trait aux compétences linguistiques de l'individu que tout le monde s'accorde à élargir et développer. La conception d'outils pédagogiques, la planification de

l'enseignement des langues et les programmes d'échanges sont bien acceptés car ils favorisent cet objectif. Les questions de langues minoritaires tendent aussi à devenir consensuelles : la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires a été signée par 29 états et ratifiée par 17, la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales a été signée par 42 États et ratifiée par 38; ces textes ont eux un caractère contraignant.

Mais beaucoup de problèmes ne sont pas évoqués. Au premier rang de ceux-ci se trouvent les répercussions sociales des mesures envisagées, par exemple les fonctions de sélection sociale qui tendent souvent à être dévolues aux langues dans l'éducation. Quant à la question du rôle et de la place de l'anglais, elle constitue un tabou. Cet interdit implicite a commencé à être levé dans un colloque du Conseil de l'Europe (2002) au cours duquel un débat, nourri d'études commandées par l'institution, a présenté plusieurs des problèmes sociaux, politiques, culturels, idéologiques que soulève son enseignement en Europe. Cette initiative constitue la première tentative d'un pouvoir politique pour éclairer la société sur le rôle réel de cette langue et le distancier des représentations. Ce pourrait être l'amorce d'un aménagement raisonné de son enseignement, alors que celui-ci relève actuellement d'une fuite en avant. Pour cela, il faudrait que le tabou soit levé par les autres acteurs de l'éducation, européens et nationaux, publics et privés. Cela risque d'être peu consensuel.

Bibliographie

COMMISSION EUROPÉENNE (1995), *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive.* Office des publications officielles des communautés européennes.

COMMISSION EUROPÉENNE (1996), *Livre Vert Éducation, Formation, Recherche : les obstacles à la mobilité transnationale,* Office des publications officielles des communautés européennes.

COMMISSION EUROPÉENNE, http://europa.eu.int/comm/education/langues

CONSEIL DE L'EUROPE (2000), *La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique,* Actes de la Conférence d'Innsbruck (10-12 mai 1999), Strasbourg : Conseil de l'Europe

CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier/Conseil de l'Europe

CONSEIL DE L'EUROPE (2002), Colloque *Langues, diversité, citoyenneté : Politiques pour la promotion du plurilinguisme en Europe*, Strasbourg, 13-15 novembre 2002

CONSEIL DE L'EUROPE, http://culture.coe.int/lang

HERMANS S. (1997), "Promoting foreign language competence in the European Community: the Lingua programme" in DENEIRE M. and GOETHALS M. (ed.), *Special Issue on English in Europe, World Englishes* 16, Oxford & Boston: Blackwell, pp.45-56.

MACKIEWICZ W. (1999), "Language teaching and learning: a typology", communication à la conférence *Stratégies pour la promotion de la diversité linguistique,* 23-26 sept., Utrecht: Stichting Promotie Talen.

OLIVIERI C. (1994), "Lingua: un programme pour les langues de l'Europe" in TRUCHOT et coll. (1994), pp. 409-413.

SIGUAN M. (1996), *L'Europe des langues*, Bruxelles : Mardaga.

TRUCHOT C. (1994), (Dir. en coll. avec A. BOTHOREL-WITZ, D. HUCK, B. WALLIS): *Le plurilinguisme européen. Théories et pratiques en politique linguistique.* Paris, Editions Champion-Slatkine.

- (1999), "Les langues européennes des territoires nationaux aux espaces globalisés" in *DiversCité Langues*, diffusion Internet: http://www.uquebec.ca/diverscite

- (2002), L'anglais en Europe : repères, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 25 pages.

- (2001), "Langues et supranationalité en Europe : l'influence linguistique de l'Union européenne " in *Géostratégie des langues*, numéro spécial de *Terminogramme*, sous la direction de Jacques Maurais et Michael A. Morris, Québec : Office de la langue française, pp. 231-248.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Politiques linguistiques en France

Jean Salles-Loustau,
Inspecteur général des langues régionales

Ce texte est la transcription écrite et résumée de la communication de Monsieur Salles-Loustau.

Dans son ouvrage, « La révolution française et les patois », l'anthropologue, Michel de Certeau, a mis en relief l'attitude de défiance que suscitaient les patois en France. C'est, précisément, la notion de langue régionale qui a quelque peu contribué à modifier les représentations. En effet, depuis la révolution française jusque dans un passé relativement récent, la nécessité de mettre en œuvre une politique linguistique n'était pas apparue. Par définition, les langues régionales étaient sorties du champ de l'histoire, de sorte qu'il n'était pas question de les y réintégrer. Et sortant du champ de l'histoire, elles étaient reléguées dans celui du folklore, de l'anecdote. Etant considérées comme une survivance du passé, il n'était pas question de faire revivre ce qui était condamné à disparaître. Ce sont des langues, rappelez-vous le mot du député Barère, qui étaient mises au ban de la république. Pour tous les motifs que je viens d'évoquer, les langues régionales ont fait l'objet d'une politique d'éradication, comme Michel de Certeau nous le rappelait.

Une nouvelle écologie des langues ?

Fort heureusement, d'autres forces jouant en faveur des langues régionales se sont manifestées : d'abord l'émergence d'une conscience patrimoniale ; les langues sont des objets en construction permanente et, même lorsqu'elles sont en perte de vitesse, elles continuent, chez ceux qui les parlent, à remplir des fonctions, fussent-elles résiduelles ; ces langues, qui nous préoccupent, ont aussi des fonctions de création, des fonctions symboliques très fortes ; tous ces éléments ont contribué à créer une conscience patrimoniale. Il y a, ensuite, le souci contemporain, tout à fait légitime, d'une écologie linguistique ou d'un équilibre écolinguistique. C'est ainsi que l'écologie des langues joue un rôle très important dans l'ouvrage récent de Claude Hagège, au titre un peu étendard : « Halte à la mort des langues». Les langues qui sont encore vivantes méritent d'être protégées, sauvegardées au même titre que les espèces animales ou végétales. Il convient, enfin, de raisonner en terme de « marché aux langues » : les langues, tout comme les monnaies, peuvent être dévaluées ou, inversement, gagner en valeur. J'emprunte cette métaphore à Louis-Jean Calvet dont l'ouvrage – qui a paru en 2002 - a pour sous-titre « Les effets linguistiques de la mondialisation ». L.J. Calvet montre l'intérêt de mettre en place une politique linguistique à l'échelle européenne et au sein de l'Union européenne. Un tel projet ne va pas de soi. Le traité de Rome qui fixe le régime linguistique de l'Union européenne prévoit que les langues officielles des pays membres sont automatiquement promues au rang de langues officielles de la Communauté. Il s'ensuit que les langues des dix nouveaux pays qui viennent se joindre aux quinze Etats membres deviendront elles aussi langues officielles, ce qui contribuera à complexifier la tâche des traducteurs et à augmenter les coûts, pas seulement financiers.

Il s'agit là d'un des problèmes abordé par le spécialiste de politiques linguistiques qu'est Louis-Jean Calvet. Un autre aspect, relevant plus précisément de notre intérêt, concerne l'analyse qu'il fait de la situation corse. Il s'agit d'un cas exemplaire, dans la mesure où les revendications linguistiques de la Corse ont contribué à susciter un débat sur la nécessité ou l'opportunité d'une politique linguistique menée au niveau national.

Vers une politique nationale en faveur des langues régionales ?

Cette politique, ou ce qui pourrait tenir lieu de politique, est marquée d'incertitude : toutes les langues régionales, que vous représentez ici, ont un certain nombre de handicaps. Le premier de ces handicaps est lié à l'usage et à la connaissance généralisés du français. Il n'y a plus guère, en France, de locuteur monolingue qui ne parlerait qu'une langue régionale. En d'autres termes, ces langues ont

perdu de leur fonctionnalité et de leur valeur, à la fois comme outil de communication et comme outil d'intégration sociale et politique. De manière corrélative, leur usage va en diminuant ; je ne pense pas qu'il y ait en France une seule langue dont la pratique et la connaissance iraient croissantes. Les analyses récentes de l'INSEE (2002) sont révélatrices à cet égard. Ce sont des langues qui, en raison de leur nature intrinsèque, posent des problèmes : l'enseignement d'une langue régionale suppose une forme de normalisation. Or, certaines des langues régionales ne sont pas normalisées ou peinent à l'être. De la même manière qu'il n'y a pas de consensus sur les notions de langue ou de dialecte, il n'y a pas d'accord sur ce qu'on doit considérer comme langue régionale. Lorsqu'on envisage l'enseignement de ces langues, cette question nous préoccupe en premier. Quelles langues enseigner, sachant que l'enseignement qui tend à prendre le relais de la famille, constitue le premier vecteur de transmission de ces langues ?

Des dispositions linguistiques, à défaut d'une politique

A quoi avons-nous affaire ? Moins à une politique qu'à un accompagnement, sans doute. Cet accompagnement s'est traduit par un certain nombre de dispositions, de textes officiels aussi; les textes réglementaires, qui régissent l'enseignement des langues régionales et qui ont été publiés ces dernières années, montrent bien qu' il existe un aménagement, au moins dans l'Education nationale, parce que dans les autres secteurs il y n'a rien de tel en France. Un certain nombre de dispositions ont été prises au niveau national pour assurer l'enseignement des langues régionales selon une certaine cohérence. Ces mesures rendent un peu caduques les dispositions de la loi Deixonne, qui avait pourtant le mérite de nommer les langues et de leur assurer une forme de reconnaissance par l'Etat. Aux langues concernées par cette loi, à savoir le basque, le breton, le catalan, et l'occitan, se sont rajoutés, au fil des années, le corse, les langues régionales d'Alsace et des pays mosellans, le tahitien et les langues mélanésiennes, et tout récemment, le créole. La création des CAPES correspondants, a conduit, depuis plus de dix ans, au recrutement d'un corps spécifique de professeurs. On a pu, selon les cas, soit susciter l'intérêt des régions pour les langues qui leur sont propres, soit répondre aux attentes en développant l'enseignement de ces langues. Dans le cas de l'Alsace et de la Moselle, c'est l'allemand qu'on considère comme langue d'enseignement : le CAPES et l'agrégation d'allemand sont donc concernés. À cette légitimation des langues régionales, établie au niveau de l'Etat, correspond une demande des régions, généralement soucieuses d'intégrer la composante linguistique dans le patrimoine commun et, en conséquence, dans la politique d'éducation. C'est souvent à la faveur des conventions, passées par certaines collectivités territoriales avec l'Education nationale via les rectorats, que les textes nationaux ont été élaborés. Pour une bonne part, ces textes légitiment les expériences menées dans les régions pour permettre ensuite leur diffusion ou leur généralisation. Quelles sont les raisons avancées par les régions les plus conscientes de la nécessité de développer l'enseignement des langues régionales ?

Les raisons de développer l'enseignement des langues régionales

Le point de départ plus ou moins clairement formulé de l'action des régions est tout d'abord la prise de conscience qu'une langue est le véritable support d'une culture. On ne peut pas parler de culture régionale en faisant abstraction de la langue. Ensuite, c'est pour un certain nombre de locuteurs, la connaissance d'une langue supplémentaire à côté du français et la prise de conscience que cette connaissance constitue une richesse. Il s'agit d'un profond changement par rapport à la politique antérieure. Ce mouvement de reconnaissance de la diversité linguistique concerne toute l'Europe : il se traduit, en particulier, par l'élaboration, par le Conseil de l'Europe, de la fameuse Charte des langues régionales et minoritaires.

La présence de langues autre que le français, le souci de leur connaissance et de leur transmission, s'accompagne d'une définition, variable selon les régions, de ce qu'est une langue régionale. La caractérisation d'une langue régionale se structure autour de trois types de critères : c'est une langue autochtone, liée à un territoire, repérable sur les atlas et dans la toponymie, qui contribue de sorte et qui en quelque sorte éclaire de ses symboles la géographie du pays. C'est une langue historique. Elle doit sa légitimité (encore contestée) en tant que langue, son statut, encore précaire dans le cadre législatif et constitutionnel, sa vie, parfois menacée, à une succession d'événements qui ont forgé les consciences, les valeurs, et le sentiment d'appartenance de nos compatriotes. Pour toutes ces raisons,

les langues régionales sont parfois perçues, non seulement comme une langue d'une partie des Français, mais comme des langues de France. On peut se référer aux résultats des sondages réalisés il y a deux ou trois ans sur ses langues pour voir que nos compatriotes sont parfaitement d'accord sur ces dénominations et sur ces sentiments patrimoniaux.

Dans ce nouveau contexte, la langue régionale apparaît comme une langue de culture, à l'égale des autres langues qui l'environnent. Elle mérite, par conséquent, d'être transmise aux jeunes générations, et partant, aux enfants des écoles, non seulement comme patrimoine à connaître ou à reconnaître, mais aussi comme point de départ d'une démarche pédagogique originale, qui inscrit le bilinguisme dans la normalité d'une région. Cette langue différente du français, mais parfaitement française, devient ainsi la langue des apprentissages fondamentaux.

Analyse des politiques dans les régions

Les régions ont tiré des conséquences très variables de ce double constat et de cette nouvelle définition des langues qui leur sont propres, ce qui se manifeste dans les moyens d'en assurer la connaissance et la transmission, plus particulièrement dans le cadre de l'école. Je passe très rapidement sur le cas de l'Alsace puisque Dominique Huck va en parler tout à l'heure. On a généralement l'impression que les choses avancent très lentement, mais il faut se dire que les langues sont des objets séculaires et qu'une politique linguistique n'a pas d'effets immédiats. A cette échelle-là, les choses vont finalement assez vite avec le développement somme toute rapide de l'enseignement bilingue. En Alsace, où l'allemand est considéré comme langue régionale et comme langue du voisin, comme langue d'enseignement (le débat qui entoure ces questions est de moins en moins passionné), l'efficacité de l'enseignement en tout cas est là pour prouver que la solution retenue n'était pas la plus mauvaise et ce, grâce au soutien de la région.

Le cas du corse, tardivement reconnu par la loi Deixonne, rappelle un peu celui que de venons d'examiner, mais *a contrario*. Alors que diachroniquement les parlers corses font partie du groupe linguistique italien, la langue corse a fait l'objet d'une « individuation sociolinguistique[2] » par la volonté d'une communauté sociale qui ne souhaitait pas lier son destin linguistique à celui du pays voisin. Un cadre législatif original a permis la mise en place par l'Etat d'un plan prévoyant l'accès de tous les enfants de l'école primaire à l'enseignement de la langue corse, à raison de trois heures par semaine. Les chiffres sont éloquents : une grande majorité d'enfants a maintenant accès à cet enseignement. Le soutien des collectivités territoriales se traduit par un discours sans ambiguïté, par le souci d'offrir la langue corse à tous les élèves, par des aides substantielles aux écoles s'engageant dans l'enseignement bilingue ainsi que par l'élaboration de matériel pédagogique. Comme en Alsace, et avec l'aide des collectivités et de l'Etat, on peut estimer que les représentations liées à l'enseignement de la langue se sont profondément modifiées, en quelques années. Il est remarquable que cette évolution s'accompagne d'un regain d'intérêt pour la langue italienne et pour les langues romanes dans le cadre de l'apprentissage du corse. La description linguistique et le souci démocratique se rejoignent.

En **Bretagne,** la situation est encore différente des autres régions : le conseil régional y a assuré la mise en place d'une institution d'édition, le T.E.S., qui s'occupe, en lien avec le C.R.D.P., de création de matériel pédagogique. Cinq personnels y sont détachés à temps complet, pour développer du matériel à des destination des filières bilingues et des filières immersives : cahiers, livres, CD, vidéos, affiches, pour l'enseignement public comme pour l'enseignement privé catholique et pour les écoles *Diwan*, dont la situation reste fragile.

Par rapport à ces régions phares, la politique linguistique des autres régions pourrait parfois sembler quelque peu dérisoire. Le souci linguistique s'y manifeste par des politiques ou par des embryons de politique, voire par une forme de désintérêt. Terrain d'observation intéressant, avec ses deux grandes langues régionales, l'Aquitaine présente un très grand déséquilibre entre le traitement réservé au basque et celui qui est réservé à l'occitan. Le basque concerne une partie du département des Pyrénées Atlantiques et une partie extrêmement limitée de la population aquitaine ; l'occitan

[2] Nous empruntons ce terme à Jean-Baptiste Marcellesi.

concerne tout le reste du territoire. Les représentations qu'y suscite la langue régionale, du moins chez les élus, sont très différentes, de sorte que les sommes allouées à l'enseignement des deux langues sont sans commune mesure. La langue basque fait l'objet d'un effort qui s'inscrit dans une convention tout à fait originale, en l'absence de département basque et de communauté territoriale spécifique. Cette convention est là pour masquer l'absence de traitement politique et pour permettre un traitement effectif en matière de développement linguistique : implantation de sites bilingues, mise en œuvre d'un certain nombre d'instruments ; l'aide apportée à la création de l'académie basque et à la création de matériel pédagogique se traduit par un apport financier de 47 millions de francs sur cinq ans, dans le cadre d'un véritable contrat de plan. Le Conseil général des Pyrénées Atlantiques, concerné par les deux langues, a, pour sa part, nommé un chargé de mission aux langues régionales et participe avec l'Etat et la Région à l'effort financier : c'est lui qui effectue un rééquilibrage entre le basque et l'occitan, en menant de son côté une politique active en faveur de l'occitan. Les 147 communes du Pays basque, réunies en SIVU de soutien à l'agriculture, participent financièrement (au prorata du nombre d'habitants) au financement de l'institut culturel basque, et donc à la mise en place d'une politique. Les chiffres dont on dispose pour l'occitan dans la région Aquitaine sont de 8 millions de francs, sachant que les autres conseils généraux participent également à l'effort financier. Dans l'académie de Montpellier, où la situation correspond un peu à celle de l'académie de Bordeaux, le conseil régional, en plus de son intervention pour le fonctionnement des lycées, fournit une aide supplémentaire pour l'enseignement du catalan dans les lycées privés. Par ailleurs, il attribue une aide de 25 000 F aux sites bilingues au cours des cinq premières années de leur existence, de même qu'un soutien à la production de matériel pédagogique. Il fournit aussi des aides à des projets d'animation en catalan, pendant que de son côté la Mairie de Perpignan, associée à des communes voisines, accorde des subventions pour financer l'intervention, à l'école primaire, d'intervenants extérieurs en langue catalane. *La Generalitad de Catalunya*, en Espagne, fait de même, et à hauteur de ce que fait la mairie de Perpignan. La Région, très impliquée dans le soutien aux langues régionales, vient de publier, et ceci est tout à fait original, une revue trimestrielle écrite uniquement en occitan et en catalan; en dehors d'une communication dans la langue régionale, on ne voit pas très bien, surtout pour le long terme, à quoi l'apprentissage de cette langue pourrait servir.

Je voudrais évoquer également **deux autres régions dont les efforts sont, en revanche, extrêmement modestes.** Tout d'abord la région Midi-Pyrénées : elle s'en tient strictement aux attributions que lui confie l'Etat et s'occupe uniquement des lycées. Il arrive qu'elle intervienne en faveur de productions ponctuelles, de publications en direction des enfants des écoles et des collèges, mais elle ne le fait pas systématiquement et en tout cas ces interventions ne se font pas dans le cadre d'une politique raisonnée. Ensuite l'Académie de Grenoble, qui dépend de la région Rhône-Alpes ; j'ai connaissance de 15 000 francs de subventions de la Région et de 38 000 francs du département de la Drôme pour des opérations diverses : on imagine la situation des enseignants qui doivent se sentir un peu abandonnés. Voilà donc la grande disparité des situations, et je ne les ai pas citées toutes. On est face à des régions qui mènent déjà une véritable politique, par opposition à d'autres qui n'ont même pas conscience qu'elles pourraient en mener une.

L'encadrement

En ce qui concerne l'encadrement, on peut faire, cette fois-ci dans l'Education nationale, un certain nombre de constats similaires. On pourrait imaginer qu'étant nationale et proposant le même enseignement à tout le monde et sur tous les points du territoire, L'Education nationale mène une politique cohérente. Ce n'est pas toujours le cas. Selon les régions et selon la demande formulée par les politiques, l'encadrement est plus ou moins bien assuré. Un état des lieux, région par région, figurera dans les Actes de cette Université d'automne. Prenons, par exemple, le cas de l'encadrement en I.P.R. La seule académie qui en ait un, est l'académie de Corse, parce que cet IPR, présent ici, est un IPR de lettres modernes, travaillant à temps complet sur la langue corse. C'est une situation qui n'est pas tout à fait régulière du point de vue de l'étiquetage, mais qui l'est tout à fait du point de vue du fonctionnement. Pour l'Alsace, et pour l'enseignement de l'allemand au titre de la langue régionale, la situation est en quelque sorte normalisée, puisque ce sont les IPR d'allemand qui ont le suivi de la discipline. D'une certaine manière, les choses sont réglées. En revanche pour les autres langues, en

dépit des demandes réitérées et des besoins, on ne dispose pas d'IPR; les recteurs ont nommé des chargés de mission, parfois à temps complet, ce qui est tant mieux, parfois sans aucune décharge de service ou avec une demi-décharge. Qu'on ne s'étonne pas que, dans ces académies, les chiffres évoluent d'une façon plus ou moins positive, selon les moyens d'encadrement qu'on y a dégagés. La situation dans le premier degré pour les inspecteurs de l'éducation nationale est à peu près équivalente; pour certaines langues, l'accompagnement est bien assuré, en particulier dans les académies où un inspecteur s'efforce de coordonner les efforts de ses collègues dans les départements concernés. C'est le cas en Bretagne et en Aquitaine, pour le basque, mais non pour l'occitan; c'est aussi le cas de la Corse, car la coordination y est assurée par un encadrement qui permet de faire en sorte que les informations et les efforts ne s'enlisent pas et qu'il y ait vraiment une progression cohérente de l'enseignement. On pourrait aussi parler des conseillers pédagogiques, dont la répartition aussi est très contrastée selon les académies.

Le rôle de l'Etat, celui des Régions

Si les régions ont une approche très différente en matière de langue régionale, l'Etat de son côté contribue au déséquilibre ; parfois il l'accentue, parfois il ne le résorbe pas. Il y a là une logique qui va toujours dans le même sens : l'Etat intervient, mais uniquement à la demande des régions. La langue corse est la seule langue qui fasse l'objet d'une véritable politique linguistique et on a bien vu comment, à travers la question corse, se posait la question de la politique linguistique pour la France. Se poser la question de l'enseignement, c'est se poser la question de la transmission : proposer l'enseignement de la langue aux élèves nous semble être la chose la plus élémentaire; mais nous savons que ce point de vue n'est pas partagé partout, ni par tout le monde. Cela pose en fait la question de toutes les langues de France, et cela à tous nos concitoyens.

La question du statut des langues

La question du statut des langues ne se pose pas seulement en termes très généraux : elle se pose surtout en des termes nouveaux. Même s'il est très important que la Charte soit ratifiée et que nous disposions des textes législatifs, la question du statut se pose parfois de manière détournée, beaucoup plus modeste, mais beaucoup plus importante. Il est une réalité qui est la place de l'anglais dans nos sociétés, celle de son utilité effective, ou celle des représentations que l'on se fait de son utilité, et l'on sait bien que la demande des parents va vers l'anglais. Dans beaucoup de régions concernées par une langue régionale, lorsqu'on propose un enseignement bilingue, un certain nombre de parents ne l'envisagent qu'avec l'anglais. Nous invoquons des raisons historiques, des raisons culturelles, des raisons aussi de bon sens, pour commencer par enseigner la langue régionale. Il n'en demeure pas moins que, depuis qu'on introduit l'initiation aux langues vivantes dans le premier degré, la place de l'anglais est importante ; elle occupe tout le débat public. Or, pour nous, il est important, en matière de statut, de savoir que nous pouvons associer initiation à une langue régionale et initiation à une langue étrangère. Et dans les académies (car dans ce domaine ce sont les académies qui décident) où nous avons pu faire appliquer le principe d'un enseignement de la langue régionale à côté de l'initiation à la langue étrangère, la situation de la langue régionale s'en trouve confortée. Tout commence par le premier degré. Sans ces efforts, nous en serions évincés.

Pour revenir à nos élèves, il a été question de l'égalité des chances à l'école, dans le cadre de l'école et sur l'ensemble du territoire. L'égalité des chances, pendant longtemps, a été vue comme l'égalité des chances pour l'accès au français. L'égalité des langues régionales résidait dans l'égalité de politique qui cherchait à les nier et à les éradiquer. Bien évidemment, nous posons la question en d'autres termes. Pour nous, l'égalité des chances est l'égalité de l'accès des élèves à l'enseignement des langues régionales en plus du français. Comment aujourd'hui répondre à cette question, comment concilier le besoin de centralisation et la nécessité d'arriver à cette égalité ? Quel sera le rôle dévolu à l'État dans un contexte de décentralisation accrue ? Quelle marge de manœuvre pour l'Etat et pour les régions ? Quelle marge de manœuvre en fait pour l'ensemble des partenaires ? Vous savez qu'il va y avoir des Assises pour les libertés locales dans les différentes régions : il y a tout intérêt que les responsables de l'éducation nationale suivent leurs travaux. Ils vont permettre de dégager le profil des libertés que les régions vont vouloir s'attribuer. Il n'est pas certain que toutes les régions veuillent s'occuper d'un certain nombre de dossiers, car elles ont tout intérêt, soit pour des raisons économiques, soit pour des

raisons politiques, à ne pas s'en charger. La question des langues est l'une de ces questions. Autant certaines des régions vont demander des informations et des possibilités en matière de politique linguistique, autant d'autres régions vont écarter cette charge. La question est donc de savoir qui va s'occuper des langues régionales dans le cadre de la décentralisation. C'est une question à laquelle il ne m'appartient pas de répondre. Mais il est certain que nous aurions tout intérêt à ce que cette question soit posée, ne serait-ce que pour savoir qui, de l'Etat ou des régions, doit s'occuper des modalités pratiques de mise en œuvre, mais aussi **des responsabilités dans trois champs différents**.

Un champ juridique : il recouvrerait la reconnaissance du patrimoine linguistique, les modalités de sa gestion, le principe du libre accès des habitants à ce patrimoine. Le principe du libre accès par l'enseignement doit être posé pour l'ensemble des régions.

Un champ d'évaluation : il faudrait savoir sur un plan national, où nous en sommes exactement, dans les pratiques et dans l'évolution des pratiques. On entend de moins en moins parler l'occitan et l'alsacien dans les rues. En revanche, de nouveaux usages, de nouvelles pratiques apparaissent; il faut les connaître et les évaluer, pour ne pas avoir à s'en tenir à un discours convenu qu'on entend encore trop souvent. Il nous faut de véritables observations, menées par l'Etat ou par les régions.

Et enfin un champ prospectif : nous avons besoin pour toutes les langues que j'ai nommées d'un Conseil de la langue, qui permette d'évoquer toutes les questions de vie de la langue, de normalisation, de néologie ; ce conseil devrait veiller enfin à un développement harmonieux de la langue, afin de permettre son usage dans la vie publique, afin de permettre aussi un meilleur usage dans l'enseignement, car en dernière instance, c'est bien aux élèves que nous devons penser.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Politiques linguistiques éducatives en Alsace

Dominique Huck
Université Marc Bloch - Strasbourg II

Décrire une politique linguistique éducative, c'est à la fois inventorier l'essentiel des conditions et des conséquences d'une politique, mais aussi tenter d'interpréter l'intention des initiateurs de cette politique et également évaluer la situation sociolinguistique d'où émane et où sera appliquée cette politique.

S'agissant de l'Alsace, il serait nécessaire d'esquisser les principales dispositions prises dans ce domaine, de les mettre en lien avec les réalités sociolinguistiques et sociétales du moment pour s'interroger sur l'adéquation qui en résulte. Ce faisant, il faudrait examiner les objectifs assignés aux dispositions qui sont prises, aux discours qui les accompagnent pour les expliquer et les justifier, aux choix idéologiques qui les sous-tendent. Mais, dans le même temps et comme corollaire, il faudrait interroger l'empirie en cherchant à connaître les moyens concrets utilisés pour mettre en œuvre la politique linguistique choisie.

Cependant, dans le cadre imparti, il ne sera guère possible que d'esquisser quelques aspects de ces éléments constitutifs d'une politique linguistique éducative.

Les politiques linguistiques émanent d'instances qui ont une légitimité – généralement par le biais du suffrage universel – pour exprimer une volonté de ce type ; mais ces instances peuvent être de nature différente et peuvent ne pas exprimer le même type de volonté politique. Ainsi, le pouvoir central et les autorités éducatives locales qui le représentent n'expriment pas nécessairement la même volonté politique linguistique dans le champ éducatif que les représentants élus des assemblées territoriales.

Aussi, comme dans d'autres domaines, peut-il y avoir conflit de compétences et peut-il s'établir un rapport de force qui, selon la conjoncture du moment, peut plutôt favoriser les vues de l'une ou de l'autre des parties.

Par ailleurs une politique éducative peut être infléchie, modifiée ou franchement changée selon les choix et les ruptures politiques opérés à la fois par les élus et les citoyens de sorte qu'un rapport de forces peut être maintenu entre des instances élues, mais qu'il se présente en d'autres termes.

I. Une politique linguistique dans le champ éducatif en Alsace : une forme de tradition (XIXe siècle ; 1919 – 1940)

Les politiques linguistiques dans le champ éducatif ont une longue tradition en Alsace : dès la seconde moitié du XIXe siècle, la volonté politique émanant des fonctionnaires représentant le pouvoir central et la volonté politique d'une partie des hommes politiques locaux ainsi que des représentants des Eglises s'affrontent, notamment à propos du choix des langues d'enseignement. En effet, avec la prise de fonction de Laurent Delcasso, qui restera recteur de 1855 à 1866, l'école va connaître une réelle politique linguistique, fortement volontariste, qui sera, en fait, également une véritable lutte cherchant à exclure le plus possible l'allemand de l'école. Delcasso ne craint pas de partir en guerre contre les Eglises, en imputant, à plusieurs reprises, le maintien de l'allemand au clergé, en particulier au clergé protestant.[3]

[3] « L'obstacle le plus énergique que nous rencontrions vient de l'obstination des deux clergés à donner en allemand l'instruction religieuse », écrit le recteur dans son rapport au ministre de l'Instruction publique du 7 décembre 1859. Le *Rapport* est reproduit par KAISER H., *Der Kampf gegen die deutsche Sprache in den elsässischen Schulen von 1833-1870 vornehmlich nach den Akten der Unterrichtsverwaltung*, Straßburg 1913, Elsaß-Lothringische Kulturfragen, Heft 4-5, pages 49-56 (p.28). Il reprendra cette position à d'autres moments : « La résistance systématique de quelques curés et surtout de

Et au lendemain de la Première guerre mondiale, une forme de corps de doctrine « appliqué », si les termes de « doctrine » et d'« appliqué » ne sont pas trop antinomiques, commence à être élaborée par les deux Recteurs d'Académie qui se succèdent, « doctrine » dont bien des points restent valables jusqu'à aujourd'hui. Ses concepteurs en sont le Recteur Charléty, dont la ligne d'horizon reste l'assimilation sans condition de l'Alsace à la France, notamment sur le plan linguistique, et le Recteur Pfister, plus pragmatique, dont le souci principal restera de faire donner la priorité au français à l'école, en le faisant aimer.[4]
Le Recteur Charléty définit, dès 1920, sans ambiguïté, les enjeux politiques majeurs, à ses yeux, de l'apprentissage du français et de la prépondérance qui doit lui revenir : « Dire que le français doit être la langue essentielle, c'est dire que nos élèves doivent recevoir une culture française. Il faut qu'en quittant l'école, ils puissent […] participer à la vie intellectuelle et morale du peuple français. »[5] Aussi, l'apprentissage du français a-t-il la vocation fondamentale d'intégrer politiquement les jeunes Alsaciens dans l'espace géopolitique français.

Dès le XIXe siècle et bien plus encore après 1919, les *moyens* pour arriver aux objectifs visés faisaient partie intégrante de la politique linguistique mise en œuvre dans le sens que les voies choisies restaient contraignantes pour l'école et faisaient corps avec l'objectif de politique linguistique final. Ce sera, par exemple, le choix de la « méthode directe » par le Recteur Charléty qui fait, à ses yeux, partie intégrante de la politique linguistique qu'il entend mener : « Admettre que la langue française doit être la langue prépondérante, c'est admettre qu'il faut penser directement en français, que sa pensée doit se développer selon les normes de la langue française, et c'est aussi, qu'on le veuille ou non, par une conséquence nécessaire, admettre le principe de la méthode directe. »[6] Cette « méthode », c'est-à-dire cette manière d'enseigner, comprise comme élément tangible de la politique linguistique dans le champ éducatif, alimentera un débat permanent jusqu'à la veille de la Seconde Guerre Mondiale.

Durant tout l'entre-deux-guerres, les élus des deux départements alsaciens vont, dans leur majorité, s'opposer à la politique linguistique éducative de l'autorité centrale et des gouvernements du moment.[7] Le rapport de force instauré amènera une forme d'accommodation, de compromis, où à la fois la primauté du français par rapport à l'allemand dans le champ scolaire est entérinée – il s'agit là de l'élément central pour les représentants du gouvernement et les partisans locaux d'une assimilation rapide et un certain nombre d'heures d'enseignement d'allemand ou en allemand reste possible – élément central pour la plupart des élus et pour les Eglises.

II. Politique linguistique éducative : un cap unique jusqu'en 1982,[8] le français

Aussi, durant la période allant de 1945 à 1972, à l'instar de la position affichée durant l'entre-deux guerres, l'objectif central sinon exclusif assigné au système éducatif, et plus particulièrement à l'école primaire, reste-t-il l'enseignement et la diffusion du français. Les méthodes d'enseignement doivent rester, dans leurs principes essentiels, identiques à celles qui sont pratiquées ailleurs en France. Le choix idéologique de cette politique linguistique prime sur toute considération d'efficacité. Un mode dérogatoire (par exemple : un enseignement du français comme langue étrangère) n'a jamais été

---

quelques pasteurs protestants. » (12 juin 1862), cité par KAISER H., *Der Kampf gegen die deutsche Sprache in den elsässischen Schulen*, op.cit., p.30.

[4] Sébastien Charléty œuvrera comme Recteur de 1919 à 1927, Christian Pfister de 1927 à 1931.

[5] « L'Enseignement de la langue française et de la langue allemande dans les écoles d'Alsace et de Lorraine. Instructions de M. le Recteur aux Inspecteurs d'Académie (15 janvier 1920) » in *Bulletin de l'Enseignement (Département du Bas-Rhin)*, 1ère année n°2, juin 1920, pages 37-47 (p.39)

[6] « L'Enseignement de la langue française et de la langue allemande dans les écoles d'Alsace et de Lorraine. Instructions de M. le Recteur aux Inspecteurs d'Académie (15 janvier 1920) », op.cit., p.41

[7] Pour plus de détails, cf. HUCK D., 2001, p. 135-170.

[8] Le 9 juin 1982, le Recteur de l'Académie de Strasbourg Pierre Deyon publie une *Circulaire sur la langue et la culture régionales en Alsace* qui marque une rupture, au moins dans les intentions, avec les politiques linguistiques antérieures, notamment à l'école primaire. Cf. DEYON P., « Circulaire sur la langue et la culture régionales en Alsace » in *Le programme Langue et Culture Régionales en Alsace (1982-1990)*, Strasbourg 1991, C.R.D.P. de Strasbourg, pages 23-30. Elle précède la circulaire sur « L'enseignement des cultures et langues régionales dans le service public de l'Education Nationale » du ministre de l'Education Nationale, Alain Savary, qui ne sera publiée que le 21 juin 1982.

envisagé, parce qu'idéologiquement inacceptable. C'est, en quelque sorte, une version toilettée et adaptée à l'air du temps de la « méthode directe », chère au Recteur Charléty qui est intégralement maintenue après 1945 ; ce n'est qu'à partir des années 1970-1980 qu'un assouplissement est sensible dans les pratiques, sans que pourtant l'autorité encourage cette façon de faire.[9]

En revanche, la création d'écoles maternelles est fortement encouragée en ce qu'elles participent à favoriser l'enseignement et la diffusion du français. Malgré le manque de moyens et la décision de geler la construction d'écoles maternelles en France, l'Alsace et la Moselle vont être dotées d'un crédit ministériel spécial qui permettra de créer 150 classes.[10] Après 1945, les deux détenteurs d'une volonté de politique linguistique, les représentants de l'Etat et les élus (députés, conseillers généraux), ont en commun la même ambition pour le français. Lorsqu'il y a des divergences, elles portent davantage sur le rythme à suivre et les crédits à engager pour servir cette politique. Les assemblées territoriales semblent reprocher – implicitement – à l'Etat son manque de dynamisme à investir financièrement dans sa propre politique linguistique.[11]

Cette politique linguistique en tant que volonté de faire apprendre et de diffuser la langue française présente généralement un pendant coercitif à l'égard des parlers dialectaux et de l'allemand standard : globalement, les parlers dialectaux n'ont jamais été vus d'un bon œil dans l'espace scolaire, quelle qu'ait été la politique linguistique suivie. Au mieux, ils ont été perçus comme un mal provisoirement nécessaire,[12] au pire leur utilisation a été interdite dans les classes et leur usage a été puni.

Pour l'allemand standard, la question se pose différemment : il n'est pas disqualifié socialement comme les dialectes, il reste la langue écrite, la langue de culture d'une forte majorité de la population durant l'entre-deux-guerres et va être enseigné *a minima* à l'école primaire, structure scolaire commune à tous les enfants, entre 1919 et 1940. Mais au sortir de la 2e guerre mondiale, il va être disqualifié politiquement et idéologiquement ou, plus précisément, les locuteurs et les scripteurs de l'allemand restent potentiellement suspects de sympathies nazies.[13] Dans ce contexte, la volonté de faire apprendre et de diffuser le français, comme langue de la nation ET comme langue de la démocratie, s'en trouve d'autant plus légitimé. En revanche, l'enseignement de l'allemand à l'école de la nation, c'est-à-dire l'école primaire, est suspendu, dès le rétablissement d'une administration française.

Cependant, malgré le sceau de l'infamie dont est marqué l'allemand, exogène du moins, l'allemand endogène, c'est-à-dire l'allemand utilisé en Alsace comme langue standard écrite ou comme langue cultuelle reste plus que jamais une réalité sociolocutive dont on ne peut pas faire l'économie. L'absence de l'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire va nécessairement susciter des

---

[9] C'est la circulaire rectorale du 9 juin 1982 (cf. note précédente) qui prendra acte qu'il peut y avoir des particularités pour l'« enseignement du français dans les zones à prédominance dialectophone » (DEYON P., « Circulaire sur la langue et la culture régionales en Alsace », op.cit., p.26). Voir aussi STOECKLE R., « Enseignement de la langue française en milieu dialectal : aperçu d'une expérimentation en cours » in SALMON G. (ed.), *Le français en Alsace*, Paris-Genève 1985, Champion-Slatkine (Bulletin de la Faculté des Lettres de Mulhouse, fascicule XIV), pages 317-324.

[10] Il s'agit de ce que la presse appellera le « Milliard Marie » dans la mesure où les fonds dégagés représentaient à peu près 1 milliard de francs de 1952 ; André Marie était, à ce moment-là, le titulaire du portefeuille du Ministère de l'Education Nationale. Sur cette la création d'écoles maternelles « à la campagne », voir, par exemple la « Réponse au vœu n°8, page 247 du recueil n°21 de la session extraordinaire de juin 1952 » in Conseil Général du Bas-Rhin, session extraordinaire de décembre 1952, *Rapports et délibérations*, vol. 23 [1952], pages 155-156.

[11] Voir, à titre d'exemple, les débats du Conseil Général du Bas-Rhin : Conseil Général du Bas-Rhin, 1ère session ordinaire de 1946, *Rapports et délibérations*, séance du 7 juin 1946, p.262 ; 1ère session ordinaire de 1950, *Rapports et délibérations*, séance du 12 mai 1950, vo.15, p.200 ; session extraordinaire de juin 1952, *Rapports et délibérations*, séance du 20 juin 1952, vol.21, p.247.

[12] « La seule langue d'usage est la langue française. Le dialecte ne peut intervenir, exceptionnellement, que comme élément d'appoint ou de contrôle. » (« Instructions de M. le Recteur de l'Académie de Strasbourg, Directeur de l'Instruction Publique d'Alsace et de Lorraine pour la rentrée des écoles primaires (octobre 1945) » in *Bulletin de l'Enseignement (Département du Bas-Rhin)*, 22e année n°3, septembre-octobre 1945, pages 49-50 (p.50)).

[13] A titre d'exemple, voici un extrait du procès-verbal d'une séance du Conseil Général du Haut-Rhin (novembre 1945) :
« M. Fuchs : Il faut que l'affichage soit fait en langue allemande. (*Exclamations !*)
Plusieurs Conseillers Généraux : Non ! en dialecte alsacien.
M. Kirchhoffer : Ne dites pas en langue allemande, dites en dialecte. »
(« Procès-verbal de la 6e séance, samedi 3 novembre 1945 » in Conseil Général du Haut-Rhin, session ordinaire d'octobre 1945, *Procès-verbaux des délibérations*, p.307)

mécontentements au sein du corps social. Et c'est sur cet aspect qu'il y aura désaccord sur la politique linguistique menée entre les gouvernements centraux et une partie des élus alsaciens.

L'autorité politique directement dépendante des voix des électeurs va relayer ces remous assez rapidement. Par exemple, dans sa séance du 14 décembre 1946, le Conseil Général du Bas-Rhin adopte un vœu émis par le M.R.P.[14] dont l'objectif déclaré est « l'introduction de la langue allemande dans les écoles publiques »,[15]la question ayant déjà été amplement soulevée dès juin 1946. Ce vœu sera renouvelé, sous différentes formes, en avril 1947, en mai 1949, en janvier 1950, en avril et en décembre 1951, en décembre 1952, …[16] Ailleurs en France, il est vrai, sous d'autres formes et, parfois pour d'autres raisons, la question de l'enseignement des langues locales aura également été posée et résolue politiquement et idéologiquement, de façon plus ou moins satisfaisante, selon le point de vue, par la loi Deixonne.[17] Le conflit sur les politiques linguistiques à mener aurait pu être régulé, en Alsace, par le décret de 1952, signé par le Ministre de l'Education Nationale André Marie,[18] qui dispose dans son article premier qu'« un enseignement facultatif de la langue allemande est institué dans les classes terminales des Ecoles Primaires élémentaires des Communes dont la langue usuelle est le dialecte alsacien ». Mais ce sont les conditions d'ouverture de ces cours ainsi que les consultations préalables des parents et des maîtres [19] qui montrent comment, dans la mise en œuvre, l'autorité qui est à la source légale de cette mesure de politique linguistique, entend multiplier les difficultés et les entraves de manière à ce qu'elle puisse être appliquée le moins possible.

Il est vrai que, selon le point de vue, les connaissances et les pratiques linguistiques déclarées par les Alsaciens pouvaient alimenter les craintes ou les revendications des différents acteurs de la politique linguistique.

En effet, au-delà des observations empiriques, ils disposaient des indications données par les chefs de famille lors des recensements généraux de la population de 1946 et de 1962 où on avait demandé quelles langues (« français, dialecte, allemand ») savaient parler les membres des familles recensées.[20]

En 1962, on a pu faire le constat que la connaissance déclarée du français avait progressé de manière spectaculaire. Il est présent dans les déclarations selon les taux suivants :

PRESENCE DU FRANÇAIS

ensemble de la population : 1.026.800 = **77,90 %**

---

[14] M.R.P : Mouvement républicain populaire - parti politique centriste démocrate-chrétien, influent au début de la IVe République.

[15] Conseil Général du Bas-Rhin, 2e session ordinaire de 1946 et session extraordinaire de décembre 1946, *Rapports et délibérations*, séance du 14 décembre 1946, p.564.

[16] Le Conseil Général du Haut-Rhin, qui n'est pas dominé par les démocrates-chrétiens (MRP) comme c'est le cas dans le Bas-Rhin, reste –volontairement– silencieux sur la question de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire, cf. le « Procès-verbal de la 6e séance, samedi 3 novembre 1945 », op. cit. Il ne traite de la question, en séance plénière, qu'à partir de 1950. Sa retenue se manifeste dans la rédaction même du vœu soumis au vote le 17 novembre 1950 (l'allemand y est notamment qualifié de « langue étrangère ») ainsi que dans la hiérarchie thématique choisie dans le texte : [Le Conseil Général émet le vœu :]
« 1° que l'enseignement primaire, qui doit assurer une instruction et une éducation des enfants aussi solides et complètes que possible, comporte essentiellement, pour nos enfants, une connaissance approfondie de la langue nationale, leur permettant de rivaliser sur un pied d'égalité et dans tous les domaines avec les autres jeunes Français ;
2° que l'enseignement de la langue allemande comme langue étrangère soit repris dans les écoles primaires d'Alsace aussitôt que les possibilités techniques le permettront. (…) »
(« Procès-verbal de la séance du 17 novembre 1950 » in Conseil Général du Haut-Rhin, 2e session extraordinaire de 1950, *Procès-verbaux des délibérations*, p.299).

[17] « Loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 [J.O. du 13 janvier 1951] Objet : Enseignement des langues et dialectes locaux. »

[18]« Décret n° 52.1347 du 18 décembre 1952 relatif à l'enseignement de la langue allemande dans les classes terminales des écoles primaires des communes dont la langue usuelle est le dialecte alsacien » in *Bulletin départemental de l'enseignement du Premier Degré du Haut-Rhin*, n°41 (janvier 1953), pages 363-364.

[19] Arrêté ministériel du 19 décembre 1952.

[20] Les résultats ont été publiés par l'INSEE. La publication de 1956 montre notamment les évolutions linguistiques de 1931 à 1946 et met à disposition les résultats complets de 1946. Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques *Aspects particuliers des populations alsacienne et mosellane. Langues- personnes déplacées – religions*, [Paris] 1956 (*Etudes et documents démographiques* n°7) ; Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques – Direction Régionale de Strasbourg *Recensement général de la population – 1962 – Langues parlées et religions déclarées en Alsace*, volume I, Strasbourg s.d.

chez les 5 – 9 ans : 95.895 = 81,7 %
chez les 10 – 19 ans : 198.087 = 99,1 %

La connaissance déclarée des dialectes ne connaît qu'une érosion limitée :

déclarent savoir le dialecte
ensemble de la population : 1.078.354 = 81,81 %[21]
chez les 5 - 9 ans : 90.402 = 77,0 %
chez les 10 – 19 ans : 163.627 = 81,8 %

C'est la connaissance déclarée de l'allemand qui présente une très forte régression :

déclarent savoir l'allemand
Ensemble de la population : 786.304 = 59,65 %
chez les 5 - 9 ans : 3,52 %
chez les 10 – 19 ans : 34,95 %[22]

Mais, dans le même temps, l'allemand standard reste encore, pour une bonne part des adultes, l'une des langues écrites de réception, si l'on prend les tirages des quotidiens dits « bilingues » comme indicateurs.

L'édition française du quotidien *Les Dernières Nouvelles d'Alsace*, par exemple, ne devient quantitativement majoritaire qu'à la fin des années soixante. Jusque-là, le tirage de l'édition dite « bilingue » allait certes diminuant, mais restait largement majoritaire, avec encore près de 63 % du tirage total en 1963.[23]

En l'espace d'une génération, la progression de la connaissance du français est remarquable, et le maintien de la connaissance déclarée du dialecte à souligner. C'est, fondamentalement, la connaissance de l'allemand parmi les générations montantes qui semble fort compromise. Il va de soi, d'une part, que ces chiffres restent des déclarations, et que, d'autre part, ils ne donnent aucune indication sur les pratiques linguistiques. La connaissance du français peut se limiter à une compréhension minimale, tandis que les interactions de la vie quotidienne se passent, pour l'essentiel, en dialecte.

Durant les vingt-cinq années qui suivent la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'autorité éducative garde, comme souci essentiel, la diffusion et la connaissance du français. Les dialectes et l'allemand standard sont considérés comme autant de menaces face à l'objectif affiché dans la mesure où l'on

[21] 88 %, si l'on ne compte pas les étrangers, cf. INSEE *Langues parlées et religions déclarées en Alsace*, op.cit., p.X.
[22] Toutes les indications chiffrées ont été établies à partir des données de : INSEE *Langues parlées et religions déclarées en Alsace*, op.cit.
[23] On entend par « édition française », la version du journal qui est entièrement en français, par « édition bilingue », celle qui est publiée pour partie en allemand et pour partie en français, selon les dispositions de l'*Ordonnance n°45-2113 du 13 septembre 1945 relative à la réglementation provisoire de la presse périodique dans les départements du Haut-Rhin, du Bas-Rhin et de la Moselle* (J.O. du 16 septembre).

Evolution du tirage des éditions bilingue et française du quotidien *Les Dernières Nouvelles d'Alsace*

Année	tirage **quotidien**	édition **bilingue en %**	édition **française en %**
1951	148.958	80,20	19,80
1960	167.155	70,56	29,44
1964	188.516	62,95	37,05
1970	207.419	47,54	52,46

(Tableau extrait de : HUCK D., « L'allemand en Alsace : Mythes et réalités - II. L'enseignement de l'allemand aux enfants dialectophones de l'école élémentaire », in HARTWEG F. et STAIBER M. (textes réunis par), *Frontières-Mémoires. Hommage à Adrien Finck*, Strasbourg 2001, Presses Universitaires de Strasbourg, pages 140-163 [p.144]).

considère que les dialectes restent la variété préférée des locuteurs dans leurs interactions verbales au quotidien – ce qui est sans doute assez conforme à la réalité – et dans la mesure où l'on craint que l'allemand soit préféré au français comme langue écrite, ce qui n'est, théoriquement, pas à exclure.

Aussi le « bilinguisme » est-il officiellement acté comme réalité observable, mais implicitement, voire explicitement combattu parce que l'on pensait, non sans raison, que le « bilinguisme » risquait d'être à dominante dialectale ou allemande et non à dominante française. En d'autres termes : le « bilinguisme » inspire fondamentalement hostilité et méfiance dans la mesure où il est compris comme cheval de Troie pour maintenir ou renforcer les positions de l'allemand dans le corps social.

C'est, sans doute, l'un des objectifs que poursuivent les élus des collectivités territoriales : le maintien de la connaissance du standard allemand. Mais leur optique s'ancre davantage dans la subjectivité ou encore dans l'empirie : ils souhaitent que les jeunes qui quittent l'école à 14 (ou à 16) ans aient une bonne connaissance de l'allemand. Les raisons qu'ils invoquent peuvent être utilitaires et économiques (relations avec l'Allemagne), mais peuvent aussi s'appuyer sur le besoin du maintien du lien intergénérationnel et familial, voire sur la cohérence sociétale (religion, aspects festifs, etc.)

Du point de vue sociolinguistique et des connaissances linguistiques déclarées, les conditions de mise en œuvre d'une politique linguistique qui aurait pour objectif de faire apprendre et utiliser le français, tout en maintenant et en approfondissant la connaissance et l'emploi de l'allemand, seraient réunies.

Mais même si elles sont réunies (ou parce qu'elles le sont), rien ne garantirait à l'initiateur d'une telle politique que son objectif primaire (diffuser le français) serait atteint et qu'il garde la maîtrise de ces objectifs.

Les volontés politiques du centre et de la périphérie font, chacune, sens : l'Etat (le centre) agit, au nom de sa lecture des principes idéologiques qui le fondent, les collectivités territoriales[24] (la périphérie) se placent sur un axe à la fois reproductif dans le sens qu'une forme de tradition doit être transmise, mais en même temps, cette transmission assure la paix inter-générationnelle et le lien social et un axe pragmatique utilitaire.

III. Politique linguistique éducative : changement de cap, promotion de l'allemand (1982 – 2002)

1. 1982 et les circulaires ministérielles et rectorales sur les « Langue et culture régionales »[25]

Vingt ans plus tard, quand la prédominance du français est largement acquise, le point de vue sur le « bilinguisme » et l'enseignement-apprentissage de l'allemand aura changé : l'autorité éducative centrale rejoint la position ancienne d'une partie des élus locaux pour soutenir et promouvoir la connaissance de l'allemand standard et même des parlers dialectaux. A partir de 1982, la rupture avec la politique linguistique antérieure est totale. Mais, dans le corps social, les connaissances des langues et leurs usages auront également connu de profondes modifications.

Si l'on retient les trois termes (Etat, élus locaux, pratiques linguistiques du corps social), force est de constater de profonds changements au moment où les deux instances politiques semblent souhaiter les mêmes actions dans le domaine linguistique à l'école : selon les endroits, les niveaux et les filières, elles souhaitent implanter, approfondir, élargir, … l'enseignement-apprentissage de l'allemand.

Si, au sortir d'une décennie revendicative (1970-1980), en très fort lien avec les problématiques identitaires, le corps social semble assez réceptif à l'idée d'une reconquête des éléments dont il aurait été privé (la langue en fait partie), la demande en faveur de l'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire ne semble plus apparaître aussi massivement que par le passé.

---

[24] Avec des différences de positions notables, selon les majorités partisanes des collectivités concernées.

[25] Tous les textes ministériels et rectoraux parus entre 1982 et 1996 ont été publiés dans deux fascicules : *Le programme* Langue et culture régionales *en Alsace (1982-1990)*, Strasbourg 1991, C.R.D.P. de Strasbourg ; *Le programme* Langue et culture régionales *en Alsace. Textes de référence (1991-1996)*, Strasbourg 1996, C.R.D.P. de Strasbourg. Cf. note 6.

C'est que le statut de l'allemand s'est profondément modifié et les raisons de l'enseigner ou le sens d'un enseignement-apprentissage de l'allemand n'est plus le même que vingt ans auparavant.

L'Etat considère l'allemand, sans doute l'allemand standard, comme la langue écrite de référence des dialectes. C'était, notamment, la position implicite des élus locaux entre 1945 et 1962, dans la mesure où la langue écrite qui garantissait une partie du lien social restait nécessairement l'allemand. Le corps social, en revanche, perçoit de plus en plus l'allemand comme une langue pas réellement étrangère et pourtant quand même « étrangère ». Les élus locaux, à l'initiative du parlementaire européen et sénateur français Louis Jung, ont reformulé cette perception en dénommant l'allemand également « langue du voisin ».

C'est le moment que choisit l'Etat pour mettre en place une véritable politique linguistique en faveur de l'allemand dans le champ éducatif, quel que soit le niveau considéré.

Le paradoxe n'est pas mince : c'est au moment où le corps social commence à se détourner de l'allemand, où la place de l'allemand écrit est devenue totalement marginale, où la raison même d'enseigner l'allemand, à savoir enseigner la langue écrite « correspondant » à la langue orale utilisée (dialectes) devient plus que problématique en raison d'un usage de plus en plus réduit, en fréquence et en quantité, des dialectes, est en train de disparaître, c'est ce moment-là que l'Etat choisit pour mener une politique linguistique *positive* à l'égard de l'allemand, dans le champ de l'éducation.

Il agit, en quelque sorte, à contretemps par rapport aux choix du corps social, choix qu'il a largement contribué à façonner.

2. 1990-1992 et l'installation de sites bilingues

2.1. Une prise de décision politique contradictoire, paradoxale et incompréhensible

Sans revenir sur les conditions quelque peu rocambolesques qui ont présidé à l'instauration des sites bilingues à parité horaire en Alsace, sur l'ensemble des débats, des polémiques, … suscités par ces sites, il y a une réelle difficulté de lecture non sur l'objectif qui y est poursuivi, d'un point de vue scolaire, mais bien sur le sens qu'il y a lieu de donner à cette forme d'enseignement-apprentissage. Comme l'essentiel des interactions verbales et l'essentiel des interactions écrites se réalisent en français (ou dans des variétés de français) dans le corps social aujourd'hui, il serait difficile de soutenir que l'allemand jouerait encore un rôle social central (comme cela était le cas dans les vingt ans qui ont suivi la Seconde Guerre Mondiale). S'agit-il alors d'une entreprise de « reconquête », de recentrage, de ré-appropriation ? Mais de quelle nature serait cette entreprise ? Identitaire ? Culturelle ? Réhabilitante ? Politique ? Economique ? Tout cela à la fois ou tour à tour, selon le point de vue retenu ?

Le sens de la politique menée par l'Etat, soutenu et aiguillonné par les collectivités locales, ne semble pas directement intelligible par l'ensemble du corps social, ce dernier se divisant sur le bien-fondé de ces sites bilingues.

La réception fort diversifiée de cette politique semble due à deux incohérences fondamentales, mais de nature très différente : l'une est encore issue de la politique menée par l'Etat avant 1982, voire avant 1991, l'autre est très étroitement liée aux moyens mis en œuvre dans l'exécution de cette politique linguistique.

Le revirement total qu'a opéré l'Etat en 1982, en affirmant sa volonté de promouvoir les parlers dialectaux et l'allemand dans le système éducatif, prenait le contre-pied politique et pédagogique du discours qu'il a construit durant près de quarante ans et a déstabilisé de nombreux acteurs de sa politique qui ont fait leurs les options qui avaient été défendues durant tout ce temps, en particulier un nombre non négligeable d'enseignants du Premier Degré.

Lorsque des parents d'élèves poussent l'autorité éducative à aller au-delà des mesures déjà prises, en avançant l'âge auquel l'apprentissage de l'allemand pourrait être commencé à l'école et en installant, notamment, des « sites » bilingues à parité horaire, le recteur Deyon indique au quotidien

Les Dernières Nouvelles d'Alsace qu'il n'est pas *question d'enseigner l'allemand aux tout petits*[26] « et moins encore, comme le demandent des parents de la maternelle « Les Géraniums » à Colmar, de créer des classes *bilingues* avec 12h d'allemand et autant de français. » Un partage jugé « extravagant ». D'ailleurs une telle mesure « ne relève pas de la compétence du recteur. Il faudrait que les élus s'expriment au moins sur le sujet et qu'ils adressent leurs propositions au ministre d'Etat. »[27]

Dans un communiqué commun signé par le Ministre de l'Education Nationale, le Président du Conseil Régional, les Présidents des Conseils Généraux, douze députés alsaciens et le Recteur, le 18 décembre 1990, [28] soit à peine deux mois et demi après la déclaration rectorale, sont prévues « … diverses modalités d'enseignement, [notamment] l'accueil en *grande section de maternelle* et au cours préparatoire par une initiation ludique et musicale … Des expériences *bilingues* comportant *l'enseignement en allemand d'une matière* du programme de l'école élémentaire pourront être engagées dans chacun des départements concernés. La localisation devra être choisie, ses modalités de déroulement, de suivi, d'évaluation déterminées en concertation instituée avec les enseignants, les parents d'élèves et les élus. »[29]

Dès le mois de septembre 1991, une circulaire[30] du Recteur de Gaudemar affirme la **«** volonté de promouvoir une familiarisation précoce avec la langue et par conséquent la culture allemande (…) c'est-à-dire dès les petites classes de maternelle » (p.48), il souligne la nécessité d'« accroître l'immersion linguistique et culturelle des élèves par la mise en œuvre de modules d'enseignements *en* allemand » et ce, le plus tôt et le plus rapidement possible. (pp. 48-49)

A la rentrée de septembre *1992***,** un cursus *d'enseignement bilingue* à parité horaire était installé et commençait en maternelle**,** dans les *petites sections*.[31]

Aussi les changements de position de l'autorité éducative restent-ils étonnants et sans doute difficilement compréhensibles pour une partie du corps social. En effet, au mois d'octobre 1990, le Recteur affirme avec force deux refus croisés (le refus d'avancer l'âge de l'apprentissage de l'allemand, le refus d'un bilinguisme à parité horaire) ; deux ans plus tard, en septembre 1992, ce qui était qualifié d'extravagant est réalisé par le service public d'éducation et en commençant par les plus jeunes des enfants. Que s'est-il passé ? Quels sont les éléments qui ont infléchi de façon rapide et radicale la politique linguistique éducative ?

Un tel changement à vue contribue à éveiller une suspicion sur le bien-fondé, le sens, les objectifs, etc. de tels sites et provoque une forme d'insécurité tant chez les acteurs potentiels de la mise en œuvre d'une telle politique que chez les observateurs, quelle que soit leur position de principe. Il reste difficilement compréhensible pour tous ceux qui ne suivent pas de près ces questions.

2.2. Préparation et exécution d'une décision de politique linguistique éducative

Un autre aspect qui alimente non seulement les débats entre l'autorité éducative, les élus, une partie du corps social, mais aussi les enseignants et les écoles sont les conditions concrètes de réalisation de l'entreprise. D'une manière ou d'une autre, cet aspect touche à la question de l'organisation et à celui des coûts (coûts en formation des personnels, en élaboration des matériels, en équipement, etc.)

Idéalement, c'est lorsqu'il y a une vision claire de la politique linguistique que l'on veut mener dans le champ éducatif[32] que sont fixés les cadres organisationnels, les fonctionnements, …, c'est-à-dire qu'est structurée concrètement la mise en œuvre de cette politique.[33]

---

[26] C'est nous qui soulignons.

[n] *Dernières Nouvelles d'Alsace* du 5 octobre 1990, page Région III.

[28] « Communiqué du 18 décembre 1990 » in DEYON P., *Le programme Langue et culture régionales en Alsace (1982-1990)*, Strasbourg 1991, C.R.D.P. de Strasbourg, pages 59-60.

[29] C'est nous qui soulignons.

[30] « Circulaire rectorale du 20 septembre 1991 : Programme à moyen terme de développement de l'allemand à l'école » in GAUDEMAR (de) J.-P., *Le programme Langue et culture régionales en Alsace. Textes de référence 1991-1996*, Strasbourg 1996, C.R.D.P. de Strasbourg, pages 45-58 (p.48).

[31] « Avant-propos » GAUDEMAR (de) J.-P., *Le programme Langue et culture régionales en Alsace. Textes de référence 1991-1996*, Strasbourg 1996, C.R.D.P. de Strasbourg, p.1.

[32] C'est-à-dire lorsqu'aura été décidé au préalable à quels secteurs de la population le programme d'enseignement-apprentissage bilingue sera appliqué, quels seront ses objectifs linguistiques, le rôle qui correspondra à chacune des langues

Ce n'est pas vraiment l'ordre dans lequel l'enseignement bilingue s'est mis en place en Alsace. Le fait que le cadrage dans la mise en œuvre et la réflexion de fond aient été menés concomitamment avec la mise en place de ces sites bilingues a profondément nui à l'exécution de la politique linguistique. Ces absences ont engendré malentendus et approximations dans l'organisation, ont nécessité un gigantesque travail pédagogique, produit sous la pression de la nécessité, ce qui a souvent conduit les enseignants volontaires au découragement et au désengagement.

Une préparation plus rationnelle ou un accompagnement plus serré auraient pu éviter ces phénomènes.[34]

Mais il semble qu'il y ait eu quelque réticence à accepter qu'une décision de politique linguistique ait un coût, au sens premier du terme.

Or, cette problématique du coût soulève plusieurs questions :

- la première, la plus importante : quel est le prix à payer pour un enseignement bilingue ou, plus exactement, quel prix le corps social est-il prêt à payer pour un tel enseignement ? La formule « Deux langues pour le prix d'une » reste un slogan publicitaire et ne ressortit en rien à la réalité. La nature même de la question renvoie directement aux objectifs sociétaux (et éventuellement sociaux) retenus par le corps social et reste intimement lié à la seconde question.

- la seconde question : comment calculer le coût ? Au-delà des objectifs, ce sont les bénéfices et avantages qu'attend la société de cet enseignement-apprentissage qui sont à répertorier. Ce n'est qu'alors un coût pourra être estimé, dans une logique économique (coût *vs* bénéfice).[35]

Pour calculer le coût d'un système d'éducation bilingue, il ne suffit pas de le comparer au coût d'un système unilingue qui occuperait sa place, il faut tenir compte des coûts et des avantages totaux par rapport aux progrès des individus et en termes d'équilibre et d'intégration de la société.[36]

Il s'agit là, comme pour l'ensemble des décisions à prendre, de choix constitutifs de la politique linguistique menée.

Cependant, de manière assez circulaire, les sites bilingues à parité horaire (leur seule présence, leur coût réel ou supposé, la discrimination sociale et géographique réelle ou supposée dans l'accès aux classes bilingues, dans le choix du lieu d'implantation, …) amènent une forme d'interrogation sur la validité et, éventuellement, le bien-fondé et les performances des autres formes d'enseignement de

---

dans les programmes d'enseignement, le niveau de connaissances dans chacune d'entre elles que les élèves devront atteindre et les situations dans lesquelles on prévoit qu'ils les utiliseront. Ces décisions sur les objectifs linguistiques de l'éducation, ainsi que sur la planification linguistique d'un pays, sont des décisions qui, comme toutes les décisions politiques, doivent s'appuyer sur un consensus social qu'il n'est pas toujours facile d'atteindre.

[33] SIGUAN M., MACKEY W. F., *Education et bilinguisme*, Paris-Lausanne, UNESCO, Delachaux & Niestlé, 1986, p.98.

[34] La Commission académique d'évaluation de l'enseignement des langues, installée par le Recteur de Gaudemar, formule souvent, dans les rapports qu'elle publie, des recommandations ou des propositions qui fournissent la trame à une circulaire rectorale ultérieure. Ainsi, il y a certes un suivi et une observation assez serrés, mais l'impréparation des mesures prises reste perceptible dans la plupart des rapports. Cf. Commission académique d'évaluation des langues

- « Evaluation des sites bilingues à l'école maternelle et à l'école élémentaire », in *Rapport 1992-93*, Strasbourg septembre 1993, Académie de Strasbourg, Rectorat, pages 7-17.
- « Observation de l'enseignement de l'allemand dans des classes de la voie intensive (13h et 6h) et dans des classes de la voie extensive du cycle 2 (3h) », in *Rapport 1993-94*, Strasbourg septembre 1994, Académie de Strasbourg, Rectorat, pages 5-12
- « Evaluation des classes bilingues paritaires et des classes à 6 heures au cycle 2 », in *Rapport 1994-95*, Strasbourg septembre 1995, Académie de Strasbourg, Rectorat, pages 7-16
- « [Evaluation des sites bilingues.] Les acquis en allemand (GS, CP, CE1) », in *Rapport 1995-96*, Strasbourg septembre 1996, Académie de Strasbourg, Rectorat, pages 21-43.
- « Evaluation de la compétence *en* allemand des élèves des CM2 « bilingues », [Strasbourg 1998] non publié.

En 2001/2002, un 'Groupe de pilotage « Evaluation de l'allemand »' (Rectorat de l'Académie de Strasbourg / Université Marc Bloch [Strasbourg II]) a mené un travail d'observation et a rédigé un rapport portant sur l'« Evaluation des performances en allemand des élèves des CM2 de l'Académie de Strasbourg, voies « extensive » et « bilingue paritaire » (Premier Degré) », [Strasbourg, octobre 2002] non encore publié.

[35] cf. TABOURET-KELLER A., « Que coûte une politique linguistique ? Analyse de trois exemples » in JUILLARD C., CALVET L.-J. (dir.) ., *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, Beyrouth – Montréal 1996, FMA, AUPELF, UREF. Cf. également les travaux de F. GRIN, cités par A. Tabouret-Keller et approfondis par la suite.

[36] SIGUAN-MACKEY, *op.cit.*, p.118. Un vaste tour d'horizon sur les coûts des langues et l'économie linguistique (incluant les systèmes scolaires) est proposé par COULMAS F., *Die Wirtschaft mit der Sprache. Eine sprachsoziologische Studie*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1992.

l'allemand qui restent largement majoritaires. Ainsi, leur seule existence pourrait mettre en cause la légitimité ou l'utilité des autres formes d'enseignement de l'allemand et, partant, du sens du travail qu'accomplissent les enseignants dans les autres situations d'enseignement de l'allemand. Ce n'est sans doute pas un hasard si les dernières circulaires rectorales recentrent l'attention sur l'enseignement-apprentissage de l'allemand par la voie dite « extensive », c'est-à-dire la forme la plus répandue d'enseignement, 2 à 3 heures hebdomadaires au cycle 3, en se plaçant explicitement dans le cadre national général (2001).[37]

Conclusion

Que la politique linguistique éducative soit considérée sur l'axe du temps ou qu'elle soit examinée dans son actualité plus immédiate, c'est la complexité des données (politiques, idéologiques, sociolinguistiques, culturelles, …) et leur interaction changeante qui rend malaisée une analyse explicative, fût-elle sommaire.

Vecteurs essentiels d'une politique linguistique éducative, les enseignants sont fréquemment considérés comme les exécutants d'une politique.

Or, dans le champ éducatif, les enseignants vont être, qu'ils le veuillent ou non, les porteurs symboliques de la politique linguistique et, plus précisément, les porteurs malgré eux de l'*histoire* paradoxale et heurtée de la politique linguistique éducative, mémoire diffuse des diverses strates de la politique linguistique.

Ce sont eux qui doivent gérer, par le biais de la mise en œuvre, l'aspect final le plus visible d'une politique.

Au-delà de leur rôle pédagogique dans l'enseignement de l'allemand et en allemand, ils endossent, quelles que soient leurs propres convictions, un rôle d'acteur d'une politique linguistique. Les concepteurs de cette politique, soucieux de la pérennité de leur action, devraient non seulement associer le monde éducatif à ses décisions –il a une légitimité professionnelle, à défaut de légitimité politique-, mais aussi comprendre que la didactique et la pédagogie des langues, dans ce contexte, ne relèvent pas d'un geste technique, mais constituent, eux aussi, des gestes politiques, par les choix qui vont –ou non - être opérés.

Si les enseignants n'ont pas vocation à se substituer aux décideurs, il semble cependant illusoire et dangereux de ne pas recueillir leur avis. Enfin, comme ils présentent la face la plus tangible d'une politique, il serait assez paradoxal de ne pas leur donner les moyens de mettre en œuvre les mesures de politique linguistique qui auront été arrêtées. En dernière analyse, ils restent les pivots essentiels grâce auxquels une politique linguistique éducative atteindra (ou non) les objectifs qui lui ont été fixés. Leur adhésion, consentie ou professionnellement contrainte, pèsera, de façon décisive, sur le succès de l'entreprise.[38]

---

[37] LAMBERT C., « Continuité des apprentissages en allemand », *lettre du 10 juillet 2000 à Mesdames et Messieurs les Principaux, Mesdames et Messieurs les Directeurs d'Ecoles élémentaires*, références : CAB/RL/n°2000-130 (la lettre est accompagnée d'une annexe de 7 pages : « Enseignement de l'allemand. Continuité Ecole élémentaire-Collège, référentiel CE2-CM1-CM2-6e ») ; LAMBERT C., « Enseignement de l'allemand au cycle 3 de l'école primaire », *lettre du 19 juillet 2001 à Mesdames et Messieurs les Directeurs d'Ecoles élémentaires*, références : CAB/n°2001-234 (une annexe [fiches bibliographiques, fiches pédagogiques et fiches d'évaluation] de 32 pages complète la circulaire).

[38] Les représentations des enseignants à propos de l'enseignement de l'allemand, les avis de leurs représentants syndicaux et le poids de ces avis dans les décisions des individus, les biographies, les contextes éducatifs, les avis des parents et de la hiérarchie immédiate, … autant d'éléments qui ont été peu étudiés mais qui conditionnent, à leur manière, la mise en œuvre d'une politique linguistique.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

La « langue régionale » en Alsace : polysémie et polémiques

Arlette Bothorel-Witz
Université Marc Bloch, Strasbourg II.

La notion de « langue régionale » appartient à cette catégorie de termes dont on entretient volontiers le flou terminologique pour en autoriser les usages les plus divers. En raison de son caractère polysémique, elle devient inévitablement l'objet d'affrontements autour de son sens et d'enjeux identitaires, sociaux, politiques, éducatifs et scientifiques …, plus particulièrement en Alsace où elle renvoie, selon le cas, aux dialectes alsaciens et /ou à l'allemand.

Au-delà de la difficulté de savoir en quels termes dire les langues[1], nous examinerons le construit catégoriel « langue régionale » dans différents contextes d'utilisation et dans la situation concernée. Nous chercherons plus loin à mettre en perspective la notion de « langue régionale » telle qu'elle a été forgée dans le champ éducatif alsacien avec les représentations sociolinguistiques des sujets et, finalement, avec des données linguistiques issues de l'analyse de productions dialectales.

I. La pluralité des catégorisations

La discussion sur la notion de « langue régionale » a partie liée avec les catégorisations des ressources et des formes linguistiques. Bien que ces activités à effets performatifs relèvent de la compétence du linguiste, elles sont aussi pratiquées par les institutions ou par les locuteurs eux-mêmes. Les catégorisations – qui visent à décrire et à définir la langue - sont reliées à des acteurs, à des logiques, à des finalités et à des contextes différents, de sorte qu'elles sont obligatoirement plurielles et parfois contradictoires. Dans la mesure où elles sont mises en œuvre dans une même société, elles méritent d'être confrontées les unes aux autres. « Les situations de contact de langues sont particulièrement intéressantes de ce point de vue, puisqu'elles révèlent que les découpages catégoriels peuvent être multiples, que les formes et les variétés peuvent être catégorisées de façon plurielle et que les catégories sont poreuses et changeantes » [2]

Bien qu'on ne puisse rendre compte que des seules apparences linguistiques[3], catégoriser des langues, à des fins pratiques, revient à ordonner, à classifier, ce qui n'est pas une opération neutre. Les processus de catégorisation des langues s'accompagnent d'effets de valorisation ou, inversement, de minoration des langues et des formes linguistiques; ils conduisent les acteurs à procéder, sur un fonds idéologique (une langue n'existe pas sans sa représentation) et en fonction des contingences du contexte, à une éventuelle restructuration ou à une reconfiguration des usages et des attitudes qui y sont liées.

En ce qui concerne le catégorème que nous soumettons à un examen critique, la langue, en tant que phénomène social, est associée à un espace physique, à une région qui, comme l'a montré Benveniste, renvoie au principe de la division (Bourdieu, 1982, p. 139). Si les frontières ou les limites ont une double fonction d'organisation en ce qu'elles regroupent, d'une part, et distinguent, d'autre part, sur

---

[1] cf.TABOURET-KELLER A., 1994,p.12 : « (…) il est fort peu d'emplois des appellations de langues où l'on pourrait faire l'économie de préciser tout d'abord ce que l'on a voulu dire par le terme retenu, dans quel sens il a été employé, et aussi ce que le choix implique dans le contexte particulier en question, dans la situation particulière concernée, - situation ici au sens large de situation d'interlocution, lieu et temps, mais aussi de situation historique et politique. »

[2] cf. MONDALA L.,2000, p.82

[3] cf.POCHE B. , 1994

des critères de nature très diverses, leur construction est idéelle. En d'autres termes, « la détermination de la frontière est directement dépendante du regard que l'on jette sur le territoire » (Pollmann, 1999, p. 485). Dans le cas d'une région comme l'Alsace, il convient, en conséquence, de définir les critères (historiques, géographiques, politiques, économiques, linguistiques, etc.) qui sous-tendent la « dialectique discriminante » qui sépare l'intérieur et l'extérieur, sachant que les frontières sont mobiles : la géographie des frontières met l'accent sur les possibles mouvements de régionalisation (construction d'une région frontalière) ou, inversement, de linéarisation (construction d'une région frontière). Ce fonctionnement dichotomique de continuité vs. discontinuité – qui n'est pas inhérent à la frontière elle-même - dépend du regard que les acteurs portent sur elle. Il doit être pris en considération pour expliquer l'ambivalence de la notion de « langue régionale » et les discours polémiques qui l'entourent.

II. La polysémie du catégorème « régional » dans le champ de la linguistique

Un examen des termes conceptuels dans différents secteurs de la linguistique montre que la catégorie « régional » est associée aux domaines de la linguistique (dialectologie, géolinguistique, sociolinguistique) qui s'intéressent aux variations internes des langues et à la diversité des usages et des pratiques.

La régionalité – qui a pour corollaire la variation des parlers et des pratiques dans l'espace - est, pour les besoins de la classification, prioritairement associée à l'axe de variation géographique, qui est, toutefois, étroitement lié aux axes : temps et société.

Le terme « régional » apparaît aussi comme une catégorie relative, dans la mesure où il constitue généralement l'un des termes d'un système binaire de dénominations [4]. En effet, à l'intérieur d'une langue historique donnée, une langue dite « régionale » est, implicitement ou explicitement, opposée à une langue suprarégionale qui, selon le cas, est représentée par la langue nationale ou la langue officielle (qui a fait l'objet d'un aménagement et d'une normalisation linguistiques). Outre le fait que les rapports qu'entretiennent respectivement les deux termes des couples « langue régionale – langue nationale », d'une part, ou « langue régionale – langue officielle », d'autre part, ne sont pas de même nature[5], cette construction par opposition laisse supposer qu'il y a antagonisme ou au moins une différence de statuts volontairement proposée comme inégalitaire (Poche, 1994, p. 11).

1. La catégorie « régional » dans le domaine de la dialectologie et de la géolinguistique dialectale

Dans le domaine de la dialectologie et de la géolinguistique dialectale où la variation spatiale est pourtant constitutive de l'objet d'étude, le désignatif « régional » est présent, sans pour autant être clairement défini [6]. Il relève d'un découpage par niveaux (local, supra-local, voire régional) lié à la nécessité de disposer de catégories taxinomiques pour ordonner la variation spatiale, même si celle-ci s'inscrit dans un continuum dialectal qui rend tout découpage de la surface dialectale difficile.

La dialectologie traditionnelle s'entend généralement à définir un « dialecte » comme un ensemble de parlers locaux partageant des traits communs. Bien que le dialectologue soit amené à raisonner, pour des raisons heuristiques, à deux niveaux d'analyse : local et supra-local, la catégorie « régional » (micro- ou macro-régional) ne s'inscrit dans aucun cadre théorique ou méthodologique précis.

Dans ses développements les plus récents, la géolinguistique dialectale cherche à inscrire son objet, non seulement dans l'espace-temps, mais aussi dans un contexte social et sociétal. Ce faisant, elle élargit et complexifie son champ d'investigation en y intégrant les locuteurs ayant une compétence polylectale. Ce changement de perspective conduit certains géolinguistes à retenir le catégorème « régional » pour désigner le produit d'une évolution dialectale (liée au contact de langues et aux effets des facteurs de modernité) qui se traduit par la disparition de traits locaux au profit de variables régionales, moins marquantes socialement. Il s'ensuit que les termes conceptuels « dialecte régional » ou « régiolecte » servent à rendre compte d'une forme de neutralisation de la variation diatopique liée à des processus de convergence interdialectale et, partant, à une structuration moins atomisée de

[4] Voir à ce sujet, POCHE B., 1994.
[5] Voir à ce sujet, DITTMAR N., 1994, pp. 76-77 et pp. 85-86.
[6] Cf. SCHUNK G., 1997, p. 235.

l'espace dialectal. Comme le fait remarquer P. Trudgill (1983)[7], les variétés dialectales dites régionales retiennent les traits qu'elles ont en commun et abandonnent progressivement ceux qui les différencient.

2. La catégorie « régional » dans le champ de la sociolinguistique

Cherchant à étudier les rapports complexes entre langue, langage et société, la sociolinguistique, en tant que linguistique de la parole, a pour objet, à partir des données du terrain, l'étude de la diversité et de la diversification des pratiques et des formes linguistiques dans des contextes sociaux effectifs. Dès lors, ce que l'on entend communément par « langue » est un ensemble de variétés, de « styles fonctionnels », de registres qui constituent les ressources linguistiques et communicatives des sujets. En représentant le répertoire verbal [8] comme un continuum de pratiques, sur un axe hiérarchisé ayant à son pôle supérieur la variété standard et à son pôle inférieur, le dialecte, une variété dite régionale occupe alors une place intermédiaire [9]. Elle est subordonnée de fait à une variété standard qui lui sert de système de référence. Chronologiquement, elle est postérieure aux dialectes et à la variété standard, puisqu'elle est le produit d'un contact entre le standard et les variétés dialectales, une « forme de rencontre » pour reprendre l'expression de G. Tuaillon (1987).

Dans le cas de l'Alsace, si tant est que l'on cherche à rendre compte de la complexité de la constellation linguistique et des pratiques langagières effectives et, si l'on ne se limite pas à des macro-catégorèmes comme français, alsacien ou dialectes, voire allemand, le désignatif « régional » devrait être réservé à la nomination du français parlé en Alsace. Ce faisant, on pose, bien entendu, l'existence d'un français régional d'Alsace trop longtemps considéré comme un français fautif, ce dont témoignent les nombreux recueils d'alsacianismes ou de germanismes à vocation plus ou moins pédagogique. Dans une perspective interactionnelle, l'élimination de cette variété conduirait à réduire au silence des groupes de locuteurs, pour qui le français régional parlé en Alsace constitue la variété la plus standardisée du répertoire, et à la considérer « comme un système de communication inefficace, tout juste bon à gérer une situation de crise » (Bonnot, 1994, p. 223). Que cette variété soit généralement ancrée dans une conscience linguistique « malheureuse », génératrice d'insécurité linguistique ne change rien.

III. La notion de « langue régionale » dans le domaine éducatif alsacien (école primaire)

1. La fusion des dialectes et de l'allemand standard écrit

Lorsque le 9 juin 1982 le Recteur Pierre Deyon devance les textes ministériels en lançant le programme « Langue et culture régionales » dans l'Académie de Strasbourg[10], il prend le parti d'adapter la notion de « langue régionale » aux données du terrain alsacien et à sa situation de région frontalière. En totale conformité avec le texte ministériel qui paraît le 21 juin 1982, les enfants peuvent être accueillis, à l'école pré-élémentaire, dans la « langue régionale »[11], en l'occurrence les dialectes alsaciens. L'accent est mis sur l'importance « de ne pas bloquer l'expression spontanée nécessaire aux apprentissages ultérieurs » du français parlé et écrit[12]. En 1985, l'enseignement de l'allemand à l'école

---

[7] Cf. TRUDGILL P., 1983, p. 100 : « Where varieties in contact are related and similar, they may retain what they have in common, and lose what is different ».

[8] Pour la notion de répertoire, voir GUMPERZ J.J., 1971.

[9] Les différences opérées entre ces « différents étages de langues » (POCHE B., 1994, p.19) répondent à des besoins de classification. Dans l'interaction verbale, l'on serait fort embarrassé de savoir si tel ou tel échantillon du discours s'inscrit exclusivement dans l'une ou l'autre de ces variétés : ces systèmes qui ne sont pas autonomes sont caractérisés par une large interpénétration de leurs aires.

[10] Circulaire sur la langue et la culture régionales en Alsace du 9 juin 1982, in *Le programme Langue et Culture Régionales en Alsace*, 1982-1990, Académie de Strasbourg.

[11] Cf. Circulaire n° 82-261 du 21 juin 1982, in *Le programme Langue et culture régionales en Alsace* (1982-1990), Académie de Strasbourg, p. 8.

[12] Cf. Circulaire rectorale sur la langue et la culture régionales du 9 juin 1982, in *op. cit.*, p. 23.

élémentaire étant mis au centre du dispositif, les dialectes sont envisagés dans leurs rapports avec l'allemand :

« Il n'existe en effet qu'une seule définition scientifiquement correcte de la langue régionale en Alsace, ce sont les dialectes alsaciens dont l'expression écrite est l'allemand. L'allemand est donc une des langues régionales de la France, cela n'était pas facile à dire en 1946, mais il n'y a plus de raison aujourd'hui de nier l'évidence. On peut même penser que c'est une chance pour l'Alsace que cette relation linguistique entre ses dialectes et le Hochdeutsch, qui nous permet de parler tour à tour de langue régionale puis de langue du voisin ». [13]

Cette définition - qui traduit la volonté politique de légitimer l'enseignement de l'allemand en Alsace - a l'incontestable mérite de rompre avec les politiques linguistiques antérieures et de reconnaître non seulement le fait linguistique différencié, mais aussi une possible fonction des dialectes dans l'espace scolaire. Du point de vue (socio)linguistique, la définition présente toutefois un certain nombre d'aspects problématiques.

a) La réification opérée pose la question des rapports entre les langues et le sens du monde exprimée dans l'hypothèse Sapir-Whorf. Si structurellement toutes les langues sont aptes à la communication, on ne peut nier que le langage permet d'opérer une catégorisation de l'expérience. Pour Sapir (1933) : « le monde réel est, pour une large part, inconsciemment fondé sur les habitudes linguistiques du groupe. Il n'existe pas deux langues suffisamment similaires pour qu'on puisse les considérer comme représentant la même réalité sociale ». Cette relation entre langue et sens du monde a donné lieu à des interprétations contestables. S'il est malaisé de mettre en correspondance de façon cohérente des indices liés à la perception de l'environnement et des caractéristiques linguistiques, il est, en revanche, plus facile de mettre en évidence une organisation sociale et écologique du lexique, dont les particularités témoignent des préoccupations de la communauté (Bonnot, 1994).

b) Le regroupement de deux codes (qui n'ont pas les mêmes statuts, fonctionnalités et valeurs) sous l'entité « langue régionale » pose la question de savoir si les deux variétés sont des langues différentes ou des dialectes d'une même langue. Il s'agit, dans la situation alsacienne, d'une question à laquelle se sont heurtés la plupart des sociolinguistes, prisonniers du champ conceptuel de Kloss (1952) et de la recherche d'une problématique langue-toit (en l'occurrence l'allemand, absent de la vie sociétale depuis 1945) à laquelle les dialectes pourraient être subordonnés. En s'inscrivant dans une perspective interactionnelle qui conduit à raisonner sur les lectes (apparentés ou non) qui constituent le répertoire des sujets parlants et sur des pratiques langagières qui s'ancrent dans un contexte social effectif, nous admettons, avec P. Achard (1994, p. 68), qu'il n'y a pas de réponse linguistique à la question de savoir si on a affaire à une seule ou à deux langues. En effet, si la linguistique peut dire quel système est en œuvre dans l'une ou l'autre hypothèse, c'est l'usage pratique ou la mise en discours qui permettent de juger de la pertinence de chacune des hypothèses.

c) Il est, par ailleurs, remarquable que la disjonction que revendique le linguiste entre deux codes linguistiquement et sociolinguistiquement différents est inhérente à la définition proposée. En effet, on y retrouve les termes d'une diglossie médiale qui suppose l'existence d'une variété de référence ayant pleinement le statut de langue écrite (variété haute) et d'une variété dialectale orale (variété basse). Bien que la diglossie continue à servir de modèle de description du contact de langues, on ne peut occulter le caractère social de la classification qu'il propose. De plus, la séparation sociale des langues exclut des productions mixtes et l'option cognitive d'une continuité que pourrait assurer une variété d'allemand parlé plus ou moins dialectalisé, interlangue évolutive de l'apprenant. Il est tout aussi remarquable que l'allemand standard parlé qui est l'objet d'enseignement principal à l'école primaire est écarté d'un modèle diglossique qui veut rendre compte d'une réalité régionale.

Le rôle de « langue régionale » qui est dévolu à l'allemand a donné lieu, en dehors du cercle des linguistes, aux plus vives controverses, plus particulièrement en 1999 lors des débats qui ont entouré la Charte des langues minoritaires ou régionales en Alsace. La définition de la langue régionale en Alsace qui a été redécouverte, si ce n'est découverte dans ce contexte, a divisé le corps sociétal alsacien. Comme le montre D. Huck (1999), deux positions inconciliables se sont affrontées. Pour les uns (sans doute majoritaires), qui prennent appui sur l'empirie, la « langue régionale » est identifiée aux seuls dialectes alsaciens qu'ils se sont appropriés comme marque identitaire (Le Page et Tabouret-

[13] P. Deyon, Juin 1982 – Juin 1985, Le programme langue et culture régionales en Alsace. Bilan et perspectives, 5 juillet 1985, Académie de Strasbourg, pp. 9-10.

Keller, 1984). Les tenants de la définition de P. Deyon inscrivent, en revanche, leur argumentation dans une continuité historique qui fonde le regroupement de l'allemand et des dialectes alsaciens. « Porteurs d'une histoire linguistique contrariée et étouffée, c'est une logique de "réparation" (dans le sens d'Henri Giordan) qui légitime leur position. » (Huck, 1999, p. 56).

2. Vers une disjonction des dialectes et de l'allemand standard

En inscrivant le développement de l'allemand à l'école primaire dans une perspective nettement européenne et internationale, le Recteur J.P. de Gaudemar est amené à élargir la définition proposée par son prédécesseur. L'allemand est catégorisé d'un triple point de vue comme « expression écrite et la langue de référence des dialectes régionaux », comme « langue des pays les plus voisins » et comme « une grande langue de diffusion européenne et internationale ».[14] Ces catégorisations successives conduisent, en marge des dialectes et de leur correspondant écrit, à poser l'existence d'un nouveau couple de termes, à savoir l'allemand standard écrit et l'allemand standard oral, qui représente la « langue régionale » des sites bilingues paritaires[15].

IV. Mise en perspective de la « langue régionale » dans le champ éducatif avec les données issues du terrain

1. Les rapports complexes de l'allemand et des dialectes alsaciens dans les représentations sociolinguistiques des locuteurs

Les représentations sociolinguistiques (empruntées à la psychologie sociale) sont devenues une notion centrale en sociolinguistique, en particulier dans les situations de contact de langues.

Comme dans d'autres domaines scientifiques, on est ainsi amené à dépasser l'opposition entre la représentation et la réalité et à inclure dans le réel les représentations du réel (Bourdieu, 1982). Sans entrer dans la discussion de la notion de représentation qui traverse plusieurs paradigmes, on rappellera que les représentations émergent de façon singulière dans l'interaction, de sorte qu'elles ne sont pas des produits stables (Canut, 2000, p. 72). Elles s'inscrivent dans une activité épilinguistique marquée par le dynamisme et la variation : les représentations s'expriment par des positionnements divers, voire fluctuants ou ambivalents, qui sont conditionnés par le contexte.

Il existe désormais un consensus pour admettre que les représentations sociolinguistiques d'une communauté de locuteurs rendent compte de la catégorisation sociale des pratiques et des langues. Ces catégorisations – qui sont tout aussi heuristiques que celles des professionnels ou des acteurs institutionnels (Mondada, 2000) – peuvent fournir des éléments d'appréciation sur les points de convergence et de divergence entre la notion « langue régionale » dans le champ éducatif alsacien et les représentations du corps social.

Le discours sur les liens entre l'allemand et les dialectes alsaciens donnent lieu à des positionnements très contrastés qu'on peut situer sur un continuum délimité, à ses extrémités, par une stratégie de distanciation, de coupure et par une stratégie de proximité ou de fusion.

1.1. Les stratégies de distanciation ou de coupure

Dans les activités de catégorisation qui ont trait à l'apparentement de l'allemand et des dialectes alsaciens, la question des rapports d'inclusion ou d'exclusion entre les deux variétés révèle chez la majorité des locuteurs une difficulté à s'inscrire dans une continuité historique. Dans le discours, la gêne, voire le malaise se manifestant par des conduites langagières échouées (auto-corrections, inachèvements, demande d'approbation, rupture de la ligne argumentative, etc.) sont révélateurs de tensions conditionnées par les discours antérieurs, par les normes dominantes et le contexte social et sociétal actuel.

En reconstruisant des référents historiques ou en procédant à un « bricolage de la mémoire », les dialectes, en totale indépendance de l'empirie, sont en quelque sorte décrochés de l'allemand. Ce syncrétisme se reflète aussi dans la nomination actuelle de la langue, à savoir l'alsacien. En d'autres

---

[14] Circulaire rectorale du 20 septembre 1991, *in Le programme Langue et culture régionales en Alsace, Textes de références 1991-1996*, op.cit. , p.45. Voir aussi HUCK D, 1999, pp.58-59.

[15] Cf. HUCK D., 1999, p. 59 et note 23 : « Les sites paritaires où la langue "régionale" est le dialecte restent marginaux. Lorsqu'ils existent, ils se cantonnent à l'école maternelle.

termes, les stratégies adoptées sont des stratégies de distanciation qui tendent à enfermer le dialecte dans un espace clos et à ne pas s'approprier l'allemand, langue étrangère de proximité renvoyant à une autre entité stato-nationale. Toutefois, catégoriser les dialectes comme n'appartenant pas à la langue allemande, ne signifie pas pour autant qu'ils sont catégorisés comme appartenant à une autre langue[16]

1.2. Les solutions de compromis

Pour échapper à tout acte de catégorisation et, partant, à une redéfinition des frontières subjectives, certains informateurs recherchent une solution de compromis en considérant les dialectes alsaciens comme le produit d'un métissage linguistique d'origine récente ou plus lointaine ; ils optent pour une « entre-deux langues ». Le principe dialogique – qui sous-tend cette stratégie – permet de dépasser les disparités culturelles et linguistiques.

1.3. Les stratégies de proximité

- Face au français - qui fonctionne comme le symbole de la légitimité, du prestige et de la modernité - l'allemand rejoint, dans les représentations, la variété dialectale, en ce que les deux, réunis pour la bonne cause, renvoient inversement à la tradition, au passé et à un groupe de locuteurs dont le dialecte constitue le vernaculaire et l'allemand, la langue de culture.

- Lorsque l'allemand est évalué en lien avec les enjeux économiques et éducatifs d'une compétence plurilingue, il conduit à opter pour des stratégies de proximité. Des enquêtes en cours dans les sites bilingues paritaires montrent que les élèves ne perçoivent pas l'allemand comme une langue vivante étrangère. Il fait partie intégrante de leur vie scolaire. Deux raisons fondent cette perception. La première est d'ordre géographique : la proximité de l'Allemagne crée un sentiment de proximité accrue. La seconde est d'ordre linguistique : l'alsacien et l'allemand ne semblent se différencier que par l' « accent » et le lexique.[17]

Cette même tendance se confirme chez des acteurs travaillant dans des entreprises à vocation internationale[18]. Le rôle de l'Alsace dans un double processus de coopération de proximité (coopération avec l'Allemagne et la Suisse) et d'ouverture plus large à l'international conduit à associer l'allemand – connoté positivement –au dialecte. La connaissance potentielle du dialecte (totalement détachée de la pratique) est le corollaire d'une forme de compétence (de compréhension, d'expression orale) en allemand. Cette proximité linguistique majorée a partie liée avec le « mythe du bilinguisme » qu'entretient le métadiscours politique et économique et avec la construction de l'espace du Rhin supérieur.

2. Le rôle et la place de l'allemand dans l'évolution dialectale

En cherchant à inscrire nos travaux sur les dialectes alsaciens dans un courant de recherches qui s'est développé dans la sociolinguistique des pays de langue allemande (Allemagne, Suisse, Autriche) sur l'évolution des dialectes et le changement linguistique, nous avons été amenés à analyser (à partir d'enquêtes spécifiques et d'entretiens) les productions dialectales de près de 200 sujets jeunes (19-22ans) déclarant avoir une forme de compétence dialectale active[19]. Les résultats de cette étude permettent d'évaluer, d'un autre point de vue, les degrés de proximité ou, inversement, de distance linguistique entre les dialectes et le français, d'une part, entre le dialecte et l'allemand, d'autre part.

Si les traits innovants sont en quelque sorte consubstantiels des variétés dialectales des jeunes locuteurs, il n'en reste pas moins vrai que, dans leurs principes, les processus d'évolution sont, pour partie, les mêmes que ceux qui se manifestent dans la variété sociolectale des locuteurs au profil plus conservateur. Les tendances communes concernent, d'une part, les évolutions liées à la pression de facteurs intrasystémiques et la tendance à introduire plus de régularités dans les paradigmes irréguliers et, partant, à simplifier les systèmes (systèmes des modes et des temps de l'accompli) ; elles se traduisent, d'autre part, par une réduction de l'hétérogénéité spatiale : on observe un nivellement des différences diatopiques qui - bien que ne conduisant pas à l'élimination de la variation spatiale des dialectes - en réduit l'importance.

Dans l'espace alsacien, cette convergence horizontale (interdialectale) peut s'opérer au profit d'une variable spécifiquement dialectale, majoritaire dans l'espace (qui n'a pas d'homologue en allemand commun) ou d'une variable urbaine qui (malgré sa faible représentation numérique dans

[16] Voir à ce sujet, MONDADA L., 2000, p. 90.
[17] JAECKLE J., 2002.
[18] cf. BOTHOREL-WITZ A. , 2001, pp. 131-139.
[19] Cf. BOTHOREL-WITZ A., 2001, pp. 131-139.

l'espace) est ressentie comme plus prestigieuse. Toutefois, les phénomènes de convergence horizontale interviennent, le plus souvent, au profit d'une variable linguistique qui est à la fois commune aux dialectes alsaciens et à la koinè allemande.

Ces changements (aux niveaux phonétiques et lexical) – qui sont socialement motivés en ce qu'ils contribuent à ne pas marquer le locuteur par des traits locaux, immédiatement repérables -, posent, dans le cas de l'Alsace, la question de savoir comment s'opère ce rapprochement avec l'allemand. Dans les dialectes parlés en Allemagne et en Suisse alémanique[20], où l'on observe des tendances analogues, la propagation de ces variables macro-régionales est imputable au contact direct avec l'allemand standard, langue officielle sur ces territoires. Bien que nous ne soyons pas en mesure de répondre à cette interrogation, il est remarquable que le changement observé contribue à maintenir un lien avec l'espace germanophone par le biais de variables linguistiques qui sont aussi celles de la langue commune et qui se propagent peu à peu dans les variétés dialectales. Cette nouvelle forme de continuité semble prendre le relais d'un continuum qu'assuraient, antérieurement, des formes exclusivement dialectales. Si cette évolution se confirme, elle remet, singulièrement, en question la définition des parlers alsaciens comme des dialectes privés d'une langue-toit (dachlose Dialekte) et d'un Hinterland linguistique[21].

Dans la problématique qui nous occupe, ce sont les phénomènes de convergence verticale (en direction d'un standard) qui permettent le mieux d'illustrer les possibles incidences de l'allemand. Si l'analyse ne se limite pas aux seules innovations lexicales (qui ne représentent que la partie la plus visible de l'iceberg), il semble que l'influence du français – bien que se manifestant dans tous les secteurs de la langue – semble avoir été surdimensionnée dans la littérature spécialisée comme dans l'imaginaire des locuteurs.

Trois tendances observées peuvent, dans l'état actuel de nos recherches, étayer cette hypothèse :

a) les phénomènes de focalisation vers une variété standard montrent que le français et l'allemand semblent se partager, dans des proportions certes variables et inégales, différentes zones d'influence. Alors qu'au niveau lexical, l'influence du français est nettement prédominante, on note de possibles interférences avec l'allemand, langue apprise, dans les secteurs morphologiques, morphosyntaxiques et syntaxiques. C'est ainsi qu'au niveau morphologique, l'influence du français est particulièrement manifeste dans l'évolution du genre grammatical des unités lexicales du fonds germanique et a fortiori des emprunts au français. En revanche, le marquage du pluriel de certains substantifs des trois genres présente de façon régulière et cohérente, quoique non systématique, des interférences avec l'allemand. Celles-ci se manifestent, en particulier, dans les substantifs dont les marques de pluriel dialectales (-0 ou ''-0) sont le plus éloignées de celles de l'allemand standard (dans les formes correspondantes).

D'autres interférences avec l'allemand peuvent être observées dans le marquage de la séquence [(ART) + ADJ + N], dans les groupes prépositionnels um + G INF avec zu à valeur finale, dans les G CONJ à valeur concessive… ;

b) il est remarquable que des phénomènes de convergence avec l'allemand ne sont pas propres à l'Alsace et marquent une forme de continuité avec l'espace dialectal immédiatement contigu. Au niveau de la morphologie verbale, théoriquement plus résistante aux changements intersystémiques[22], l'apparition, aux trois personnes du pluriel, de formes dissyllabiques des verbes de modalité, sie miesse, sie welle, calquées sur le modèle allemand sie müssen (ils doivent), sie wollen (ils veulent) en remplacement des anciennes formes monosyllabiques (sie mien, sie wan) est également observée par L. Hofer (1997) dans les formes innovantes des dialectes bâlois ;

c) les productions dialectales, dans des contextes qui peuvent être perçus comme formels par le locuteur, révèlent ce que A. Bell appelle des hyperstiles variables[23]. Leur apparition, liée à un phénomène d'hypercorrection, résulte d'une transgression de la norme dialectale (surnorme dialectale) : elle peut se traduire par le choix de variantes plus proches de l'allemand standard sans doute ressenties comme plus prestigieuses. Ces phénomènes sont plus particulièrement observés sur le plan phonétique dans la production de locuteurs jeunes.

Si ces évolutions sont de nature à réduire la distance linguistique avec l'allemand, il arrive, paradoxalement, que des phénomènes de convergence vers le français aient, indirectement, les mêmes

---

[20] Voir, plus particulièrement, HOFER L., 1997, CHRISTEN H., 1998.
[21] Cf. HARTWEG F., 1988, pp. 44-46.
[22] Voir CHAUDENSON R, MOUGEON R, BENIAK E, 1993.
[23] Cité par CHAUDENSON R, MOUGEON R, BENIAK E, 1993.

effets. C'est ainsi que le remplacement d'un G PREP à valeur temporelle par un GN (G PREP : Am Mandi Morje → GN : Mandi Morje qui se construit sur le modèle du français lundi matin, contribue, indirectement, à renforcer la proximité linguistique avec l'allemand standard. D'autres innovations concernant le choix des prépositions (en valence figée ou non), où l'influence du français est particulièrement manifeste, vont dans le même sens. C'est ainsi que dans l'énoncé : Er kummt àn Wihnàchte (il vient à Noël), la préposition an (correspondant au français à), en remplacement de la préposition dialectale uff (Er kummt uff d'Wihnàchte), réduit la distance linguistique avec la forme de l'allemand standard : Er kommt an Weihnachten.

Bien que l'analyse linguistique des deux variétés dialectales montre, en totale conformité avec l'imaginaire des locuteurs, la prééminence du français, elle révèle, en contradiction avec la frontière linguistique subjective entre l'allemand et les dialectes (dans la question de l'apparentement des deux codes), la possible influence, explicite ou implicite, de l'allemand, langue apprise, sur les parlers des locuteurs du pôle 'modernité'.

La discussion sur le caractère polysémique de la notion de langue régionale et de son ambivalence, dans le champ éducatif en particulier, montre que les catégorisations des langues ne peuvent faire l'objet d'un traitement simple. La pluralité des approches que nous avons proposées permet de mieux comprendre leur diversité et, partant, leur complexité. Or l'analyse du complexe implique que l'on ne cherche pas à éliminer l'ambiguïté et la contradiction, non seulement dans les phénomènes observés mais aussi dans les concepts (Morin, 1990, p. 50). Il convient, en conséquence, d'éviter les écueils de la linguistique objectiviste : « la science qui prétend proposer les critères les mieux fondés dans la réalité doit se garder d'oublier qu'elle ne fait qu'enregistrer un état de la lutte des classements, c'est-à-dire un état du rapport des forces matérielles ou symboliques entre ceux qui ont partie liée avec l'un ou l'autre mode de classement, et qui, tout comme elle, invoquent souvent l'autorité scientifique pour fonder en réalité et en raison le découpage arbitraire qu'ils entendent imposer » (Bourdieu, 1982, 139).

Bibliographie

ACHARD P. (1994), « Constitution des états-nations et des langues », in *Les Cahiers de la francophonie, Langues et identités*, N°2, septembre 1994, pp. 63-69.

BONNOT J.F., P. (1994), « Existe-t-il un français régional d'Alsace ? vers une définition sociolinguistique », TRUCHOT C. (Dir.) : *Le plurilinguisme européen. Théories et pratiques en politique linguistique*, Paris : Champion, pp. 221-226.

BOURDIEU, P. (1982) : *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.

BOTHOREL-WITZ A. / HUCK D. (1998), « Die Dialekte im Elsass zwischen Tradition und Modernität », in *Internationale Dialektologentagung, Oktober 1998, ZDL*-Beiheft 109.

BOTHOREL A. (2001), « L'allemand en Alsace. Mythes et réalités I. De l'imaginaire aux faits observables : les aspects contradictoires de la place de l'allemand en Alsace », in HARTWEG F., STAIBER M. (Eds.), Frontières-Mémoires. Hommage à Adrien Finck, Presses universitaires de Strasbourg, pp. 117-140.

BOTHOREL-WITZ, A., ZIMMERMANN K., (2002), « Les dynamiques sociolinguistiques et les effets de minoration / majoration dans le discours sur les langues au travail (entreprises multinationales) », Communication aux Journées d'études internationales organisées par le GEPE :

Langue et travail : champs et objets de recherche, 15-16 mars 2002, Université Marc Bloch, Strasbourg.

CANUT C. (2000) « Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours "épilinguistique" », in *Langage et Société* n° 93, pp. 71-97.

CERQUIGLINI B. (1999), *Les langues de France. Rapport au Ministre de l'Education Nationale, de la recherche et de la Technologie et à la Ministre de la Culture et de la Communication*, site Internet de la Délégation à la Langue Française.

CHAUDENSON R., MOUGEON R., BENIAK E. (1993), *Vers une approche panlectale de la variation du français*, Institut d'Etudes créoles et francophones URA 1041 du CNRS, Université de Provence, Didier Erudition.

CHRISTEN H. (1998), *Dialekt im Alltag. Eine empirische Untersuchung zur lokalen Komponente heutiger schweizerdeutschen Varietäten*, Tübingen, Niemeyer.

DABENE L. (Coord.), (1999), Les langues régionales. Enjeux sociolinguistiques et didactiques, lidil, N°20.

DITTMAR N. (1994), « Probleme der soziolinguistischen Sprach- und Varietätentypologie in mehrsprachigen Gemeinschaften », in TRUCHOT C. (Dir.) : *Le plurilinguisme européen. Théories et pratiques en politique linguistique*, Paris : Champion, pp. 69-96.

GUMPERZ J.-J. (1971), *Language and social groups*, Stanford, California.

HARTWEG F. (1988), « L'alsacien. Un dialecte allemand tabou », in VERMES G. (Dir), *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France, T. 1, Langues régionales et langues non territorialisées*, Paris : L'Harmattan, 33-86.

HOFER L. (1997), *Sprachwandel im städtischen Dialektrepertoire. Eine variationslinguistische Untersuchung am Beispiel des Baseldeutschen*, Tübingen / Basel, Francke Verlag.

HUCK D. (1999), « Quelle "langue régionale" en Alsace ?, in DABENE L. (Coord.), *Les langues régionales. Enjeux soiolinguistiques et didactiques, lidil*, N° 20, pp. 43-60.

HUCK D. (2001), « L'allemand en Alsace. Mythes et réalités II. L'enseignement de l'allemand aux enfants dialectophones de l'école élémentaire», in HARTWEG F., STAIBER M. (Eds.), *Frontières-Mémoires. Hommage à Adrien Finck*, Presses universitaires de Strasbourg, pp. 140-163.

JAECKLE J. (2002), « Les représentations de la langue allemande chez les enfants des CM2 des classes bilingues (écoles de Hoenheim et de Wolfisheim) », 2 vol., Mémoire de maîtrise dactylographié, Département de Dialectologie, Université Marc Bloch.

LE PAGE R. B., TABOURET-KELLER,A. (1985), Acts of identity, Cambridge, University Press.

MONDADA L. « La compétence de catégorisation : procédés situés de catégorisation des ressources linguistiques », in MARTINEZ P., PEKAREK DOEHLER S., La notion de contact de langues en didactique, n°4, 2000, Ecole Normale Supérieure Fontenay / Saint-Cloud, Université de Bâle, pp. 81- 101.

MORIN E. (1990), Introduction à la pensée complexe, Paris : ESF Editeur.

POCHE B. (1994), « Pour une phénoménologie des systèmes », in Langage et Société 67, mars 1994, Paris : Maison des Sciences de l'Homme, pp. 9-15.

POLLMANN C. (1999) « La frontière : horizon indépassable de l'humanité ou pouvoir objectivé ? », in Chronique de Fond, R.D.P., N° 2, pp. 481-499.

SCHUNK Gunther (1997) : « Regionalismus – ein sprachwissenschaftlichtler Begriff? », in Deutsche Sprache, 3/97, pp. 232-251.

TABOURET-KELLER A. (1994), « Langues et identités : en quels termes les dire ? », in *Les Cahiers de la francophonie*, n°2, *Langues et identités*, Haut Conseil de la Francophonie, Septembre 2000, pp. 9-14.

TRUDGILL P. (1983) *One Dialect : social and geographical perspectives*, Oxford, Blackwell.

TUAILLON G, (1987), « Le français régional. Formes de rencontre », in VERMES G. (Dir), *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France, T. 1, Langues régionales et langues non territorialisées*, Paris : L'Harmattan, pp. 7-28.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

AXE 2

Construction des savoirs disciplinaires et linguistiques

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

La construction des savoirs disciplinaires et linguistiques dans l'enseignement bilingue

Cecilia Serra
Universités de Berne et de Neuchâtel (Suisse)

Introduction

Dans un discours sur l'enseignement bilingue et sur les avantages qu'il offre d'accéder à une meilleure maîtrise des contenus disciplinaires et des langues en présence, la langue cible (L2) et la langue d'origine (L1), il n'est pas superflu de rappeler ce que l'étiquette "bilingue" désigne ou devrait désigner. Qu'il s'agisse des représentations sociales que l'on rattache au bilinguisme ou de la méconnaissance des pratiques discursives qui lui sont propres, voilà autant de facteurs qui risquent de freiner l'essor de cet enseignement ou d'en compromettre la mise en route. Je n'aborderais pas ici l'aspect des représentations[1] sinon pour mentionner que même des experts nous mettent en garde contre une compréhension trop minimaliste du bilinguisme, et d'aller ainsi à l'encontre du modèle de référence, mais un modèle idéalisé, faut-il le préciser, hérité d'une conception monolingue de la maîtrise langagière. S'opposer à ces représentations ne relève cependant pas d'un vœu pieux ou d'un parti pris, mais découle de l'analyse des formes discursives qui sont largement à l'œuvre dans tout discours bilingue, qu'il soit pratiqué par des élèves en devenir bilingue ou par des individus bilingues au-dessus de tout soupçon. Plus précisément, je fais ici référence aux différentes formes de l'alternance codique, aux passages d'une langue à l'autre, qui, dans l'enseignement, peuvent se réaliser soit sous la forme de macro alternances, lorsqu'on a affaire à des alternances programmées, par exemple pour réaliser les différentes phases d'une séquence didactique bilingue, soit sous la forme, en apparence plus problématique, de micro alternances, lorsque le changement de langue se situe à l'intérieur d'un même discours ou entre les discours des partenaires de la communication. Par exemple, dans les échanges entre enseignants et élèves, des élèves entre eux, ou dans la production (orale ou écrite) des élèves.

Bien que ce phénomène soit propre à chaque situation extrascolaire de type bilingue, les tenants d'une conception bilingue de l'enseignement se sont aussi interrogés sur la légitimité de l'alternance dans le cadre scolaire, sur la relation entre alternance et norme, sur les effets positifs et négatifs de l'alternance sur l'acquisition de L2. Dans une recherche sur l'enseignement bilingue à l'école secondaire[2], en Suisse alémanique, j'ai ainsi analysé les stratégies compensatoires des élèves pour s'exprimer en L2, qui apparaissaient sous la forme de micro alternances codiques en L1, et leur évolution, à mesure que la compétence des élèves en L2 progressait. J'ai pu constater que les micro alternances ne disparaissaient pas, mais qu'elles évoluaient de manière qualitative et s'approchaient fonctionnellement des formes employées dans le discours des bilingues.

Aujourd'hui on a dépassé, d'une certaine manière, le malaise pédagogique face à l'émergence et au traitement de l'alternance et l'on est acquis au fait que l'élève, mais aussi l'enseignant, peut alterner les langues autant pour écarter un obstacle langagier que pour mieux l'affronter. Cette étape franchie, on est maintenant à même de cibler les apports de l'une et de l'autre langue et d'en étudier la complémentarité.

---

[1] cf. ici même la contribution de B. Py.
[2] Serra (1999 a et b)

II. Une didactique intégrée des langues et des contenus disciplinaires

Appliquée à l'enseignement bilingue, la didactique intégrée des langues et des contenus devrait prendre la forme d'un «concept didactique global» qui puisse traiter dans un même cadre les enjeux linguistiques des disciplines et les enjeux disciplinaires des langues. Le travail en deux langues permet une focalisation importante sur les processus d'apprentissage. Il demande aux élèves une plus grande attention aux étapes du raisonnement et correspond donc mieux à une approche constructiviste et interactionniste de l'enseignement/apprentissage.

L'enseignement bilingue renouvelle la manière d'être et de penser la didactique disciplinaire, que ce soit au niveau des contenus disciplinaires ou des langues impliquées. Au lieu de reposer sur l'enseignement/apprentissage de la matière des manuels de discipline et de langue, il structure la connaissance des élèves par le biais de projets disciplinaires ou interdisciplinaires, qui recréent les matériaux de référence. Il s'agit de promouvoir chez les élèves l'acquisition de concepts par des activités qui stimulent l'esprit de recherche, la compréhension et l'acquisition des méthodes logico-déductives de la discipline.

A titre d'exemple, je présente ici la synthèse d'un parcours didactique, mis en œuvre dans une classe de 2ème de l'école secondaire inférieure de la Vallée d'Aoste (Italie), pendant l'année scolaire 2002/2003. Il s'agit d'un parcours d'histoire, élaboré par l'enseignante d'histoire et de L1, l'italien, en collaboration avec l'enseignante de L2, le français[3].

Ce parcours cible différents objectifs:

- pédagogiques, par ex. mobiliser les compétences cognitives (observer, sélectionner, trier, etc.) et linguistiques (travail alterné en L1 et en L2, sur des types de textes et de lexique différents) des élèves; développer le savoir factuel des élèves (p. ex. acquis historiques et linguistiques en L1 et en L2);
- conceptuels (élaboration des concepts spontanés, ou de sens commun, et développement de concepts scientifiques).

Dans l'orchestration de cette séquence didactique bilingue[4], la classe est amenée à travailler sur la base de documents-sources en L1 et en L2 et à analyser les différentes typologies textuelles qui les organisent, pour en comprendre la structuration informative. Hiérarchiser les informations historiques dans un texte narratif ou dans le compte-rendu d'un procès revient alors à affronter des questions de nature syntaxique, sémantique, lexicale ou à s'interroger sur les marqueurs linguistiques qui étayent une argumentation. Une telle hétérogénéité rend possible le travail sur la transversalité des formes discursives, mais elle amène aussi à interroger, au niveau disciplinaire, le processus de mise en mots de certains concepts et la transversalité de leur parcours historique. Pourquoi, dans ce contexte précis, des désignations comme « sabbat » ou « synagogue » reviennent-elles dans les compte-rendus des procès en sorcellerie, quel statut historique faut-il leur attribuer, quelle réciprocité ou quelles relations peut-on dégager entre le lexique du domaine disciplinaire et celui du langage commun? L'emploi de la L2, par l'effet de défamiliarisation, ou d'objectivation, qu'elle entraîne, favorise une telle démarche critique et conduit aussi bien les enseignants que les élèves à élaborer de manière active les contenus conceptuels et les formes linguistiques qui s'y rattachent. Les élèves sont confrontés à des activités cognitivo-discursives contrôlées, qui dépassent leurs capacités du moment et les conduisent à développer des procédures de résolution des obstacles conceptuels et langagiers. Les enseignants tirent parti de l'alternance des langues pour introduire et traiter, à différents niveaux de complexité, des notions et des concepts en L1 et en L2, œuvrant à dégager une réflexion en L2. De par leurs comportements langagiers, ils incitent les élèves à construire des hypothèses sur les relations entre formes linguistiques et contenus disciplinaires, donnant lieu à des séquences discursives de thématisation et de reformulation. Le travail sur le contenu des connaissances s'inscrit donc dans le

[3] J'ai observé plusieurs étapes de ce parcours, que j'ai ensuite synthétisé sur la base des documents de travail en classe, du descriptif des activités pédagogiques et des copies d'élèves.

[4] Les textes de travail étaient pour la plupart en français, avec des passages en patois valdôtain (variété franco-provençale), d'autre textes étaient en italien, contemporain et ancien, avec des passages en latin.

travail sur la forme (vice-versa), et le point de contact entre les deux est à situer dans un traitement de type discursif.

L'usage de L2 et l'activation des ressources cognitives permettent de définir ces séquences comme des «formats» (Bruner, 1985) favorables au développement des compétences discursives, puisqu'à l'intérieur de ces séquences apparaissent aussi des procédures de résolution des problèmes de compréhension. L'apparition d'un problème et la solution qu'on lui apporte font l'objet d'un traitement cognitif en lien avec l'élaboration du langage, principal moyen et souvent but de la négociation entre enseignants et élèves. Dans le même temps, l'enseignement bilingue permet aussi de repenser le rôle de la L1 dans la construction des connaissances disciplinaires. En effet, le savoir des disciplines scolaires s'appuie sur l'utilisation spécifique de structures linguistiques propres au langage commun. La maîtrise insuffisante de ces structures - même en L1 - peut hypothéquer la construction et surtout la formulation des connaissances disciplinaires par l'élève.

La séquence conversationnelle qui va suivre, tiré d'un parcours didactique élaboré dans une autre classe de 2ème du secondaire inférieur, illustre ces propos et montre par la même occasion comment l'emploi fonctionnel de micro alternances codiques peut résoudre efficacement des problèmes de compréhension réciproque, avant tout au niveau des enjeux argumentatifs entre enseignantes et élèves.

L'enjeu de la séquence conversationnelle consiste à lever l'ambiguïté de l'homophone français "légende" et lui faire correspondre les termes italiens équivalents: "leggenda", pour l'histoire racontée, et "didascalia" pour le texte qui accompagne une image et lui donne sens[5].

Du point de vue de l'alternance entre les langues, on voit aisément que les élèves passent du français à l'italien (et vice-versa) plus pour appuyer leur argumentation que pour pallier des éventuels obstacles langagiers. Ainsi en (3), le recours à L1 est en même temps le recours à la source de l'information, puisque le texte de l'image est en italien, même si le discours entre les enseignantes et les élèves a pour base le français. En (5), la reformulation au moyen des deux langues vise à soutenir l'argument, alors qu'en (7) un connecteur argumentatif en italien ("ma") préface l'argument énoncé en français. Même l'enseignante d'histoire a recours à l'alternance, en (8), lorsqu'elle demande - en italien - aux élèves de désambiguïser le terme français et de préciser celui dont il est question.

Mais on peut encore élargir la compréhension de la séquence. Faisant appel à l'opposition établie par Vygotski entre "concepts spontanés et quotidiens" et "concepts scientifiques", on peut interpréter les différents mouvements conversationnels comme une activité cognitive de "reconstruction des significations sociales". Pour Vygotski, en effet, les "concepts spontanés et quotidiens" ont une base intuitive et sont issus de l'expérience empirique. C'est ce que fait l'élève, en montrant en (3) la source de son information. Par contre, les "concepts scientifiques" sont construits rationnellement, via un processus acquisitionnel, médiatisé par le langage et l'interaction. Ce processus nous est montré tout au long de la séquence et culmine en (13) et en (15), lorsque l'élève signale, avec ses propres mots, avoir maîtrisé les concepts véhiculés par les termes en question, et leur distribution en L1 et en L2. Finalement, on ne peut qu'approuver la conduite interactive des enseignantes qui, au hasard de l'hésitation d'un élève, en (1), ont montré avoir intériorisé la didactique bilingue et ont mis en place une occasion de construction de sens, disciplinaire et linguistique.

Conclusion

Ces analyses tendent à montrer que l'interaction bilingue permet une focalisation importante sur les processus et les structures linguistiques de haut niveau, probablement plus proches du savoir disciplinaire. L'interaction devient ainsi souvent le lieu même de l'acquisition, car elle régit d'une

[5] L'italien "le**g**enda" existe aussi et serait même plus approprié dans ce contexte, que "didascalia". Mais ce terme n'est pas employé dans le langage courant et les enseignantes ne l'ont pas introduit en tant que terme spécialisé.

certaine manière les enjeux linguistiques et disciplinaires. Parmi les enjeux linguistiques, il faut compter aussi bien ceux de la L1 que ceux de la L2.

En ce qui concerne l'intégration langue/discipline, il s'agit de (continuer à) travailler afin de fournir les outils nécessaires à la mise en œuvre d'un enseignement centré sur les contenus et sur les activités cognitives des élèves (construction et élaboration de concepts, de savoirs et de discours spécialisés). Dans cette perspective, le bilinguisme ne joue pas seulement le rôle de déclencheur ou de loupe pour les observations, mais il donne réellement aux enseignants et aux élèves des outils pour mieux travailler la construction des connaissances disciplinaires.

Sur le plan didactique, il s'agit de faire communiquer les didactiques des langues et des disciplines. Trop souvent l'éducation bilingue concentre ses efforts sur la seule mise au point de la didactique des langues, considérant les matériaux disciplinaires comme des supports à l'acquisition de la L2. Cela donne lieu à des simplifications excessives, avec des matériaux de provenance disparate qui, passés au seul crible du niveau langagier, ne peuvent pas soutenir l'exigence d'un projet de didactique disciplinaire. Et c'est bien cet argument, corollairement à celui de l'alternance des langues, qui est repris par les opposants à l'éducation bilingue, souvent même des enseignants de discipline, qui voient l'amoindrissement de leur spécialité au seul profit de l'acquisition linguistique. Mais l'exemple de l'école valdôtaine, du moins là où ces conditions didactiques sont réunies, nous montre qu'un projet disciplinaire solide, mis souvent au point avec des experts de la discipline, génère en lui-même les modalités nécessaires pour devenir le lieu de l'intégration langue/discipline. Ce sont ces lieux qui doivent ainsi être montrés aux enseignants, afin qu'ils sachent mieux exploiter certaines potentialités d'apprentissage et que l'on tire un profit maximal de l'enseignement bilingue des disciplines. On ne saurait trop encourager, autant sur le versant théorique que pratique, le développement d'une didactique du bilinguisme, à l'interface entre interaction et acquisition, à l'interface entre langues et disciplines.

Bibliographie

BRUNER J.S., (1985), The role of interaction formats in language acquisition, in FORGAS J.P. (éd.), *Language and social situations*, New York : Springer, 31-46.

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.

MARTIN-JONES M., (1990), Code-switching in the classroom: A discussion document, in ESF Network on Code-Switching and Languages in Contact (éd.), *Papers for the workshop on impact and consequences of code-switching: Broader Considerations, Brussels, Nov. 1990,* Strasbourg : European Science Foundation, 79-110.

SERRA C., (1999a), « *Entwicklung des Gesprächskompetenz* », in STERN O., ERIKSSON B., LE PAPE RACINE C., REUTENER H., SERRA C. (1999), *Französisch-Deutsch : Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe 1*, Rüegger, Chur.

SERRA C., (1999b), « Le devéloppement de la compétence discursive et conversationnelle en français L2, Apprendre en deux langues à l'école secondaire », *Travaux Neuchâtelois de Linguistique* 30, 29-91.

VYGOTSKI L.S., (1934/1985), *Pensée et Langage*, Paris, Ed. Sociales.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Pratiques d'enseignement et apprentissage de la production orale

Rita Carol
I.U.F.M. d'Alsace

L'enseignement bilingue ne fait pas l'unanimité. En effet, il fait l'objet de critiques qui portent essentiellement sur la performance orale des élèves. Elles se font l'écho du sentiment de malaise exprimé ici à Guebwiller, lors de différentes réunions, par un certain nombre d'enseignants du primaire qui observent une régression constante, au cours des années, de la compétence orale des élèves. Cette analyse corrobore mes propres observations faites lors de visites de classe selon lesquelles certaines pratiques favorisent en effet le recul de la performance orale des élèves. Voici quelques exemples qui sont autant de pistes de réflexion :

1. Dans les classes bilingues, on observe souvent que l'apprentissage de la production orale est laissé au hasard. L'enseignant se concentre en effet sur la transmission des contenus disciplinaires, il s'assure au mieux de la compréhension des contenus enseignés, mais il ne prend pas de mesures spécifiques pour organiser et structurer l'enseignement d'un savoir-faire oral.

Cette approche de l'enseignement bilingue rejoint une position théorique que l'on appelle dans la recherche en acquisition des langues « l'hypothèse de l'input compréhensible ». Par input on entend tous les éléments linguistiques qu'un apprenant perçoit dans son environnement. L'hypothèse de l'input compréhensible formulée par Krashen (1977,1982,1985) est la suivante : l'acquisition d'un nouvel élément linguistique est automatique, c'est-à-dire ne nécessite aucun enseignement explicite, dès lors que les conditions suivantes sont remplies :

- L'input se situe légèrement au-dessus des connaissances actuelles de l'apprenant.
- L'input est compréhensible et l'input se trouve réitéré en quantité suffisante.

Les programmes d'immersion au Canada ont cependant mis en évidence l'insuffisance d'un input compréhensible. Ainsi Swain (1985) oppose à la théorie de Krashen « l'hypothèse de l'output » qui souligne l'importance de l'utilisation active de la langue. Selon elle, l'expression orale remplit trois fonctions essentielles : la focalisation sur l'interlangue intériorisée, la vérification d'hypothèses, une approche formelle de la langue. La nécessité de formuler un message oblige l'apprenant à focaliser sur son système linguistique intériorisé et à utiliser ses ressources de la meilleure manière possible. L'utilisation de la langue oblige l'apprenant à vérifier les hypothèses qu'il s'est construites sur la langue et à les reformuler éventuellement, lorsque la communication échoue. La formulation d'un message impose une approche formelle de la langue. Elle oblige le locuteur à se concentrer sur tous les éléments indispensables à la construction d'un énoncé, alors que la compréhension d'un énoncé est possible sans prise en compte de tous les aspects morpho-syntaxiques de la langue. Par exemple, dans la phrase « Demain nous mangerons au restaurant », le marquage du futur est double (demain, morphème verbal –erons). Pour comprendre l'ancrage temporel futur, le morphème verbal peut être ignoré en raison du marquage adverbial (demain).

2. J'ai constaté que dans les classes bilingues, les élèves ont souvent peu de possibilités de s'exprimer librement. L'enseignement est avant tout centré sur l'enseignant. La transmission du savoir disciplinaire se fait essentiellement à travers le schéma : question-réponse. Cette pratique présente des avantages évidents : les réponses des apprenants peuvent être dirigées, manipulées ou prescrites suivant les intentions de l'enseignant. Elle permet à l'enseignant d'exercer un contrôle strict sur des réponses qu'il souhaite entendre et de contrôler en même temps l'attention et la compréhension de l'apprenant.

Toutefois au plan linguistique, ces questions n'appellent souvent que des réponses brèves et syntaxiquement pauvres du type sujet-verbe ou sujet-verbe-complément. L'expression d'un ensemble d'idées ou d'arguments est rarement exigée.

Voici l'exemple d'un cours de mathématiques en classe bilingue allemand :

enseignant (p),
élève (e))

p : Wieviele Kilometer sind es von Colmar nach Freiburg ?
(Combien de kilomètres y-a-t-il entre Colmar et Fribourg ?)
e : 35

p : Wart ihr schon in Freiburg ?
(Etes-vous déjà allés à Freiburg ?)
e1 : ja (oui)
e2 : nein (non)

p : Wie seid ihr da hingekommen ? Mit dem Auto, zu *Fuβ?*
(Comment y êtes-vous allés? en voiture ? à pied ?)
e : mit dem Auto
(en voiture)

Cette séquence illustre par ailleurs un phénomène bien connu lié à un certain type de questionnement. En l'occurrence, les questions de l'enseignant anticipent sur le contenu à exprimer et sur les formes à utiliser. Sur le plan psycholinguistique, cette anticipation a pour conséquence que l'apprenant fonctionne sur un modèle de production orale fort différent de celui exigé dans une communication orale authentique. Ce dernier consiste, selon Levelt 1989, en une hiérarchie d'activités qui doivent fonctionner en parallèle et qu'on peut se représenter à trois grands niveaux, chacun d'une grande complexité :

Activités de conceptualisation et de planification d'un message préverbal ;
Activités de formulation lexicale et grammaticale
Activités d'articulation phonétique et prosodique

Des activités de contrôle interviennent en parallèle afin de s'assurer que tout se passe conformément aux intentions qui sont à l'origine de la formulation du message. Or dans la séquence ci-dessus, l'origine de l'activité langagière n'est pas une intention communicative contrôlant la conception du message puis l'activation de moyens linguistiques. Les apprenants s'inscrivent dans l'énoncé conçu par un tiers (l'enseignant) en réutilisant le contenu et les formes préconçus (e : mit dem Auto). Ils se trouvent ainsi empêchés d'exercer pleinement leurs capacités cognitives et fonctionnent sur un modèle de production langagière qui, par rapport au modèle à acquérir, se distingue par l'annulation ou l'amputation d'un nombre important d'opérations mentales de construction. Le locuteur produit des énoncés tout en ayant perdu son autonomie langagière.

3. On peut souvent s'étonner de la pauvreté des contenus enseignés en classe bilingue ou du nombre restreint d'activités réellement communicatives. Cette critique porte en particulier sur les leçons de langage pratiquées en Alsace. A titre d'exemple, examinons les rituels qu'on pratique habituellement en début de cours. A l'école maternelle, par exemple, les enfants apprennent les couleurs avec le jours de la semaine : le jeudi est représenté au tableau par une étiquette verte, l'étiquette du vendredi est rouge, etc. Chaque jour a donc sa couleur et sert à dénommer les objets ayant la même couleur. Cette pratique soulève la question de savoir s'il ne serait pas plus judicieux de lier l'apprentissage des couleurs à leur signification dans l'environnement immédiat de l'enfant : au feu rouge dans la rue ou à la lumière rouge de la cuisinière de maman, les deux objets signalant à l'enfant la présence d'un danger potentiel. Ainsi l'apprentissage des couleurs aurait-il un réel enjeu communicatif et pédagogique. Ces rituels peu communicatifs sont pourtant solidement ancrés dans les cours. En revanche, l'enseignement de moyens linguistiques, permettant une réelle interaction en classe et en particulier entre les enfants, du type : c'est ma chaise – va-t'en – donne- moi, fait souvent défaut.

4. Certains enseignants croient toujours que l'incapacité de communiquer oralement est essentiellement due à la non maîtrise des règles grammaticales. Ils intensifient alors l'instruction grammaticale. Derrière cette attitude se dissimule souvent la conviction que les règles grammaticales sont identiques aux règles du fonctionnement cognitif. Or, la recherche en acquisition des langues a mis en évidence que les règles grammaticales enseignées sont fréquemment sans relation avec les règles constitutives du fonctionnement cognitif de l'apprenant. Souvent, les structures enseignées en classe et utilisées avec succès dans des exercices ne sont pas transférées dans une situation de communication authentique. Elles ne laissent pas de traces dans le comportement autonome de l'apprenant qui semble se construire selon un système de règles indépendant. Je vous pose par conséquent les questions suivantes : d'après votre propre expérience, quel est le rôle à attribuer à la grammaire dans l'apprentissage de l'expression orale, comment l'enseignez-vous, à quel moment, et dans quelles proportions ?

Conclusion

Plusieurs points évoqués jusqu'ici mettent en évidence la nécessité pour les enseignants et surtout pour les formateurs de s'intéresser davantage à la recherche sur l'acquisition des langues et à la psycholinguistique. Un nombre trop important de pratiques de l'enseignement traditionnel des langues connues pour leur inefficacité sont transférées dans les classes bilingues.

Par ailleurs, une prise de conscience des conséquences de chaque activité disciplinaire proposée en classe bilingue pour l'appropriation de la langue seconde me paraît nécessaire. Au stade initial de l'apprentissage, l'acquisition de la langue ne peut pas et ne doit pas être le fruit fortuit d'activités disciplinaires. La prise en compte et la structuration de deux apprentissages est indispensable pour éviter le découragement et l'échec.

Ouvrages cités :

KRASHEN S., (1977), "Some issues relating to the Monitor Model" in BROWN H., et al *On TESOL 1977*, Washington D.C, Tesol.

KRASHEN S., (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford Pergamon.

KRASHEN S., (1985), *The Input Hypothesis : Issues and Implications*, London, Longman.

LEVELT W. J. M., (1989), *Speaking. From Intention to Articulation*, Cambridge, Mass., MIT Press.

SWAIN M, (1985),"Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development" in GASS and MADDEN, *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass., Newbury House.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Le rôle de L1 dans la construction de savoirs en L2

Peter Griggs,
Maître de conférences, I.U.F.M. de Lyon

Introduction

L'interaction orale en classe de langues étrangères en situation scolaire se trouve à l'intersection entre deux formes de communication bien répertoriées dans la littérature. D'une part, elle constitue un cas particulier de la communication exolingue, définie par Porquier (1984 : 18) comme « celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle commune aux participants ». Selon cette perspective, le rôle de L1 se limite à celui d'une langue de recours destinée à pallier les problèmes de communication et à combler des écarts entre les répertoires linguistiques des élèves et les normes d'usage de L2. D'autre part, la présence d'une langue maternelle commune tend à conférer à l'interaction un caractère bilingue. Or plus la communication se fonde officiellement sur deux langues, plus l'alternance des langues génère des interprétations d'ordre pragmatique par rapport aux intentions communicatives et aux rôles interactionnels des participants. Par exemple, l'emploi de L1 par un enseignant peut servir à maintenir la cohésion sociale de la classe ou à gérer les activités, alors que le recours à la L1 de la part d'un élève peut être interprété comme une demande d'aide pour chercher des unités langagières équivalentes en L2.

Dans cette communication, je propose d'explorer, par le biais de ces articulations entre L1 et L2, le processus de construction de savoirs chez des élèves au cours d'interactions en classe. La perspective adoptée est d'ordre psycholinguistique, mais l'étude s'inscrit aussi dans un cadre interactionnel en s'appuyant sur des analyses de trois extraits de corpus de classe.

Par le passé, le rôle de la L1 dans les processus d'apprentissage d'une langue étrangère a été peu reconnu par la didactique orthodoxe et par les théories d'acquisition prédominantes. Selon la position behavioriste, les structures de L1 constituent une interférence et un obstacle à la formation de nouvelles routines langagières en L2 et risquent de parasiter et de se figer dans le nouveau système ; dans les méthodes audio-orales et audio-visuelles, qui se sont construites à partir de la théorie behavioriste, l'utilisation de L1 est donc proscrite. Quant aux théories mentalistes d'obédience chomskyenne, elles accordent à L1 un rôle secondaire, voire superflu, dans l'acquisition d'une langue étrangère, qu'elles considèrent comme reposant sur des processus essentiellement implicites prédéterminés par la grammaire universelle ; selon cette position, le recours à L1 a un statut uniquement stratégique permettant de surmonter des problèmes de communication sans pouvoir pour autant agir sur le développement de l'interlangue de l'apprenant.

Sur un plan théorique, la place importante de L1 dans l'appropriation de L2 a été rétablie grâce surtout, me semble-t-il, à l'essor de théories cognitives d'apprentissage relevant de la tradition constructiviste. Le cadre théorique que je vais présenter sommairement s'inscrit dans cette perspective, s'inspirant de la théorie cognitive d'apprentissage de John Anderson (1982, 1983) et prenant appui sur des recherches empiriques que j'ai menées en collaboration avec Pierre Bange et Rita Carol (par exemple, Bange, Carol & Griggs, à paraître).

I. Modèle cognitif d'apprentissage de langue étrangère

Le modèle que nous proposons repose sur la distinction classique en psychologie cognitive entre un *savoir déclaratif*, composé d'un assemblage d'informations indispensables pour générer une action, et un *savoir procédural*, constitué par des procédures de mise en œuvre de l'action. L'acquisition d'un savoir-faire linguistique est envisagée comme le passage graduel de représentations mentales d'ordre déclaratif à des représentations procédurales. Le savoir déclaratif est le réservoir de tous les faits que nous avons emmagasinés en mémoire. S'agissant de l'apprentissage de L2, il est composé non

seulement de règles grammaticales de L2 mais aussi, et surtout, du savoir, plus ou moins implicite ou explicite, accumulé lors d'expériences directes de L2 et des savoirs (linguistiques, référentiels, pragmatiques …) relevant de la maîtrise de L1.

Pour permettre le passage d'une représentation déclarative à un comportement, l'apprenant doit construire une *règle procédurale* à partir de sa base de données déclarative. Il s'agit d'une règle de conduite impliquant une condition X et une action Y reliées par une inférence pratique qui se traduit verbalement en la formule « si X, alors fais Y ». Dans une situation naturelle d'acquisition, les règles procédurales initiales sont constituées plutôt par des formes spécifiques destinées à remplir des fonctions communicatives, et relèvent davantage du lexique que de la morpho-syntaxe : par exemple, « si tu veux remercier quelqu'un, dis *thanks* ». Dans le contexte d'un enseignement traditionnel, il s'agirait aussi de règles plus formelles du genre : « si tu veux marquer formellement le passé d'un verbe, utilise la forme non marquée et ajoute le suffixe *–ed* ». En tout cas, l'apprentissage d'une langue étrangère, tel que nous l'envisageons, se caractérise surtout par le fait que le savoir n'est pas directement transmis par l'enseignement, mais qu'il doit être reconstruit par l'apprenant lui-même au gré d'expériences nombreuses.

Le modèle prévoit deux phases d'apprentissage.

Au stade initial, l'apprenant construit une règle procédurale à partir d'unités de savoir déclaratif et à l'aide de procédures générales de résolution de problèmes, telles que l'inférence et l'analogie, afin d'exécuter une action conforme au but qu'il s'est fixé. La règle ou forme initiale est souvent approximative par rapport à la norme de la langue cible soit en raison de la déficience de l'interlangue de l'apprenant soit en raison des contraintes cognitives imposées par la situation.

Au cours d'une seconde phase, deux processus parallèles et souvent contradictoires sont à l'œuvre :

Un processus de *compilation des savoirs*, où les règles simples sont composées en règles plus synthétiques et où le contrôle attentionnel est graduellement remplacé par une activation plus automatique.

Un processus de *réglage* progressif sur la norme de la langue cible, sous l'effet d'un feedback externe de la part d'un enseignant ou d'un autre interlocuteur ou de computations internes basées sur un savoir déclaratif déjà emmagasiné. Le réglage s'effectue par des mécanismes de généralisation, de discrimination, de consolidation et d'affaiblissement des règles.

La L1 intervient surtout au stade initial d'apprentissage où l'apprenant a tendance à construire des règles et des formes à partir de sa langue maternelle qui est une source très riche d'analogies pour l'apprenant débutant. La L1 constitue un cadre référentiel et conceptuel déjà construit par l'élève ; l'élève peut également élaborer et se servir d'hypothèses de similitude et de transférabilité entre L1 et L2 d'items lexicaux et de règles morpho-syntaxiques, en fonction de sa représentation de la proximité ou de la distance entre les deux langues. Au cours de la seconde phase, beaucoup de formes et de règles construites à partir de L1 sont pourtant destinées à disparaître ou à se modifier suite aux contacts successifs avec L2.

Cette progression correspond à la thèse de Weinreich (1974), qui a été reprise plus récemment par des chercheurs travaillant dans le cadre du modèle psycholinguistique de production de Levelt (1989) (par exemple Kroll 1993), selon laquelle l'appropriation d'une langue étrangère suit une progression allant d'un **bilinguisme subordonné**, où les connexions entre représentations langagières en L1 et L2 prédominent, vers un **bilinguisme composé**, où les représentations respectives des deux langues se basent de plus en plus sur une représentation conceptuelle commune. Cette thèse rejoint à son tour le postulat vygotskien (Vygotsky 1985) que la langue maternelle sert d'outil de médiation dans l'apprentissage d'une langue seconde.

II. Travail empirique

1. Corpus 1[1]

Le premier corpus concerne un groupe de jeunes étudiants francophones (18 ans) d'un niveau intermédiaire en anglais qui réalisent en binômes des tâches communicatives (jeux communicatifs construits sur le principe d'*information gap*, jeux de rôles basés sur des entretiens, discussions à partir

[1] Voir Griggs (1999).

d'un questionnaire). L'intérêt de ce corpus réside dans le fait qu'il permet de focaliser sur les productions des élèves en situation d'apprentissage dans un contexte communicatif et tout particulièrement sur les processus transcodiques en jeu dans la communication et l'apprentissage.

Une analyse du corpus m'a amené à définir deux principales catégories d'opérations transcodiques : *opérations fusionnelles* et *opérations contrastives*.

1.1. Opérations fusionnelles

Il s'agit de formes lexicales issues manifestement de L1 qui sont traitées par les apprenants comme faisant partie de la L2. Ces formes se manifestent surtout par une intégration syntaxique, morphologique ou phonologique dans le système de L2.

Ex. 1.

A you must search to resolve the problem, the difficulty. You are searching all the time to create a **partenariat.**

B ok.

A yes mm first of all you must have a **partenariat's** spirit, **partenariat's** feeling,

Dans ce premier exemple, A introduit dans son discours un terme issu de L1 « **partenariat** », forme qui est par la suite acceptée, comprise, et donc reconnue par son interlocuteur. Plus tard au cours de la même interaction, A reprend le mot « **partenariat** » en lui attachant le « s » du génitif anglais, lui appliquant ainsi des règles morphologiques de la langue cible et revendiquant en quelque sorte son appartenance à cette langue.

Le deuxième exemple semble à première vue s'inscrire dans cette même catégorie d'opérations fusionnelles.

Ex. 2.

A do they have a guru,

B a **sorcier quoi.**

A yes

B but eh with certain tributes, the chief has the **tribu**, and the **sorcier**, I don't know the name,

A they are the most important peo O person of the tribute

A and also have the **sorcier** also as a role a doctor

Il s'avère pourtant différent du premier exemple. Lors d'un premier échange, B introduit le mot « **sorcier** » pour pallier un problème lexical de A et assurer l'intercompréhension. Le mot est repris plus tard par B qui, après l'avoir employé, rajoute le commentaire métalinguistique « I don't know the name », traitant donc « **sorcier** » non pas comme un mot anglais mais comme un mot emprunté à L1 pour résoudre un problème communicatif. Le locuteur A montre plus tard, en reprenant le mot, qu'il est d'accord pour lui accorder le même statut. Dans ce cas, le recours à L1 par les deux locuteurs ne constitue manifestement qu'une stratégie provisoire pour faciliter la communication, les locuteurs reconnaissant implicitement l'existence de deux systèmes linguistiques distincts. Pour cette raison cet exemple appartiendrait plutôt à la deuxième catégorie, celle des opérations contrastives.

1.2. Opérations contrastives

Ces opérations se caractérisent par la juxtaposition dans la production langagière de formes de L1 et de formes de L2, où les premières servent généralement à déclencher les secondes.

Ex. 3.

A if I have this job, eh I was eh very happy. 0 **je serai heureuse oui non,** I will be very happy.

L'exemple 3 montre une opération contrastive effectuée par un seul locuteur, qui se sert de sa L1 comme tremplin pour construire en le modifiant un énoncé en L2. On peut postuler que, dans ce contexte communicatif particulier, cette opération constitue une forme explicite d'un processus qui, dans des contextes de communication exolingue plus standard, reste implicite.

Ex. 4.

B do you wish you had more time before speaking,

A OO **le temps de penser**, before speaking, 0 **attends** 00 yes I wish eh I had more time to think before speaking, because eh O I have eh time to to eh

B prepare your answer.

A prepare your answer. and to understand the answer and to, eh to eh **trouver mince**

B find

A **quoi**

B to find OO **trouver** to find.

A **oui oui** to find the good way, eh solution, of of eh this question.

Dans le dernier exemple de ce corpus, la traduction en L1 par A d'une partie de l'énoncé de B (**le temps de penser**) lui sert non seulement à faciliter la compréhension et mais aussi à préparer la reproduction du modèle : « I wish eh I had more time to think before speaking ». Plus loin, A recourt de nouveau à L1 (**trouver mince**) pour se lancer dans la recherche d'un mot qu'il n'arrive manifestement pas à récupérer dans sa mémoire lexicale ; l'échange qui suit se calque sur un schéma typique de travail métalinguistique collaboratif entre un apprenant et un tuteur où l'emploi du mot de L1 sert à la fois à combler une lacune lexicale et à solliciter de l'aide de son partenaire.

1.3. Rôle des opérations dans l'apprentissage de L2

Quels sont les rôles respectifs de ces deux types d'opérations dans l'apprentissage de L1 ?

Envisagée dans le cadre du modèle cognitif, une opération fusionnelle consisterait à créer par analogie avec L1 une forme lexicale approximative pour exprimer un sens spécifique. L'apprenant traite cette forme, au moins provisoirement, comme faisant partie du système de la langue cible. Dans le meilleur des cas, il rencontrera par la suite des données de L2 qui sont en contradiction avec la forme et celle-ci subira une transformation dans son interlangue ou disparaîtra complètement. Au pire, une opération fusionnelle pourrait entraîner une procéduralisation précoce d'éléments de L1 qui auront tendance à se fossiliser dans l'interlangue.

Quant aux opérations contrastives, elles créent ou renforcent des passerelles formelles et fonctionnelles entre L1 et L2, et doivent, à mon sens, à la différence des opérations fusionnelles, être envisagées comme des moments de reprise de contrôle cognitif, permettant un recul métalinguistique et la construction ou consolidation de savoirs linguistiques de L2.

2. Corpus 2

Le deuxième corpus a fait l'objet d'une étude longitudinale portant sur le même groupe d'étudiants réalisant, en binômes, 6 tâches communicatives sur la période d'une année universitaire (Griggs 1997). L'objectif était de chercher un rapport entre le taux d'activité métalinguistique effectué au cours des interactions, calculé en fonction du nombre d'auto- et hétéro-reformulations, et le progrès réalisé sur la période d'investigation, mesuré en termes de correction linguistique et de fluidité. L'étude a révélé une corrélation positive entre les deux paramètres.

J'ai ensuite choisi d'analyser l'évolution des productions langagières de Sandrine, l'étudiante qui a réalisé le meilleur taux de progrès du groupe, en me limitant à un domaine grammatical, l'utilisation des formes exprimant le passé et tout particulièrement la distinction entre le prétérit et le présent parfait. J'ai repéré toutes les occurrences de ces formes dans les productions langagières de Sandrine au cours des 6 tâches (Griggs a, à paraître).

Dans ces 2 exemples de la tâche 2, qui se produisent vers le début de la période, Sandrine fait manifestement une distinction entre le prétérit et le présent parfait, se servant des deux formes de temps verbaux dans chacun des énoncés.

Ex. 5.

A I have a lot of diplomas, O as

B like,

A mm eh alors yes eh licence 0 licence of sociology, eh *I studied* psychology, psychology and sociology eh during eh my first year year of O eh I have eh *I have had* a a degree, eh eh i eh eh O two years ago.

Ex. 6.
B what are your situation, situation family situation,
B + or+
A +yes+ eh: I don't have a family, eh *I have lost* my parents eh O when **quand j'étais** *I was* en O enfant O I was children.

Pourtant, l'usage qu'elle en fait n'est pas conforme aux normes de la langue cible. Il semble être basé plutôt sur une distinction entre, d'un côté, des actions courtes, limitées dans le temps, focalisées sur le résultat, rendues en français par le passé composé**,** et**,** d'un autre côté, des actions ou états longs et de durée indéfinie, exprimées généralement en français par l'imparfait**.** Pour le premier cas, Sandrine utilise le présent parfait : (ex.5.) « I *have had* a degree 2 years ago » ; (ex. 6.) « I have lost my parents ». Pour le second cas, Sandrine utilise le prétérit **: (**ex.5) « I *studied* psychology and sociology during my first year » ; (ex.6.) « when I **quand j'étais** I *was* eh O **enfant** O I *was* children ». Les occurrences qui apparaissent dans les tâches qui suivent montrent que Sandrine tend à respecter cette distinction basée sur la règle de L1 jusqu'à la sixième tâche.

L'exemple 7, extrait de la sixième tâche, représente un tournant dans le développement des règles du temps passé de Sandrine.

Ex. 7
A *I visited* eh,
B *I have visited*.
A ah **oui non non j'ai visité. il n'y a pas de temps. mais non** I *I visited* eh Canterbury in part of Eng of England which name is K name is Kent, eh *I see eh I saw* Westminster the the **gigantesque** cathedral, eh **voilà** eh and I *I have gone*, eh **ça va arriver** *I went*, eh in London and *I visited* some monuments, and eh some museums.

Le choix des trois formes verbales (I *visited*, I *saw*, I *went*) n'est plus conforme à la règle qui a été à la base de sa production jusqu'ici, mais correspond à la règle de la langue cible selon laquelle les actions limitées dans un contexte situé dans le passé requièrent le prétérit. Ce changement abrupt s'accompagne d'autoreformulations, et de commentaires métalinguistiques et de traductions en L1 qui témoignent d'un renforcement du contrôle cognitif.

De même, le dernier cas d'utilisation du présent parfait dans l'exemple 8 « why have you been in the USA » n'est plus conforme à la règle antérieure, qui aurait donné « why were you in the USA? », mais respecte la nouvelle règle, celle de la langue cible, limitant l'emploi du présent parfait à des actions du passé qui ont un rapport avec le présent.

Ex. 8.
A yes yes, and *what have you been* eh **oui** *what have you been, why have you been in USA*
B well it was a O an opportunity, a good opportunity, because the the the travel were cheap, and I were I would like I want to go here to see what is America.

Donc, dans la deuxième tâche, au lieu d'appliquer la règle grammaticale gouvernant l'expression du passé qu'elle a sans doute apprise à l'école, Sandrine construit une règle pragmatique plus simple et plus accessible, basée sur la langue maternelle, pour se concentrer sur la réalisation de l'activité communicative en cours. Au cours de la sixième tâche, elle abandonne cette règle de sa L1 pour appliquer la règle de la langue cible. On peut postuler que cette modification découle d'une réflexion métalinguistique qui active un savoir déclaratif emmagasiné lors de l'apprentissage formel antérieur. Ce savoir est resté inerte jusqu'à ce que l'apprenante ait accumulé suffisamment d'expérience de la langue pour que le savoir puisse servir de base pour la construction d'une nouvelle règle procédurale.

3. Corpus 3[2]

Enfin le dernier corpus est basé sur un cours d'initiation à l'anglais en classe de CE2. Suite à un travail de compréhension et de restitution à partir d'un texte oral, une maîtresse cherche à amener les élèves à découvrir à partir de 6 phrases du texte oral la règle pour l'inflexion 's' de la troisième personne du singulier du présent simple. Le problème posé est compliqué par des phénomènes contradictoires concernant le singulier et le pluriel dans les deux langues : « **hair** » en anglais est un nom massif prenant la forme du singulier, alors que son équivalent en français « cheveux » s'utilise au pluriel ; à l'inverse, le substantif **« jeans »** est au pluriel en anglais alors que la même forme empruntée en français s'emploie au singulier.

Ex.9.

344 M alors avec quel mot elle prononçait le s' et avec /quel mot elle / le prononçait pas,
345 E /euh: avec (x) /
346 E *pa=c=que : cheveux' on a plusieurs cheveux'*
347 M mhm'
348 E *get*
349 M alors'
350 E avec /*get wet*/
351 E / (xx) / on met un s' (xx) / (xx) /
352 E / (xx) /
353 M /on met-/ on met un s au verbe quand on en a plusieurs' c'est ça
354 E non : non oui' mais même : y a pas /plusieurs / (xx)

Ex.10.

365 M de- d'autres exemples qui: lui donnent pas raison' 00 Julie
366 EJ *euh: à **jean**' OO y a deux on a deux :: O deux jambes' alors 0 y: mettent un s* et à : chaussures'
367 M oui mais là on parle de *gets***,**
368 EJ oui mais (x)
369 M on a dit' 0 *your jeans'* **à** *get* 0 *wet*, 00 alors,
370 E(J) oui mais (x)

Ex.11.

391 M /alors' /
392 E /c'est l'inverse/
393 E c'est l'inverse' 0 que c=que Antoine a dit'
394 M p=t-êt=que *c'est l'inverse' c'est quan[t] euh: le: le début est au singulier qu'en fait on a: 00 on a gets'*
395 E ben c'est bizarre'
396 M *00 ben c'est une aut=langue que nous' hein toute façon, 000 c'est bizarre par rapport au français çà c'est sûr*

Le premier échange de l'exemple 9 (344-346) paraît un peu insolite dans la mesure où la question « avec quel mot elle prononçait le *s* » concerne la perception des données phonétiques de la langue alors que la réponse de l'élève constitue déjà une explication des phénomènes perçus. L'explication se base sur une opération analogique fusionnelle, qui consiste à transférer la notion de pluralité associée à

[2] Voir Griggs (à paraître b)

« cheveux » à son équivalent **« hair »** en anglais, partant du principe que le « s » à la fin de « **get** » est un marqueur du pluriel.

La deuxième explication donnée par l'élève de l'exemple 10 (366) adopte une perspective plus contrastive en envisageant qu'un mot au singulier en L1 peut avoir pour équivalent en L2 un mot qui s'utilise au pluriel. Mais l'élève qui propose cette hypothèse n'a pas entendu ou n'a pas retenu que « **get** » ne prend pas de « s » après « **jeans** », ce que la maîtresse doit lui expliquer par la suite (369).

Que les deux hypothèses soient fausses s'explique donc par le fait que le travail conceptuel des élèves repose surtout sur des analogies avec L1 et sur des savoirs référentiels existants et ne s'appuie pas suffisamment sur les données de la langue cible. D'une part, les élèves ont eu du mal à percevoir et à situer l'inflexion 's' en ne travaillant qu'à partir de l'enregistrement oral (sans support écrit). D'autre part, le texte oral n'a pas été suffisamment analysé pour que les élèves comprennent que **get** est un verbe. Comme la classe a donné « cheveux mouillés » comme la traduction de « **hair gets wet** » il se peut que les élèves perçoivent « **gets wet »** comme l'équivalent de l'adjectif *mouillé*.

Il en résulte que, dans l'exemple 11, c'est la maîtresse qui finit par leur donner la règle qu'ils n'ont pas pu trouver par eux-mêmes (394). Le dernier commentaire (396) semble témoigner du manque de recul métalinguistique de la maîtresse qui, elle non plus, ne s'est pas rendu compte qu'en français, comme en anglais, le « s » ne constitue pas un indice du pluriel quand il s'agit de l'inflexion d'un verbe.

Conclusion

On a vu donc que L1 joue un rôle surtout dans les premières phases d'apprentissage de L2 en servant de source d'analogie pour la construction de règles et de formes langagières. La nature de l'articulation entre L1 et L2 varie entre, d'un côté, des transferts directs et des opérations analogiques spontanées d'une langue à l'autre et, d'un autre côté, des opérations plus contrôlées qui marquent la distinction entre les deux langues et qui entraînent davantage de recul et d'analyse métalinguistique. Dans le cadre du modèle cognitif que j'ai présenté, ce sont les opérations contrastives qui sembleraient les plus bénéfiques pour la construction des savoirs linguistiques en L2. On a vu aussi qu'un manque d'expérience de l'utilisation de la langue cible a pour effet, premièrement, d'empêcher l'apprenant d'intégrer dans son interlangue et d'appliquer à ses productions spontanées des savoirs grammaticaux déclaratifs et, deuxièmement, d'amener l'apprenant à compenser ce manque en construisant des règles sur la base de ses savoirs en L1.

Il me semble qu'il y a deux implications importantes d'ordre didactique. Premièrement, les liens entre L1 et L2 ne doivent pas être occultés, sinon l'alternance des langues au cours des échanges en classe risque d'être aléatoire. Il faudrait au contraire que l'alternance s'inscrive dans des choix pédagogiques destinés à structurer la construction des savoirs et à effectuer une distanciation métalinguistique. Deuxièmement, cette étude montre l'importance de l'immersion dans la langue cible, prenant la forme, dans les phases initiales, surtout d'activités de compréhension et d'analyse de la langue qui mettent en jeu parallèlement des processus perceptuels portant sur la L2 et des schémas cognitifs, sémantiques et pragmatiques déjà existant en L1.

Ouvrages cités

ANDERSON J., (1982), "Acquisition of Cognitive Skill" in *Psychological Review*, n° 84/4, pages 369-406.

ANDERSON J., (1983), *The Architecture of Cognition*, Cambridge, Mass., Harvard U. P.

BANGE P., CAROL R., GRIGGS P., « Genèse du système d'opposition présent/passé (sous-système du parfait) en allemand chez une apprenante francophone en immersion » *Marges Linguistiques*, n° 4, à paraître.

GRIGGS P., (1997), "Metalinguistic work and the development of language use in communicative pairwork activities involving second language learners" in *Views on the Acquisition and the Use of Second Language, Barcelone,* EUROSLA Proceedings.

GRIGGS P., (1999), « Marques transcodiques, communication et acquisition dans les interactions entre apprenants partageant la même L1 » in *Cahiers du français contemporain*, n° 5, pages 53-69.

GRIGGS P. a, "Assessment of the role of communicative tasks in the development of second language oral production skills" in HOUSEN, A. PIERRARD, M. *Current Issues in Instructed Second Language Learning*, Brussels, Mouton De Gruyter, à paraître.

GRIGGS P. b, « Articulation entre L1 et L2 dans la co-construction des savoirs langagiers en classe d'initiation à une langue étrangère » in RABATEL A., *Interactions orales en contexte didactique. Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux s'apprendre*, Lyon, PUL, à paraître.

KROLL J., (1993), "Accessing Conceptual Representations for Words in a Second Language" in SCHREUDER R., WELTENS B., *The Bilingual Lexicon*, Amsterdam, Benjamins, pages 53-81.

LEVELT W., (1989), *Speaking. From Intention to Articulation*, Cambridge, Mass., MIT Press.

PORQUIER R., (1984) « Communication exolingue et apprentissage des langues » in PY B., (éd.) *Encrages : acquisition d'une langue étrangère*, Université de Neuchâtel, pages 17-45.

VYGOTSKY L., (1985), *Pensée et langage.* Paris, Messidor/Editions sociales.

WEINREICH U., (1974), *Languages in Contact : Findings and Problems*, La Haye, Mouton.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Enseignement de séquences de biologie en allemand

Eléments de didactique pour l'articulation entre savoir linguistique et savoir encyclopédique

Yves Bleichner,
Université de Haute Alsace.

L'articulation entre le savoir linguistique et le savoir encyclopédique est une des problématiques sous-jacente à l'enseignement immersif et à l'enseignement enrichi de langue. L'enseignement d'une discipline ou de plusieurs disciplines scolaires en langue étrangère est mis en place en vue d'améliorer les performances des apprenants en langue étrangère. Les données dont il est question dans cet article concernent la mise en œuvre de modules relevant de l'enseignement de la biologie à l'école élémentaire et au collège. Face aux nombreux faits observés et relevés - mes premiers travaux expérimentaux ont débuté en 1990, le documentaire qui illustre la mise en oeuvre d'une séquence pédagogique portant sur les relations trophiques a été tourné en septembre et octobre 2002 -, j'ai été contraint de faire des choix et de privilégier une perspective de présentation.

Le fil conducteur sera la perspective didactique, car lors des échanges avec les participants à l'atelier, ce sont les interrogations d'ordre didactique qui ont été les plus nombreuses, corrélées avec des questions d'ordre pédagogique et des questions portant sur les résultats obtenus en langue, en compréhension et en production. Des éléments de réponse seront fournis aux interrogations d'ordre didactique dans la première partie intitulée « En amont des mises en œuvre », grâce à la présentation du type de matériel documentaire élaboré pour ce travail de recherche et grâce aux explications concernant les principales orientations didactiques et pédagogiques qui ont servi de fondement à la conception de l'ensemble. En second lieu, la présentation de résultats particulièrement significatifs permettra au lecteur de juger de l'impact des documents et des mises en œuvre sur les performances linguistiques des apprenants. Le commentaire des résultats servira de fondement à la troisième partie dans laquelle il s'agira des difficultés repérées en vue de proposer des pistes de recherches complémentaires pour améliorer les mises en œuvre ultérieures, la perspective retenue restant prioritairement celle de l'apprenant.

I. En amont des mises en oeuvre

De nombreuses observations de cours de langue dans des classes de l'école élémentaire et l'observation de rencontres de classes jumelées ont été à l'origine d'un projet d'enseignement disciplinaire en allemand. Les premiers documents d'enseignement dans une telle perspective ont été conçus dès 1987/1988 (Laugner , Bleichner 1988). Mais ce n'est finalement qu'en 1990/1991 qu'a été réalisée la première mise en œuvre dans une classe de cours moyen 2e année (CM 2) à l'école Wimpfeling à Sélestat (Bleichner 1992a ; 1992b). L'origine du projet repose sur l'intention de rendre l'enseignement de l'allemand réellement communicatif et de favoriser dans la mise en œuvre de cet enseignement des modalités identiques à celles utilisées pour l'acquisition-apprentissage de la langue un (Krashen 1985 ; Krashen 1987 ; Krashen, Terrell 1983) en dépassant le cadre des situations simulées et des jeux de rôles. En effet, la partie la plus importante des échanges à l'école concerne des informations de type disciplinaire, encyclopédique et linguistique.

Les informations d'ordre linguistique conduisent à un apprentissage intentionnel de certains phénomènes langagiers, alors que dans l'acquisition la langue est apprise de manière incidente. L'emploi du terme composé acquisition-apprentissage montre que les deux modalités sont présentes dans les activités menées dans le cadre scolaire. Le français est la langue outil pour les échanges d'ordre encyclopédique et linguistique ; si l'allemand pouvait jouer à l'école ce rôle de langue outil - au moins partiellement -, son statut auprès des élèves s'en trouverait sans doute modifié. Cette modification aurait peut-être des effets bénéfiques sur leurs performances en langue étrangère, comme

c'était le cas dans les classes d'immersion canadienne (Siguàn, Mackey 1986). C'est dans cet état d'esprit que l'expérimentation a pris naissance en 1990/1991. Des hésitations et des questions multiples, en lien avec les dimensions apprentissage et acquisition, ont précédé le lancement du projet (Bleichner 1992a, 2-3). Trois interrogations permettent de les circonscrire :

1. Dans quelle mesure et à quelles conditions est-il possible de développer les capacités de compréhension des élèves pour qu'ils puissent acquérir des connaissances disciplinaires à partir de supports rédigés en langue allemande ?
2. Comment les élèves appréhendent-ils les informations présentées et que retiennent-ils ?
3. Quelles sont les incidences de cet enseignement-apprentissage disciplinaire sur les performances en langue étrangère ?

Après des essais préliminaires en éducation physique et sportive, arts plastiques et géographie, un premier document (Annexe 1) relevant de la biologie avait été conçu pour observer la réaction des élèves – 19 puis 21 élèves (Bleichner 1992a, 49) - de la classe de CM 2, mise à disposition par l'enseignante titulaire. Ce document comportait la représentation iconique de huit espèces d'oiseaux et de six éléments pouvant faire partie de leur spectre alimentaire. Chaque illustration était légendée, indication en allemand de la dénomination de l'espèce – die Mehlschwalbe/l'hirondelle de fenêtre – ou du type de nourriture – die Beere/la baie. La forme du pluriel était indiquée entre parenthèses : (die Mehlschwalben)/les hirondelles de fenêtre. Dix-neuf élèves de cette classe expérimentale avaient appris à lire l'allemand en cours de langue, au cours élémentaire deuxième année (CE 2) et au cours moyen première année (CM 1). Leur réaction très positive influença fortement l'élaboration des documents suivants et les mises en œuvre ultérieures.

1. La nature du matériel d'enseignement élaboré

Un inventaire des modules élaborés et de leurs destinataires précédera la description de la nature des documents remis aux élèves. Dix modules ont été élaborés de 1990 à 2002 et testés dans des classes expérimentales de l'école élémentaire et/ou du collège. Pour l'école élémentaire, il s'agit des modules d'enseignement suivants :

- les oiseaux : espèces sédentaires et migratrices, leur reproduction ;
- le cycle de l'eau, l'utilisation de l'eau et le traitement des eaux usées;
- les cétacés : différentes espèces, leur reproduction, leur généalogie.

La thématique de l'évolution des cétacés a été traitée pour répondre à des questions d'élèves. L'ensemble des documents représente une centaine de pages (Bleichner 1992b), expérimentées par moi-même dans la classe de CM 2 de Madame Angèle Brunner, conseillère pédagogique. Dans les classes du collège, l'expérimentation a été menée sur deux ans dans trois groupes expérimentaux, et un module supplémentaire a été proposé à l'un des quatre groupes. Ces groupes - 93 élèves retenus dans l'échantillon, (Bleichner 1999a, 287) - se répartissaient sur tous les niveaux du collège. Au cours de l'année scolaire 1993/1994, les thématiques suivantes ont été traitées:

- les cétacés (22 pages, reprise de certains documents élaborés pour le CM 2 expérimental),
- le grand tétras (10 pages),
- les chiroptères (18 pages).

En 1994/1995 : - le merle (8 pages),
- la forêt (28 pages)
- et le volcanisme en lien avec l'activité interne du globe (15 pages) (Bleichner 1999b). L'un des groupes a testé un module complémentaire en 1995/1996 concernant la mer de Wadden (22 pages). Les six derniers modules comportent un fichier destiné à l'enseignant. L'orientation générale était celle d'un enseignement enrichi de langue (Genesee 1987, 1 ; 19). Les expérimentations en collège ont été conduites par des enseignantes volontaires, qui ont assisté à des demi-journées de formation non rémunérées, prises sur leur temps libre (Bleichner 1999a, 272-307). Un module spécifique portant sur les relations trophiques a été élaboré avec Madame Elke Jurgeit, enseignante allemande, spécialisée en

allemand langue étrangère, et mis en œuvre dans la classe de CE 2 bilingue de l'Ecole des Tilleuls à MOLSHEIM. Le documentaire visionné lors du colloque a été tourné dans cette classe.

Les documents élaborés pour chacun de ces modules comportent des illustrations, des schémas, des fiches de travail destinées aux élèves. Pour les modules concernant les oiseaux, le volcanisme et la mer de Wadden, des diapositives complétaient la présentation des données, un documentaire vidéo sur la reproduction des orques épaulards avait été visionné dans le cadre de l'étude des cétacés à l'école élémentaire. Des photos de chouette effraie, de différents micromammifères, de mollusques, de végétaux et de baies ont été utilisées dans l'étude de relations trophiques. L'ensemble des documents de nature iconique doit permettre d'assurer la compréhension (Otto 1992), il s'agit d'une perspective onomasiologique. Ces illustrations servent de point d'ancrage pour les informations qui suivent. Elles donnent un cadre thématique à l'élève, lui permettant ensuite de décrypter le sens de termes inconnus au moment où prédomine la perspective sémasiologique. Le nombre d'illustrations est très important au moment de l'introduction d'une nouvelle thématique, dans le souci d'assurer une compréhension minimale et d'introduire le lexique en contexte (Annexe 1). La reproduction des cétacés a été illustrée par la présentation de 18 scènes tirées de la vie d'un cachalot nommé Moby Dick (Bleichner 1992b, 70-72). Les illustrations sont légendées et permettent ainsi d'accéder à la signification de certains lexèmes. Pour tester cette compréhension, un texte – plus de 200 mots - dont il faut remettre les paragraphes dans le bon ordre et un questionnaire – huit questions – accompagnent la bande dessinée. Les énoncés sont souvent complexes, certains contiennent des subordonnées :

Die Pottwalkuh bringt das Kalb innerhalb von 30 Sekunden nach der Geburt an die Oberfläche, damit es atmet./Le cachalot femelle amène le bébé cachalot au cours des 30 secondes qui suivent sa naissance en surface, afin qu'il respire.

Comme il est difficile de transcrire le signifié de certains lexèmes au moyen d'une représentation iconique, l'aide de l'enseignant est nécessaire, il proposera une représentation enactive du signifié, en réalisant par exemple l'action de respirer pour faire comprendre atmen/respirer.

L'entrée par le mode de la représentation symbolique ne se fait qu'au cours du module, une fois que le lexique fondamental a été vu en contexte. A ce moment-là, une illustration très sobre peut servir de point d'ancrage pour toute une série d'informations. La représentation d'une baleine grise est accompagnée des énoncés suivants – proposés aux élèves du CM 2 expérimental en 1990/1991:

Der Grauwal
Grauwale paaren sich im Winter, wenn sie nach Süden wandern.
Die Grauwalkuh trägt ihr Kalb 12 Monate lang.
Bei der Geburt ist das Kalb 3 bis 5 Meter lang und wiegt 1 Tonne.
Die Geburt dauert eine halbe bis eine Stunde, 9 Monate lang wird das Kalb von der Kuh gesäugt.
Im Alter von 5 bis 8 Jahren werden die Grauwale geschlechtsreif.
Die Grauwale gebären ihre Kälber im Golf von Kalifornien und im Ochotskischen Meer./
La baleine grise (Eschrichtius gibbosus)
Les baleines grises s'accouplent en hiver, lorsqu'elles migrent vers le sud.
La femelle baleine grise porte son petit pendant 12 mois.
Au moment de la naissance, le bébé mesure de 3 à 5 mètres et pèse une tonne.
La mise bas dure une demi-heure à une heure, pendant 9 mois le bébé est allaité par la femelle.
Entre 5 et 8 ans, les baleines grises atteignent leur maturité sexuelle.
Les baleines grises mettent bas dans le Golfe de Californie et dans la Mer d'Okhotsk.

Les informations contenues dans ce texte sont à reporter sur un tableau à double entrée, comportant à l'horizontale la désignation des espèces étudiées et à la verticale des questions relatives au mode de vie ou à d'autres caractéristiques de ces espèces. Les tableaux à compléter obligent les apprenants à faire une sélection des informations, ce qui les habitue à chercher uniquement les informations nécessaires dans des énoncés dont ils ne comprennent pas tous les termes. Des cartes adaptées

complètent les textes, afin que les élèves puissent repérer les endroits du globe dont il est question dans leurs textes. Des textes d'une certaine ampleur ont été utilisés également pour la réalisation du documentaire concernant les relations trophiques, dès le CE 2, en voici un extrait :

> **Nahrung der Schleiereule:**
> *Sie frisst **echte Mäuse**, z.B. Waldmäuse, Feldmäuse, Gelbhalsmäuse.*
> *Sie frisst auch **Spitzmäuse**, z.B. Zwergspitzmäuse und Waldspitzmäuse.*
> *Sie ernährt sich auch von **Vögeln**, z.B. Grünfinken und Amseln.*
> *Die Schleiereule ist ein **Fleisch**fresser.*
> ***/Nourriture de la chouette effraie :**Elle mange de « vraies » (= rongeurs) souris, par exemple des mulots sylvestres, des campagnols des champs, des mulots à collier.*
> *Elle mange aussi des musaraignes, par exemple des musaraignes pygmées et des musaraignes carrelets.*
> *Elle se nourrit aussi d'oiseaux, par exemple des verdiers et des merles.*
> *La chouette effraie est un animal « mangeur de viande ».*

Les énoncés en allemand reproduisent une partie du texte qui figure sur le document remis aux élèves (Annexe 2). Les éléments en gras dans l'original ont été retranscrits à l'identique. Le sens de sie ernährt sich von/elle se nourrit de peut être inféré à partir du contexte, même éventuellement celui du terme Fleischfresser/« mangeur de viande » à partir de fressen/manger. En repérant les termes synonymes, l'apprenant enrichit peu à peu son lexique, ce qui doit lui permettre de présenter ultérieurement des informations identiques avec des termes différents et de fournir des explications au sujet d'un domaine uniquement en langue allemande, par exemple la définition de certains termes.

Les documents d'évaluation élaborés sont en cohérence avec les documents d'enseignement-apprentissage. Il s'agit par exemple de relier des énoncés à leur représentation iconique, d'identifier des énoncés synonymes, de répondre à des questions, de réaliser des représentations schématiques en partant d'informations proposées dans un texte, et pour le secondaire de formuler soi-même des questions, de prélever des informations dans un texte inconnu, de rédiger des textes pour faire part de ses acquis, de définir des termes étudiés antérieurement. Il en sera question dans la seconde partie, dans laquelle nous présenterons quelques résultats obtenus par les élèves.

2. Principales orientations didactiques et pédagogiques

La nature même des documents implique une place importante accordée à l'écrit et ce dès les premières séances. Certains s'en sont étonnés au cours de l'atelier. Ce rôle important réservé à l'écrit a été induit par des observations de séances d'enseignement de l'allemand selon une optique communicative dans des classes de l'école élémentaire, du CE 1 au CM 2. Au cours des mises en œuvre dans lesquelles l'enseignant ne proposait que de l'oral, ce sont bien souvent les élèves qui demandaient une trace écrite de ce qui avait été étudié, ou qui demandaient à leur enseignant de noter un lexème au tableau pour qu'ils puissent le lire, puisqu'ils avaient déjà été confrontés à l'écrit en langue française. Ensuite l'écrit permettait d'amorcer un travail en autonomie, à l'instar des fichiers Freinet (Schlemminger 1996), et d'acquérir ainsi des connaissances en partant des informations qui figurent dans les textes (Lepri 1995). Des observations dans des classes danoises (1988 ; 1989) et des discussions avec un collègue finlandais (Kaikkonen 1989, communication orale) m'avaient sensibilisé à l'importance de la lecture documentaire pour l'apprentissage en autonomie. Les diapositives ou un documentaire vidéo ne venaient qu'en supplément des textes, la plupart étant illustrés. Les questionnaires remis au départ, ensuite ceux élaborés avec les élèves, permettaient d'orienter leur lecture et de les rendre attentifs aux informations prégnantes. La faculté d'auto-questionnement permet à l'apprenant de mobiliser ses connaissances et de formuler ses attentes en lien avec une thématique donnée, ce qui ensuite facilite l'intégration des informations nouvelles à l'existant.

Le fait de privilégier le travail en autonomie par groupes de deux ou trois, l'enseignant intervenant pour aider les élèves à trouver les informations recherchées, devait assurer la centration sur l'apprenant, telle qu'elle était souhaitée dans la conduite du projet. En effet, la conception de

l'apprentissage sous-jacente à l'ensemble de ce travail expérimental considère l'apprentissage comme une entité à quatre composantes essentielles (Schießl, sans date) décrite au moyen de lexèmes verbaux : savoir ; savoir-faire et savoir-utiliser; savoir-transférer, sélectionner, imaginer et structurer ; acquérir un comportement éthique. Cette description implique une focalisation sur le sujet apprenant. Les procès désignés portent pour le lexème savoir sur des informations à percevoir grâce à ses sens et à traiter grâce aux différents types de mémoire dont dispose tout un chacun : mémoire sensorielle, mémoire à court terme ou mémoire de travail, mémoire à long terme (Engelkamp 1991[2] ; Rose 1992 ; Rosenzweig et al. 1998 ; Vester 2001) Le savoir-faire et le savoir-utiliser nécessitent l'acquisition et la stabilisation de démarches, de procédures de traitement, la maîtrise de différents enchaînements d'actes qui deviennent, à force d'avoir été travaillés, des routines comportementales. Ces routines sont intégrées, grâce à l'exercice finalisé par la quête de sens et à l'élaboration de représentations cognitives à partir de données concernant le monde, au répertoire comportemental du sujet et gagnent progressivement en automaticité (Anderson 1982 ; 1983). La technique de l'écriture relève au bout d'un certain temps des comportements automatisés. La dimension du transfert, troisième composante de l'apprentissage dans la conception de Schießl, nécessite de la part de l'apprenant une sélection parmi ses connaissances déclaratives et ses comportements procéduraux pour résoudre une situation-problème, qu'il faut analyser, afin de mettre au point une ou des stratégies pour trouver la ou les solutions entrevues (Aebli 19932 ; 19942). Il s'agit de la mise en place d'un mode de pensée désigné par le terme de « pensée productive » (Wertheimer 19642). Il faut également évaluer les résultats obtenus grâce aux démarches mises en œuvre, c'est-à-dire savoir porter un jugement sur les effets de sa propre action. Les documents remis aux élèves dans le cadre de cet enseignement de la biologie en allemand représentent pour eux des situations-problèmes. La composante de l'acquisition d'une attitude éthique sous-tend le projet tel qu'il a été conduit, mais cette dimension ne sera pas thématisée dans cet article. La conception de Schießl est en cohérence avec le projet, car sa description de l'apprentissage au moyen de lexèmes verbaux implique la participation de l'apprenant.

La pédagogie retenue pour la mise en oeuvre est la pédagogie par objectifs ou pédagogie de la maîtrise (Bloom, Lavallée 1975 ; Bloom 1979). La conception de l'enseignement dans ce type de pédagogie privilégie la perspective de l'apprentissage, car les objectifs sont formulés en termes de performances dont l'élève doit faire preuve à l'issue de l'apprentissage : être capable de nommer, de décrire, de localiser sur une carte, de rédiger, etc. La mention des conditions de réalisation de la performance et des critères d'évaluation permet de préciser la formulation des objectifs pédagogiques (Mager 1990[2] ; Sherringham, sans date, 7). Dans le domaine cognitif, Bloom/Lavallée (1975) opèrent différentes distinctions : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Théoriquement ces niveaux sont rangés du plus simple au plus complexe. La connaissance est l'équivalent d'une répétition des informations sans transformation. Il s'agit d'une restitution exacte d'informations verbales. La restitution du sens d'une information avec ses propres mots est désignée par le terme de compréhension. En langue étrangère, ce niveau implique déjà un certain bagage lexical et l'acquisition d'une compétence à la paraphrase. Le niveau de l'application correspond à la composante savoir-faire et savoir-utiliser, dont il a été question antérieurement. Il s'agit en effet d'appliquer une règle à une situation qui est analogue à la situation rencontrée lors de l'apprentissage. Le niveau de l'analyse nécessite la capacité d'extraire des informations, de repérer des structures, des relations, et d'effectuer des comparaisons entre les éléments d'une situation donnée. Si le type de situation est connu, il s'agira de savoir utiliser des démarches incorporées au répertoire comportemental ; si le type de situation est inconnu, il s'agira de la mise en œuvre de la composante « pensée productive » et le traitement relèvera du savoir-transférer. La synthèse, c'est-à-dire l'activité de production d'inférences par mise en relations, par composition nouvelle d'éléments relève du savoir, du savoir-faire, du savoir-transférer et structurer. L'évaluation, c'est-à-dire le jugement argumenté porté sur son action fait partie de la composante savoir-transférer, telle qu'elle est conçue par Schießl. Au sein des différents niveaux, les conditions peuvent varier (Sherringham, sans date, 8-9), ce qui rendra l'atteinte de l'objectif plus ou moins facile. La restitution de la connaissance peut par exemple être différée et se faire sans ou avec recours à des documents. L'unité des deux descriptions, celle de Schießl et celle de Bloom, réside dans la perspective d'analyse, l'apprentissage implique des activités de la part du sujet. Les deux auteurs rangent les activités selon leur complexité croissante, l'analyse de Bloom/Lavallée étant la plus détaillée.

Il nous faut revenir sur la composante savoir. Dans le projet d'un enseignement de langue enrichi ou d'un enseignement immersif, l'apprenant aura à maîtriser des informations relevant de la discipline non linguistique et des informations relevant de la langue d'enseignement. Ce type d'enseignement se situe de ce fait à l'intersection de quatre savoirs différents : le savoir lexical, le savoir grammatical, le savoir contextuel et le savoir encyclopédique (Heringer 1989, 6). En effet, pour pouvoir traiter les informations présentées sur un mode symbolique dans le texte, il faut que l'apprenant connaisse, ait des représentations cognitives en lien avec certains lexèmes ou que des indices, par exemple iconiques, lui soient fournis pour qu'il puisse construire de telles représentations. L'information étant diffusée dans des énoncés, il faut que l'apprenant construise des représentations en lien avec les données grammaticales qui régissent la combinatoire des lexèmes, sans être forcément capable de formuler la ou les règles appliquées dans un énoncé donné. Pour comprendre correctement un message, il lui faut par exemple identifier le verbe et le sujet dans un groupe verbal. Le terme groupe verbal est employé ici dans le sens de proposition (Schanen, Confais 1986, 83-84). La compétence acquise dans sa langue maternelle sert de point d'appui pour l'interprétation des énoncés en langue étrangère, elle conduit parfois à des erreurs, par exemple en ce qui concerne l'identification du sujet en fonction de sa place dans la proposition. Par conséquent, l'enfant mobilise son savoir grammatical.

Comme ce savoir grammatical est minimal, intuitif et n'a été que partiellement thématisé, c'est essentiellement grâce au contexte que l'apprenant construit une ou des représentations correctes des informations diffusées afin de les transformer en connaissances. En effet, les informations proposées ont été classées sous une thématique centrale, qui sert de point de repère, d'entité pour intégrer des données et qui de ce fait induit un mode d'organisation, peu importe que celui-ci soit au départ sommaire. Dans l'étude des notions de spectre alimentaire, de réseau trophique et de chaîne alimentaire, ce sont par exemple la chouette effraie et ses pelotes de régurgitation qui servent de point de départ à l'analyse et à la conceptualisation desdites notions. L'élargissement progressif des données encyclopédiques amène ensuite l'étude d'autres espèces dans la même perspective, par exemple le régime alimentaire du campagnol des champs ou de la musaraigne carrelet, ce qui permet d'étoffer ainsi peu à peu le réseau conceptuel de l'apprenant (Marshall 1993). La dimension contextuelle comprend également la dimension cotextuelle. Les informations sont présentées dans des textes qui forment une unité au sein de laquelle les informations sont reliées entre elles. Les informations se répondent et se complètent. En demandant à l'apprenant de schématiser des données, il lui faut se servir de son savoir cotextuel pour repérer ces données. Celles concernant la nourriture pourront être trouvées dans des énoncés comportant les verbes fressen/manger (pour un animal) ou la structure sich ernähren von/se nourrir de, il faudra que le lecteur sache faire des inférences (Hörmann 1988 ; Giasson 1990 ; Cornaire 1991). Il faudra dans ce cas précis distinguer nettement entre le sujet, agent, et l'objet, patient (Polenz 19882, 167-180). Les données encyclopédiques facilitent souvent l'interprétation grammaticale.

La dimension disciplinaire relève du savoir encyclopédique. Celui-ci comprend toutes les représentations conceptuelles dont l'apprenant peut potentiellement disposer au moment de l'apprentissage. L'ensemble de ces représentations conceptuelles porte sur le monde et cet ensemble est plus vaste que les informations disciplinaires diffusées à l'école. En effet, les contenus proposés par l'école sont intégrés aux connaissances encyclopédiques existantes (De Vecchi, Giordan 19942) et contribuent ainsi à modifier celles-ci, à les structurer (Giordan, De Vecchi, 19942), ou, dans certains domaines, à en amorcer l'élaboration. Les connaissances les mieux intégrées par le sujet étant celles qui ont été expériencées (Côté 1998 ; Kohonen et al. 2001), qui sont liées à son vécu extrascolaire et scolaire, qui allient action et symbolisation (Vergnaud 1987). Une certaine fragilité est au début du moins inhérente à des concepts qui n'ont été acquis que par l'intermédiaire de l'école ou de données livresques (Vygotski 1985², 207-318). Il existe une différence qualitative au niveau de la « saturation en concret » (Vygotski 19852, 210) entre une représentation conceptuelle construite à partir de textes ou de documents iconiques au sujet des cétacés et une représentation cognitive élaborée à partir d'observations de cétacés dans l'océan. L'observation dans l'océan fournit un ensemble d'informations beaucoup plus important - surtout au niveau émotionnel - qui favorise la rétention à long terme et le rappel en sollicitant un subdomaine de la mémoire à long terme dénommé mémoire

épisodique (Tulving, Thomson 1973). En ce qui concerne la mémoire épisodique, il faut rester conscient des limites de l'école. Une dimension complémentaire relevant du savoir sur le monde, concerne l'hypothèse a priori de l'apprenant qui part du principe que les informations qui lui sont présentées, sont censées et cohérentes (Grice 1968 ; 1969 ; 1975 ; Klinkenberg 1996, 243), ce qui le conduira à adopter une attitude coopérative pour en saisir la signification (Heringer 1989, 6).

Les documents élaborés dans le cadre des différents modules conduisent à une acquisition et à une mobilisation du savoir linguistique – savoir lexical et savoir grammatical – et à un enrichissement du savoir encyclopédique, les informations étant présentées dans des contextes signifiants, illustrés, permettant l'appréhension des données, même si celles-ci sont présentées dans des documents rédigés dans une langue étrangère pour l'apprenant. Une compréhension minimale est assurée par les représentations iconiques.

II. Quelques résultats prégnants

Les données présentées restent nécessairement partielles. Elles ont été retenues, afin d'indiquer les lignes de force qui se dégagent de la mise en œuvre des modules, tels qu'ils ont été conçus. La présentation se fera en trois parties : A. Les modalités de mise en œuvre ; B. Données relevant de la compréhension, C. Performances de production des élèves.

1. Les modalités de mise en œuvre

Pour l'essentiel, huit modalités se sont dégagées des mises en œuvre faites au cours des différentes expérimentations. La première, qui a été présentée dans le film, est la mise en projet. Le fait de faire formuler des hypothèses en ouvrant une à une les fenêtres d'un cache posé sur une photo de chouette effraie a éveillé la curiosité des enfants et l'envie de connaître la solution de l'énigme. Cette première attente satisfaite, c'est le questionnement au sujet du mode de vie de la chouette effraie qui va susciter un regain d'intérêt.

La modalité du questionnement et/ou de la formulation d'hypothèses sert de prolongement à la mise en projet, elle est en lien étroit avec les informations encyclopédiques. Elle a pour finalité de susciter l'envie de chercher ou d'expérimenter et le désir d'en savoir davantage (Giordan 1994). Concernant le régime alimentaire de la chouette effraie, l'enseignante a amorcé le questionnement grâce à des illustrations représentant des micromammifères, des oiseaux, des parties végétales : Zwergspitzmaus/musaraigne pygmée ; Waldspitzmaus/musaraigne carrelet ; Feldmaus/campagnol des champs ; Gelbhalsmaus/mulot à collier ; Waldmaus/mulot sylvestre ; Amsel/merle ; Grünfink/verdier ; Früchte/des fruits ; Beeren/des baies ; Samen/des graines ; Blätter/des feuilles. Les élèves ont proposé eux-mêmes le nom de proies potentielles : Fische/des poissons ; Frösche/des grenouilles, termes acquis antérieurement. Le terme Samen/graines a été reconnu et a suscité des réactions de satisfaction, car les élèves du CE 2 bilingue filmé l'avaient vu l'année précédente, dans le cadre de l'étude de la germination. Le questionnement induit la participation des élèves, active des connaissances et génère des attentes, motivant ensuite une activité de recherches portant sur des objets, comme la pelote de régurgitation, dont il faut extraire les restes osseux des proies consommées, ou sur des textes, comme celui qui a été proposé au sujet du campagnol des champs :

Informationstext über die Feldmaus (Texte accompagné d'une photo de campagnol des champs.)
Die Feldmaus ist ein Nagetier.
Sie wird 9 bis 12 cm lang, mit dem Schwanz 13 bis 16 cm. Sie wiegt zwischen 14 und 50 g. Sie lebt auf Feldern, in Hecken, am Waldrand und in Scheunen.
Sie ernährt sich von Pflanzen, Pflanzenteilen, Früchten, Beeren und Samen. Sie ist ein Pflanzenfresser. Schleiereulen ernähren sich von Feldmäusen.
/Texte informatif au sujet du campagnol des champs.
Le campagnol des champs est un rongeur.
Il atteint une taille de 9 à 12 cm de long, de 13 à 16 cm queue comprise. Il pèse entre 14 et 50 g. Il vit dans les champs, les haies, en lisière de forêt et dans les granges.
Il se nourrit de plantes, de parties végétales, de fruits, de baies et de graines. C'est un herbivore. Les chouettes effraies se nourrissent de campagnols des champs.

Les élèves devaient prélever quelques termes dans ce texte pour réaliser un schéma de chaîne alimentaire simplifiée (Annexe 3) au moyen de flèches et d'étiquettes représentant des parties végétales et des animaux. Cette tâche conduit à lire et à relire le texte documentaire pour y repérer les termes recherchés et finalement les retranscrire sur la fiche d'activités accompagnant ce texte. Lecture et relecture conduisent chez le lecteur à une familiarisation progressive avec la langue étrangère et à l'acquisition progressive de certains éléments linguistiques par une sorte d'imprégnation, un apprentissage incident. Questionnement ou formulation d'hypothèses induisent une mise en commun des observations et une interprétation des faits. Ils conduisent également à une organisation des informations à retenir, sous forme d'un texte, d'un schéma, d'un dessin annoté, d'une carte complétée et légendée.

L'organisation des connaissances est la troisième modalité importante. Dans le documentaire donnant à voir la mise en œuvre de la séquence sur la notion de réseau trophique et des notions afférentes – spectre alimentaire, chaîne alimentaire – l'enseignante construit, dès la première séance, un schéma à partir du nom Die Schleiereule/La chouette effraie/ autour duquel s'organisent les informations concernant le mode de vie de cette espèce et la désignation de certains lieux qu'elle fréquente : lebt in der Nacht ; lebt im Wald ; lebt in Scheunen/vit la nuit ; vit dans la forêt ; vit dans des granges. Les élèves fournissent les données pour ce schéma, dans le cadre d'un échange mené partiellement en allemand et grâce à la photo d'une grange attenante à une ferme. Cette photo sert d'induction à la prise de parole. Un élève dénomme l'entité représentée en français, l'enseignante propose la désignation correspondante en allemand. Un réseau trophique simplifié sera élaboré par les élèves avec l'aide de l'enseignante en partant de la chouette effraie. Du point de vue de la structuration des données, le fonctionnement actuel est le fruit des expérimentations antérieures, il en sera encore question dans la troisième partie de cet article. Les difficultés d'organisation des informations traitées par les élèves avaient été au départ sous-estimées, alors que leur organisation est une condition nécessaire pour leur rappel. Comme les informations sont partiellement symbolisées au moyen de la langue étrangère, il y a de fait dans les schémas heuristiques une étroite imbrication entre savoir linguistique et savoir encyclopédique, même si des représentations spécifiques ou complémentaires peuvent être nécessaires pour des données linguistiques (Schade 1992).

Le corollaire de l'organisation des informations est le recours à l'écrit, dans la perspective de la production écrite. Dès lors qu'il s'agit de lire des textes documentaires, les enfants sont confrontés à la réception en lecture (Grellet 1981 ; Heringer 1987 ; Bernstein 1990 ; Denhière, Baudet 1992). Lorsque l'enseignant passe à l'organisation des connaissances, la trace de l'activité peut rester collective, mais pour augmenter la portée des informations identifiées, une trace écrite individuelle, accompagnée éventuellement d'illustrations, pourra compléter le document collectif. L'activité d'écriture peut se limiter à la copie de l'un ou l'autre terme en début d'apprentissage (Annexe 3). Les effets positifs de l'écrit sur la mémorisation des informations encyclopédiques et lexicales justifient le recours à cette activité, qui est cependant à mener avec beaucoup de doigté, en observant chaque élève et en modulant le nombre de lexèmes à copier ou à écrire en fonction des capacités de chaque enfant. Pour les élèves en difficulté, il suffit de faire copier un seul terme.

Dans la séquence pédagogique filmée, il fallait décortiquer des pelotes de régurgitation de chouette effraie et lire ensuite des textes comportant des informations sur le régime alimentaire des proies de la chouette. Les documents à exploiter impliquaient un travail en groupes, car les investigations allaient donner des résultats différents, dont il fallait ensuite faire part à la classe. Le contenu des documents et la mise en œuvre permettaient de mettre en place une communication réelle entre les élèves : il fallait informer les autres et comparer les résultats obtenus. Les phases de travail en groupes, suivies d'une mise en commun, ont été privilégiées dans l'ensemble des mises en œuvre, aussi bien à l'école élémentaire qu'au collège, même quand toute la classe travaillait sur le même document. Dans ce dernier cas, il était intéressant de comparer les résultats de sa recherche et de demander des compléments d'information à d'autres groupes, de soumettre à la discussion l'ébauche de schéma que l'on venait éventuellement de réaliser, dans l'optique d'un apprentissage coopératif (Clarke et al. 1992).

Le corollaire du travail de groupes est la mise en commun. En effet, c'est elle qui finalise l'activité de recherche sur le court terme. Les élèves savent qu'ils auront à faire part de leurs observations, de leurs interprétations, qu'ils auront éventuellement à expliquer leur démarche et qu'ils pourront également poser des questions aux autres. C'est le souci d'une communication non simulée qui est le fondement de cette mise en commun et qui motive l'utilisation de la langue étrangère. Dans le module sur les oiseaux, les élèves devaient remplir un tableau de synthèse à propos de diverses espèces. Il leur fallait des informations sur le mois du retour de l'espèce dans la zone de nidification, sur la période de reproduction, sur l'emplacement des nids, sur les modalités de construction du nid, sur le nombre d'œufs, les modalités de la ponte, de la couvaison, sur le nourrissage des jeunes, sur la durée du séjour des jeunes au nid, sur le nombre de couvées par an (Bleichner 1992b, 25). Comme tout le monde n'avait pas lu tous les textes, il fallait être attentif lors de la mise en commun pour compléter son tableau. Il faut noter cependant que ces phases de mise en commun sont souvent délicates à mener et qu'il faut quelque habitude aux élèves pour qu'elles se déroulent avec efficacité. Ces mises en commun sont aussi le moment pour aborder des questions de langue.

Les questions de langue sont induites par des difficultés constatées lors des mises en commun ou à un autre moment au cours de la mise en œuvre. Dans le documentaire tourné dans la classe bilingue, les questions linguistiques sont abordées par le biais de la prononciation de termes qui jusque-là étaient ignorés des élèves : Schädel/crâne ; Unterkiefer/mâchoire inférieure ; Rippen/côtes ; Hüftknochen/os de la hanche; Schenkelknochen/os de la cuisse. Sur les documents, ces termes sont accompagnés d'illustrations représentant ces os que l'on peut trouver dans les pelotes de régurgitation. D'autres termes sont traités en partant des questions des élèves, qui souhaitent en connaître la signification. A titre d'exemple, voici la transcription d'un dialogue extrait du film documentaire :

Enseignante : *Ist ein Wort in dem Text, was ihr vielleicht gar nicht kennt?*
Jean (un élève): *Ja.*
Enseignante : *Sag mal, Jean.*
Jean : *Nagetier. Hm.*
Enseignante : *Ha, ein Nagetier. Hm, das ist eine Gruppe von Tieren; die haben vorne meist so lange Zähne, weil sie damit etwas nagen.* (Enseignante mime le fait de ronger.)
Jean : *Ha, ja, les rongeurs…/*
Enseignante : *Y-a-il un mot dans ce texte que vous ne connaissez peut-être pas du tout ?*
Jean : *Oui.*
Enseignante : *Dis-voir, Jean.*
Jean : *Rongeur. Hm.*
Enseignante : *Ah, un rongeur. Hm, c'est un groupe d'animaux ; ils ont généralement de si longues dents devant, car ils s'en servent pour ronger quelque chose.*

Un dialogue similaire s'est engagé autour du terme Pflanzenfresser/herbivore. Les questions des élèves portent généralement sur le sens des termes. Dans toutes les expérimentations menées, les élèves ont privilégié les aspects sémantiques de la langue, alors que les aspects formels concernant le marquage des catégories grammaticales leur paraissaient secondaires. Le travail sur la langue peut être fait en amont d'une phase de mise en commun, afin de proposer aux élèves les structures linguistiques nécessaires à la diffusion de l'information. Pour parler des voies de migration par exemple, les structures suivantes ont été étudiées : ziehen nach Afrika/migrent vers l'Afrique ; ziehen über die Meerenge von Gibraltar/survolent le détroit de Gibraltar ; ziehen über die Meerenge vom Bosporus / survolent le détroit du Bosphore. Ces termes figuraient sur de grandes étiquettes, ce qui permettait de composer et de décomposer des énoncés :

/Störche / ziehen / über die Meerenge / von Gibraltar / nach Afrika /
/Des cigognes migrent vers l'Afrique en passant par le détroit de Gibraltar.

Les barres obliques indiquent les limites de chaque étiquette. Les expressions sont interchangeables : vom Bosporus ; nach Europa / du Bosphore / vers l'Europe, ce qui permet un réel travail sur la langue, finalisé par une utilisation en contexte. Cette technique de composition d'énoncés

au moyen d'étiquettes a été essentiellement utilisée à l'école élémentaire. Selon les contenus, il pouvait n'y avoir qu'un seul mot par étiquette. Le travail de langue peut porter également sur une analyse sémique ou sur la composition ou la dérivation de certains lexèmes ou sur des aspects pragmatiques. Il peut servir à thématiser des erreurs constatées lors de la formulation d'énoncés, sans pour autant reprendre directement les auteurs de la formulation erronée, afin de ne pas diminuer chez les élèves, par une attitude qui peut devenir hypercorrective, l'envie d'informer autrui des résultats de ses investigations.

La huitième modalité concerne la programmation des contenus. La séquence filmée comporte trois séances, car pour asseoir les contenus linguistiques en langue étrangère, il est nécessaire de prévoir des séances de reprise. Reprendre une thématique au bout de trois mois permet de réactiver des acquis, et l'utilisation d'un document étudié antérieurement facilite le rappel des termes et des informations mémorisées en lien avec ce document. Les reprises sont conçues comme des points de départ pour l'acquisition de nouvelles connaissances et servent ainsi à poursuivre une progression au sein de la thématique étudiée. Les outils pédagogiques devraient intégrer cette dimension dans leur guide pédagogique et proposer des documents-élèves conçus dans l'optique de la reprise et du prolongement ou de l'approfondissement d'une thématique. Il en sera question dans la dernière partie consacrée aux difficultés repérées. Après avoir traité des huit modalités de mise en œuvre qui se dégagent des expérimentations, la partie suivante concernera la compréhension des élèves.

2. Données relevant de la compréhension

Dans l'ensemble des expérimentations, le point de focalisation a été au départ la compréhension. Cette focalisation est liée aux deux premières interrogations qui finalisent dès l'origine une partie importante des expérimentations :

1. Dans quelle mesure et à quelles conditions est-il possible de développer les capacités de compréhension des élèves pour qu'ils puissent acquérir des connaissances disciplinaires à partir de supports rédigés en langue allemande ?

2. Comment les élèves appréhendent-ils les informations présentées et que retiennent-ils ?

Les illustrations sont nécessaires pour faire entrer les apprenants dans les documents et dans certains documents d'évaluation, il fallait relier un énoncé à l'illustration correspondante

Das Braunkehlchen baut sein Nest/Le traquet tarier construit son nid.

Il faut rester conscient du fait que ce type d'évaluation ne permet pas d'avoir une représentation exacte de la manière dont l'élève a compris l'énoncé, car il se peut que la reconnaissance d'un seul terme ait suffi à inférer le sens de l'énoncé, par exemple dans ce cas précis Nest/nid (Bleichner 1992b, 123). A cause de la portée docimologique forcément limitée de tels exercices, d'autres ont été conçus sans illustration, c'est le cas par exemple de la reconnaissance d'énoncés synonymes. Il faut alors identifier les énoncés qui correspondent à un énoncé de départ : Der Grünfink ist ein Standvogel/Le verdier est un oiseau sédentaire. Les élèves devaient souligner parmi quatre énoncés celui ou ceux qui veulent dire la même chose :

Die Bachstelze ist ein Zugvogel. ; Der Grünfink bleibt im Winter im Brutgebiet. ; Der Grünfink überwintert im Brutgebiet. ; Der Grünfink überwintert in Europa./La bergeronnette grise est un oiseau migrateur. ; Le verdier reste dans l'aire de reproduction en hiver. ; Le verdier hiverne dans l'aire de reproduction. ; Le verdier hiverne en Europe.

Sur l'ensemble de la classe de CM 2 expérimentale de 1990/1991, trois élèves seulement sur vingt présents se sont trompés dans l'interprétation de ces items (Bleichner 1992a, 73). Même des élèves dont les performances à l'oral sont très faibles réussissent ce type d'exercice. Il faut noter cependant une grande variabilité selon la thématique et au sein même d'une thématique. Le prélèvement d'informations dans des textes non étudiés au préalable et leur organisation en fonction de rubriques, comme par exemple le milieu de vie ou le régime alimentaire ou les modalités de reproduction, a généralement été bien réussi en collège, c'est-à-dire que les élèves comprennent les textes lus, puisqu'ils parviennent à sélectionner les informations (Bleichner 1999b, A.8, A.179 et A.180). Nous y reviendrons lors de la présentation de quelques résultats concernant les performances de production. Tout lecteur souhaitant des informations complémentaires dans le domaine des exercices d'évaluation portant sur la compréhension pourra se reporter au mémoire rédigé pour l'obtention du Diplôme

d'Etudes Appliquées et à ses annexes (Bleichner 1992a et b) ainsi qu'à celui rédigé en vue de l'obtention de la thèse et aux annexes correspondantes (Bleichner 1999a et b). Pour vérifier la compréhension fine, il aurait fallu recourir au français et proposer des exercices de traduction, ce qui n'était pas envisageable, parce qu'au cours des mises en œuvre, aucun exercice de traduction n'avait été fait. Il fallait par conséquent ne pas en proposer en évaluation, car celle-ci doit se fonder sur des types d'activités mis en œuvre antérieurement, il faut qu'il y ait une cohérence parfaite entre les modalités d'enseignement-apprentissage et les modalités d'évaluation (Neuner 19854, 177).

Des remarques de la part des élèves à propos de faits de langue et des observations portant sur le lexique rendent mieux compte de leur compréhension fine. Ces remarques ont été faites en français par les élèves des classes expérimentales dans lesquelles était dispensé un enseignement enrichi de l'allemand. Par exemple, l'identification des éléments qui entrent dans les noms composés : Gartenrotschwanz: Garten + rot + schwanz/Rouge-queue à front blanc ; Trinkwasser: trink + wasser/eau potable ; Grundwasser: Grund + wasser/nappe phréatique ; ou des suffixes, comme –lich et –ig dans täglich/quotidiennement et vierzehntägig/tous les quinze jours. Des observations portant sur l'usage de termes qui ont des sèmes communs, par exemple le sème [+ femelle] ou le sème [+ mâle], mais dont l'emploi diffère, en fonction du porteur : Kuh/femelle (vache) pour un mammifère de grande taille, Weibchen/femelle pour un oiseau, un poisson ou un mammifère de petite taille, Frau/femme pour l'espèce humaine ; Bulle/mâle (taureau) pour un mammifère de grande taille, Männchen/mâle pour un oiseau, un poisson ou un mammifère de petite taille. Des remarques portant sur les aspects formels de la langue concernaient par exemple les différents types de pluriel que l'on rencontre en allemand. L'ensemble de ces observations montre que les élèves s'intéressent à la langue en contexte, à ses aspects formels et à son usage, généralement une fois que les données encyclopédiques ont été traitées. Ce type de remarques a été fait au départ par quelques élèves dans les différents groupes expérimentaux. Ces interrogations rendent compte de l'intérêt des élèves prioritairement pour les aspects sémantiques, ensuite pour des caractéristiques liées à l'usage des termes et finalement pour des aspects plus formels, ce qui devrait contribuer à améliorer la qualité de leurs productions. A l'école élémentaire, dans les séances d'enseignement de l'allemand, les élèves n'avaient jamais formulé de telles observations.

3. Performances de production des élèves

Les énoncés oraux sont produits essentiellement lors des mises en commun ou lors d'une interaction verbale avec l'enseignant au cours des phases de travail en groupes. A titre d'exemple, voici la transcription d'un dialogue impliquant 4 personnes extrait du film documentaire :

Premier élève s'adressant à ses camarades : Vous avez trouvé quoi ?
Deuxième élève : Une dent ..., une dent.
*Troisième élève : * Elke, er hat gefunden Zähn.*
L'enseignante : Zähne, ha, das bin ich nicht sicher. Schau mal, das könnte auch ... ein Stückchen vom Schädel sein./
*** Elke, il a trouvé dent. ;*
Des dents, ah, je n'en suis pas certaine. Regarde-voir, ceci pourrait également être un petit morceau du crâne.

Cette brève séquence dialogique illustre les modalités d'utilisation de la langue. Dans le cadre des travaux de groupes, les élèves s'expriment généralement en français, même si l'enseignant insiste pour qu'ils utilisent l'allemand. Certains enfants tentent alors de le faire dès que l'enseignant ou la caméra s'approche de leur groupe ou lorsqu'ils se sentent observés. Ce genre de pression ayant disparu, ils poursuivent généralement leurs échanges verbaux en français. Pour s'adresser à leur enseignant, ils font l'effort de passer à la langue étrangère. Lors de la reprise d'une thématique ou lors de la préparation d'un jeu de rôles – simulation d'un congrès d'ornithologie -, il arrive cependant que les échanges en allemand prédominent dans le cadre d'un travail de groupes, les élèves éprouvant apparemment un réel plaisir à se servir de leurs acquis linguistiques. Ils savent également qu'ils auront à mobiliser leurs acquis lors de la présentation de la simulation.

L'extrait montre aussi que les énoncés en langue étrangère contiennent généralement des erreurs, par exemple le marquage du pluriel de Zahn/dent, ou la place du participe II, *er hat gefunden Zähn/il a trouvé dent, encore que dans les classes allemandes que j'ai pu observer, le participe II occupe bien souvent cette place dans les échanges oraux. Cependant, même si ces énoncés comportent des erreurs, ils sont généralement compréhensibles en contexte. A l'écrit, au cours de la deuxième année d'expérimentation, des élèves de collège, niveau troisième, quatrième et cinquième, devaient définir le terme Nadelwald/forêt de conifères, voici des exemples caractéristiques de définition :

** Es ist ein Wald mit Bäumen mit Nadel./*
C'est une forêt avec des arbres à aiguilles.
** Es ist ein Wald, die sie Koniferien wachsen./*
** C'est une forêt, qui pousse des conifères.*
** Ein Nadelwald ist ein Wald où il y a die Tannen.*
Une forêt de conifères est une forêt où il y a des sapins.
** Ein Nadelwald ist ein wald ohne splanzen.*
Une forêt de conifères est une forêt sans plantes.

L'avant-dernier exemple illustre le recours fréquent au français. Ce qui importe à l'élève ce n'est pas la correction linguistique, mais le fait de pouvoir transmettre ce dont il veut faire part. Le dernier exemple peut paraître absurde de prime abord, cependant en contexte une interprétation idoine est possible : l'enfant a relevé le fait que sous les conifères ne poussent pratiquement pas ou très peu d'autres végétaux, la strate des plantes herbacées est absente. C'est cette caractéristique qu'il met en avant dans sa définition. Des énoncés similaires ont été produits dans le cadre de l'étude du volcanisme en lien avec la tectonique des plaques. Voici quelques définitions proposées pour le terme de Subduktionszone/zone de subduction par des élèves de quatrième et de cinquième lors de l'évaluation terminale :

** Die Platte ozeantlich passiert under die platte kontinentlich.*
/La plaque océanique passe sous la plaque continentale.
** Der Ozéanplatten geht unter der Erdestplatten.*
/ La plaque océanique va sous la plaque continentale.

Du point de vue sémantique, ces énoncés sont exacts. Du point de vue de la langue, les erreurs sont nombreuses, par exemple la place des adjectifs dans le premier énoncé, la marque –n rajoutée au lexème Platte/plaque, alors qu'il est utilisé au singulier. Ces deux énoncés témoignent cependant d'une construction de l'interlangue (Vogel 1990) qui se rapproche de la langue cible : le suffixe –lich a été utilisé correctement dans les adjectivations, les éléments déterminants, Ozean/océan, Erde/terre, dans les noms composés Ozeanplatte/plaque océanique, Erdplatte/plaque continentale correspondent à ce qui devait être exprimé. Dans l'ensemble des groupes expérimentaux des énoncés similaires ont été relevés lors de la mise en oeuvre des différents modules. Les énoncés de ce type témoignent d'une construction individuelle de la langue, s'élaborant par approximations et réajustements progressifs, prenant en compte les corrections faites par l'enseignant. Il s'agit d'un processus d'acquisition-apprentissage de la langue cible. Les observations faites et les énoncés collectés montrent que pour les élèves l'aspect sémantique est prioritaire. Ils semblent appliquer la maxime suivante : il faut que le message soit compréhensible. La prise en compte de la grammaticalité est lente, progressive et soumise à une grande variabilité en fonction des thématiques et du développement individuel. Des formulations correctes pour les définitions sont difficiles à obtenir.

Du point de vue des énoncés limités à l'empan d'un groupe verbal, c'est dans le cadre du questionnement préalable à la lecture d'un document inconnu qu'ont été obtenus les meilleurs résultats, même chez les élèves les plus faibles. Voici cinq questions sur treize formulées par l'élève

francophone caractérisé par son enseignante comme étant le plus faible d'une classe expérimentale de cinquième (Bleichner 1999b, A.182):

Das Birkhuhn/Le tétras lyre.
Wie lang ist der Birkhahn? / Quelle est la taille du coq tétras lyre ?
** Was der Gefieder von Birkhenne ist? /* Qu'est le plumage de la poule tétras lyre ?*
Wohin wandert das Birkhuhn? / Vers où le tétras lyre migre-t-il ?
** Was essen das Birkhuhn ? / Que mange le tétras lyre ?*
** Wie wiel Tag brütet die Birkhenne die Ei? /* Combien de jours la poule tétras lyre couve-t-elle les oeufs? (Ei est utilisé au singulier.)*

Si les erreurs restent nombreuses, il faut à nouveau noter que les questions sont adaptées à la thématique, parmi les treize une seule ne l'est pas, l'élève se demandant si le tétras lyre est un *Sogetier/mammifère.

Les problèmes linguistiques sont identiques dans la rédaction de textes en réponse à des questions. Cependant certains élèves parviennent au niveau du collège, classe de cinquième, en juin lors d'une évaluation, à rédiger des textes compréhensibles, majoritairement cohérents et cohésifs, avec l'aide d'un document d'information comportant 300 mots environ (Bleichner 1999b, A.83 ; A.186) :

Was ist die Hufeisennase? /Qu'est-ce que le Rhinolophe fer à cheval? (Il s'agissait en fait du Petit Rhinolophe fer à cheval – Rhinolophus hipposideros)
Die Kleine Hufeisennase (…) ist eine Fledermaus. Sie heißt Hufeisennase weil ihre Nase wie ein Hufeisen ist. Ihre Oberseite ist hellbraun und die Unterseite weißlich.*
Die Fortpflanzung
** Im Augux paaren sich die Hufeisennase. Sie bekommen 1 junges das nur 1,8 g wiegt. Sie werden ernärt bis 6 und 7 woren (mit Muttermilch)*
/Le Petit Rhinolophe fer à cheval (…) est un chiroptère. Il se nomme Rhinolophe fer à cheval car son nez est en forme de fer à cheval. Le dessus de son corps est brun clair et le dessous blanchâtre.
La reproduction
En août, les rhinolophes fer à cheval s'accouplent. Ils donneront naissance à un jeune qui ne pèse que 1,8 g. Ils sont nourris pendant 6 ou 7 semaines (avec du lait maternel).

Les référenciations anaphoriques ne sont que partiellement correctes : d'un jeune, l'élève passe à l'emploi d'un ils pluriel, qui peut cependant se justifier comme la marque d'une généralisation concernant les modalités de reproduction de l'espèce. La transcription proposée respecte le texte originel avec ses erreurs (Bleichner 1999b, 186 ; Infra : Annexe 4). Les rubriques choisies correspondent au contenu des paragraphes rédigés sous l'intitulé et témoignent des facultés de compréhension et d'organisation du scripteur.

Dans leur grande majorité, les performances relevées témoignent des capacités de compréhension et de formulation des élèves. Du point de vue sémantique, les énoncés sont généralement interprétables en contexte, mais les erreurs sont nombreuses. L'objectif de production, tel qu'il avait été formulé dans la circulaire rectorale du 20.12.1994, page 4, à savoir qu' « à l'issue de l'école élémentaire, il est souhaitable que les enfants issus d'un cursus d'enseignement bilingue paritaire sachent s'exprimer, à l'oral, dans un allemand usuel, compatible avec les intérêts et l'expérience d'un enfant de leur âge », n'est pas atteint, ni à l'oral, ni à l'écrit, dans le cadre des expérimentations mises en œuvre pour l'enseignement de la biologie. Même au niveau du collège, sa réalisation reste difficile. Les résultats obtenus corroborent une appréciation faite au sujet des productions d'enfants participant au programme d'immersion canadienne (Bibeau 1991, 128) :

« (…) les enfants de l'immersion française comprennent assez bien le français en écoutant et en lisant, lorsque vient le temps de s'exprimer, la majorité d'entre eux hésitent, ne finissent pas leurs phrases, utilisent des énoncés stéréotypés, contournent les structures plus complexes dans des phrases

souvent alambiquées, manquent de vocabulaire, gardent un fort accent étranger et commettent de nombreuses fautes d'écriture. Environ la moitié de leurs énoncés sont fautifs d'une manière ou d'une autre. »

Les données les plus encourageantes concernent les observations portant sur des faits de langue, la perception de certaines règles de la combinatoire qui sous-tendent la dérivation et la composition des lexèmes. Ces données témoignent de l'élaboration d'une grammaire interne individuelle. Sans doute un temps d'expérimentation plus long et un temps d'exposition à la langue étrangère plus important sont nécessaires pour arriver à des performances orales et écrites d'une qualité supérieure aux productions obtenues dans le temps imparti aux différentes expérimentations conduites dans le cadre de cet enseignement de modules relevant de la biologie. Les résultats obtenus montrent qu'il est possible de faire acquérir des connaissances disciplinaires en illustrant abondamment les documents à traiter par les élèves et en expliquant certains termes par le mime. Les informations sont généralement retenues mais partiellement reformulées en langue française sur le long terme ; nous y reviendrons dans la troisième partie. Les productions orales comportent des erreurs mais les messages sont compréhensibles en contexte et certaines erreurs, tout comme les remarques portant sur des faits de langue, rendent compte d'une interlangue en construction dont le développement s'oriente vers la langue cible usuelle. Les observations faites lors de la présentation et de la discussion de quelques résultats devraient servir à amorcer des expérimentations complémentaires en vue de proposer des solutions à des questions restées en suspens et à des difficultés identifiées.

III. Les difficultés repérées

A dessein, il ne sera question dans cette partie que des difficultés qui nous paraissent essentielles. Sept points principaux seront abordés : ils concernent la correction linguistique et la nécessité de la conception d'une grammaire didactique, la place du français, les élèves en difficulté, l'organisation des informations, la programmation des contenus, un entraînement à la production discursive et le manque de documents pour l'enseignement de la biologie en allemand.

En fonction des performances orales et écrites des élèves, il s'agit de mettre au point des modalités de correction qui n'inhibent pas trop les élèves afin de ne pas les réduire peu à peu au silence. Une solution entrevue pourrait consister à thématiser certaines erreurs et à concevoir de brefs exercices qui pourraient s'intégrer ponctuellement à la séance disciplinaire en langue étrangère, en fonction des besoins de production inhérents à la mise en œuvre. En même temps, une réflexion grammaticale sur la langue paraît nécessaire. La mise au point d'une grammaire inductive, fondée sur les observations des élèves au sujet de faits de langue, semblerait a priori une piste prometteuse, mais elle nécessite de la part de l'enseignant une excellente connaissance métalinguistique et un savoir-faire pédagogique hautement développé, parce qu'il lui faut choisir le moment le plus opportun pour amorcer cette réflexion et les termes les plus adéquats en fonction des capacités réflexives des élèves. Afin de pouvoir concrétiser cet aspect dans les mises en œuvre, l'enseignant devrait disposer au minimum d'une ébauche de grammaire didactique, dans laquelle il peut puiser en fonction des besoins de sa classe.

Une deuxième problématique importante concerne le recours au français. Dans un premier temps, lors de la première expérimentation concernant les oiseaux, le français n'a pas été utilisé par l'enseignant, uniquement par les élèves dans le cadre des travaux de groupes ou lorsqu'ils faisaient part de leurs observations, par exemple des remarques concernant l'identité de dénomination Grünfink/verdier. Nous avons ensuite été amené à proposer la traduction des noms d'oiseaux, après les mises en œuvre des séances, afin d'éviter des erreurs de dénomination. En effet, lorsque les enfants souhaitaient parler à leurs parents de telle ou telle espèce, alors que ces derniers ne maîtrisaient pas l'allemand, ils utilisaient dans des énoncés français les dénominations allemandes mais comme celles-ci n'évoquaient rien pour leurs parents, la famille s'est mise en quête de traductions. Des espèces étant parfois confondues, le gros bec/Kernbeißer avec le pinson des arbres/Buchfink, il me semble plus judicieux de proposer les traductions adéquates. L'utilisation du français, de manière ponctuelle et limitée dans le cadre de la mise en œuvre d'une séquence pédagogique permet ainsi de dénommer

avec précision dans les deux langues les réalités étudiées. Cette utilisation s'impose en début d'apprentissage pour la formulation d'énoncés d'ordre métalinguistique (Gombert 1990), car les élèves ne possèdent pas le lexique adéquat que l'enseignant peut introduire à ce moment-là. Les remarques d'ordre métalinguistique permettent aux enfants d'organiser à leur manière les données linguistiques rencontrées et sont pour l'enseignant des indices qui témoignent de leur compréhension de la langue étrangère, tout comme les liens que les élèves établissent entre différentes données étudiées (Aeschbacher 19892, 66-83). Elles contribuent à élaborer la carte d'identité d'un terme (Morton 1983 ; Aitchison 1997 ; Knobloch 1994, 127-145), à étoffer le lexique mental (Börner, Vogel 19972) et à établir des connexions entre les termes (Bruer 1993, 27 ; Langacker 2000, 4-18). Des recherches complémentaires s'imposent dans ce domaine, elles devraient tenter de dégager l'incidence de ce type de remarques sur la maîtrise linguistique. Les remarques à propos de données linguistiques sont utilisées lors du rappel des éléments et servent essentiellement à donner des points d'ancrage pour la mémorisation, par exemple les comparaisons faites entre l'allemand et le français, qui contribuent au développement métalinguistique (Gombert 1990) de l'apprenant.

Le troisième point d'achoppement concerne les élèves en difficulté, jusqu'à 20% selon la classe. Ils ont acquis peu de connaissances ou surtout n'arrivent pas en faire part en langue étrangère et ne parviennent pas à amorcer un transfert. Sans doute la durée réduite des expérimentations menées a-t-elle eu une influence négative sur les performances des élèves qui ont besoin de plus de temps pour apprendre. Une des élèves du CM 2, dans lequel j'ai conduit les mises en oeuvre, éprouvait de grandes difficultés dans toutes les matières au cours de l'année scolaire expérimentale. Comme elle a refait son CM 2, l'enseignante a constaté l'année suivante de réels progrès en lecture ; en fin d'année scolaire, c'est elle qui maîtrisait le mieux la lecture en allemand. La confrontation avec des textes longs, de plus de 200 mots (Bleichner 1992b, 44) parfois, lui a permis de développer cette compétence mais elle n'en a tiré bénéfice qu'après la période d'expérimentation. Pour avoir des éléments de réponse, il faudrait un suivi individuel de plusieurs élèves en difficultés, afin de proposer des solutions de remédiation qui pourraient être élaborées à partir d'entretiens avec ces élèves et de noter la durée des périodes de latence.

Le quatrième point concerne les difficultés d'organisation des informations évoquées antérieurement. Les schémas heuristiques élaborés au collège l'ont généralement été collectivement, car les élèves éprouvaient trop de difficultés individuellement ou en groupes. Ces schémas sont un moyen d'organisation intéressant parce que leur structure souple permet de les compléter au fur et à mesure des apprentissages et permet de s'en servir comme indice de rappel lors des séances de reprise d'une thématique. L'utilisation de ces schémas contribue à l'élaboration des concepts et à la construction de réseaux conceptuels chez les apprenants (Grzesik 19922 ; Hoffmann 1986 ; Jorna 1990 ; Kutzner 1991 ; Schnotz 1994). Ce ne sont pas les seuls moyens à utiliser dans cette perspective : le fait de compléter des tableaux à double entrée ou de reporter des informations sur un schéma (Annexe 5, différentes espèces de bivalves et leur répartition dans la Mer de Wadden) oblige les élèves à sélectionner des données, à raisonner (Costermans 1998) et contribue de ce fait également à la compréhension, à la conceptualisation ainsi que partiellement à la mémorisation des données. Sur le long terme cependant, les informations sont transcodées et ultérieurement rappelées en français, éventuellement avec des dénominations allemandes pour les espèces dont on a oublié le nom français : * Le Mauersegler, il revient en mai. Comme l'enfant ne se souvenait plus du nom « martinet noir », il se sert de la désignation allemande mais l'information prédicative est donnée en langue française. Cette observation a été corroborée par de nombreuses autres, l'allemand n'étant pas la langue usuelle dans les familles dont les enfants ont participé au travail expérimental. En plus des schémas heuristiques, il faudrait sans doute garder une trace de quelques structures linguistiques clés qui permettent de formuler ensuite les énoncés nécessaires à la diffusion de l'information, ce qui revient à accorder un rôle plus important à la dimension linguistique dans les séances disciplinaires (Collet 2000) en langue étrangère.

En lien avec l'organisation des connaissances, il faut mettre au point – cinquième problématique, évoquée antérieurement - une programmation des contenus, avec de nécessaires reprises des thématiques afin que les structures et le lexique étudiés soient réactivés, qu'il y ait une amorce de

transfert, voire un transfert. En effet, au bout de trois mois environ une thématique semble oubliée, les contours en sont devenus très flous et ce n'est que par la reprise de la thématique que les connaissances peuvent être stabilisées. Cette dimension est fondamentale pour maintenir les acquis linguistiques. Trois séances initiales pour la réalisation d'une séquence pédagogique ont donné satisfaction. Une réactivation au bout d'une semaine, puis une autre au bout d'un mois et ensuite au bout de trois mois facilitent, d'après des données expérimentales concernant l'oubli (Buzan 1984), la réactivation des acquis linguistiques. A ce sujet, des recherches complémentaires s'imposent pour spécifier la fréquence et la durée des reprises, le type de documentation à utiliser ; elles devraient prendre en compte les connaissances actuelles concernant la cognition (Matlin 2001 ; Siegler 2000). La réutilisation de documents étudiés antérieurement s'est avérée utile pour faciliter le rappel.

Le sixième point concerne la mise en place d'un entraînement à la production discursive et textuelle en langue de spécialité. Généralement les énoncés produits sont de l'ordre de la proposition, thème et prédicat. Les textes sont brefs et souvent les erreurs nombreuses au niveau des procédés d'anaphorisation, mais ils restent néanmoins compréhensibles. Des outils permettant d'aider les élèves à améliorer leurs productions écrites sont à concevoir et à tester, en tenant compte des résultats et des approches formulées en psycholinguistique textuelle (Coirier et al. 1996).

Les six points délicats abordés préalablement concernent les élèves et montrent que le travail de l'enseignant en classe paritaire est complexe. Il lui faut tout particulièrement être attentif à la dimension linguistique et concilier au moins la poursuite de deux objectifs, l'un disciplinaire, l'autre linguistique au cours des séances pédagogiques qu'il met en œuvre. Pour concevoir des séances pédagogiques, comme celle portant sur l'étude de la pelote de régurgitation de la chouette effraie, il lui faut recourir à une documentation illustrée en fonction de critères précis, une correspondance terme à terme entre certaines dénominations et les illustrations, des bandes dessinées légendées qui permettent aux élèves de saisir l'enchaînement des actions sans passer forcément au départ par les éléments linguistiques, des textes illustrés dont la taille est adaptée aux capacités des élèves et dont le contenu est en cohérence avec les instructions officielles françaises. Lorsque la partie textuelle prend une part plus importante dans les documents destinés aux séances qui prolongent ou approfondissent l'étude d'une thématique, les élèves sont contraints de se centrer davantage sur la langue pour comprendre les énoncés. Afin de prendre en compte tous les aspects évoqués plus haut, l'enseignant devrait disposer d'une documentation étoffée, adaptée et spécifiquement mise au point pour l'enseignement en langue étrangère ou en langue seconde (Short, 1991[2]), ce qui n'est à ce jour malheureusement pas le cas pour de nombreuses disciplines, dont la biologie, enseignées dans les classes paritaires.

Cette présentation succincte de certaines données, collectées dans le cadre du travail expérimental de l'enseignement de la biologie en langue allemande, a permis de montrer qu'il est possible de faire acquérir des connaissances disciplinaires à partir de documents rédigés dans une langue dont les élèves commencent l'apprentissage scolaire. Il faut veiller pour cela à disposer d'une illustration importante, bien adaptée au contenu et à recourir à un mode enactif pour faire saisir le sens de certains termes. Le fait que les élèves parviennent à compléter des tableaux à double entrée, à sélectionner des informations dans des documents rédigés en langue étrangère, leurs remarques à propos de certains fonctionnements de cette langue, témoignent de leur faculté de compréhension. Si au départ les informations sont souvent abordées au travers de la représentation iconique, les éléments linguistiques prennent progressivement plus d'importance pour eux et un texte peut n'être accompagné que d'une seule illustration. Les résultats obtenus du point de vue des performances de production orale et écrite rendent compte de la difficulté des apprenants à atteindre la correction grammaticale dans la langue cible, leur interlangue témoigne de leurs hésitations et de la lente mise en place d'un système linguistique dont la qualité augmente peu à peu, par modifications et réajustements progressifs fondés sur le modèle linguistique fourni par l'enseignant, sur les corrections et reformulations proposées par celui-ci, sur leurs propres observations des régularités linguistiques. Des pistes de recherches complémentaires, par exemple en vue d'élaborer une grammaire didactique ou en vue de concevoir des outils pour développer les capacités discursives ou textuelles, se dégagent des données présentées. Les investigations à mener dans ces domaines nécessitent la mise au point d'outils pédagogiques dont

les enseignants devraient pouvoir disposer à titre expérimental afin de pouvoir améliorer la portée du travail entrepris.

Bibliographie

AEBLI H., (1993²), Denken : Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie, Stuttgart, Klett-Cotta.

AEBLI H., (1994), Denken : Das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse. Stuttgart, Klett-Cotta.

AESCHBACHER U., (1989[2]), Unterrichtsziel: Verstehen. Über die psychischen Prozesse beim Denken, Lernen und Verstehen. Stuttgart, Klett.

AITCHISON J., (1997), Wörter im Kopf – Eine Einführung in das mentale Lexikon. Tübingen, Niemeyer.

ANDERSON J.R., (1982), „Acquisition of cognitive skills" in Psychological Review, n° 89, pages 369-406.

ANDERSON J.R., (1983), The architecture of cognition. Cambridge, Harvard University Press.

BERNSTEIN W.Z., (1990), Leseverständnis als Unterrichtsziel. Heidelberg, Julius Groos.

BIBEAU G., (1991), « L'immersion : … de la coupe aux lèvres » in Etudes de Linguistique Appliquée, n° 82, pages 127-138.

BLEICHNER Y., (1992a), Sprachwissen und Weltwissen – Zum Deutschunterricht in der Grundschule. Mémoire de D.E.A., Strasbourg, Université Marc Bloch.

BLEICHNER Y., (1992b), Anhang zu Sprachwissen und Weltwissen – Zum Deutschunterricht in der Grundschule. Mémoire de D.E.A., Strasbourg, Université Marc Bloch.

BLEICHNER Y., (1999a), Savoir linguistique et savoir encyclopédique – Eléments de didactique pour l'allemand. Mémoire de thèse. Strasbourg, Université Marc Bloch.

BLEICHNER Y., (1999b), Annexe à la thèse pour le doctorat. Savoir linguistique et savoir encyclopédique – Eléments de didactique pour l'allemand. Strasbourg, Université Marc Bloch.

BLOOM B.S. ; LAVALLEE M., (1975), Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome 1, domaine cognitif. Sillery, Presses de l'Université du Québec.

BLOOM B.S., (1979), Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Bruxelles, Paris, Labor et Nathan.

BÖRNER W. ; VOGEL K., (1997[2]), Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen, Gunter Narr Verlag.

BRUER J.T., (1993), Schools for thought. A science of learning in the classroom. Cambridge MA, Massachusetts Institute of Technology Press.

BUZAN T., (1984), Une tête bien faite. Exploitez vos ressources intellectuelles, Paris, Editions d'Organisation.

CLARKE J. ; WIDEMAN R. ; EADIE S., (1992), Apprenons ensemble – L'apprentissage coopératif en groupes restreints. Montréal, Les Editions de la Chenelière.

COIRIER P. ; GAONAC'H D. ; PASSERAULT J.M., (1996), Psycholinguistique textuelle – Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes, Paris, Armand Colin.

COLLET G., (2000), Langage et modélisation scientifique – Le verbe, levier de l'apprentissage. Paris, CNRS Editions.

CORNAIRE C., (1991), Le point sur la lecture. Anjou (Québec), coll. « Le point sur… », Editions CEC Inc.

COSTERMANS J., (1998), Les activités cognitives. Raisonnement, décision et résolution de problèmes. Paris, Bruxelles, De Boeck Université.

COTE R.L., (1998), Apprendre, formation expérientielle stratégique. Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec.

DENHIERE G. ; BAUDET S., (1992), Lecture compréhension de texte et science cognitive. Paris, Presses Universitaires de France.

DE VECCHI G., ; GIORDAN A., (1994[2]), L'enseignement scientifique. Comment faire pour que « ça marche » ? Nice, Z'éditions.

ENGELKAMP J., (1991[2]), Das menschliche Gedächtnis. Göttingen, Hogrefe, Verlag für Psychologie.

de GAUDEMAR J.P., (1994), Les objectifs pédagogiques de l'enseignement bilingue. Circulaire rectorale du 20 décembre 1994. Strasbourg, Rectorat de l'Académie.

GENESEE F., (1987), Learning through two languages – Studies of immersion an bilingual education. Cambridge, Newbury House.

GIASSON J., (1990), La compréhension en lecture. Boucherville (Québec), Gaëtan Morin.

GIORDAN A. (Dir.), (1994), L'élève ou les connaissances scientifiques. Berne, Peter Lang.

GIORDAN A.; DE VECCHI G., (1994[2]), Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux conceptions scientifiques. Lausanne, Delachaux et Niestlé.

GOMBERT J.E., Le développement métalinguistique. Paris, Presses Universitaires de France, 1990.

GRELLET F., (1981), Developing reading skills. A practical guide to reading comprehension exercises. Cambridge, Cambridge University Press.

GRICE H.P., (1968), « Utterer's Meaning, Sentence Meaning, and Word-Meaning » in Foundations of Language, n° 4, pages 225-242.

GRICE H.P., (1969), « Utterer's Meaning and Intentions » in The Philosophical Review, n° 78, pages 147-177.

GRICE H.P., (1975), « Logic and Conversation » in COLE P.; MORGAN J.L. (Eds), Syntax and Semantics 3: Speech Acts, Vol. 12, New York, Academic Press, pages 41-58.

GRZESIK J., (1992[2]), Begriffe lernen und lehren. - Psychologische Grundlage: Operative Lerntheorie – Unterrichtsmethoden: Typische Phasen – Unterrichtspraxis: Kommentierte Unterrichtsprotokolle. Stuttgart, Klett

HERINGER H.J., (1987), Wege zum verstehenden Lesen. München, Max Hueber.

HERINGER H.J., (1989), Lesen, lehren, lernen – Eine rezeptive Grammatik des Deutschen. Tübingen, Niemeyer.

HOFFMANN J., (1986), Die Welt der Begriffe. Pyschologische Untersuchungen zur Organisation des menschlichen Wissens. Weinheim, Beltz.

HÖRMANN H., (1988[3]), Meinen und Verstehen. Frankfurt am Main, Suhrkamp.

JORNA R.J., (1990), Knowledge representation and symbols in the mind. Tübingen, Stauffenburg Verlag/Brigitte Narr.

KLINKENBERG J.M., (1996), Précis de sémiotique générale. Bruxelles, De Boeck Université.

KNOBLOCH C., (1994), Sprache und Sprechtätigkeit – Sprachpsychologische Konzepte. Tübingen, Max Niemeyer.

KOHONEN V.; JAATINEN R.; KAIKKONEN P., LEHTOVAARA J., (2001), Experiential learning in foreign language education. Essex, Pearson Education Limited.

KRASHEN S.D., (1985), The input hypothesis. London, Longman.

KRASHEN S.D., (1987), Principles and practice in second language acquisition. Englewood Cliffs NJ, Prentice Hall International.

KRASHEN S.D.; TERRELL T.D., (1983), The natural approach – Language acquisition in the classroom. Englewoods Cliffs, NJ, Alemany Press, Regents/Prentice Hall.

KUTZNER M., (1991), Mentale Konstruktion von Begriffen. Eine Untersuchung auf der Grundlage der genetischen Erkenntnistheorie Jean Piagets. Frankfurt am Main, Bern, Peter Lang.

LANGACKER R.W., (2000), Grammar and conceptualisation. Berlin, Mouton de Gruyter.

LAUGNER, M.; BLEICHNER Y. (Eds), (1988), Education à l'environnement – Activités pour les rencontres de classes jumelées. Strasbourg, Inspection Académique du Bas-Rhin.

LEPRI J.P. (Dir.) (1995), Apprendre à lire pour apprendre. Lyon, Voies Livres.

MAGER R.F., (1990²), Comment définir les objectifs pédagogiques. Paris, Bordas.

MARSHALL S.P., « Statistical and cognitive models of learning through instruction » in CHIPMAN S ; MEYROWITZ A.L. (Eds), (1993), Foundations of knowledge acquisition – Cognitive models of complex learning, Boston, Kluwer Academic Publishers, pages 119-145.

MATLIN M.W., (2001), La cognition. Une introduction à la psychologie cognitive. Paris, Bruxelles, De Boeck Université.

MORTON J., (1983), « Le lexique interne » in La Recherche, n° 14, pages 474-481.

NEUNER G., « Die Erstellung von informellen Leistungstests („Schulaufgaben") mit Hilfe der Übungstypologie » in Neuner G.; Krüger M.; Grewer U., (1985[4]), Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht, Berlin, Langenscheidt, , pages 177-181.

OTTO G., « Verstehen und Verständigung im Blick auf die Verwendung von Bildern im Biologieunterricht » in ENTRICH H. ; STAECK L. (Eds), (1992), Sprache und Verstehen im Biologieunterricht, Alsbach, Leuchtturm-Unterricht-Paperbacks, Band 15, Leuchtturm-Verlag, pages 31-45.

von POLENZ P., (1988[2]), Deutsche Satzsemantik. Berlin, Walter de Gruyter.

ROSE S., (1992, La mémoire. Des molécules à l'esprit. Paris, Seuil.

ROSENZWEIG M.R. ; LEIMAN A.L.; BREEDLOVE S.M., (1998), Psychobiologie. Bruxelles, De Boeck.

SCHADE U., (1992), Konnektionismus. Zur Modellierung der Sprachproduktion. Opladen, Westdeutscher Verlag.

SCHANEN F. ; CONFAIS J.P., (1986), Grammaire de l'allemand, formes et fonctions. Paris, Nathan.

SCHIEßL O., Was heißt lernen? München, Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, document ronéotypé, sans date.

SCHLEMMINGER G., (1996), La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes. Berne, Peter Lang.

SCHNOTZ W., (1994), Aufbau von Wissensstrukturen – Untersuchungen zur Kohärenzbildung bei Wissenserwerb mit Texten. Weinheim, Beltz Psychologische Verlagsunion.

SHERRINGHAM M., La carte d'objectifs, un outil pour différencier la pédagogie de l'expression écrite. – Métacognition et expression écrite. Sélestat, Obernai, Ecole Normale de Sélestat, Circonscription d'Obernai, sans date.

SHORT D.J., (1991²), How to integrate language and content instruction – A training manual. Washington D.C., Center for Applied Linguistics.

SIEGLER R.S., (2000), Intelligences et développement de l'enfant. Variations, évolution, modalités. Paris, Bruxelles, De Boeck Université.

SIGUAN M.; MACKEY W.F., (1986), Education et bilinguisme. Préparé pour le Bureau international d'éducation. Lausanne, Delachaux et Niestlé.

TULVING E. ; THOMSON D.M., (1973), « Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory » in Pyschological Review, n° 80, 1973, pages 352-373.

VERGNAUD G., « Les fonctions de l'action et de la symbolisation dans la formation des connaissances chez l'enfant » in PIAGET J., MOUNOUD P., BRONCKART J.P. (1987), (Eds .), Psychologie. Paris, Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade, pages 821-844.

VESTER F., (2001), Denken, Lernen, Vergessen. München, Deutscher Taschenbuch Verlag, (Edition revue et complétée).

VOGEL K., (1990), Lernersprache : linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung. Tübingen, G. Narr.

VYGOTSKI L.S., (1985[2]), Pensée et langage. Paris, Messidor/Editions sociales.

WERTHEIMER M., (1964[2]), Produktives Denken. Frankfurt am Main, Waldemar Kramer.

Personne citée

KAIKKONEN P., Professeur de Didactique des Langues Etrangères. Finlande, Université de Tampere, 1989.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Mathématiques dans les Classes à parité horaire d'Alsace (Écoles Maternelles et Elémentaires)

Atelier n°1
Jacques Muller,
Iufm d'Alsace

Qu'est-ce qui change quand on enseigne les mathématiques dans les classes à parité horaire d'Alsace ?

Pédagogie générale

Dans une pédagogie de type constructiviste, centrée sur l'élève, l'utilisation de la langue allemande amène les enseignants à se poser davantage le problème de la compréhension par les élèves alors que l'utilisation de la langue française, supposée comprise par tous, ne conduisait pas nécessairement à cette préoccupation.

Didactique des Mathématiques (quelques éléments) :

a) La comparaison des numérations françaises et allemandes permet de définir différemment les divers domaines d'étude des nombres. Les régularités des deux systèmes de mots nécessitent une approche totalement différente des domaines numériques connus, des domaines numériques étudiés et des domaines numériques explorés tout au long de la scolarité. En particulier à la fin du CP, le système de numération français nécessite une prise en compte différente des nombres supérieurs à 69, alors que dans d'autres numérations, la poursuite jusqu'à 100 ne pose pas de difficulté. (voir : les 4 document n°1 : les numérations littérales dans les régions de France)

b) La nature souvent concrète des termes allemands est de nature à mieux faire percevoir, comprendre et mémoriser les concepts mathématiques. Si on prend, par exemple, le mot « Winkelhabierende » : une traduction, mot à mot, fait bien apparaître le concept nommé, « angle à partager en deux » ce qui équivaut en français à « bissectrice ». Ce dernier mot, d'origine latine, est souvent confondu avec d'autres mots comme « médiatrice » ou « médiane » évoqués dans une même zone proximale tournant autour des triangles.

c) D'autres termes allemands ne doivent en aucun cas être traduits. Ces derniers ne désignent absolument pas les mêmes concepts en Allemagne et en France. Par exemple, la traduction mot à mot de « Dezimalzahl » correspond à « nombre décimal ». Ce mot désigne des concepts tout à fait différents d'un pays à l'autre. En effet, 1/2 est un « nombre décimal » pour les Français alors qu'il n'est pas « Dezimalzahl » pour les Allemands. Ici se pose une vraie question : Quel mot utiliser, dans nos classes à parité horaire, quand le terme allemand ne correspond pas au concept français ?

Quelle place pour la langue dans l'enseignement des mathématiques ?

Cette question est devenue fondamentale aujourd'hui. Les nouvelles Instructions officielles de l'Ecole élémentaire accordent une place prépondérante à la maîtrise de la langue, en langue et dans les disciplines. C'est pourquoi s'est créé, à l'Iufm d'Alsace, un groupe de travail composé de collègues de français et de collègues de mathématiques qui a pour sujet d'étude, les modes d'expression dans les deux disciplines ainsi que l'émergence des concepts. Ce groupe est un groupe d'échange, de réflexion, de formation et de production autour d'une problématique commune français et

mathématique (voir document n°2 : les mathématiques et la maîtrise du langage et de la langue française). Les conclusions (provisoires) pourront servir de base à une réflexion plus générale englobant l'ensemble de toutes langues.

La place de la langue dans les situations didactiques en mathématiques : (voir document n°3 : « Modélisation d'un apprentissage centré sur la théorie des situations didactiques » (d'après Nadine Milhaud)).

La situation d'action consiste à placer l'élève devant une situation-problème. Les mots utilisés par l'enseignant sont connus et ne doivent pas poser de difficulté de compréhension (un tel exemple a été proposé lors de l'atelier). L'élève doit pouvoir s'engager dans sa recherche, juger le résultat de son action, ajuster cette dernière sans l'intervention du maître. Un « dialogue » s'engage entre l'élève et la situation.

Lors de la situation de formulation, l'élève échange des informations avec ses pairs. Les interlocuteurs sont émetteurs et récepteurs et échangent des messages écrits ou oraux, rédigés en langage naïf ou mathématique selon les possibilités de chacun.

Situation de validation : c'est l'occasion pour un élève de soumettre le message mathématique comme une assertion à un interlocuteur.

Situation d'institutionnalisation : une fois construite et validée, la nouvelle connaissance va faire partie du patrimoine mathématique de la classe. L'enseignant fixe conventionnellement et explicitement le statut cognitif du savoir. De nouveaux termes ou tournures apparaissent et entrent dans le patrimoine langagier de la classe.

Situation de réinvestissement : le nouveau savoir est à remobiliser dans de nouveaux problèmes apparus dans d'autres situations.

Remarques à propos du type de langue utilisée :

Au début, des mots simples doivent permettre aux élèves de s'engager dans la recherche.

Les premiers résultats peuvent être énoncés dans un langage naïf, voire approximatif.

Les nouveaux concepts devront être nommés à un certain moment. Le choix de ce moment est important.

Donnée prématurément, l'institutionnalisation interrompt la construction du sens. Donnée trop tardivement, elle renforce les interprétations inexactes.

Mots, expressions, phrases et tournures accompagnent la construction du concept malgré les difficultés spécifiques :

- certains mots sont utilisés dans plusieurs domaines disciplinaires (ex : solide, …);
- certains mots ont une signification plus étendue dans le quotidien (ex : relation, fonction, …);
- d'autres sont particuliers au langage mathématique et donc ignorés de la plupart des élèves.

Quels mots utiliser dans une séquence de mathématiques pour que le concept abordé garde du sens pour les élèves ? Cette question semble importante. La réflexion doit être poursuivie lors de prochaines rencontres.

Avec mes remerciements à :

- Mme Marie-Thé TOMEI, pour sa contribution lors de l'élaboration de la numération corse,
- Mme Rita PEIX, pour sa contribution lors de l'élaboration de la numération catalane,
- M. P. GUILHEMJOAN, pour sa contribution lors de l'élaboration de la numération GASCONNE,
- M. Jean-Do ROBIN, pour sa contribution lors de l'élaboration de la numération bretonne,
- M. Yves HARAN, pour sa contribution lors de l'élaboration de la numération basque,

- M. Dominique HUCK, pour sa contribution lors de l'élaboration des numérations alsaciennes.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Pratiquer une langue vivante dans le cadre des activités scientifiques

Atelier n°2
Michel Diskus,
I.U.F.M. d'Alsace

Pratiquer une langue vivante dans le cadre des activités scientifiques relève d'un double enjeu pédagogique. Il s'agit de mettre en œuvre une démarche scientifique expérimentale permettant à l'élève de s'interroger sur un phénomène concret, naturel ou technologique et il faut pour cela qu'il fasse preuve de précision en employant un vocabulaire choisi intégré dans des structures de phrases explicites, dans sa propre langue et dans la langue en acquisition.

Les animations pédagogiques de circonscriptions et les stages d'enseignants titulaires montrent par de petits sondages que la pratique des activités scientifiques, particulièrement en physique, n'est pas encore fréquente et *a fortiori* dans une autre langue. Mais les plans de formation en cours et les expérimentations en classes conduisent à un développement croissant de ces activités dans tous les cycles de l'école primaire.

Les activités scientifiques commencent toujours par un questionnement sur un événement ponctuel ou sur une notion plus générale. L'exemple traité dans l'atelier de cette université d'automne est celui d'une séance sur l'existence de l'air en cycle 2 (CP–CE1) dans une classe d'école internationale pratiquant l'anglais. La première phase de l'activité consiste à faire émerger les représentations initiales des enfants en leur posant une question sur le thème à développer.

Dans le cadre de l'existence de l'air, on aura pris soin d'inventorier dans la préparation du cours les objectifs d'acquisition notionnelle que sont : l'air est partout autour de nous, l'air est invisible, l'air est inodore, l'air est élastique, l'air est capable d'exercer une poussée, l'air est nécessaire à la vie et au feu. Il est clair qu'une telle séquence au niveau d'enseignement choisi se déroulera sur plusieurs séances et sera envisageable, pour donner du sens à l'écrit, à un moment où les enfants seront à même de lire et d'écrire.

Quel type de question poser à des enfants de 6 ou 7 ans, dans une langue en acquisition (ou dans la langue maternelle d'ailleurs) pour faire émerger ce qu'ils savent sur l'objet de l'étude ? Il faut éviter les questions de définition comme « qu'est-ce que l'air ? » (« what is air ? ») qui conduisent à une réponse très précise et à faire le choix de questions portant sur les propriétés comme « Comment savez-vous qu'il y a de l'air quelque part ? » (« How do you know there is air somewhere ? »). Ce type de question permet d'enclencher un véritable débat dans la classe, les enfants s'expriment ouvertement et en toute confiance à condition que l'enseignant accepte de recenser toutes les propositions de réponses, sans sourciller, en toute aménité. Une telle question est un engagement à la parole car elle sous-entend que les enfants savent quelque chose sur le sujet (ce ne sont pas des outres vides …) et qu'ils vont essayer de faire partager à l'ensemble de la classe, parfois dans la confrontation avec les idées des autres, ce qu'ils pensent sur le sujet. Dans l'exemple choisi, celui de l'air, les représentations sont le plus souvent axées sur l'existence et les effets du vent sur les objets, les paysages ou sur eux-mêmes. On retrouve déjà des notions comme l'invisibilité, le fait de respirer et la poussée de l'air qui permet le mouvement des feuilles d'arbres, les cheveux ondulant au vent ou les claquements de portes (« Mais qui a poussé la porte ? Ce doit être un fantôme et même que son nom pourrait être Casp'air … » le jeu de mots est plus difficile en allemand).

Il arrive bien évidemment que les enfants aient des représentations erronées, des interprétations fausses de phénomènes qu'ils ont observés, à ce stade de l'apprentissage, celles-ci ont le même statut

que les autres. Ces représentations sont inscrites au fur et à mesure au tableau noir (au dos du triptyque pour pouvoir les conserver durant toute la séquence) ou sur une grande feuille de papier. Ces inscriptions feront office d'aide-mémoire des débats initiaux et permettront en fin de séquence de confronter les nouvelles conceptions aux anciennes

Il est intéressant ensuite de resserrer la focale du questionnement sur un point plus précis conduisant à la mise en évidence, toujours inscrite dans la démarche expérimentale, d'une notion particulière à acquérir. Le diagramme de cette démarche scientifique expérimentale, projeté lors de la présentation des ateliers figure ci-contre.

Une nouvelle question comme « Lorsqu'un verre est posé sur la table, sans eau dedans, y a-t-il quelque chose dans le verre ? » peut alors être posée pour aborder la présence de l'air partout autour de nous. Nous sous-entendrons dans la suite de l'acte que les questions sont posées dans la langue étudiée ainsi que les réponses émises. A cette question, les enfants répondent qu'il est vide car on ne voit rien à l'intérieur.

Une expérience peut être proposée, consistant à introduire un papier froissé au fond du verre « pour qu'il y ait quelque chose dans le verre », à le retourner pour que son ouverture soit dirigée vers le bas et à l'immerger dans un bac contenant de l'eau. « Que va-t-il se passer ? » est la question suggérant l'émission d'hypothèses sur le déroulement de l'expérience. Là encore, nous sommes dans une situation de pratique langagière, les enfants proposent le plus souvent le fait que le papier sera mouillé, qu'il risque de tomber du verre, que des bulles s'échapperont du verre au moment de l'immersion (souvenir relaté d'expériences précédentes dans le bain ou au cours de jeux au bord de la mer).

L'observation faite lors de la manipulation correctement effectuée conduit à constater que le papier reste sec et qu'en inclinant légèrement le gobelet, des bulles s'échappent de celui-ci, matérialisant la présence d'air (car ce sont forcément des bulles d'air) dans le verre. Les élèves s'expriment volontiers, déclarent que les bulles d'air protègent le papier, qu'elles poussent sur l'eau pour empêcher celle-ci de monter dans le verre ou parfois qu'il s'agit d'un tour de magie.

L'expérience peut être reconduite sans le papier cette fois, avec émission d'hypothèses, pour vérifier que les bulles ne sont pas dues à la présence du papier.

Comme il s'agit d'activités scientifiques scolaires et non d'animation en association de loisirs, le moment est venu d'initier les élèves à la schématisation pour nourrir le compte-rendu scientifique. Il est très intéressant de demander aux enfants d'effectuer un dessin faisant figurer les éléments de l'expérience et d'accompagner ce dessin d'une phrase décrivant ce qui a été constaté. C'est en fait un exercice de communication alliant l'image et l'écrit. Là encore, les enfants s'expriment librement, les phrases produites sont surprenantes de précision et de justesse dans leur construction compte tenu de l'âge des élèves concernés. Les dessins montrent par contre une grande diversité dans le choix des perspectives, des personnages ou des couleurs. Leur interprétation est parfois difficile, il est nécessaire d'introduire quelques règles relatives à la schématisation proprement dite. Le schéma s'accompagne d'annotations que l'on peut faire dans les deux langues, en écriture directe ou par collage d'étiquettes.

Des activités similaires, utilisant la démarche scientifique expérimentale, permettront d'atteindre les objectifs fixés, plaçant les élèves en situation d'échanges de propos relatifs à des situations concrètes d'expérimentation, d'observation et de formulation d'interprétation. La simultanéité de tous ces éléments est un réel moteur des pratiques langagières, donnant du sens à ce que l'on apprend et des outils pour le partager.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

L'apprentissage linguistique en cours bilingue de géographie

Hans-Ludwig Krechel,
Studienseminar Bonn, R.F.A.

Remarques préliminaires

En Allemagne, nous avons des expériences relativement longues avec l'enseignement bilingue. Les sections bilingues existent depuis 1970. Notre cursus bilingue commence après deux années de cours intensifs de français avec le cours bilingue de géographie en 7e année, suivi d'un cours bilingue d'instruction civique en 8e et du cours bilingue d'histoire en 9e années. Au 2e cycle, les élèves assistent au cours intensif de français et au cours bilingue de la géographie ou bien au cours bilingue d'histoire. Dans le contexte de *l'Abi-Bac* les élèves suivent les deux cours bilingues.

Dans ces cours bilingues, le travail linguistique joue un grand rôle, surtout dans les phases initiales. Ici le travail linguistique est fonctionnalisé. Il est conçu en rapport avec l'étude de documents et avec la verbalisation des données de la discipline. La langue garde sa fonction naturelle : elle est outil véhicule, instrument de communication.

Des enquêtes que nous avons menées pour le Conseil de l'Europe ont montré que, dans nos classes bilingues, le travail de vocabulaire prend une place importante. Mais le travail linguistique concerne aussi la transmission de techniques de lecture et de production de textes.

Dans la suite, je vais présenter des méthodes et techniques du travail linguistique dans les cours de géographie. Pour documenter ce travail, je vais citer des exemples tirés d'un module sur « La ville nouvelle d'Evry » traité en cours de géographie en 9e.

I. Le travail de vocabulaire

Les formes du travail de vocabulaire dans l'enseignement des langues étrangères sont reprises par les matières bilingues. Mais le travail linguistique ne doit pas être conçu isolément mais être beaucoup plus axé sur la compréhension et sur la verbalisation de données géographiques, historiques, économiques, politiques etc. Il faudrait accorder une place plus importante au travail de vocabulaire dans les phases initiales des disciplines bilingues. Les enseignants mettent à la disposition des élèves :

- des listes de vocabulaire bilingue avec les équivalents dans la langue étrangère,
- des listes de vocabulaire classées thématiquement et syntaxiquement,
- des listes de locutions qui permettent de décrire, de comparer, d'expliquer, de juger des données géographiques ou bien de tirer des conclusions,
- des définitions claires des mots-clés-géo. (voir les aides linguistiques dans le module « Evry»).

De plus, les enseignants essaient de sensibiliser les apprenants aussitôt que possible à des techniques très efficaces :

- dériver le sens des mots d'autres mots connus des langues étrangères et de la langue maternelle (internationalismes) et aussi à l'aide du contexte (voir outil doc. 2 dans le module « Evry »)

- travailler avec des centres d'intérêt (voir doc. 1 dans le module « Evry »),
- travailler de façon autonome avec un dictionnaire bilingue, avec un dictionnaire contextuel (lors de la rédaction de textes), avec un dictionnaire spécifique (de géographie …),
- rédiger des définitions de mots-clés à partir de la lecture de textes et de l'identification d'éléments de la signification (traits pertinents, traits distinctifs) etc.

De plus, les enseignants initient les élèves à construire leur propre dictionnaire sous forme de classeur à feuilles mobiles avec des mots ou syntagmes classés thématiquement, correspondant tout à fait aux connaissances individuelles de l'élève.

Par contre, le travail grammatical systématique est réservé au cours de langue étrangère. Dans les cours bilingues, le travail grammatical se limite à aider l'élève à comprendre des textes et à verbaliser des contenus spécifiques de la matière.

II. Les techniques de lecture

En ce qui concerne le choix des documents, nos enquêtes ont fait ressortir que le travail avec des documents visuels (photos, diapos) prédomine dans les phases initiales des cours bilingues. De plus, le travail avec des textes est appliqué à tous les niveaux : discours, allocutions, rapport, mémoires, textes descriptifs, textes explicatifs, articles de presse, courrier de lecteur, pamphlet, chanson satirique, libelle, lettre, journal intime etc. Mais, d'une part, ces textes ont très souvent une fonction différente de celles du cours de langue étrangère : ils ne sont pas la base d'un travail linguistique conçu pour lui-même mais la base d'un travail axé sur les contenus ; ils n'ont que la fonction d'informer sur des données ou sur des opinions. D'autre part, on peut constater l'emploi fréquent de graphiques, schémas, croquis, cartes, statistiques. Des vidéos et des films sont également utilisés à tous les niveaux des cours bilingues. La variété des documents et les difficultés de langage que les élèves rencontrent lors du travail demandent un répertoire riche en techniques de lecture.

Pour faciliter l'exploitation des documents, les enseignants se servent de grilles de lecture, dans laquelle les élèves mettent leurs notes pendant la lecture ou bien ils posent des questions précises concernant les informations essentielles que les documents offrent (voir le document 2 dans le module « Evry »).

Quant à l'exploitation des textes, on peut relever un certain nombre de techniques qui sont transférées du cours de langue aux cours bilingues :

- les techniques de la lecture sélective et de la lecture détaillée, les techniques de la lecture analytique ne sont guère appliquées dans les cours de géographie;
- les techniques de la prélecture de textes telles que le brainstorming et le travail avec des centres d'intérêt, la recherche d'informations de base (p.e. dans des encyclopédies et dans des dictionnaires) etc. (voir le document 3 dans le module « Evry »);
- les techniques de la prise de notes telles que le travail avec des grilles d'exploitation et d'évaluation, avec des dessins, schémas et même avec des organigrammes qui servent à visualiser de façon synthétique les structures thématiques des documents et qui aident à mémoriser le contenu.

Ces techniques de lecture de textes sont même transférées à l'exploitation d'autres documents tels que :

- la visualisation et la structuration d'informations par l'évaluation de diagrammes et de statistiques;
- le brainstorming pour préparer au travail avec photos, cartes, diagrammes et schémas;
- le travail avec des centres d'intérêt sur l'évaluation d'une carte à partir de la légende.

Ces techniques de lecture transférées du cours de langue sont liées, dans les cours bilingues, à des techniques spécifiques à la discipline. En géographie bilingue par exemple, la lecture d'un texte doit focaliser les aspects spécifiques du texte géographique :

- noter la nature du texte et repérer le point de vue de l'auteur,
- repérer le sujet,
- situer dans l'espace,
- situer dans le temps,
- exposer la situation (nature, fréquence, durée, étendue, origine, influence),
- dégager la portée du texte,
- élargir la recherche.

(Dieudonné, 1991 : 9)

Pour lire et interpréter une carte conçue dans la langue étrangère, il est nécessaire de mettre en évidence les informations et les confronter aux connaissances, à d'autres sources documentaires. Il faut compléter les techniques empruntées aux cours de langue avec des procédés d'analyse spécifiques à la discipline :

- identifier le phénomène cartographié,
- repérer l'espace cartographié,
- observer la légende et l'échelle,
- dégager les informations contenues dans la carte : repérer leurs ensembles spatiaux homogènes, préciser pour chaque ensemble repéré son extension géographique, sa localisation précise, ses caractères ;
- interpréter les informations : utiliser des ordres de grandeur de référence, formuler des hypothèses, confronter la carte à d'autres sources documentaires, élargir l'étude de la carte.

(Dieudonné 1991 : 51)

III. Les techniques de production de textes et de communication

Quant à la rédaction de textes, on peut constater que l'on applique encore très peu de formes créatives dans les cours bilingues, contrairement aux cours de langues étrangères. L'élaboration de montages et de collages, la présentation de rapports de voyages et d'expéditions pourraient offrir des possibilités de mise en situation pour la rédaction en langue étrangère, surtout dans les phases initiales des cours bilingues. A un niveau supérieur, il faudrait apporter des variantes dans la rédaction pratique; on pourrait par exemple rédiger des lettres type « courrier de lecteurs », des articles de journaux, des expertises, etc. pour remplacer des descriptions, rapports et explications de style neutre, peu poussés et peu élaborés. A des niveaux plus avancés, on applique surtout des formes de rédaction plus complexes et plus différenciées : des jugements personnels et des critiques plus élaborées, des comparaisons plus poussées, des comparaisons détaillées, des expertises et bulletins et ceci, de façon adéquate, dans les différentes matières bilingues.

Pour rédiger ces textes, des techniques de production de textes sont transférées du cours de langue au cours bilingue :

- préparer la rédaction : travailler avec des centres d'intérêt, rechercher des informations dans des documents, dictionnaires et encyclopédies; classer les informations et prendre des notes;

- faire le plan du texte;
- rédiger le texte : résumer des informations, élargir le texte, changer de perspective, persuader le lecteur, lier des parties de textes par des charnières, etc.;
- corriger le texte : éliminer les fautes, améliorer le style, ajouter des éléments qui manquent. (voir le document 4 dans le module « Evry »)

Ces techniques sont complétées par des principes de rédaction qui sont spécifiques à la matière. Par exemple, le commentaire de documents en histoire à un niveau supérieur demande :

- la découverte du sujet abordé par le sujet ;
- l'observation de l'organisation du sujet (la nature des documents proposés, le regroupement de documents par centres d'intérêt, les questions);
- l'introduction du commentaire : présenter les enjeux du sujet, les documents utilisés (nombre, nature, aspects abordés, regroupements possibles);
- la mise au point du développement : rechercher et exploiter les informations fournies, confronter les informations entre elles, s'interroger sur les faits constatés, mettre en relation des informations repérées;
- la conclusion du commentaire : rappeler les idées principales, dresser le bilan d'une évolution et juger l'importance historique du document.

(Dieudonné 1991 : 191)

La plupart de ces techniques sont préparées dans les cours de langue. Mais même en cours bilingue, on rédige, en groupes, des textes modèles. Cela entraîne systématiquement des transformations des textes de la langue maternelle en langue étrangère et vice versa, par exemple : résumer ou commenter un texte allemand en français, un texte français en allemand.

Dans les classes bilingues, les enseignants créent une grande variété de situations authentiques pour la communication dans la langue étrangère. Echanger des informations et opinions concernant un sujet donné, dans le cadre de discussions en classe, lors des travaux en groupes, pendant ou après des exposés, dans des phases de jeux de rôle, dans des phases de planification et d'évaluation demande beaucoup de flexibilité langagière de la part des élèves.

Dans ce contexte les actes de parole suivants doivent s'imposer :

- prendre la parole,
- commencer et terminer une conversation,
- faire des propositions,
- présenter des faits,
- exprimer sa propre opinion,
- interrompre, expliquer, donner des aides,
- donner des signes d'accord et de désaccord,
- évaluer, juger, critiquer les propos des autres,
- confirmer et encourager les autres.

Ces actes de paroles et le vocabulaire du discours en classe sont généralement introduits dans les cours de langue étrangère et élargis dans les classes bilingues. C'est le cas aussi pour le développement des techniques de communication orale, telles que :

- les techniques de l'alternance des langues (le code-switching), surtout appliquées dans les premières phases de l'enseignement bilingue,
- les techniques de la paraphrase, de la traduction et de l'interprétation,
- les techniques de négociation,
- les techniques de correction,
- les techniques de présentation des informations.

IV. Les techniques du travail interculturel

Les techniques appliquées dans les cours bilingues sont surtout celles de mémorisation des connaissances acquises sur les données géographiques, historiques, politiques et culturelles du pays partenaire, par exemple :

- les techniques pour apprendre les faits de société (surtout dans la phase initiale),
- les techniques pour résumer et expliquer les faits à partir d'un graphique ou organigramme.

De plus, les méthodes comparatives sont beaucoup plus répandues dans les cours bilingues que dans les cours de langue. On compare par exemple les documents authentiques conçus dans la langue maternelle et dans la langue étrangère pour identifier des points de vue et prises de position identiques, ressemblants ou opposés et les expliquer après. En cours d'histoire, on compare par exemple le texte authentique (un discours politique) avec sa traduction dans la langue étrangère ou vice versa pour analyser des prises de position et des connotations différentes. Il est fréquent que l'on compare les significations des mots-clés dans les deux langues à partir de définitions données dans les dictionnaires spécifiques pour relever éventuellement des niveaux de concepts différents. En outre, les méthodes de l'empathie sont appliquées ; elles aident à sensibiliser les élèves à d'autres points de vue et à faire comprendre des perspectives et prises de position différentes.

Conclusions

Nos enquêtes ont montré que les enseignants doivent disposer de compétences adéquates et d'un répertoire riche de méthodes très diverses pour projeter et réaliser un enseignement bilingue fructueux et efficace. Bien que la plupart des techniques de lecture, de production de textes et du travail avec le vocabulaire soient introduites et déjà appliquées dans les cours de langue et transférées aux cours bilingues, nous pensons aujourd'hui que la formation des nouveaux enseignants travaillant dans les classes bilingues doit comprendre aussi ces techniques propres à la didactique de la langue étrangère et même développer des compétences adéquates dans cette perspective.

En Allemagne, dans les universités de Wuppertal et de Bochum et dans les *Studienseminaren* à Trèves, Leverkusen, Cologne et Bonn, on a essayé d'établir une formation adéquate des futurs enseignants des classes bilingues dans laquelle les formations disciplinaires et linguistiques sont intégrées et lors de laquelle on essaie de développer suffisamment les compétences linguistiques, méthodologiques, interculturelles des étudiants. L'acquisition des méthodes et techniques de l'apprentissage et du travail y est intégrée dans un programme plus complexe.

Il serait même recommandable de recruter ces futurs enseignants surtout parmi les anciens élèves des classes bilingues, qui ont suivi, très jeunes, un apprentissage intégrant l'acquisition de savoirs scientifiques et l'acquisition d'une langue étrangère devenue « langue seconde ».

Bibliographie

CHRIST I., (1994) « Bilingualität in der Schule, Chance oder Notwendigkeit im Europa der Zukunft ? » in *Grenzübergreifender Sprachunterricht*, Goethe-Institut Amsterdam, No 1, pages 49-60.

CONSEIL DE L'EUROPE, (1996), *Conférence finale « Apprendre les langues pour une nouvelle Europe. Projet de recommandations de la conférenc »*, Strasbourg.

COSTE D., (1994), « L'enseignement bilingue dans tous ses états » in CHRIST I., COSTE D., *Aspects de l'enseignement bilingue,* ELA 96, pages 9-22.

DIEUDONNE D., CRAMPON J.-P., LABRUNE G., (1991), *Histoire–géographie. Méthodes et techniques*, Paris, Nathan.

KRECHEL H.-L., (1995) « Inhaltsbezogene Spracharbeit im bilingualen Sachfach Erdkunde », *Triangle 13*, British Coucil/CREDIF/Goethe-Institut, Paris, Didier, pages 95-112.

KRECHEL H.-L., WOLFF D., (1995), « Rapport de l'enquête sur les techniques d'apprentissage et de travail dans les classes bilingues en Allemagne » in CONSEIL DE L'EUROPE, *Second progress report of the research and development programme of workshop 12 A*, Strasbourg, pages 66-61, 149-156.

KRECHEL H.-L., WOLFF D., (1997), « Das Studienangebot „Bilingualer Unterricht an der Bergischen Universität-Gesamthochschule Wuppertal » in LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG SOEST *Wege zur Mehrsprachigkeit 1.*, pages 50-52.

KRECHEL H.-L., (1999), « Der Einsatz von Lern- und Arbeitstechniken im bilingualen Unterricht – ein Beispiel für fächerübergreifendes methodisches Arbeiten » in KRECHEL, H.-L., MARX D., MEIßNER F.-J. *Kognition und neue Praxis im Französischunterricht*, Tübingen, Narr. 165-176.

KRECHEL H.-L., (1999), « Methodological aspects of content-based language work in bilingual education » in MIßLER, B., MULTHAUP U., *The construction of knowledge, learner autonomy and related issues in foreign language learning. Essays in honour of Dieter Wolff*, München, Tübingen, pages 193-202.

MÄSCH N., (1993) « Grundsätze des bilingual deutsch-französischen Bildungsganges an Gymnasien in Deutschland » in *Der fremdsprachliche Unterricht*, H. 9 (93), pages 4-8.

MINISTERIUM FÜR SCHULE, WEITERBILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG NRW (1998) *Zweisprachiger Unterricht. Bilinguale Bildungsangebote in Nordrhein-Westfalen*, Frechen, Ritterbach.

OTTEN E., THÜRMANN E., (1993), « Bilinguales Lernen in Nordrhein-Westfalen: ein Werkstattbericht – Konzepte, Probleme, Lösungsversuch », in *Die Neueren Sprachen*, H.1/2, pages 69-94.

RAUE H., (1996), « Lehrerausbildung mit bilingualer Profilbildung », in BUCHLOH I., CHRIST H., KLEIN E., MÄSCH N., *Konvergenzen. Fremdsprachenunterricht: Planung-Praxis-Theorie*, Narr Tübingen, pages 304-319.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

L'apprentissage des langues à travers la géographie

Atelier n°3

***Animateurs* :** **H.L. Krechel**
Studienseminar Bonn
J.M. Metz
Inspection de l'éducation nationale, Altkirch

I. Présentation d'un manuel de géographie par J.M. Metz
II. Présentation d'une unité thématique conçue par H.L. Krechel

I. Présentation d'un manuel de géographie :

Les problèmes liés à la conception du manuel :

Concevoir un manuel demande beaucoup de temps et d'investissement.
L'outil doit s'adapter aux programmes français, il faut le concevoir de toutes pièces.
Il y a des problèmes d'achats de droits concernant certains types de documents (cartes, plans, textes, graphiques etc. Cet achat est très coûteux.

Question du public : Pourquoi ne vous contentez-vous pas de traduire simplement un manuel français en allemand ?

J.M. Metz : Le problème de cession des droits se pose à nouveau ; traduire un texte signifie adapter, simplifier.

H.L. Krechel : Il ne faut pas renoncer à l'authenticité des textes relatifs à la géographie. L'objectif final de l'enseignement bilingue est de rendre les élèves capables de lire des textes authentiques. L'enseignement n'a pas pour but la maîtrise de la simplicité mais plutôt l'acquisition de stratégies de compréhension de textes authentiques.

2. La présentation concrète du manuel à paraître

Ce manuel, destiné au cycle 3 de l'école primaire, prendra la forme d'un livre de l'élève entièrement rédigé en allemand et d'un livre destiné au professeur.

II. Présentation de l'unité thématique : Evry – ville nouvelle de la région parisienne

1. La situation de l'enseignement bilingue dans la région de Cologne

Dans cette région, le bilinguisme pratiqué est généralement approximatif et artificiel dans la mesure où Cologne se situe de 100 à 200 km d'un pays étranger. Malgré cette distance, on relève environ 500 mots français dans le dialecte parlé à Cologne.

A partir de la sixième année de scolarisation, le français est enseigné dans tous les quartiers de Cologne. Après deux années de cours traditionnel de langue, l'enseignement bilingue peut être pratiqué dans différentes disciplines jusqu'à l'Abi-Bac (baccalauréat allemand-français) qui porte sur l'histoire et la géographie.

- L'enseignement bilingue en Allemagne est souvent facilité en raison de la formation duale des enseignants qui oblige ceux du secondaire à suivre une formation dans deux disciplines différentes. Lorsque l'enseignant du cours bilingue n'est pas expert dans la discipline non linguistique, il pratique en règle générale une étroite collaboration avec un collègue spécialisé dans la matière en question.

2. Les objectifs

Objectif principal : transmettre des stratégies de travail avec des documents (stratégies de lecture et de rédaction)

Objectif linguistique : acquisition du lexique

3. Les principes du travail linguistique (cf. l'annexe documentaire « Evry, ville nouvelle »)

Ils sont explicités dans l'annexe documentaire. Il s'agit de les compléter par les remarques suivantes :

- Le travail linguistique est un travail fonctionnel dans la mesure où l'étude part d'un document, de la verbalisation de ce document dans le but d'enrichir des compétences complexes pas seulement lexicales.

L'emploi de la langue première (L1) et seconde (L2) est fonctionnel. Ainsi, lorsqu'un concept à apprendre est difficile à construire en L1 on l'explique d'abord en L1, puis on le traduit en L2. Il en est de même pour le travail de texte : la classe peut parler sur un texte en L1, puis le résumer en L2. Cette pratique apparaît fréquemment lorsqu'il s'agit de régler des questions d'ordre interculturel.

4. Les aides linguistiques et méthodologiques (cf. l'annexe documentaire)

Dans les textes de cette unité figurent une importante quantité de mots introduits au moyen de cartes géographiques, de photos et de listes de vocabulaire

5. Les phases d'enseignement

1. Après l'introduction d'un certain nombre de mots au moyen de la carte géographique, une première lecture est effectuée sans aide. Ensuite la consigne « soulignez les mots connus » est destinée à encourager l'adoption d'une attitude positive par rapport au texte.

Les mots inconnus sont déchiffrés d'abord en les insérant dans un contexte ou à l'aide de règles de formation des mots. Ces stratégies sont primordiales puisque généralement sur 100 mots, le sens de 80 à 90 mots peut être déduit du contexte.

Remarque du public : La carte n'a pas de légende. Il faut donner aux élèves les moyens de lire la carte, et de s'exprimer.

2. La ville d'Evry, grille d'analyse (cf. l'annexe documentaire). La prise de notes est indispensable pour assurer le futur travail avec d'autres textes. Les premières rédactions se caractérisent par une présence sensible de l'interlangue des élèves mais progressivement le niveau de langue s'élève considérablement.

3. Le travail en groupe : il est indispensable pour la motivation des élèves. Par ailleurs il s'agit d'un mode de communication plus économique et authentique. Le schéma d'action question-réponse est typique pour une salle de classe, mais dans une situation de communication authentique, l'interaction est déclenchée par le déficit d'information des interlocuteurs, autrement dit, le locuteur communique pour transmettre des connaissances que son interlocuteur ne possède pas.

Pour cette unité 10 x 45 minutes sont prévues. Les élèves travaillent souvent avec des dictionnaires bilingues et monolingues et rédigent des fichiers de vocabulaire.

Remarque du public : si l'unité proposée est jugée trop longue, une réduction des exemples pour chaque thème pourrait être envisagée.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

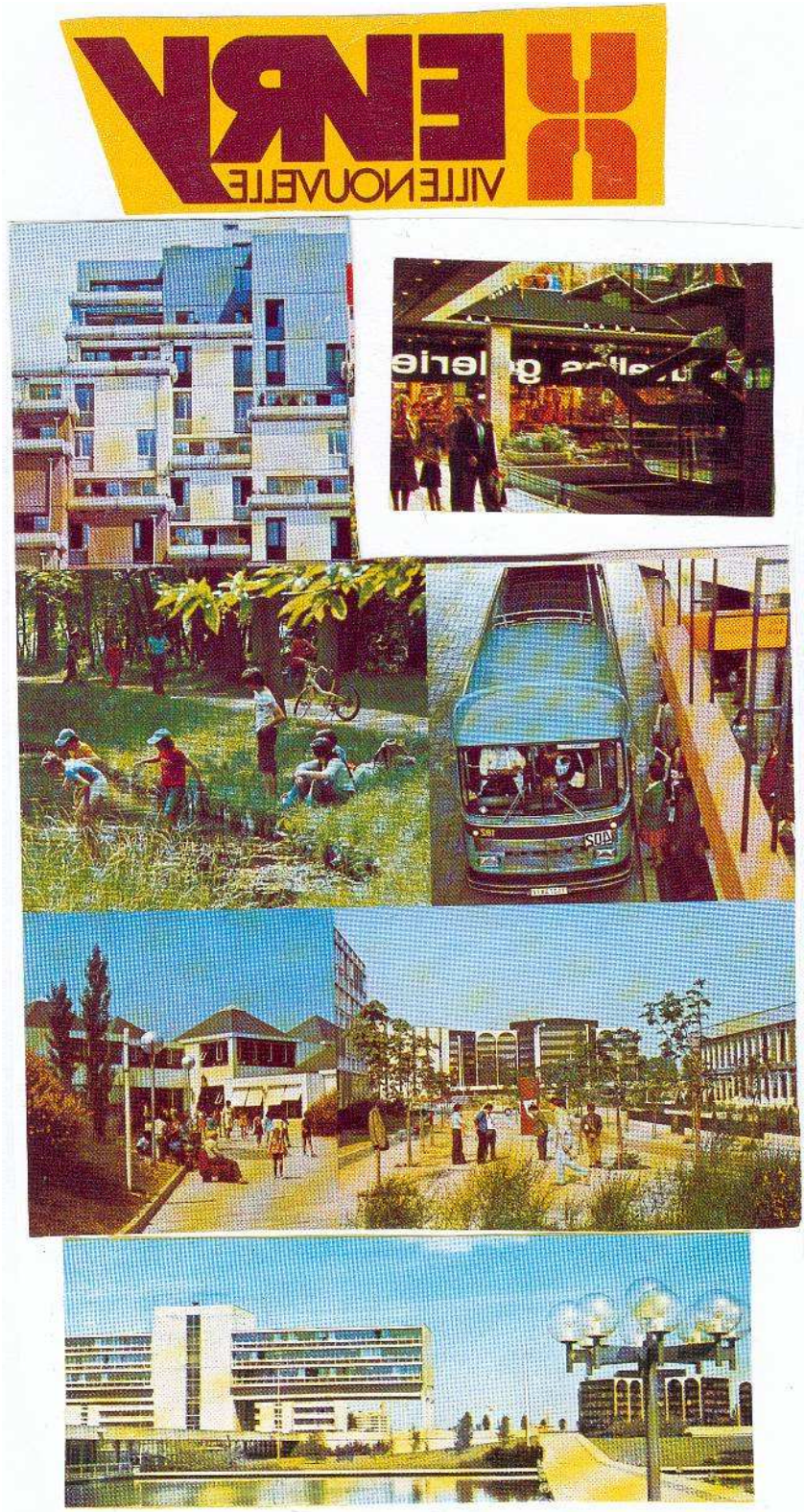
Materialien zum Modul im Erdkundeunterricht

Evry – ville nouvelle dans la région parisienne

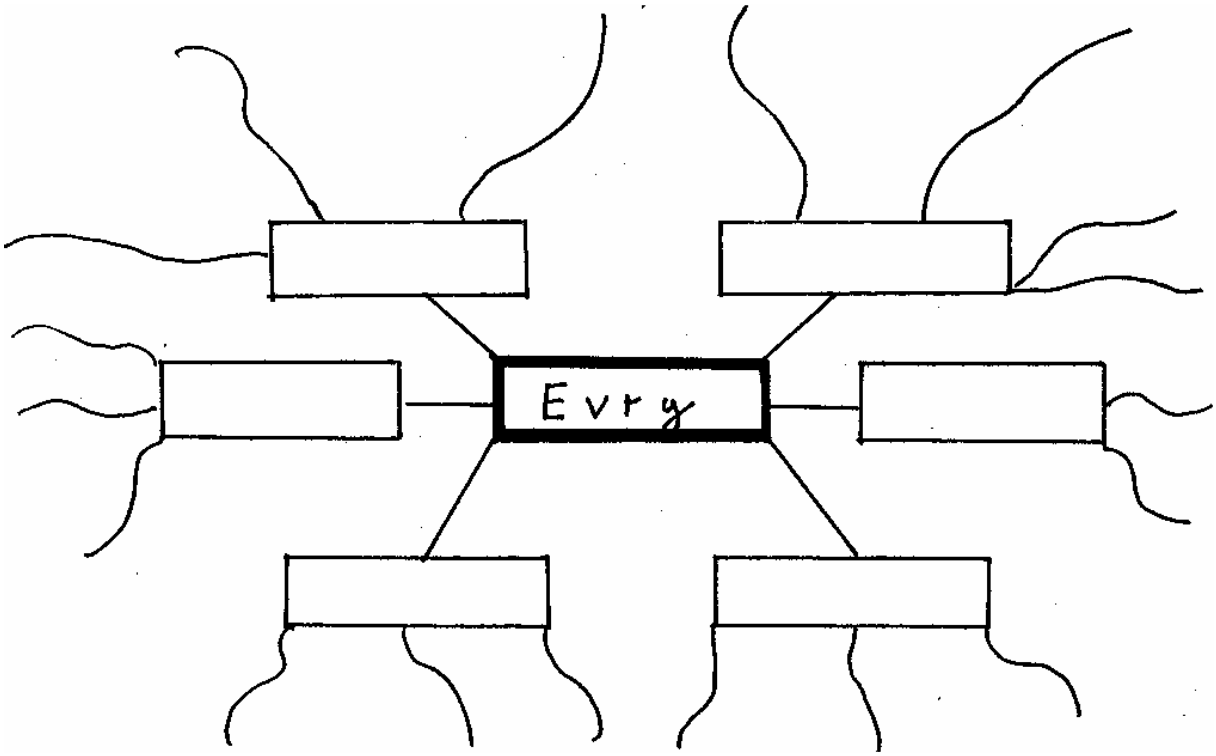
Documents de travail -

Hans-Ludwig Krechel,
Studienseminar Bonn (R.F.A)

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.



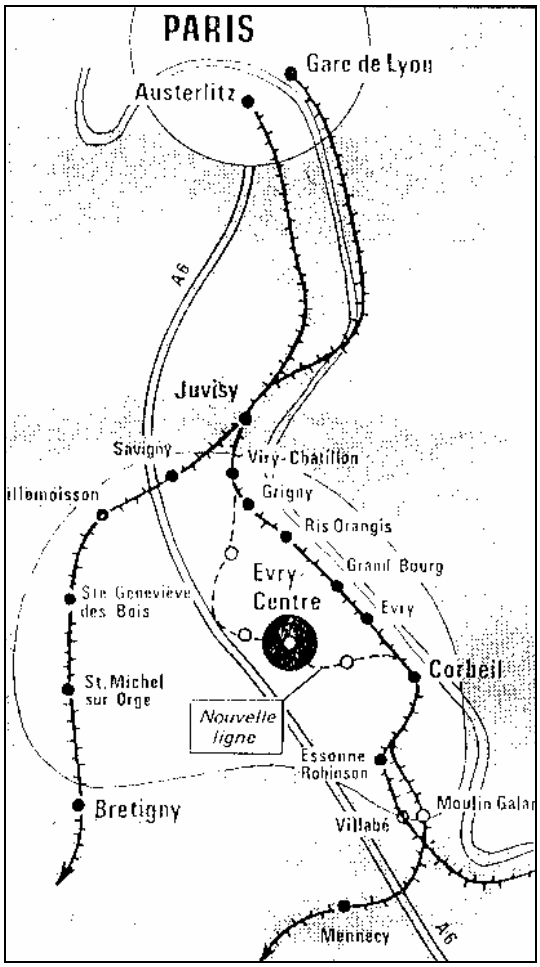
(Source : Ville d'Evry (ed.), La ville nouvelle d'Evry, 1986, p. 3-5)



Tâche

- Quels sont les mots que vous associez avec ces photos ?
  Mettez les mots dans la case adéquate.
- Formulez vos premières impressions.

Aide : *Travailler avec des documents*		
Sur la photo,	on peut voir on peut constater	
la photo le texte	montre fait voir renseigne sur informe sur donne des informations sur décrit donne une description de explique	que pourquoi



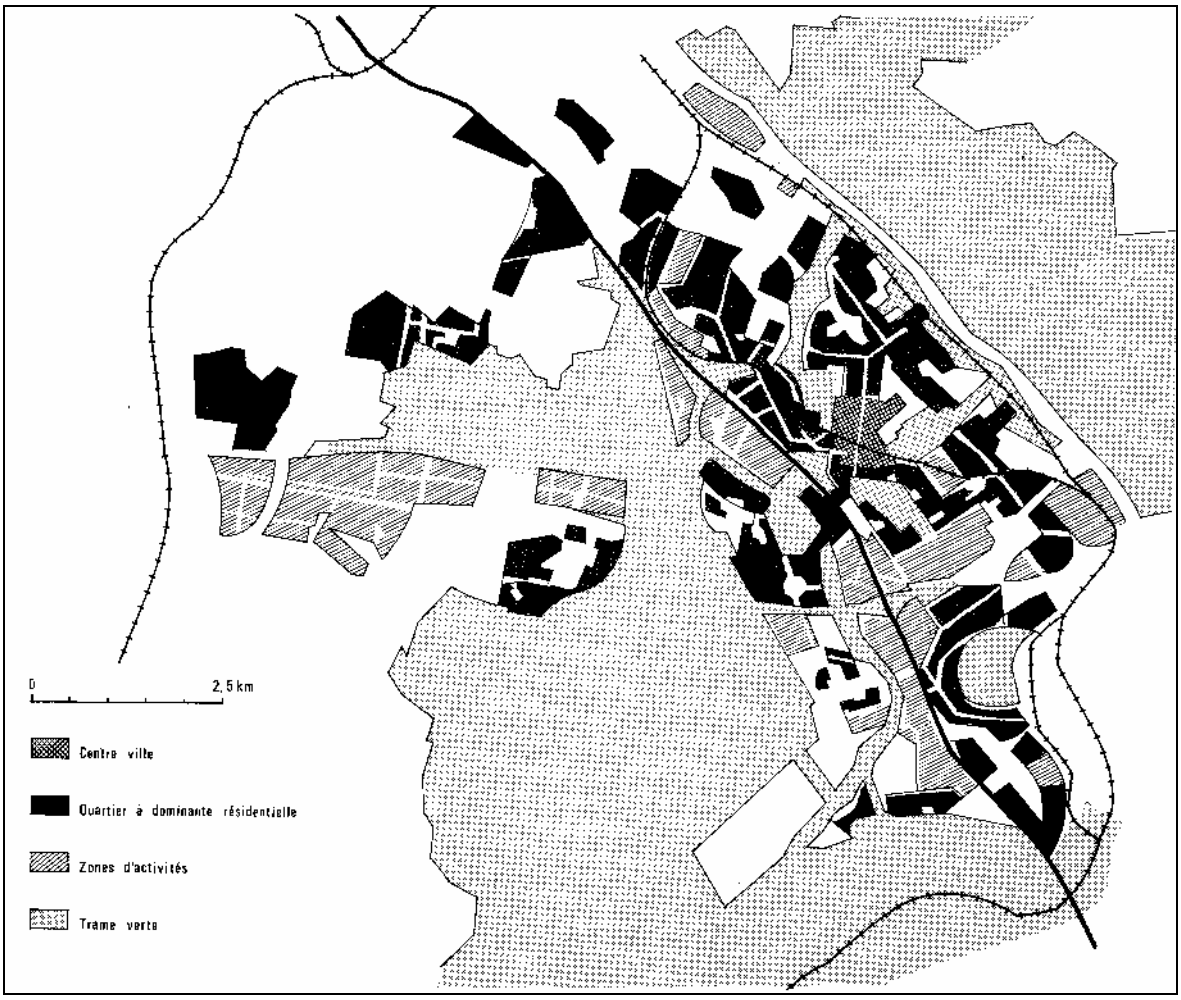
(Source : *Le journal du dimanche*, 10-2-74)

Evry

A 25 km du « Périphérique Sud » et à mi-chemin entre Paris et Fontainebleau, Evry-Ville Nouvelle, chef-lieu de l'Essonne, se construit au cœur du plateau d'Evry-Courcouronnes.

Trois lignes Sncf couvrent le secteur géographique intéressé par la ville nouvelle : Paris-Austerlitz, - Etampes par Bretigny, Paris – Gare de Lyon – Corbeil, et une ligne ferrée nouvelle pourvue de 4 gares, ligne qui assure, depuis le 6 septembre 19754, la liaison directe entre la gare de Lyon et le chef-lieu de l'Essonne. Les nouvelles gares sont conçues comme des stations d'échange avec le réseau d'autobus Ratp qui dessert Evry. Ce réseau disposera de routes spécialement construites et réservées à la circulation des bus.

(Source *: Le journal du dimanche*, 10-2-74)



(Source : Beaujeu-Garnier J., *Géographie urbaine*, Paris, Colin, 1997, p. 261)

Outil de travail : ***Trouver le sens des mots***

Pour comprendre le texte, essayez de trouver les informations à partir des mots que vous connaissez déjà. Pour trouver le sens des mots nouveaux, servez-vous :
- des mots français ou anglais connus,
- des mots allemands qui leur ressemblent,
- de vos connaissances sur la vie en ville,
- du contexte.

Sinon, consultez votre dictionnaire français-allemand.

Devoir :

Analysez les documents et répondez aux questions suivantes :

- Quelle est la situation géographique d'Evry ?
- Quelles sont les liaisons avec Paris ?
- Quelles sont les différentes parties de la ville nouvelle ?

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

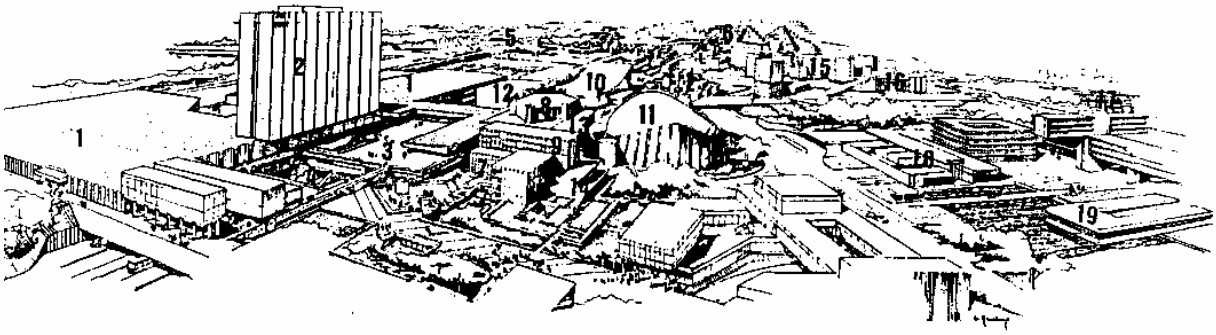
Sujet 1 : Le Centre-Ville

1 *Centre commercial*
2 *Bureaux*
3 *Place des Terrasses*
4 *Arrêt d'Autobus*
5 *Parc des Loges*
6 *Évry I*

Agora
7 *Crèche*
8 *Théâtre*
9 *Bureaux*
10 *Patinoire*
11 *Salle des Sports*
12 *5 cinémas*
Studio TV
13 *Drugstore*
14 *Bibliothèque*

15 *INCA P.T.T.*
16 *Central téléphonique*
17 *Bureaux France-Évry*

Préfecture
18 *Palais de Justice*
19 *Cabinet du Préfet*



Depuis le 20 mars 1975, les habitants de la région d'Evry ont pris le chemin de leur nouveau centre.

De la Grand-Place de l'Agora, le visiteur découvre, en quelques instants :

- des salles de spectacles, une bibliothèque, des cinémas, des brasseries, des restaurants, une piscine, une patinoire, un bowling, et aussi le souci d'informer, de documenter, de favoriser les rencontres; l'Agora, c'est également : un dispensaire, une crèche, une halte-garderie...

Mais l'Agora n'est pas tout. A deux pas : des grands magasins, 140 enseignes; la préfecture, la cité administrative, le palais de justice, les premiers immeubles de bureaux du centre d'affaires... Tout cela existe aujourd'hui.

Et demain?

Depuis la gare centrale, le secteur des Passages fera la liaison avec le quartier de l'Agora. Le long d'un mail, artisans, hommes d'affaires, étudiants, flâneurs et habitants du quartier voisineront dans ce nouvel ensemble qui intégrera, outre de nouveaux bureaux et des commerces :

- un centre artisanal;
- un foyer international d'accueil et de rencontres;
- un institut universitaire de technologie et un centre de préparation à l'École nationale supérieure des Arts et Métiers qui assureront la rentrée universitaire 1977.

(Source : Ville d'Evry (ed), *La ville nouvelle d'Evry*, 1986, p. 3-5)

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Sujet 2 : A Evry 1, des jardins en terrasses changent l'aspect de la ville.

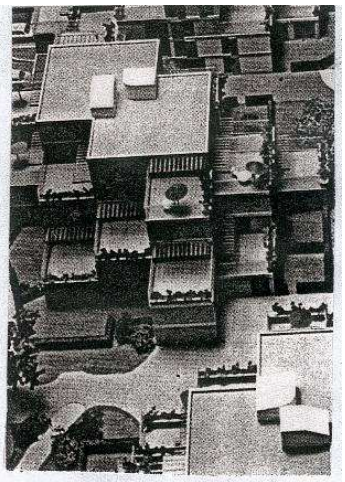
Une terrasse pour chaque appartement. Les bâtisseurs ont choisi de construire des maisons où chacun a sa terrasse.

Ces maisons-gradins abolissent les vertigineuses verticales qui cachent le ciel et semblent se rejoindre dans les nuages.

Elles offrent l'aspect d'une multitude de jardins suspendus où le simple jeu des volumes supprime les vis-à-vis et libère l'espace.

Blanc ou coloré, en brique ou béton, bordé d'arbustes ou de fleurs, aucun appartement ne ressemble à son voisin.

Les voitures s'effacent sous les maisons, elles laissent la terre aux arbres, aux chemins, aux fleurs, au gazon, aux jeux d'enfants, au vaste plan d'eau.



Une autre façon de vivre sa ville. L'architecture des maisons-gradins dégage le ciel des promeneurs ; la variété des formes, des couleurs, des hauteurs et des matériaux contribue à rendre le paysage diversifié et vivant.

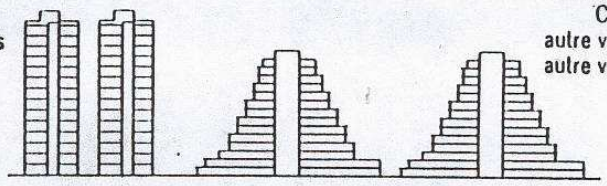
Les chemins sinuent entre les immeubles, au milieu des espaces verts.

Les places alternent avec les passages couverts et les rues. Entre les bâtiments, l'espace est tantôt dégagé et tantôt resserré.

Certains lieux sont calmes, d'autres animés.

Il n'y a plus une seule façon de voir la ville. Chacun selon son humeur, son moyen de locomotion, son trajet, découvre l'espace et le compose à son gré.

Ce n'est pas encore une autre vie. Mais c'est à coup sûr une autre ville.



(Source : Ville d'Evry (ed.) : La ville nouvelle d'Evry. 1986. p. 6-8)

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Sujet 3 : Pour Evry 1, un choix de transports rapides

Doc. 3c

Evry 1 à 30 mn de Paris et 10 mn de Fontainebleau. Au milieu des champs surgit un quartier nouveau d'une ville nouvelle, Evry 1.

Mais comment y aller ?

Le train (ligne Gare de Lyon-Corbeil) dessert déjà la ville d'Evry en 35 mn. Dès novembre 1975, la ligne nouvelle du plateau d'Evry reliera Grigny, Evry et Corbeil à Paris. La gare est à 600 m d'Evry 1.

L'autoroute du Sud A 6 et la nationale 7 desservent directement Evry 1.

Dans Evry 1, les voitures présentes mais invisibles. Dans Evry 1, les voitures n'ont pas d'odeur et ne font pas de bruit. Elles sont partout, mais on ne les voit nulle part.

Elles roulent sous terre et vous mènent jusqu'au pied des appartements.

Les autobus maîtres du terrain. Pour les transports en commun, Evry 1 dispose du système le plus agréable et le plus rapide, celui du transport en site propre : les autobus roulent sur des voies qui leur sont strictement réservées.

Ces voies desservent le quartier et le relient au centre de la ville, à la gare, à la préfecture, aux zones d'activités, aux parcs urbains. Elles ne croisent aucune autre route, ne sont empruntées par aucun autre véhicule.

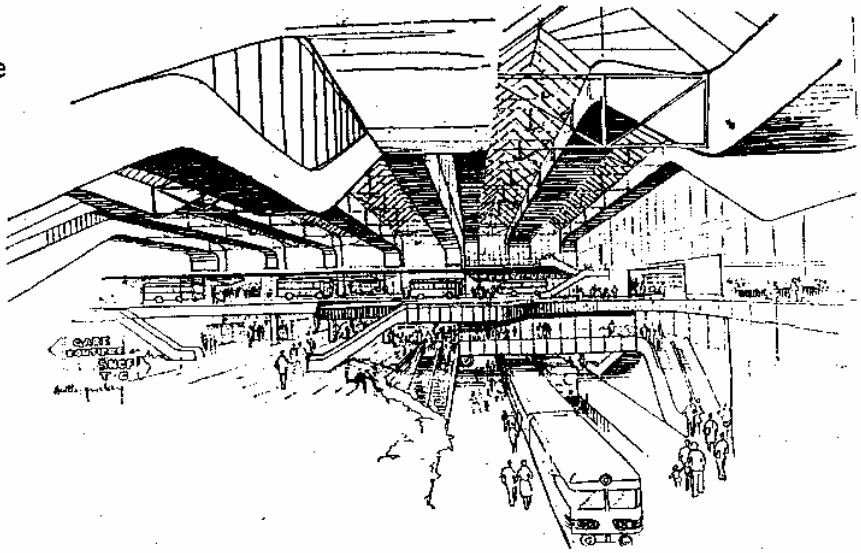
Ni feu, ni stop, ni croisement. Rapidité et fluidité du transport sont assurées à tous les habitants. Il y aura une station tous les 300 m et les autobus rouleront à une vitesse trois fois plus grande qu'à Paris (36 km/h).

Demain un système de guidage et peut-être de conduite automatique permettra aux autobus de circuler de façon continue.

Un domaine réservé aux deux roues. Un réseau de pistes cyclables permet aux deux roues de circuler en toute tranquillité.

Pour aller en classe ou se promener, écoliers et lycéens utilisent la bicyclette ou le cyclomoteur, sans courir aucun danger.

Le piéton roi à Evry 1. A Evry 1, on a rendu la ville au piéton en lui créant ses propres chemins. Ces chemins mènent partout : à l'Agora, au centre commercial, aux marchés, au Parc des Loges ou descendent doucement vers la Seine (la promenade y est particulièrement agréable). Ils mènent aussi à la gare, et tout cela sans jamais rencontrer de voiture...



(Source : Ville d'Evry (ed.) : La ville nouvelle d'Evry. 1986. p. 6-8)

Travail de groupe

Formez six groupes et essayez de présenter les avantages de la vie à Evry sous forme d'organigramme. Deux groupes travailleront sur un même sujet :

Sujet 1 : Evry 1 : le centre-ville.
Sujet 2 : A Evry 1, des jardins en terrasses changent l'aspect de la ville.
Sujet 3 : Pour Evry 1, un choix de transports rapides.

Outil de travail : *Faire un organigramme*
Pour dessiner un organigramme, travaillez de la façon suivante :

- Lisez les textes et encadrez les mots-clés.
- Relisez les textes et essayez de trouver les relations entre les mots-clés.
- Mettez les mots-clés sur un poster ou une feuille transparente et liez-les par des lignes/des flèches. Employez aussi plusieurs couleurs.
- Puis, présentez votre organigramme devant la classe.

Aide : l'urbanisme

Raumordnungsplan : le plan d'aménagement
Vorstadt, Vorort : la banlieue, le faubourg
Umgebung : les environs (m)
Neue Stadt : la ville nouvelle
Schlafstadt : la cité dortoir
Industriezone : la zone industrielle
Grünzone : un espace vert

Stadtrand : la périphérie
Slum : le bidonville
Wohngebiet : le quartier résidentiel
Wohngebäude : un immeuble
Wohnhochhaus : la tour

Infrastruktur : une infrastructure
Verkehrsmittel : les transports (m)

Fußgängerzone : la zone piétonnière
Verkehrsstau : un embouteillage

dicht bevölkert : (zone) à peuplement dense
belebt : animé,e
laut : bruyant,e
ruhig : tranquille, calme

L'évolution de la population à Evry

	Population en milliers d'habitants				Taux d'accroissement en % par an		
	1975	1982	1990	1995	1975-82	1982-90	1990-95
Evry	25,8	47,0	73,9	82,1	54,8	56,0	13,8
Paris	2299,8	2176,2	2152,4	2155,7	-0,8	-0,1	0,1
Ile de France	9878,6	10073,1	10660,6	10908,0	0,3	0,7	0,8

(Source : La lettre de l'observatoire, No 5, mars 1996, 1)

Vingt ans de déception

Dans l'ensemble, c'est la déception pour beaucoup d'habitants. Tout d'abord à cause des ennuis de la mise en route d'une telle machine : bâtiments scolaires insuffisants, transports en commun mal organisés, magasins trop éloignés, emplois sur place difficiles à trouver, les logements H.L.M. dans l'ensemble trop chers.

(Source : Le Monde, 2-7-88)

Outil de travail : ***Rédiger un texte***	
1°	**Cherchez des informations :** Révisez tous les documents et cherchez des aspects positifs et des aspects négatifs de la ville nouvelle d'Evry. Consultez par l'Internet des articles de journal sur Evry parus les dernières années.
2°	**Classez les informations :** Mettez les aspects positifs et négatifs dans une grille.
3°	**Faites le plan de votre texte :**

Introduction : p.e. : les intentions des urbanistes, les avis des habitants (voir Le Monde ; la statistique doc. 4)

Partie principale : deux modèles possibles :

Modèle 1 : d'abord les aspects positifs, ensuite les aspects négatifs
Modèle 2 : pour chaque critère : les aspects positifs et négatifs

Conclusion : votre opinion personnelle.

4° **Rédigez votre texte :**
- Travaillez aussi avec des dictionnaires.
- Employez des expressions qui peuvent aider à convaincre les lecteurs de votre article.
- Liez les parties du texte par des mots charnières :
d'abord, ensuite ; mais, pourtant, au contraire ; pour finir, en conclusion.

5° **Révisez votre texte :**
Essayez d'améliorer votre style et de corriger vos fautes.

Grille : Les aspects positifs et négatifs de la ville d'Evry

	aspects positifs	**aspects négatifs**
situation géographique		
centre ville : équipements : structure : architecture :		
habitat : logements : maisons : quartiers :		
transports : liaisons avec Paris : accès aux quartiers : accès au centre ville : parkings :		

Aide : *Jugement personnel*	
je pense	que
je crois	
je trouve	
je suis d'avis	
selon moi	
à mon avis	
à mon opinion	
je suis	pour
	contre
je trouve	bon
	mauvais

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

L'enseignement de l'histoire-géographie en langue régionale ou seconde et la formation des identités

Bruno Botet,
Lycée de Céret

L'enseignement de l'histoire et de la géographie a toujours joué un rôle prépondérant dans la formation des identités individuelles et collectives. En effet ces deux disciplines permettent la création et la transmission des référents culturels indispensables à la construction identitaire.

La construction des états-nations, dont la France est l'un des exemples les plus probants, s'est faite par la création d'un patrimoine culturel considéré comme national. Géographes et historiens, tels Jules Michelet, se sont attachés à chercher les héros, les mythes et les symboles révélateurs de « l'esprit de la nation ».

La diffusion de ce patrimoine incombe à l'Education nationale (ou Instruction Publique). Les écoles normales, ancêtres de nos Iufm forment les « hussards noirs de la République » chers à Charles Péguy. Le contexte est alors bien particulier. Il s'agit de renforcer le nouveau régime, la Troisième République est plus que fragile à ses débuts et de préparer la France à la revanche après la cuisante défaite de 1870.

Le modèle a été efficace et a perduré pendant près d'un siècle. Tous les petits Français partagent de Lille à Perpignan, de Brest à Strasbourg (après 1918), la même culture et les mêmes héros :

Bayard, le chevalier sans peur et sans reproche,
Jeanne d'Arc qui a bouté les Anglais hors de France entre autres, mais aussi
Le mont Gerbier des Joncs,
Les 4807 m du Mont Blanc,
Les départements de France, leurs préfectures et sous-préfectures.

Mais le modèle a été aveugle, jusqu'à l'absurde. Les Gaulois étaient ainsi promus ancêtres de tous les Français y compris des Antillais et des Sénégalais.

L'enseignement de l'Histoire et de la Géographie n'est plus un catalogue de rois et de fleuves. Ces deux sciences humaines ont été profondément renouvelées depuis un demi-siècle et peu à peu l'enseignement suit ces changements, tant dans le fond que dans la forme.

Il nous faut construire l'appareil critique de futurs citoyens, aptes à comprendre leur monde, un monde qui a beaucoup changé et évolue toujours plus vite. La France n'y occupe plus tout à fait la même place qu'auparavant. Le contexte européen, d'intégration à l'Union Européenne, le contexte mondial de la globalisation semblent permettre une certaine dilution des identités nationales.

Le développement de l'enseignement bilingue pose à nouveau la question de la construction de l'identité individuelle et collective. Quels citoyens formons-nous en enseignant l'Histoire-géographie en langue régionale ou langue seconde ?

Ce thème peut-être délicat, sulfureux même tant la notion d'identité nationale et ce qu'elle sous-entend en terme de citoyenneté, voire de patriotisme, est encore de nos jours sujet de polémique.

C'est une question que tout enseignant intervenant en classe bilingue doit se poser. Certes, ce n'est pas ici que nous apporterons des réponses, la construction identitaire est un phénomène bien complexe et l'enseignement bilingue encore trop récent en France pour que nous puissions être catégoriques. J'espère en tout cas proposer et trouver dans cet atelier des pistes de réflexion.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Quelle identité formons-nous à travers l'enseignement d'Histoire-Géographie en langue régionale ou seconde ?

Atelier n°4
***Animateur* : Bruno Botet**
lycée Déodat de Séverac, Céret

I. Quels référents culturels les programmes d'histoire et de géographie véhiculent-ils ?

Présentation et analyse des derniers programmes de l'école primaire au lycée :

- Le découpage chronologique est toujours d'actualité, mais l'histoire des « grands hommes » semble délaissée au profit de la vie quotidienne des populations et de l'évolution générale des sociétés.
L'accent est mis sur la diversité humaine et culturelle.
Les dimensions européenne et mondiale sont prises en compte.
Géographie : l'approche multiscalaire se développe : Monde, Europe, France mais aussi France en Europe et France dans le monde.
D'une manière générale, le poids de l'Europe et de l'Union européenne augmente de programmes en programmes.

- C'en est bien fini du catalogue des fleuves et des reliefs, de la généalogie des rois de France. La chronologie et la géographie physique sont écartées (quelques repères jugés indispensables subsistent cependant).

- L'enseignement de l'histoire et de la géographie n'est plus exclusivement centré sur la France mais ouvert sur l'Europe et le monde.

- La marge de manœuvre des enseignants est importante quant à l'application des programmes.

- Nous ne sommes plus à l'heure d'une identité nationale formée par l'école. Celle de nos élèves est, semble-t-il, plus largement ouverte aux influences extérieures et moins exclusive.

II. La pratique

Dans le cadre de la section bilingue français-catalan du lycée de Céret, les élèves suivent un cours d'histoire-géographie en catalan :

- Le cours est fait entièrement en langue catalane.
- Les documents peuvent être indifféremment en français ou en catalan, selon les thèmes de travail. (Difficulté de trouver des supports pédagogiques adaptés au programme et au niveau requis).
- La prise de notes, les exercices, les devoirs sont rédigés en catalan.

- Les exemples, les études de cas sont choisis (lorsque le programme s'y prête) dans le milieu local, régional ou transfrontalier (province autonome de Catalunya en Espagne) ; ils sont plus proches et plus concrets pour les élèves. Ils sont donc plus pertinents pour faciliter la compréhension.

Cette pratique entraîne plusieurs réflexions :

- La documentation en catalan présente souvent une approche différente des problématiques et permet aux élèves de relativiser, de confronter les points de vues et l'argumentation.
- Elle permet également de mettre en valeur des référents culturels catalans importants au regard de l'histoire (exemple de Ramon Llull pour traiter l'humanisme).
- Les élèves bilingues sont particulièrement sensibles à l'altérité, à la diversité. Par nature, ils sont donc plus facilement tolérants et ouverts.
- L'enseignement dans une langue différente permet très souvent de relativiser, de prendre de la distance avec les documents et les informations.
- L'une des accusations qui revient régulièrement à l'encontre des formations bilingues (surtout celles en langues régionales) est de former de futurs régionalistes ou nationalistes, de nourrir les rangs des mouvements et partis autonomistes.

Cet aspect de la question est important, car les frontières mentales sont souvent plus présentes que les frontières physiques.

- Il ne faut pas nier qu'un certain nombre de familles et d'élèves ont choisi ces sections car ils sont sensibilisés au fait nationaliste ou régionaliste. Les enseignants volontaires pour ce type de poste peuvent également avoir les mêmes motivations.

- Cependant, si cette remarque était valable aux débuts des sections bilingues, elle ne l'est plus aujourd'hui. En effet, le nombre d'élèves augmentant régulièrement, leurs origines sociales et culturelles sont de plus en plus diversifiées et proches des classes monolingues. Les filières bilingues accueillent de plus en plus d'élèves non originaires de la région, voire issus de milieux culturels très éloignés (enfants de familles maghrébines par exemple) qui souhaitent une intégration plus rapide à la réalité culturelle régionale. Enfin, de plus en plus d'étudiants en Iufm choisissent la voie bilingue, non pas par militantisme, mais par pragmatisme.

- Nos enfants sont de toute façon, comme tous les enfants, soumis aux influences culturelles du monde entier, par le biais des médias et des modes.

Nous n'avons que peu de recul sur les enfants bilingues que nous formons, mais il semble que nous devons comprendre leur identité, non pas comme la juxtaposition de deux identités différentes ni comme leur somme mais réellement comme une création originale et plurielle, qui pourrait être la base d'une éventuelle identité européenne.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Enseignement de l'histoire en allemand en section européenne

Atelier n°5
Manfred Donecker
Goethe Institut-Inter Nationes, Nancy

« Chantier » du 24/10/02 : Histoire en Section Européenne

Le titre d'atelier contient l'image d'un chantier en bâtiment. J'explique cette image par le caractère du travail de ce défi : le professeur est toujours à la recherche de matériaux, d'outils, de plans. Il se sent parfois seul devant cette tâche. Il est obligé de s'investir à fond et de transférer cet esprit à ses élèves. C'est souvent un travail plus dur et plus laborieux par rapport aux tâches des autres cours en langue maternelle.

Mais cette métaphore contient aussi des aspects très positifs. Les professeurs voient très vite la chance d'une vraie coopération d'équipe au niveau de l'établissement avec les professeurs de langue allemande en projets d'échange, en projets d'année, en TPE (travaux pratiques encadrés) ou IDD (itinéraire de découverte) au collège. Le manque de manuels les invite tous à participer à des réseaux ou des pôles de documentation au niveau des académies, même interrégionaux, voire internationaux. Tous sont ou ont été dans la même situation et comprennent donc ce besoin d'échange, de communication, de coopération. Ainsi s'offrent la chance de se rendre visite mutuellement dans ses propres cours, la possibilité de développer, en partant de la pratique vécue, les principes de l'enseignement en matière non linguistique, la coopération interdisciplinaire avec les matières linguistiques et avec les autres matières en langue étrangère.

De plus, la dimension internationale offre l'invitation à l'échange interculturel entre différentes traditions scolaires dans les disciplines non linguistiques, parce que les professeurs chercheurs sont aussi en contact avec les systèmes scolaires de l'autre bord du Rhin par le biais de la recherche de documents.

Ce sont ces dimensions d'enrichissement qui marquent le défi qu'est l'enseignement de disciplines non linguistiques en langues étrangères. Cet enrichissement est dû à la relation automatique entre les matières et la langue, à l'implication de traditions scolaires, de méthodes et d'outils authentiques dans la discipline et dans la communication en langue étrangère et en langue maternelle. Le professeur de D.N.L. (discipline non linguistique) qui se forme dans un processus ouvert et continu, même pendant toute sa carrière, est non seulement un professeur bilingue, mais plutôt un professeur bivalent, même un professeur *européen.* Cette qualification vaut également pour l'élève qui développe dans cet enseignement les compétences pragmatiques et intellectuelles nécessaires à la construction d'une *Europe* humaine, où les citoyens peuvent se rencontrer, se comprendre dans des projets concrets qu'ils construisent avec leurs partenaires européens.

J'invite donc les participants de cet atelier à une séquence concrète que j'ai choisie exprès pour présenter la liaison entre la pratique et la théorie des principes des cours en modules de langue étrangère. Le sujet se prête également à cette réflexion interculturelle.

En tant qu'ancien professeur d'histoire et de français dans une section dite bilingue en Rhénanie du Nord-Westphalie, j'ai pendant longtemps profité, dans mes cours d'histoire en langue française et en langue allemande comme langue étrangère *(Deutsch als Zweitsprache),* de l'excellente démarche méthodique des manuels français.

Ainsi, en tant que conseiller pédagogique du Goethe Institut pour les sections européennes, j'essaie, par cette séquence, de vous offrir une démarche et une approche typiques de la tradition de l'enseignement d'histoire en Allemagne : une approche pédagogique qui vise à la sensibilisation, la discussion et la prise de position de l'élève - et aujourd'hui, du participant de l'atelier.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

I. Séquence choisie : le Traité de coopération franco-allemande (Le traité de l'Élysée) du 22 janvier 1963 et ses conséquences

La séquence contient plusieurs types de documents et se réfère au programme de la Terminale en section européenne. Les objectifs et le plan de travail émanent des questionnaires qui seront ajoutés aux documents au cours de l'atelier. Pour élucider les principes du travail en histoire D.N.L., je présenterai dans l'atelier aussi un questionnaire destiné aux cours d'histoire en langue maternelle (allemande).

Le sujet de la séquence est le traité de la coopération franco-allemande entre les ministres des affaires étrangères des deux pays signataires, signé le 22 janvier 1963 à Paris à l'Élysée en présence des deux chefs d'Etat, le président de la France Charles de Gaulle et le chancelier de la République Fédérale de l'Allemagne, Konrad Adenauer. Ce travail scolaire inclut aussi les références historiques et les conséquences de ce traité.

Présentation des documents :

Le choix des documents est le résultat d'un travail de production lors de mon séminaire avec des professeurs d'histoire-géographie en section européenne dans le Goethe Institut à Paris.

1) La caricature de Josef PARTYKIEWICZ, Der Triumphbogen, 1962, tirée du catalogue de l'exposition Vis-à-vis : „Deutschland und Frankreich, Begleitbuch zur Ausstellung im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, 4. Juni 1998 bis 20. September 1998", Köln, DuMont Verlag, 1998, p.119.

2) La photo „Mitterrand et Kohl à Verdun" (Das Parlament, 37, 7. 14. 2. 1984) tirée de RICHTERING G., „Deutschland – Frankreich, Mythen und Bilder im Wandel", Eine Ausstellung des Deutsch-Französischen Kulturzentrums in Essen November 1988, Münster 1989.

Présentée à côté de la caricature de CABU (Id., *Bien dégagé sur les oreilles*, 1986) tiré de Reinhardt DIETRICH, Walter FEKL, *Komische Nachbarn – drôles de voisins, Deutsch-Französische Beziehungen im Spiegel der Karikatur – Les rapports franco-allemands à travers la caricature* (1945 – 1987), Paris, Goethe-Institut, 1988, p. 57 : « Les Prussiens, c'est vrai qu'ils coupaient les mains des enfants ? » - « Mais non, mais non ! »

3) Le texte d'information de Ulrich LAPPENKÜHLER, *Auf dem Weg zur „Erbfreundschaft": Die Bundesrepublik Deutschland und Frankreich von 1949 bis 1963*, Paragraph Der Elysée-Vertrag, tiré du catalogue de l'exposition Vis-à-vis : „Deutschland und Frankreich, Begleitbuch zur Ausstellung im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, 4. Juni 1998 bis 20. September 1998", Köln, DuMont Verlag, 1998,pages 118 - 120.

4) Deux extraits de discours (documents auditifs) tirés de Vis-à-vis (CD zur Ausstellung im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 4. Juni 1998 bis 20. September 1998)

Le discours en langue allemande du président français Charles de Gaulle, du 9 septembre 1962 à Ludwigsburg, l'hommage du Chancelier Konrad Adenauer au Traité franco-allemand (sans date).

Les documents se trouvent à l'annexe. Les questionnaires feront l'objet du travail de l'atelier.

II. Enseignement de l'histoire en langue allemande

Les questionnaires et les documents montrent bien que le travail en histoire, comme discipline enseignée en langue est un travail scolaire différent. Il part des principes de l'authenticité du travail linguistique, qui est intégré sous forme narrative dans le travail de compréhension des documents et dans le discours de classe. Ce discours est marqué par l'oral, par la communication en groupes et en classe.

Les méthodes historiques sont respectées, même soulignées dans ce cours de D.N.L. pour permettre à l'élève l'application consciente de ces méthodes apprises lors de l'évaluation en langue étrangère. Ainsi l'enseignement d'une matière en langue étrangère s'adapte-t-il de façon obligatoire aux compétences et au savoir déjà acquis et à acquérir. Il vise une procédure consciente d'apprentissage méthodologique et linguistique de la part de l'élève. Cette prise de conscience le mène à l'autonomie

opérationnelle, parce qu'il doit présenter non seulement un savoir, mais aussi un savoir-faire en méthodes et un savoir exprimer en moyens linguistiques, lors d'un examen oral.

La préparation de l'élève, lors des cours, demande non seulement un professeur bien averti dans le domaine de la discipline, mais aussi dans le domaine de l'enseignement linguistique. Son art est à la fois l'enseignement, la sensibilité vis-à-vis des difficultés et des processus d'apprentissage linguistique de ses élèves et la modération et l'organisation d'un travail autonome de l'élève.

Bien sûr, dans cet ensemble, l'élève participe d'une façon consciente. Bien sûr, la langue maternelle doit y avoir sa place. En section européenne, nous ne nous trouvons pas dans un bain d'immersion qui est encore à l'ordre du jour dans les cours de langue étrangère au primaire. Mais nous sommes amenés à profiter de tous les atouts didactiques possibles, en ce qui concerne le processus et la procédure d'apprentissage conscients, et la langue maternelle en est un. Et nous sommes censés en faire profiter l'élève. La conscience et la participation active et responsable de l'élève sont d'autant plus nécessaires, parce que c'est lui qui a choisi ce supplément d'enseignement et parce qu'il doit travailler lui-même, en toute conscience, sa propre progression linguistique individuelle. Cette progression linguistique diffère de celle d'un « simple » cours de langue. Elle la dépasse. Ainsi les dialogues entre élèves, entre professeur et élèves doivent-ils être inspirés d'échange d'idées et d'arguments en rapport avec le thème étudié. Et ils ne doivent pas être continuellement interrompus par la quête d'une perfection linguistique, par la sanction de fautes qui intimiderait chaque participant et mettrait fin à la communication spontanée.

Voici les points de marquage de cette nouvelle matière D.N.L. qui dépasse les deux formes de cours: le cours de la matière en langue maternelle et le cours de langue. C'est le développement d'une troisième matière.

Je propose en annexe 5 en langue allemande un modèle d'un questionnaire type où quelques principes de cette nouvelle matière deviennent en partie visibles.

III. Enrichissement : pragmatisme et idéalisme

L'idée de l'enrichissement est d'autant plus à mettre en relief parce que le travail en discipline non linguistique est un travail supplémentaire aussi bien pour le professeur que pour l'élève. Pour le moment, ceci se fait dans le cadre d'une valorisation restreinte. Ce rapport entre la mise et le bénéfice évoque parfois la question de la motivation des deux.

L'apport des cours en D.N.L. a lieu sur différents niveaux qui s'ajoutent à la valorisation scolaire. Les textes officiels mentionnent les compétences nécessaires pour l'Europe.

L'histoire en langue étrangère les précise. L'interculturel apporte les perspectives et méthodes différentes et organise, à la base d'un sujet concret du passé allemand, une rencontre avec une vue allemande qui peut différer de celle en France. Ainsi, on s'approche aussi d'une autre place que détient l'histoire dans l'ensemble culturel. Ces différences concernent l'approche sociale, la méthode historique, l'objectif pédagogique de l'histoire chez le voisin. Cette compréhension et cette réflexion peuvent aiguiser non seulement la propre identité, mais peuvent aussi préparer les rencontres avec d'autres traditions historiques d'autres voisins. C'est ce jeu entre altérité et identité qui marque la pédagogie de rencontre et l'histoire en est la base culturelle.

Naturellement, l'apport pragmatique y trouve aussi sa place. L'approfondissement de l'enseignement linguistique dans un travail concret d'une matière non linguistique réside dans la fonctionnalité de la langue étrangère comme outil de travail. L'apprentissage linguistique devient authentique dans ce contexte de projet et perd tout caractère artificiel et théorique. Mais ne nous faisons pas d'illusions : ce sont surtout les compétences de la compréhension et de l'expression orale qui en profitent. Mais c'est déjà beaucoup, n'est-ce pas ?

Un autre aspect est la possibilité d'enrichissement du programme de l'établissement. L'enseignement en langue étrangère de la discipline non linguistique est une invitation constante à la coopération interdisciplinaire, à une pédagogie de projet, aussi bien pendant le travail annuel que pendant les échanges avec le partenaire de l'autre côté du Rhin.

Il ne faut pas chercher beaucoup pour trouver des sujets concrets historiques. La participation en langue allemande à des concours d'histoire en Allemagne, qui sont aussi ouverts aux participants français, et la commémoration de moments historiques des deux voisins comme le 40e anniversaire du Traité de la Coopération franco-allemande en sont des exemples.

Annexes

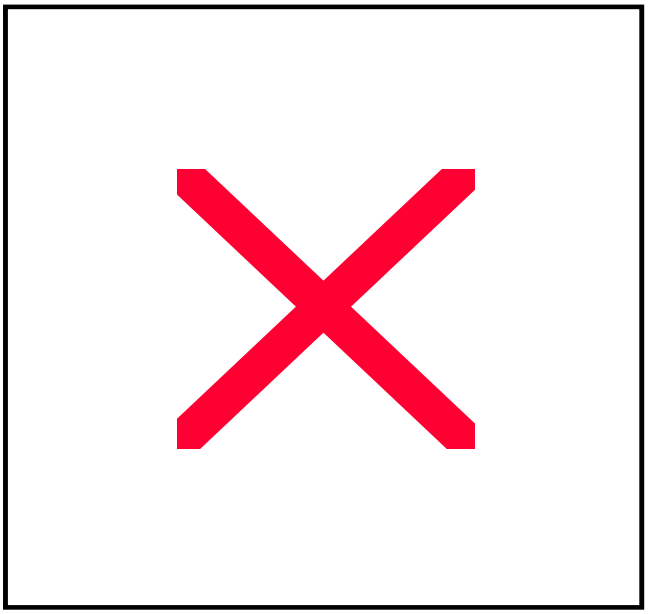
J'ajoute ici les quatre documents choisis. J'ai utilisé comme sources surtout des sources existantes. Dans le cas présent, ce sont des catalogues d'exposition destinés à un public allemand.

Les textes et les questionnaires tirés des manuels allemands s'avèrent souvent comme trop difficiles pour les élèves de section européenne.

La provenance des documents explique la nécessité dans l'enseignement d'une discipline non linguistique en langue allemande de créer ses propres questionnaires qui répondent aux besoins des cours et des programmes spécifiques et surtout aux compétences individuelles des élèves. Ainsi proposerai-je les questionnaires comme exemples qui invitent les participants de l'atelier à une réflexion sur l'utilité de ces modèles. Ici, je joins en annexe 5 un modèle général en langue allemande

Annexe 1

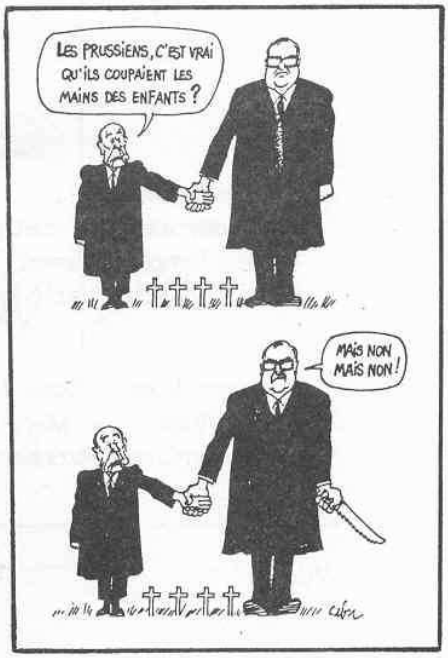
Josef PARTYKIEWICZ, *Der Triumphbogen*, 1962, tiré du catalogue de l'exposition *Vis-à-vis : Deutschland und Frankreich, Begleitbuch zur Ausstellung im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, 4. Juni 1998 bis 20. September 1998*, Köln, DuMont Verlag, 1998, p. 119.



Annexe 2

Mitterrand et Kohl à Verdun (Das Parlament, 37, 7. 14. 2. 1984) tiré de
Gerhard RICHTERING, *Deutschland – Frankreich, Mythen und Bilder im Wandel, Eine Ausstellung des Deutsch-Französischen Kulturzentrums in Essen November 1988*, Münster 1989.

CABU, *« Les Prussiens, c'est vrai qu'ils coupaient les mains des enfants ? » - « Mais non, mais non ! »* (Id., *Bien dégagé sur les oreilles*, 1986) tiré de Reinhardt DIETRICH, Walter FEKL, *Komische Nachbarn – drôles de voisins, Deutsch-Französische Beziehungen im Spiegel der Karikatur – Les rapports franco-allemands à travers la caricature (1945 – 1987)*, Paris, Goethe-Institut, 1988, p. 57.



Annexe 3

Auf dem Weg zur « Erbfreundschaft » : Die Bundesrepublik Deutschland und Frankreich von 1949 bis 1963
Ulrich LAPPENKÜPER (tiré du catalogue de l'exposition *Vis-à-vis : Deutschland und Frankreich, Begleitbuch zur Ausstellung im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, 4. Juni 1998 bis 20. September 1998,* Köln, DuMont Verlag, 1998, pages 118 – 120).

[…]
Der Elysee-Vertrag
Bei einem Staatsbesuch von Adenauer in Frankreich vereinbaren der Kanzler und der General im Juli 1962 den Ausbau der bilateralen Beziehungen zu einer „Union". Im Laufe des triumphalen Gegenbesuchs von de Gaulle im September verständigen sie sich auf eine Abstimmung der Außen-, Verteidigungs- und Entwicklungspolitik sowie auf eine enge Zusammenarbeit in Fragen der Bildungspolitik. Beide Staatsmänner betonen, ihre Pläne nicht in einem Vertrag festhalten zu wollen. Die Außenminister Gerhard Schröder und Maurice Couve de Murville stimmen trotz erheblicher Vorbehalte gegenüber einem derart engen Bündnis im Dezember die Grundzüge eines Protokolls ab, das de Gaulle und Adenauer Mitte Januar 1963 durch einen Schriftwechsel in Kraft setzen wollen.

Von dieser einfachen Form des Übereinkommens rückt Anfang Januar der Kanzler plötzlich ab. Nach innenpolitischen Rückschlägen erkennt er, wie wenig seinen potentiellen Nachfolgern an der Freundschaft zu Frankreich liegt.
Zudem fordern die Juristen des Auswärtigen Amtes, dass das Protokoll entweder in seinem Inhalt reduziert oder vom Bundestag ratifiziert werden müsse. Adenauer entscheidet sich für die zweite Möglichkeit, um das deutsch-französische Verhältnis auf der Grundlage eines Staatsvertrags dauerhaft zu stabilisieren. Nur mit Mühe gelingt es ihm, sein Kabinett davon zu überzeugen. Denn de Gaulle harsche öffentliche Absage an den britischen EWG-Beitritt und an das amerikanische Projekt einer multilateralen Atomstreitmacht am 14. Januar 1963 geben dem deutsch-französischen Vorgehen nun den Anschein einer antiamerikanischen und antibritischen Spitze. Vor diesem Hintergrund versuchen Adenauers Berater, den Kanzler von der beabsichtigten Reise an die Seine abzuhalten. Vergebens, Adenauer hält an der Absicht fest, mit dem General einen völkerrechtlich gültigen Vertrag abzuschließen. Am 22. Januar 1963 unterzeichnen der deutsche Bundeskanzler und der französische Staatspräsident den Elysee-Vertrag. Adenauer und de Gaulle sind am Ziel.
Feiern können die beiden Staatsmänner aber nicht. Zwischen den Regierungen entbrennt nach der Vertragsunterzeichnung ein heftiger Streit, wie das deutsch-französische Verhältnis mit der europäischen Einigung und der nordatlantischen Partnerschaft verflochten werden soll. Nach der Überzeugung de Gaulles müsse sich ein von Bonn und Paris geführtes Europa von der Vorherrschaft Washingtons befreien. Auf das amerikanische Engagement in Europa kann die Bundesrepublik jedoch aus sicherheitspolitischen Gründen nicht verzichten. Um etwaigen Mißdeutungen des Freundschaftsabkommens vorzubeugen, beschließt die Bundesregierung in enger Abstimmung mit den USA, dem Ratifizierungsgesetz zum Elysee-Vertrag eine Präambel voranzustellen. Diese hebt die multilateralen Verpflichtungen der Bundesrepublik und ihre Partnerschaft mit den USA hervor. Im Deutschen Bundestag stimmen am 16. Mai 1963 Abgeordnete aller Parteien dem Elysee-Vertrag mit der Präambel zu. Die Präambel entwertet aus der Sicht de Gaulle den Vertrag erheblich. Sechs Wochen später prallen beim nächsten Regierungstreffen in Bonn die unterschiedlichen Positionen hart aufeinander. Der General sieht angesichts des absehbaren Kanzlerwechsels die deutsch-französischen Sonderbeziehungen bereits in Frage gestellt. Auch das Abkommen zur Errichtung eines gemeinsamen Jugendwerks kann die frostige Atmosphäre nicht erwärmen.
Die Bilanz der deutsch-französischen Beziehungen am Ende der Ära Adenauer erscheint also keineswegs in jenem strahlenden Licht, das vom Mythos des Elysee-Vertrages ausgeht. Schon vor Adenauers Rücktritt am 16. Oktober 1963 tritt ein Grundproblem der deutsch-französischen Zusammenarbeit offen zutage: Der Wunsch nach einem auf Verständigung basierenden deutsch-französischen Kraftzentrum in der Mitte Europas ist mit den internationalen Rahmenbedingungen und den außenpolitischen Interessen der Bundesrepublik nicht in Einklang zu bringen.
Gleichwohl ist der Elysee-Vertrag nicht so herabzustufen, dass er gleichsam als überflüssig erscheint. Adenauer und de Gaulle haben einen Schlußstrich unter eine unheilvolle Vergangenheit gezogen und die Grundlage für eine bessere Zukunft gelegt. Nach Jahren tiefgreifender Konflikte während der Kanzlerschaft Ludwig Erhards entwickelt sich der Elysee-Vertrag seit den siebziger Jahren zu einem erstaunlich flexiblen, zentralen Instrument der Außenpolitik beider Staaten und schafft die Voraussetzungen für die heutige „entente élémentaire".

Annexe 4

Hörprotokolle

Vis-à-vis CD zur Ausstellung im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 4. Juni 1998 bis 20. September 1998.

Titel 12

9.9.1962 Ludwigsburg: Ansprache des französischen Präsidenten Charles de Gaulle in deutscher Sprache an die deutsche Jugend
„[…] Ich beglückwünsche Sie ferner, junge Deutsche zu sein, dass heißt Kinder eines großen Volkes. Jawohl, eines großen Volkes, das manchmal im Laufe seiner Geschichte große Fehler gemacht hat.
Ein Volk, das aber auch der Welt geistige, wissenschaftliche, künstlerische, philosophische *Wellen* (*unklar)* gespendet hat. […]"
Titel 14

(Ohne Datum, Ort) Hommage du Chancelier Konrad Adenauer au Traité franco-allemand
« Je considère que *l'événement (unklar)* le plus important est la conclusion du Traité franco-allemand en date du 22 janvier 1963. Sans ce traité, il n'y a pas d'unité européenne. Les méthodes peuvent changer, mais le plus important est de ne jamais perdre la confiance de ses amis. »

Annexe 5

Versuch einer übertragbaren Schematik

Dokumentenfolgen bei Sequenzen (lernerorientierte Aufbereitung - Lernertypik)

- **Trennen der Schwierigkeiten und Anknüpfung an Gelerntes**

Vom Leichten zum Schweren **–** vom Bekannten zum Unbekannten – das Prinzip der Wiederholung (Themen, Fach und Sprache, Fachmethoden) und der veränderten Darstellungsform

- **Aufbau der Fertigkeiten**

Vom gemeinsamen Erarbeiten zum eigenen Transfer – von der Begegnung mit Neuem über das Üben zum Anwenden – von der Lehrerpräsentation über das schülerzentrierte Lernen zur Schülerorientierung (prozedurales und bewusstes Lernen)

- **Nutzung mehrerer Wahrnehmungskanäle** (Sehen, Hören, Lesen, Tun, Bewegen)

Von der Emotion über die Reflexion zur Sprache – Vom Betrachten über das Lesen zum Hören und Spüren und zurück – das Trennen der Kanäle als Bewusstmachung der Gesamtwirkung

Aufgabenfolgen bei Dokumenten

1) Lernen und Handeln (Geschichte im Gegenwartsbezug) – Begegnung der Traditionen
Vom **Konkreten** zum **Allgemeinen** zum **Abstrakten** zum **Symbolischen** zum **Aktuellen** zum **Handeln** zur neuen **Frage**

2) Verstehen und Interpretieren

1. **Beschreiben** (Aufbau, Logik, Folge)
2. **Erklären** (Ursache, Anlass, kurzfristige und langfristige Folge)
3. **Einordnen** (Zeit, Raum, Ordnung, Gesellschaft)
4. **Vergleichen** (Synchronisch, diachronisch, Identität, Alterität, Differenz, Parallele)
5. **Bewerten** (Standpunkt, Sachbezug, Wertbezug, Zeitbezug, Aktualitätsbezug, Lehre aus der Vergangenheit)

3) Historische Dimensionen (Bild)
1. **Ikonografische** Beschreibung des Dargestellten, der Anordnung, der Ästhetik
2. **Ikonologische** Erklärung der Bildaussage, der Bildabsicht
3. **Dokumentensinn** und Einordnung in den Ursachen – Folgen – Zusammenhang
4. **Zeitensinn** und heutige Bedeutung des Bildes als konstruktive Erinnerung

4) Historische Methoden (Textsorten)

1. **Äußere Quellenkritik** (Autor, Textart, Datum, Epoche)
2. **Innere Quellenkritik** (Argumentation, Kernaussage, auktoriales Interesse)
3. Synchrone, diachrone **Erklärung**, Einordnung in Raum, Struktur, Zeit, Vergleich
4. **Kommentar** und **Urteilsbezug** (Werten mit klarem Bezug: Sache, Zeit, Wert)
5. Weiterführende **Fragestellung**

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Apprentissage des langues par le biais de la musique

Atelier n°6
Animatrice : **Christiane Boos**
I.U.F.M. d'Alsace

La démarche proposée avait d'abord comme objectif d'offrir aux élèves du plaisir à évoluer dans une langue étrangère à travers des activités musicales qui ont toutes un point commun : elles nécessitent l'engagement physique de l'enfant.

A travers les activités de cet atelier, il a été mis en évidence que la sonorité, la mélodie des mots, les différences d'énergie entre les syllabes s'inscrivent naturellement dans le corps de l'enfant quand on le fait évoluer dans l'espace dès que cela est possible.

Par les gestes, on peut exprimer par exemple, la durée ou la brièveté d'une voyelle ou les contrastes d'accentuation dans les phrases.

Debout en se servant de son corps, l'enfant s'adapte plus naturellement au rythme et à la tonalité différente de la langue notamment « an das ewige hin und her » spécifique à l'allemand.

Les supports utilisés étaient :

- des chansons folkloriques,
- des exercices parlés rythmiques,
- des chansons contemporaines,
- le conte musical et le geste,
- l'audition musicale et sa mise en espace.

Il a été mis en évidence le côté très physique de l'allemand qui demande un certain effort de la cage thoracique allant de pair avec la sonorité de la langue.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

AXE 3

Le terrain alsacien : organisation, outils, pratiques

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Le dispositif académique en Alsace : premier degré et collège

Anita Marchal
Inspection académique du Bas-Rhin

Jean-Christophe Colinet
Rectorat de l'académie de Strasbourg

Le cursus bilingue français-allemand dans l'Académie de Strasbourg fait partie des "sections bilingues français-langue régionale". La langue régionale d'Alsace est dans l'enseignement scolaire l'allemand standard, "langue écrite de référence des parlers dialectaux d'Alsace et de Moselle" (définition donnée par le Recteur Deyon en 1985).

I. L'enseignement bilingue paritaire au premier degré

L'enseignement bilingue a été mis en place dans l'Académie de Strasbourg en 1991 (circulaire rectorale du 20/09/91), conjointement par les autorités académiques et les collectivités territoriales, en réponse à une demande pressante d'une partie du corps social et, en particulier, de parents regroupés dans des associations culturelles régionales.

L'enseignement bilingue paritaire associe le français, langue nationale, à l'allemand, langue de référence et langue écrite des dialectes alémaniques et franciques parlés en Alsace et langue des pays voisins. Dès l'école maternelle, l'Académie de Strasbourg propose un enseignement bilingue à parité horaire des langues française et allemande, qui constitue une forme originale de développement de l'enseignement des langues.

L'objectif est de permettre à des enfants d'accéder à des compétences linguistiques sinon égales, du moins comparables dans les deux langues. La langue n'est plus un objet en soi, mais un instrument d'accès aux connaissances et à la communication.

La création de ces classes bilingues est liée à une demande suffisante de parents, à l'accord de la municipalité et à l'avis du conseil d'école.

1. Quelques chiffres

	Nombre d'écoles	**Nombre de classes ou sections**	**Nombre d'élèves**
BAS-RHIN	81	219	5214
HAUT-RHIN	90	201	4292
ACADEMIE	**171**	**420**	**9506** ***soit 4,5% des effectifs totaux***

*** Situation 2002/2003**

2. Principes de fonctionnement

Les principes de cet enseignement sont définis par des circulaires rectorales d'octobre 1993 et de décembre 1994 :

Précocité :

Possibilité d'accueil des enfants en cursus bilingue dès la petite section ou la moyenne section de l'école maternelle. L'inscription dans ces classes se fait à la demande des parents (pas de critères de sélection). Cependant, il est souhaitable et conseillé que la maîtrise d'un langage structuré soit en voie d'acquisition, même si, surtout pour les enfants nés en fin d'année, il est difficile d'évaluer le degré de maîtrise de la langue, qui est bien évidemment une compétence en devenir.

Continuité

L'éducation nationale prend l'engagement de poursuivre cet enseignement tout au long du cursus primaire et secondaire, de la maternelle au lycée. Un engagement parallèle des parents, au moins moral, pour un cursus continu et complet, est donc souhaitable. L'administration scolaire et les parents doivent avoir à coeur la cohérence éducative, tant pour les élèves que pour le système scolaire, en termes de gestion des moyens : il s'agit d'avoir des effectifs suffisants dans les classes bilingues pour ne pas être en rupture d'équité par rapport aux classes monolingues et pour garantir la pérennité du cursus.

Parité des langues dans l'horaire

13 heures d'enseignement en français, 13 heures d'enseignement en allemand. Les mathématiques, les sciences et la technologie, la géographie, la moitié de l'EPS (Education physique et sportive), de la musique et des arts plastiques sont enseignées en allemand.

Un maître, une langue

Le site bilingue est basé sur le principe de répartition des enseignements en français et en allemand entre deux enseignants, l'un étant la personne-référence pour le français, l'autre pour l'allemand.

Néanmoins, il y a possibilité d'assouplir ce principe.

Le principe un maître/ une langue avait été institué initialement pour deux raisons :

- garantir l'équilibre horaire entre l'enseignement en français et celui en allemand
- permettre à l'enfant d'identifier chaque locuteur

Ces mesures avaient été prises dans un contexte où la confiance n'apparaissait pas totale entre les usagers et les responsables éducatifs.

L'enfant est particulièrement capable de se plier au jeu de rôles imposé par la demi-journée ou journée consacrée à chaque langue.

Le fait d'offrir à des enseignants la possibilité de conserver la même classe pendant tout le service a permis de trouver des volontaires supplémentaires pour l'enseignement bilingue. En effet, cette mesure évite la concertation, parfois délicate, entre l'enseignant en allemand et celui en français, et confère à l'enseignant la maîtrise pédagogique sur l'ensemble des activités de la classe.

Enfin, la circulaire ministérielle prévoit explicitement les deux possibilités.

Objectifs et programmes nationaux

Les objectifs disciplinaires restent ceux définis par les Instructions Officielles. Il ne s'agit pas d'une école franco-allemande, où l'on enseignerait à mi-temps d'après le *Lehrplan* allemand.

A l'école maternelle, tous les domaines d'activités se répartissent entre les deux langues.

A l'école élémentaire, les préconisations en matière de partage des disciplines sont les suivantes :

Mathématiques, sciences et technologie, géographie en langue allemande

Histoire, éducation civique, géométrie, religion ou morale en langue française

EPS, musique, arts plastiques pour moitié en français, moitié en allemand.

Une étroite concertation entre les deux enseignants est nécessaire, voire indispensable, pour une harmonisation des objectifs d'apprentissage et des contenus d'enseignement. Certes, la connivence pédagogique ne se décrète pas, même si, à l'usage, elle s'avère hautement souhaitable.

Fonctionnement par section ou classe

La voie bilingue peut être organisée en section ou en classe, selon l'importance des effectifs de l'école, le nombre de classes, les choix pédagogiques. La décision est prise en conseil des maîtres. La classe bilingue est constituée d'élèves qui suivent tous l'enseignement bilingue. La section bilingue est constituée par le regroupement, pour les activités en allemand, des élèves qui suivent l'enseignement bilingue.

Alternance par demi-journées ou journées entières

En fonction des conditions locales de fonctionnement, la période d'alternance minimale des enseignements en français et en allemand est fondée sur la demi-journée ou la journée entière.

Exemple : Lundi matin : allemand
Lundi après-midi : français
Mardi matin : français
etc…

3. Enseignants

L'enseignement bilingue est assuré par :

⇨ des **instituteurs et/ou professeurs des écoles volontaires** dont les compétences linguistiques ont été validées par une commission de recrutement ;

⇨ des **professeurs des écoles** ayant suivi la **formation bilingue spécifique** à l'IUFM et maintenant la formation *voie régionale ;*

⇨ des **instituteurs allemands** en échange national ou de proximité ;

⇨ des contractuels payés par le fonds de concours régional.

4. Evaluation

Une **évaluation interne** est menée par l'enseignant de la classe en langue et en discipline (en français et en allemand).

Une **évaluation externe**, commandée régulièrement par le Recteur est conduite par la Commission académique d'évaluation des enseignements régionaux et internationaux. L'évaluation porte sur les acquis des enfants en français et en allemand. Les compétences des enfants en français ont été comparées à celles d'une population témoin d'élèves de classes non bilingues présentant globalement le même profil sociologique. Cela a permis de constater des résultats légèrement meilleurs pour les élèves bilingues en français et en mathématiques. Certes, l'échantillon d'élèves scolarisés dans la voie bilingue est encore trop peu représentatif pour que l'on puisse se permettre d'établir des conclusions définitives. Il convient donc de rester prudent et vigilant.

La Commission évalue en allemand les compétences de compréhension orale (compétences communicationnelle, fonctionnelle, notionnelle) et de production orale (complexité/non complexité des énoncés, variété du répertoire lexical, variété des structures,…)

C'est ainsi que l'on constate que la part verbale reste encore insuffisante pour l'instant : les compétences de compréhension sont certes très bonnes ; en revanche, les compétences de production restent bien en deçà des objectifs initialement affichés par les circulaires rectorales.

La Commission donne des recommandations aux enseignants sous forme de propositions publiées dans le rapport publié régulièrement.

L'engagement de l'enseignant, son niveau d'expérience, son savoir-faire sont des facteurs essentiels de la réussite des élèves.

II. Le cursus bilingue au collège

1. Texte fondateur et organisation des enseignements

Dans l'Académie de Strasbourg, le cursus bilingue au collège est régi par la circulaire académique du 10 juillet 1998. Elle fixe notamment l'organisation horaire des enseignements; les élèves engagés dans ce cursus suivent la scolarité commune à tous les élèves du collège et un enseignement spécifique reposant sur

quatre heures hebdomadaires en LV_1 ;

la moitié de l'horaire d'enseignement des mathématiques faite en allemand (l'autre moitié en français) ;

la moitié de l'horaire d'histoire et géographie faite en allemand (l'autre moitié en français). L'éducation civique est faite en français.

A ces heures de cours s'ajoutent :

en sixième une heure d'aide au travail en allemand ;

selon les ressources des collèges un enseignement en allemand d'EPS, de SVT, d'éducation musicale, de technologie.

Le volume horaire spécifique est en moyenne d'un peu plus de 9 heures hebdomadaires.

Contrairement à ce qui se passe dans le premier degré, il n'y a pas parité :

tout d'abord, par manque de professeurs capables d'assurer l'enseignement de leur discipline en allemand au niveau de qualité nécessaire ;

à partir de la sixième, les élèves du cursus bilingue sont engagés dans une voie qui pour la plupart d'entre eux les conduira au cursus de la double délivrance de l'Abitur et du Baccalauréat, dont le volume horaire est en règle générale de 9 heures par semaine ;

Vu le petit nombre d'élèves concernés jusqu'ici, il n'est pas possible de mesurer l'effet de satiété qui pourrait éventuellement apparaître ; ces élèves sont en effet ensemble depuis la moyenne ou la grande section de maternelle et resteront en groupe jusqu'à la classe de Terminale (effet de groupe) ; on ne peut formellement écarter, vu le volume déjà atteint, le risque d'un rejet si l'on ajoutait à l'organisation existante l'enseignement en allemand de nouvelles disciplines ; une désaffection serait bien sûr tout à fait contraire aux objectifs du cursus.

La langue anglaise (LV2) est proposée en option dès la sixième, sur avis favorable des maîtres de l'école élémentaire. Une forte majorité d'élèves du cursus bilingue apprend l'anglais dès la classe de Sixième. Pour certains élèves, cela représenterait une charge de travail trop lourde.

Un séjour d'une semaine dans un établissement scolaire d'un pays germanophone permet aux élèves du cursus bilingue de participer aux enseignements et à la vie scolaire du correspondant.

2. Textes programmatiques

Un groupe technique disciplinaire a élaboré un projet de programme spécifique pour le cursus bilingue au collège dans le cadre des programmes de langue régionale ; ce projet est actuellement soumis à l'approbation du Ministère de l'éducation nationale.

Les programmes des disciplines concernées par l'enseignement en langue allemande sont les programmes nationaux.

3. Moyens

Moyens horaires :

Le surcoût entraîné par les heures spécifiques lorsque l'enseignement se fait en section est abondé par les Inspections académiques.

Moyens pédagogiques :

Grâce au Fonds de concours régional et au dispositif "Innovation-Valorisation", des décharges horaires ont été attribuées à des équipes de professeurs de collèges, qui, pour l'allemand, les mathématiques et l'histoire-géographie, ont élaboré des documents pédagogiques en allemand couvrant le volume horaire d'enseignement spécifique.

Moyens financiers :

A l'entrée d'un collège dans le dispositif, le Conseil Général du département concerné verse une somme permettant l'acquisition de moyens pédagogiques (livres, logiciels, atlas).

4. Les élèves du cursus bilingue

Les évaluations de CM2 – 6ème ne font pas apparaître d'écart significatif avec les autres élèves.

Un professeur d'allemand les caractérise ainsi : "on travaille avec eux à un autre degré de complexité linguistique qu'avec les élèves trilingues, mais on avance moins vite". Cette observation est corroborée par le fait que l'apprentissage de la langue II dès la sixième est parfois ressentie par ces élèves comme une charge lourde ; on a également constaté des demandes d'abandon de la langue II en cinquième, phénomène beaucoup plus rare en section trilingue.

En ce qui concerne leurs résultats scolaires, il y a d'abord une certaine prudence à observer compte tenu du faible nombre d'élèves concernés et du peu de recul dont on dispose. On retrouve dans ces sections les mêmes profils d'élèves que dans les autres groupes. Ce qui peut cependant constituer une aide pour ces élèves repose sur plusieurs facteurs :

- l'engagement des parents, qui ont fait un acte volontaire d'inscription de leur enfant dans une voie optionnelle ;
- l'intérêt porté par les parents à la chose scolaire et leur relation positive au savoir ne peuvent entraîner, on peut s'en douter, qu'un effet positif sur la motivation de l'élève ;
- l'apprentissage précoce et intensif d'une langue étrangère constitue une forte sollicitation langagière et cognitive ;
- l'apprentissage d'une notion dans deux langues amène une pluralité d'approches.

.5. Perspectives

L'hétérogénéité des élèves engagés dans le cursus bilingue au collège est difficilement compatible avec l'uniformité du cursus prévu pour la poursuite d'études dans le second cycle du second degré ; en effet, la circulaire de 1998 prévoit essentiellement le cursus Abi-Bac, donc la voie générale. Or un nombre peut-être croissant d'élèves voudra s'engager dans la voie technologique ou professionnelle ; il conviendra de prévoir leur accueil dans des sections européennes dans des lycées proches des collèges où existent des sections bilingues. La cohérence du cursus bilingue dépend donc aussi de la politique nationale et académique des sections européennes.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Expériences et pratiques en maternelle.

F. de Giuli,
école maternelle de Ribeauvillé, Haut-Rhin)

A Ribeauvillé, il y a deux écoles maternelles : une école monolingue avec trois classes et une école à classes bilingues qui compte quatre classes dont trois classes à enseignement bilingue paritaire et une classe monolingue de petits et moyens.

Les parents prennent alors un engagement moral de trois ans. Cet engagement a été suivi : depuis six ans, très peu d'enfants ont quitté « le bilinguisme » avant la fin de la dernière année de maternelle.

Le fonctionnement de la classe

Les 13 heures d´allemand de l´enseignement paritaire se font depuis quatre ans sur deux journées complètes : le lundi et le jeudi. L'avantage de ce découpage en journées de travail réside dans une meilleure organisation des tâches, dans une structuration du temps, plus facile à vivre par les enfants.

Il n'existe pas de partage disciplinaire en maternelle et les deux enseignants se rencontrent fréquemment pour ne pas faire la même chose. Il s'agit souvent d'un travail en continuité. Par exemple : le concept de boucle graphique peut être travaillé par les deux enseignants mais de manière différente. En cas de projet commun, les deux enseignants peuvent alors choisir de se partager les domaines d'activité.

Très vite, les participants ont posé des questions et un débat s´est engagé, riche de témoignages et d´expériences diverses.

L'accueil des enfants en classe bilingue

En Corse, les classes déjà ouvertes ne permettent pas d'accueillir tous les enfants que leurs parents souhaiteraient y inscrire : la question du critère d'accueil ou de non accueil se pose. Dans les académies de langue occitane, la demande est forte. La moyenne académique (2001/02) montre que 59% des familles, habitant les sites concernés, choisissent l'enseignement bilingue. En ce qui concerne l'occitan, les ruptures de continuité de la scolarité sont dommageables. Souvent, la seule continuité pour des enfants issus du cursus bilingues est l'enseignement optionnel d'occitan (1 à 3h). Ailleurs, les élèves n'ont au mieux que deux heures d'occitan par semaine plus les heures d'histoire et géographie en occitan.

Les participants inscrits à l'atelier en arrivent à dire que le vrai problème, c'est l'absence de politique linguistique globale au niveau des académies et, dans certains cas, le découragement des parents qui s'attendaient à des résultats plus rapides : or, le projet de bilinguisme est un projet pour toute la scolarité : il faut maintenir l'enfant dans le cursus, aussi longtemps que possible, quand la continuité est assurée.

En Alsace, l'accueil d'enfants germanophones natifs habitant de ce côté-ci de la frontière peut créer des difficultés aux enseignants, surtout quand il y a, comme dans une école précise, 15 enfants germanophones natifs pour 3 germanophones de langue 2. Les enseignants se demandent si la classe bilingue peut gérer des besoins linguistiques aussi différents.

Comment répondre à l'attente des parents

On relève une nette discordance entre les attentes des parents en matière de bilinguisme des enfants. Les compétences de compréhension et quelques compétences de production sont les seules que l'enfant puisse atteindre à la sortie de la maternelle parce que l'immersion scolaire dans la langue cible est relativement réduite par rapport au temps d'éveil de l'enfant.

Les compétences bilingues complètes sont un objectif de la fin de la scolarité obligatoire (16 ans). Il s'agit donc de bien informer les parents sur ce que l'école peut effectivement faire. En petite section, l'enfant est tel un magnétophone : il enregistre et répète. On travaille alors essentiellement la perception des sons. La production en allemand est rarement spontanée et, dans la plupart des cas, les enfants commencent à produire des mots ou de courtes phrases à partir de la grande section.

Il convient aussi de bien informer les parents sur la manière dont ils peuvent accompagner les apprentissages linguistiques de leurs enfants, s'ils ne sont pas eux-mêmes locuteurs de la langue seconde : leur donner à voir des émissions de télévision, leur lire des histoires, leur offrir des albums dans la langue cible et, dans le cas d'une langue transfrontalière, les emmener dans le pays de la langue pour qu'elle prenne de la réalité. Il faut lui donner du sens, montrer que la langue existe et vit.

Aspects positifs ou négatifs du fonctionnement en journée.

En maternelle, le temps de réalisation du travail est moins cadré : il faut tout ranger à midi ou le soir. La coupure est trop grande entre le lundi midi et le mardi 14 heures, ce qui entraîne le désintérêt pour le travail à accomplir et la lassitude des enfants. L´intérêt du travail en journée est de pouvoir finir un projet, une tâche dans ce temps donné. Le fait de travailler en journée permet aussi à l´enseignant d'être plus attentif au rythme de l´enfant. Le rythme est plus souple, moins soutenu. Par demi- journée, les enfants sont très sollicités puisque les enseignants pensent que les trois heures doivent être utilisées pleinement.

L'inconvénient du travail par journées entières réside dans le fait que les enfants n´entendent pas tous les jours de l'allemand.

En petite section, comment réagissent les enfants ?

Les enfants sont en général déstabilisés au début car ils ne comprennent pas la langue. Toutefois avec les petits, on s'exprime aussi par gestes. Le côté théâtral de l'enseignant est alors essentiel : ils accrochent aux changements de voix, adorent les marionnettes, les images, les photos et le mimétisme. Au début de l'année, durant un long moment, les enfants sont comme muets puis doucement ils commencent à participer à la classe en français d'abord, puis ils répètent les comptines, chantent et emploient certaines structures comme « aller aux toilettes », « je voudrais boire »…. Cependant la communication entre les enfants se fait encore essentiellement en français.

A quel âge peut-on commencer une langue ?

Les avis sont partagés. Une enseignante de maternelle pense qu´il est mieux selon son expérience de commencer en moyenne section. Les petits doivent d´abord apprendre à connaître l´école et son fonctionnement. Les enfants sont, en moyenne section, moins angoissés et déjà mieux socialisés. On ne peut cependant pas généraliser, cela dépend des enfants et pas de leur section ou âge. Ainsi, en Corse, il existe un regain d'intérêt de la jeunesse pour la langue régionale. L'enseignante corse présente est favorable à un emploi du corse avec les enfants, le plus tôt possible, même à la crèche. Les parents qui ont oublié le corse et qui ne veulent pas que les enfants vivent la même chose, sont très intéressés et disponibles. Dans la région Midi –Pyrénées, les parents sont même demandeurs de cours d'occitan pour adultes, afin de pouvoir ensuite aider leurs enfants.

Si le bilinguisme est familial, la question de l´âge de l´enfant ne se pose pas. Ce n´est cependant pas la même chose qu´à l´école. L´encadrement n´est pas le même : dans la famille il y a deux adultes pour un enfant ou deux et pas pour trente. C´est un autre rapport, l´enfant comprend toujours ses parents.

Réflexion du groupe : toutes les classes bilingues ne pourront jamais remplacer la méthode naturelle. Il faut toutefois relever que l´occitan était quasi mort car il n´était pas transmis et que c´est l´ecole qui a permis la prise de conscience en faveur de sa réactualisation. Il faut voir la valeur sociale de la langue, prendre en compte les nuances sociales (l'occitan est une langue d´homme plus qu'une langue maternelle).

Les ouvrages réalisés dans le pays voisin pour des locuteurs de langue maternelle ne sont pas toujours transposables : le système et les objectifs d'éducation sont différents (Kindergarten) de ceux de l'école maternelle française. Il faut créer de nouveaux supports. La création au niveau de la maternelle est quasi totale, même si certains outils existent à présent.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Production d'outils pour l'enseignement bilingue des mathématiques en collège

***Animateurs* : Geneviève Rolli,**
Collège de Cronenbourg

Andre Perrin,
Collège Kennedy,Mulhouse

I. Comment en sommes-nous arrivés à produire des documents ?

Quand la section européenne de mon collège a été créée en 1993, je me suis engagée dans l'aventure des mathématiques en allemand pour diversifier un peu mon enseignement et par amour de la langue allemande. Je n'ai réalisé que de fil en aiguille - à travers le groupe de recherche-formation que nous avons créé en 1994 avec d'autres collègues impliqués dans le projet et M. Jost, alors IPR de maths dans l'académie, à travers ma propre expérience, la découverte des manuels de maths et les stages en Allemagne chez des collègues - toute la pertinence et tout l'intérêt de ce projet. Mais nous aurons l'occasion d'y revenir dans les points que nous développerons par la suite ….

M Perrin et moi-même avons eu la possibilité de visiter les sites bilingues des écoles primaires de l'académie alors qu'ils en étaient au niveau CM1 et de réfléchir à la manière de continuer le travail entrepris en mathématique à l'école primaire, une fois les élèves entrés en 6ème. Nous nous sommes rendu compte de la disparité de ce que nous observions : les uns travaillaient toutes les mathématiques en allemand, ne connaissant pas un seul mot de maths en français … les autres travaillaient essentiellement les activités numériques, d'autres enfin traitaient plutôt la géométrie … . De plus, étant donné les petits effectifs de certains sites, il était clair que les élèves bilingues se trouveraient, par endroit, mélangés à des enfants monolingues pour l'enseignement des mathématiques. Il fallait donc trouver une formule qui convienne à tous les cas de figure et laisser la possibilité à un élève du cursus bilingue d'en sortir sans être pénalisé ! Et c'est ainsi que nous avons entrepris de préparer nos documents de travail à l'image d'un manuel, avec une partie d'activités de découverte des nouvelles notions, une partie cours et une partie exercices d'application, classés en ex. fondamentaux et ex. d'approfondissement. Ainsi l'enseignant peut-il y trouver, quelle que soit sa progression dans chacune des deux langues, l'ensemble du programme des classes de collèges et traiter ainsi chaque chapitre dans les deux langues.

II. Pourquoi et comment concevons-nous nos outils ?

A partir d'un exemplaire du chapitre de 5ème « Vierecke » … explication de notre « genèse » …

- Des remarques préliminaires expliquent les questions, différences que nous avons rencontrées en adaptant les mathématiques allemandes à notre programme français.
- Les activités.
- La partie cours.
- Les exercices avec des conseils dans certains chapitres pour des exercices complémentaires en français et des références de manuels allemands pour du travail pluridisciplinaire.

Dans la première version de nos documents, nous n'étions pas limités à un nombre de pages précis et nous n'avions pas encore réglé les problèmes de droits d'auteurs. Ainsi certains chapitres

comportaient une bonne vingtaine de pages … Dans la nouvelle version du document de 6ème élaboré l'an passé et dans celle de 5ème à laquelle nous travaillons en ce moment, les chapitres n'excèdent pas une moyenne de 15 pages, les droits d'auteurs sont plus que limités et tout est disponible sur le cédérom, c'est-à-dire que tous les dessins géométriques sont réalisés par ordinateur : il ne s'y trouve plus aucun collage !

III. Pourquoi des mathématiques en allemand ?

1. La langue au service des mathématiques :

L'attention en mathématiques des élèves se trouve renforcée par le fait que les textes sont dans une autre langue et l'élève plus fort en langue qu'en mathématiques peut retrouver une motivation, un nouvel intérêt pour la matière.

Le côté « imagé » de la plupart des termes géométriques donne plus de sens aux objets qu'ils désignent, comme par exemple « Durchmesser » pour diamètre et « Halbmesser » pour rayon ou encore « Dreieck », « Viereck », « Fünfeck » etc … «Vieleck » pour désigner le triangle, le quadrilatère, le pentagone, etc … tous les polygones.

De même la définition se trouve–t-elle souvent directement dans le mot ainsi :

☛ « gleichschenkliges Dreieck » pour triangle isocèle et « gleichseitiges Dreick » pour l'équilatéral : le triangle isocèle n'ayant que deux « cuisses », la confusion n'est pas possible avec le triangle équilatéral….

☛ lequel de nos élèves n'a–t-il jamais confondu les notions de médiane, médiatrice et bissectrice ? En allemand il sera plus difficile de se tromper, puisque les mots « Seitenhalbierende », « Mittelsenkrechte » und « Winkelhalbierende » contiennent leur propre définition ! Les mots « Seite », «Winkel », « Mitte », « halbieren » étant constamment ré-utilisés !

2. Les mathématiques au service de la langue

La langue devient un vecteur de communication utile et plus uniquement un objet d'études en tant que tel, le temps d'exposition à la langue courante en est de ce fait augmenté.

Les mots et expressions spécifiques aux mathématiques sont réduits, simples à comprendre, constamment réemployés, sans même les apprendre par cœur l'élève les mémorise par leur utilisation régulière.

Les fonctions langagières et notions spécifiques sont souvent signifiantes parce qu'elles sont employées en situation ainsi par exemple l'expression de l'hypothèse et de la déduction sous la forme « Wenn … dann … » :

☛ Prise de connaissance des pages 12-10 et 12-11 suivies de la page 12-8 du document de 5ème (nouvelle version) puis de la page 11-2 du document de 4ème et on en voit une utilisation possible avec les élèves …

Les problèmes de type concret adaptés de manuels allemands contribuent à faire découvrir des situations culturelles ou de la vie courante, par exemple sur le thème de la proportionnalité :

☛ Prise de connaissance des pages 6-11 et 6-14 du document de 6ème (nouvelle version) et on en relit quelques exercices qui brassent du vocabulaire de la vie courante …

Exemples d'activités

Activité 1

1) Il s'agit d'un exercice en allemand. La solution de l'exercice est donnée sous forme de phrases citées dans le désordre. Le travail de l'élève consiste à les remettre dans l'ordre et à souligner les articulations.

2) Un exercice en français complète et approfondit les acquisitions mathématiques de l'exercice précédent. Il permet également de vérifier la double compétence ou de la remettre en cause.

Activité 2

La solution d'un exercice en allemand est donnée, mais sans les articulations. Celles-ci sont indiquées en fin d'exercice. Il s'agit là d'un travail dont l'objectif est essentiellement linguistique mais qui permet également de vérifier la bonne compréhension d'un texte mathématique.

IV. Comment utiliser avec des élèves un document complet sur la propriété de Pythagore,?

L'objectif est de montrer, à partir d'un thème donné (la propriété de Pythagore), une progression coordonnée des deux groupes de langue (en allemand et en français) et du groupe « classe » (en langue française).

Le support est un document de 25 pages en langue allemande mis à la disposition du professeur sous forme « papier » et de cédérom. Il peut s'en servir pour préparer les activités dans les deux langues, le cours, les exercices d'applications, les exercices d'approfondissement et l'évaluation.

V. Comment tirer profit et comment contourner les problèmes rencontrés dans la différence de vocabulaire mathématique dans les deux langues ?

1. Comment tirer profit des différences ?

Les documents que nous mettons à disposition des collègues sont conformes aux programmes des classes de collège (ainsi le problème de révisions géométriques montré en page 11-2 précédemment n'existe pas de cette manière en Allemagne), néanmoins nous signalons (sous forme de remarques) aux enseignants certaines différences mathématiques constatées entre les deux pays, différences dont ils peuvent tirer profit pour appréhender différemment ces notions et pour les enrichir, ainsi par exemple :

- les fractions sont sytématiquement décomposées comme la somme d'un entier et d'une fraction inférieure à un ;
- l'utilisation d'un tableau de proportionnalité tend à se répandre en Allemagne également, néanmoins la notion de proportionnalité est d'abord introduite sous la forme du « Zweisatz » et du « Dreisatz » : ☛ prise de connaissance des pages 6-2 et 6-3 du document de 6ème(nouvelle version) où sont donnés des exemples de « Zweisatz und Dreisatz » ainsi que leur intérêt pédagogique ;
- en Allemagne, la classification des quadrilatères se fait selon le nombre d'éléments nécessaires à leur construction alors qu'en France elle se fait selon leur nombre de propriétés : ☛ prise de connaissance de la page 12-17 du document de 5ème (nouvelle version) qui corrobore cela.

2. Comment contourner les problèmes rencontrés dans la différence de vocabulaire mathématique ?

2.1. Théorème de Thalès et Strahlensatz

Le théorème que nous appelons en France **« théorème de Thalès »** et dont nous étudions en 4ème le cas particulier rapporté au triangle porte en Allemagne le nom de **« erster Strahlensatz* und zweiter Strahlensatz* »** tandis que le **« Thalessatz »** correspond à la propriété du **« triangle rectangle inscriptible dans un demi-cercle ! »**

(* Strahlen-satz puisqu'il est envisagé tout de suite le cas de deux demi-droites sécantes coupées par des parallèles).

Il serait bon d'informer les élèves de cette différence d'appellation, d'autant que dans certains de nos manuels on peut lire que Thalès ne serait pas l'inventeur du théorème qui porte son nom en France, mais aurait établi des connaissances sur les rapports des angles dans un triangle. Notre théorème de Thalès pourrait aussi bien s'appeler « théorème d'Euclide. »

Pour les exercices, nous proposons donc au professeur de parler de « **propriété de Thalès** » dans la partie française de son enseignement et de « **Strahlensatz** » dans la partie allemande, étant entendu que l'élève qui utilise le terme de « **Thalessatz** » dans un contrôle rédigé en allemand ne sera pas sanctionné si l'utilisation de la propriété annoncée est correcte.

En Allemagne, le « Strahlensatz » est énoncé sous ses deux formes, à savoir « **erster Strahlensatz** » und **« zweiter Strahlensatz** ». Du point de vue didactique cette différenciation est une bonne chose mais nos instructions n'allant pas dans ce sens, nous nous contenterons de parler de

« **Strahlensatz** » à nos élèves. Nous ne donnerons les versions originales des « **Strahlensätze** » tirées de manuels allemands qu'à titre d'information pour nos collègues.

2.2. Types de fonctions

Il y a un « faux ami » dans le vocabulaire de l'étude des fonctions linéaires et affines. Une « **fonction linéaire** » est désignée par « **proportionale Funktion** » puisqu'elle correspond à une **situation de proportionnalité**, ce qui ne devrait pas poser de problèmes à nos élèves. La « **fonction affine** » par contre est intitulée dans les manuels allemands « **lineare Funktion** » puisque sa **représentation graphique est une droite**. N'ayant pas trouvé de terme satisfaisant pour désigner autrement une fonction polynomiale du 1er degré et pour ne pas perturber nos élèves, nous parlerons simplement de « **allgemeine Funktion** », étant entendu qu'on travaille dans le chapitre des « **Funktionen, deren Graph eine Gerade ist.**

Dans les manuels allemands on lit : Funktion kommt von **Fungi** (latein) = verrichten, vollziehen. La notion de fonction est définie de manière générale « Begriff einer Funktion » et les « Lineare Funktionen » y sont étudiées comme cas particulier.

Exemple 1 : Les nombres rationnels

Ce point concerne la leçon étudiée en 4ème « 2. Rechnen mit rationalen Zahlen ».

Les programmes français prévoient des

« calculs sur des nombres relatifs en écriture fractionnaire ».

Aucune traduction de cette expression n'existe dans les manuels allemands. On y introduit par contre les quatre opérations sur des nombres qualifiés de « rationale Zahlen » dès qu'apparaissent des nombres fractionnaires précédés d'un signe. On voit bien ici que les démarches sont semblables des deux côtés du Rhin. Seul diffère peut-être le moment de l'introduction de cette nouvelle terminologie :

- dès la « 7. Klasse » en Allemagne,
- à partir de la troisième en France.

Plutôt que de traduire maladroitement une expression qui trouve difficilement son équivalent en français, nous avons décidé d'introduire le terme juste, même si cela est prématuré.

L'utilisation de l'expression « rationale Zahlen » obéit donc à un impératif sémantique et non à une volonté d'anticipation sur les programmes de troisième.

Exemple 2 : Calculs sur des pourcentages (Prozentrechnungen)

Ce point concerne la leçon étudiée en 5ème « 6. Prozentrechnung. Maβstab » (Pourcentages et échelles).

Les programmes français prévoient la mise en œuvre de la proportionnalité pour :

- appliquer et calculer un pourcentage,
- calculer et utiliser l'échelle d'une carte ou d'un dessin.

Dans tous les ouvrages allemands consultés un pourcentage donné s'identifie avec le nombre fractionnaire de dénominateur 100 correspondant. On lit, par exemple : 15% = 15/100.

En France, le pourcentage est l'indication d'un calcul à effectuer : on applique un pourcentage et on explique que la phrase « 65 % des 740 élèves ont choisi l'allemand » signifie : « sur 100 élèves, 65 élèves ont choisi l'allemand ». D'où la mise en œuvre d'un calcul de la 4ème proportionnelle.

Il est difficile de retrouver cette façon de faire dans les ouvrages allemands. Ces derniers vont par contre beaucoup plus loin dans la formalisation des calculs sur les pourcentages. Nous avons finalement adopté leur méthode. Cela exigera de la part des élèves des efforts de mémorisation de trois termes dont ils ne retrouveront pas de traduction simple en français : Grundwert, Prozentwert et Prozentsatz.

Promillerechnung

Cette notion ne figure pas explicitement dans les instructions françaises. Les élèves peuvent cependant la rencontrer dans d'autres matières étudiées au collège. On peut donc l'évoquer donc d'autant plus volontiers qu'elle présente une curiosité linguistique : on parle de « Promillerechnung » et non de « Protausendrechnung » ! Les méthodes de calcul sont évidemment les mêmes que pour les calculs sur les pourcentages.

VI. Quels sont les outils complémentaires disponibles ?

1) Mise en parallèle de définitions, propriétés et propriétés réciproques dans les deux langues

2) Un « Wortschatz » pour chaque niveau. Ce lexique regroupe les principaux termes mathématiques utilisés. Chaque mot y est illustré à l'aide d'une phrase en allemand ou d'une figure.

3) Un répertoire des définitions, propriétés et propriétés réciproques utilisant la forme « Si ….., Alors ……. » (« Wenn-dann » Form).

Les propriétés de géométrie mises sous la forme « Wenn … dann » pour chaque niveau de 5ème à 3ème sont regroupées en fin de documents.

Tous ces outils doivent représenter une aide, un soutien, un référentiel pour l'enseignant mais en aucun cas il ne doit se sentir obligé de les utiliser tels quels : à chacun de se les approprier en fonction des besoins et du niveau des élèves. A partir de tout ce qui est mis à sa disposition, l'enseignant pourra lui-même, si nécessaire, créer des exercices supplémentaires étant entendu qu'il y trouvera tout le vocabulaire et toutes les tournures de phrases mathématiques nécessaires. Gardons toujours à l'esprit que notre rôle est d'enseigner les mathématiques, même si nous nous servons pour cela d'un autre support linguistique.

En conclusion, le projet d'enseigner les mathématiques partiellement en allemand nous aura apporté un renouvellement dans notre motivation professionnelle et une possibilité de réflexion didactique : on ne se pose pas forcément les questions de la même manière suivant que l'on enseigne sa matière dans la langue maternelle de l'élève ou dans une langue étrangère.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Production de documents de géographie pour les classes de collège

Jeanine Schmitt
Lycée Freppel (Obernai)

Le découpage pédagogique des leçons de 6e à la 3e a été fait dans un souci de respect des programmes officiels. Une partie des questions de cours a été traitée dans la forme écrite de la langue régionale, c'est-à-dire l'allemand. Ce dossier, composé de 100 pages pour les 5e, 4e, 3e, est distribué aux collègues et aux élèves des sections bilingues.

Quels ont été les objectifs pour la réalisation de ces ouvrages ?

- Mettre à la disposition des enseignants concernés un ensemble de documents variés (textes, cartes, tableaux, graphiques, sources iconographiques…), un questionnement adapté au niveau des élèves et compréhensible, en particulier, dans le domaine linguistique.
- Laisser à l'utilisateur de ces dossiers entière liberté dans le choix des supports documentaires retenus pour les cours; le concepteur se limitant à proposer des documents choisis dans un manuel scolaire pour chaque niveau avec l'autorisation de l'éditeur (suite à une démarche du Rectorat de Strasbourg).
- Réaliser, autant que faire se peut, une production documentaire facilement utilisable en classe par le biais de transparents ou de photocopies pour les élèves.
- Permettre à l'élève, à partir du document, d'analyser, d'argumenter et de synthétiser en langue allemande.

Présentation d'outils en allemand pour l'enseignement de la géographie au collège

Cet atelier a commencé par la présentation de la démarche pédagogique adoptée pour la réalisation des leçons. Une leçon sur l'Europe en classe de 4° a été présentée.

Puis, ont été abordés tous les obstacles matériels auxquels le concepteur se heurte pour créer une leçon et surtout, les droits d'auteur pour les documents utilisés. Les collègues allemands font part de leur expérience (ils utilisent de plus en plus uniquement des documents français). Pour les leçons en catalan, les collègues s'appuient, en lycée, sur tous les documents trouvés à Barcelone ; en collège, c'est le manuel d'un éditeur français qui est traduit.

Cet enseignement bilingue est ressenti très positivement par tous les collègues impliqués, particulièrement dans les régions frontalières où l'ouverture sur l'Europe peut être mise en pratique concrètement.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

La production d'outils pédagogiques en allemand pour les classes bilingues au collège

Animateurs :
Catherine Jordan
Collège Fustel de Coulanges, Strasbourg

Albert Schreiber
Lycée Fustel de Coulanges, Strasbourg

Pourquoi un outil d'apprentissage de l'allemand spécifique aux élèves du cursus bilingue?

Les élèves ayant suivi le cursus bilingue dès l'école primaire ont, en arrivant au collège, des connaissances et des compétences langagières nécessairement supérieures à celles d'autres élèves. Or il n'existe sur le marché national français aucune méthode d'apprentissage de l'allemand pour ces élèves.

A niveau linguistique comparable, on aurait pu proposer aux élèves de sixième du cursus bilingue, par exemple des manuels de troisième ou de seconde (allemand, langue étrangère) existant sur le marché. Mais le degré de maturité intellectuelle et psychologique, les centres d'intérêt d'un élève de sixième n'étant pas les mêmes que ceux d'élèves plus âgés, on s'est interdit ce choix. Le même raisonnement est valable pour les manuels en usage dans les pays germanophones.

Il a donc fallu élaborer un appareil pédagogique adapté à ce nouveau public.

Pourquoi avoir fait le choix du texte long, de la « version intégrale » ?

S'il est vrai qu'à l'entrée en sixième les élèves ont encore beaucoup à apprendre au plan linguistique, il est vrai aussi que le niveau qu'ils ont atteint leur permet déjà d'envisager une lecture suivie, activité qu'ils pratiquent couramment en cours de français. On attend de cette pratique que l'apprentissage de la langue prenne un tour naturel : la langue n'est pas (uniquement) un objet d'étude, mais bien une clé pour entrer dans le monde de la littérature de langue étrangère. C'est au départ une clé encore bien grossière, mais à force de limer, de ciseler… L'élève doit éprouver à la lecture et à l'étude d'un livre en allemand le même plaisir qu'il tire de la lecture et de l'étude d'un livre écrit dans sa langue maternelle, le français. En somme, l'acquisition de la langue par le plaisir de la lecture!

Ce plaisir consiste en ce que notre jeune lecteur se familiarise peu à peu avec les personnages du récit, et qu'il accompagne de ses explications et commentaires leur évolution, comprenant au passage telle allusion à une scène antérieure, goûtant le comique de répétition ou le plaisir de la surprise, comparant la situation initiale et la situation finale, toutes choses que ne permet pas une page choisie, mais que rend possible la lecture suivie d'une œuvre intégrale.

La familiarité qui s'établit au fil de la lecture entre les personnages du récit et le lecteur est une condition nécessaire pour une activité qui revient régulièrement pendant les quatre années de collège et qui est un des principaux moteurs de l'apprentissage de la langue : la transcription de certains passages en scène dialoguée, suivie de la dramatisation. Comprendre et expliquer d'abord la psychologie des personnages, en tenir compte ensuite pour l'élaboration des scènes dialoguées et recréer ainsi le texte, s'approprier enfin cette nouvelle version et la mettre en scène, la « déclamer », telle est une des démarches que nous proposons aux élèves.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Le choix des œuvres

1. Sieben und eine Hex, de Myriam Pressler

En classe de sixième.

Une histoire de sorcières!

Les élèves sont préparés à la lecture de ce petit livre par un « Vorkurs » qui les familiarise avec les personnages (identifiables par des motifs musicaux), avec les champs lexicaux de la « sorcellerie », de la météorologie, de l'analyse psychologique. Ce « Vorkurs » est traité par les élèves en fin de CM2. A l'entrée en sixième, ils découvrent le livre de Myriam Pressler…Une façon d'adoucir le passage du primaire au secondaire.

2. Rennschwein Rudi Rüssel, d'Uwe Timm

En classe de sixième.

Dans ce livre sont abordés de nombreux aspects de la vie quotidienne (la vie à la campagne, la vie en ville, la famille, l'école, la vie associative, le monde sportif…) ce qui permet, entre autres, d'explorer des champs lexicaux de première nécessité pour qui veut faire un séjour en pays germanophone. Une grande partie des activités proposées aux élèves s'inscrit donc dans une perspective communicationnelle. On fait des activités grammaticales, on fait de la dramatisation, on fait de l'oral et de l'écrit dans le but d'acquérir des compétences langagières, de développer des capacités d'expression qui doivent servir la communication orale ou écrite avec un partenaire, un correspondant, un collègue, un ami germanophone.

Le livre a également été choisi parce qu'il en existe une version filmée qui diffère parfois beaucoup de la version écrite, ce qui a l'avantage d'être un puissant levier de parole. La fin du récit a fait l'objet d'un enregistrement sur cassette audio, ce qui permet encore de varier le support et les activités de compréhension.

Enfin le roman est illustré, ce qui est à la fois une aide à la compréhension et un déclencheur de parole.

3. Der Däumling, de Grimm et Daumesdick, de Janosch

En classe de cinquième.

Ces deux contes familiarisent les élèves avec un « classique » et sa version moderne, et les confrontent avec une langue « ancienne ».

La lecture de ces deux contes est aussi l'occasion de donner aux élèves les outils d'analyse du texte littéraire (ici, notamment, la structure narrative du conte).

4. Der Sprachabschneider, de Hans Joachim Schädlich

En classe de cinquième.

L'auteur réussit à conciler fantastique et métalangage : le fantastique, car Paul, le héros, conclut un pacte avec une espèce de Méphisto philologue; Paul n'aimant pas faire ses devoirs, c'est le Vielolog qui les fera à sa place; en échange il exigera que Paul lui cède des morceaux de langage qu'il ne pourra donc plus utiliser par la suite, d'où le titre « Der Sprachabschneider » et d'où l'utilisation dans ce contexte fantastique, du métalangage où l'on retrouve des mots comme *Verbformen, Präpositionen, unbestimmte Artikel, Vokale, Konsonanten, …*

En somme, une réflexion sur la langue servie de façon plaisante.

5. Der Computerdieb, de Emil Zopfi

En classe de cinquième.

Ce livre est d'abord l'occasion pour l'élève de se familiariser avec le champ lexical de l'ordinateur.

Ensuite, après la « *heile Welt* » de Rennschwein Rudi Rüssel, après le conte de Grimm et après le récit fantastique, on aborde ici des problèmes de société. Le roman traite en effet des rapports

familiaux difficiles (Stichwort „Stiefvater") et présente un groupe de jeunes où les conflits sont pré-programmés (Stichwort „Jugendzentrum").

6. Bitterschokolade, de Mirjam Pressler

En classe de quatrième.

Le livre met en scène une jeune fille très mal dans sa peau, qui après avoir fait la connaissance d'un garçon, désire surmonter son problème. Ce roman de la littérature pour jeunesse a une valeur éducative indéniable : les élèves sont amenés à réfléchir sur le regard qu'ils portent sur les autres ou que les autres portent sur eux-mêmes.

7. Sumchi, de Amos Oz

En classe de quatrième.

Sous-titré „Eine wahre Geschichte über Liebe und Abenteuer".

Roman traduit de l'hébreu par Myriam Pressler, très subtilement illustré : les illustrations ne fournissent ici aucune aide à la compréhension, mais éveillent plutôt la curiosité, deviennent prétexte à des conjectures.

Avec ce roman on s'élève dans la sphère de l'amour sublimé entre un jeune garçon et une jeune fille, ce qui permet un travail approfondi sur l'analyse psychologique, ce qui est l'occasion aussi d'intensifier les activités d'écriture dramatique et de mise en scène.

8. Paule Glück, de Klaus Kordon

En classe de troisième.

Sous-titré „Das Jahrhundert in Geschichten".

Ce recueil de récits indépendants permet une approche plus civilisationnelle de l'apprentissage de l'allemand (Berliner Hinterhöfe, Berlin in den zwanziger Jahre, Berlin im Krieg, Berlin eine Trümmerstadt, Berliner Mauer…)

Cette liste n'est pas exhaustive. Les professeurs enseignant dans des classes bilingues au collège ont aussi à leur diposition la didactisation du film « Jenseits der Stille », du vidéo-clip « Rhythmus Berlin » etc…

La didactisation

Un grand choix d'activités se rapportant aux œuvres lues a été présenté à l'auditoire. Il s'agissait d'activités faites au titre de l'aide préalable à la compréhension, d'activités pour tester la compréhension de l'écrit et de l'oral, d'activités lexicales, d'activités sur dictionnaire, d'exercices de langue, d'activités de transcription dans le registre dramatique, d'exercices de lecture expressive… La composante dialectale a été évoquée ainsi que le dispositif d'évaluation en fin de sixième. Enfin il a été fait mention des travaux en cours, portant sur la phonétique et la prosodie.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Utilisation de textes longs en langue seconde

Damien DURRENBERGER
Ecole Libermann Illkirch (Bas-Rhin)

Isabelle WALGENTRUTZ
Ecole élémentaire Herrlisheim (Bas-Rhin)

A la suite de constats de difficulté à l'écrit, aux évaluations CE2, les deux enseignants décident de travailler ensemble pour essayer d'améliorer le niveau de leurs élèves.

Ils décident d'acheter des séries de livres pour pratiquer la lecture à partir d'albums et/ou de romans adaptés au niveau des enfants et découvrent la difficulté de choisir les bons supports pour leur travail en classe.

Les critères retenus pour le choix du support

- Oeuvres littéraires courtes mais illustrées.
- Quantité d'images suffisante en fonction du niveau de la classe.
- Cohérence entre texte et image.
- Intérêt de l'histoire.
- Fonction narrative de l'histoire.
- Dimension culturelle.
- Adéquation du niveau de langue au niveau des élèves. Sur ce point, on ne peut pas se fier aux indications de la quatrième de couverture.

Questions particulières

La taille des caractères a-t-elle une importance ?

Des exemples présentés prouvent l'attention portée à la taille des caractères qui doivent être grands, et il faut veiller à une quantité de texte par page pas trop importante.

Peut-on considérer la série « Spot » (le petit chien) comme une œuvre littéraire ?

L'ensemble des participants ne le pense pas ! il s'agit plutôt d'un imagier ou d'un lexique.

Comment faire quand, dans certaines régions, il n'existe pas d'album dans la langue cible.

Ceux qui sont dans ce cas collent des étiquettes sur le texte original et traduisent des albums dans la langue souhaitée.

La dimension culturelle

Au niveau de la ***dimension culturelle***, le vocabulaire est plus précis que celui appris dans les petites classes.

Exemple : ce que les enfants ont toujours appelé « Tisch » (table) pour désigner la table en classe, se nomme maintenant « Pult » (pupitre)

Le lexique

Les enfants retiennent certains ***mots difficiles*** sur plusieurs années sans vraiment que l'on sache pourquoi.

Exemple en allemand « Papagei » ou bien « klug »

Hypothèse : la sonorité du mot.

Les objectifs dans la lecture à partir d'albums

- Aimer lire
- Parler et communiquer

- Structurer la langue (repérer des indices morpho-syntaxiques, grammaire…)
- Reconnaissance des mots
- Travailler l'imaginaire
- Travailler l'autonomie dans le travail
- Travailler ensemble
- Le culturel
- Acquisition de vocabulaire
- Production écrite (changer le personnage, trouver une autre fin…)
- Utiliser la combinatoire pour les mots inconnus

Parler, lire et écrire sont liés.

Remarques

N'y a- t-il pas d'autres lectures dans la classe ? Est-ce vraiment une lecture plaisir si l'enfant ne manipule pas le livre comme il l'entend ?

D'autres ressources sont proposées :

- La bibliothèque de classe
- La BCD (bibliothèque, centre documentaire)
- Un abonnement à une revue pour la classe ou individuel (exemples de revues allemandes *Olli Und Molli, Tierfreund, Bimbo*, Sailer Verlag)

Question : y aurait-il un intérêt à ce que l'on édite en Alsace une revue en allemand destinée à nos élèves ?

Réponse : ce qui existe sur la marché allemand suffit et on peut trouver des lectures avec des niveaux en correspondance avec le niveau de lecture de nos élèves.

Un exemple de structuration de la langue est proposé : à partir d'étiquettes, les élèves forment des phrases pour repérer la place du verbe dans la phrase allemande.

La démarche utilisée

Les animateurs présentent certains des ouvrages utilisés dans les classes bilingues en Alsace.

Der Buchstabenvogel (de Hasler, aux éditions Dtv)
Der Buchstabenclown (de Hasler, aux éditions Dtv)
Die kleine Raupe Nimmersatt (de Carle, aux éditions Dtv)
Hexe Lakritze (de Hasler, aux éditions Rororo)
Paul bei den Piraten (de Nahrgang, aux éditions Bücherbär)
Scmeckt's Herr Hase (de Boujon, aux éditions Moritz Verlag)

Certains albums comme Hexe Lakritze ne sont pas exploités dans leur intégralité, mais seulement sous forme d'extraits.

Pour la démarche, on relève des indices pour émettre des hypothèses.

Dans les classes de CE1 et CE2, on part toujours de l'image pour émettre des hypothèses.

L'enfant s'approprie le texte seul en lecture silencieuse. On fait une première comparaison avec les hypothèses. Puis il y a lecture par le maître, nouvelle discussion. Et enfin lecture par des élèves à voix haute.

Au niveau du livre, on recherchera, dans un premier temps, l'auteur, l'éditeur, le type de texte. On émettra des hypothèses sur le contenu.

Au cours de chaque séance, on recherchera des indices sur la superstructure, le fonctionnement linguistique, la phrase, le mot.

Question : y a-t- il un rappel fait au début de chaque séance de ce qui a été fait précédemment ? et par qui ?

Oui, ce rappel est fait par les élèves qui, avant de poursuivre la lecture, doivent résumer l'épisode précédent.

L'écriture

Une correspondance scolaire est mise en place entre les deux classes de CE2 (Illkirch et Herrlisheim)

Elle permet aux élèves de constater qu'ils ne sont pas les seuls à faire du bilingue. Elle permet des échanges de pratiques entre eux. Elle permet le contact avec un écrit nouveau, une communication réelle.

On note la difficulté de mettre en place une correspondance entre une classe bilingue et une classe du pays voisin. La difficulté provient du fait des attentes non compatibles de chaque partenaire. Notre intérêt est que la correspondance se fasse dans la langue seconde, or il n'y a pas d'intérêt pour nos partenaires de recevoir des courriers dans leur langue avec un niveau de langue assez bas.

La rencontre avec une classe étrangère, alternativement dans chacun des pays, apporte énormément aux élèves.

Dans la correspondance entre deux classes bilingues, les objectifs sont compatibles, les niveaux de langue assez comparables.

Pour pallier le manque de « culturel authentique » des rencontres sont prévues en France et en Allemagne autour du thème de la fête (la St Martin, le marché de Noël…..)

Les enfants, qui viennent de commencer cette correspondance entre Illkirch et Herrlisheim, sont pour le moment très motivés, ils ont beaucoup de choses à écrire, pour le moment en courrier collectif et bientôt en courrier individuel.

Les élèves devancent même les enseignants en proposant d'écrire eux-mêmes des petits problèmes à résoudre par leurs correspondants .

Remarques : quelle est la possibilité de communiquer par Internet entre deux classes ?

Cette expérience n'a été tentée par aucun membre du groupe. On s'accorde sur l'importance du contact avec le papier, avec le crayon...

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

AXE 4

La construction des compétences didactiques et linguistiques de l'enseignant

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Enseignement bilingue et curriculum plurilingue

Daniel Coste
Ecole normale supérieure Lettres et Sciences humaines, Lyon

Présentation

Les situations de contacts de langues dans lesquelles s'inscrivent les expériences d'enseignement bilingue sont extrêmement diverses et les travaux d'ateliers ou les conférences de la présente rencontre en ont donné maints exemples. Différences de statut entre les langues, différences quant à leur degré de présence effective dans l'environnement, différences quant à l'existence de traditions écrites bien établies et cultivées pour telle ou telle de ces langues, différences même dans le degré de normalisation et de standardisation des variétés en présence, différences en termes de proximité ou de distance typologique, différences pour ce qui touche aux valeurs identitaires attachées à chacune et à leurs modes d'affirmation respectifs.

Dans quelques contextes favorables, des politiques linguistiques fortes ont été définies par des autorités responsables et à même non seulement de prendre des mesures administratives, mais aussi de les mettre en œuvre avec les moyens d'un aménagement raisonné. On connaît les exemples. Pour s'en tenir à l'Europe occidentale, l'enseignement bilingue a, sous des formes au demeurant fort variées[1], fait ses preuves en Catalogne, au Pays Basque espagnol, au Pays de Galles, au Val d'Aoste, voire au Luxembourg.

Dans bien d'autres cas, la promotion de l'enseignement bilingue semble aujourd'hui dépendre de l'activité de mouvements limités minoritaires, d'expériences de portée très réduite ou confidentielle, de la mise en place ici ou là de filières à dynamique élitiste. Les situations de marginalisation ne sont pas rares, qu'elles résultent des pressions ou des résistances des systèmes éducatifs et des décideurs, qu'elles tiennent à des formes d'isolationnisme de la part des défenseurs de ce type d'enseignement ou qu'elles soient dues à la combinaison de ces facteurs.

L'enjeu paraît bien, dès lors, de sortir de cette marginalisation et de faire en sorte que, si l'enseignement bilingue est effectivement un « plus » pour les enfants qui y sont exposés, il donne lieu à une prise en compte largement intégratrice dans les systèmes éducatifs.

C'est dans cette perspective que le présent exposé se situe. Je l'ordonnerai en trois temps. En revenant d'abord sur les composantes possibles d'un argumentaire pour l'enseignement bilingue ; en situant ensuite l'enseignement bilingue par rapport au développement du plurilinguisme et aux rôles nouveaux des systèmes éducatifs ; en examinant enfin quelques options qui se présentent quand on fait le choix d'un enseignement bilingue. Rien d'original donc dans ce qui va suivre, mais un souci de clarification.

I. De quelques arguments

Ils sont bien connus et d'ordres divers. Sans hiérarchie particulière, on distinguera comme suit les principaux. :

a) Dimension méthodologique et rôle dans l'acquisition

La langue ne tourne pas à vide. Elle s'actualise dans des enjeux de communication, d'action, de transmission d'informations et de connaissances. Et c'est, selon nombre de chercheurs, cette construction de connaissances autres que linguistiques dans la langue seconde qui contribue notablement au progrès linguistique des apprenants de cette dernière.

---

[1] J'insisterai plus loin sur ces différences, et notamment sur la distinction entre immersion et enseignement bilingue « proprement dit ».

b) Rôle fonctionnel ou utilitaire

Les connaissances construites dans une langue autre peuvent être réinvesties, par ce même véhicule, dans des usages académiques ou professionnels effectifs au-delà de la formation, valorisables par exemple sur le marché des études internationales ou du travail... Même si ce type de bénéfice secondaire ne vaut pas également pour toutes les langues, on aurait tort de considérer qu'il n'intéresse que quelques grandes langues internationales : la relative rareté a aussi son prix.

c) Avantages en termes d'économie curriculaire

A certains égards, l'organisation des enseignements bilingues peut entraîner des complications administratives et organisationnelles dans les établissements, mais il est à l'inverse évident que l'on fait en quelque sorte d'une pierre deux coups et que l'apprentissage de la langue bénéficie ainsi d'un volume horaire plus important et d'une modalité d'exposition autre que celle qui prévaut habituellement dans les contextes scolaires. Il y a là gain d'un espace d'usage important à plus d'un titre.

d) Stabilisation et enrichissement du statut et du corpus

La langue vecteur d'un enseignement de « Discipline non linguistique » (ci-après DNL) n'a pas le même statut que la langue enseignée comme « simple » matière scolaire. A l'intérieur comme en dehors de l'école, pour les enseignants comme pour les apprenants. Elle devient alors langue seconde plus qu'étrangère[2]. Mais par ailleurs, telle ou telle langue vecteur d'enseignement d'une DNL peut avoir besoin, pour ce faire, d'être stabilisée, normalisée, si elle ne l'est pas déjà, souvent enrichie lexicalement. C'est son corpus même qu'il faut aménager. Et ce mouvement d'équipement complémentaire de la langue devenue un véhicule de construction de connaissances peut aussi susciter dans l'environnement général une présence plus affirmée de cette langue et notamment une production plus forte d'écrits.

e) Valorisation identitaire et sécurisation linguistique pour les locuteurs

On peut considérer que les natifs aussi bien que les apprenants de la langue vecteur de DNL, lorsqu'il s'agit d'un idiome auparavant (ou par ailleurs encore) minoré, se trouvent confortés dans leur identité bi/plurilingue par ce type d'usage et linguistiquement plus « sécurisés » par cette reconnaissance de sa valeur dans un contexte académique[3].

f) Préparation à une formation plurilingue tout au long de la vie

Le constat que toute compétence professionnelle demande aujourd'hui évolution, actualisation, voire remise en cause, et que les nécessaires ajustements et reconversions peuvent ou doivent se faire dans une ou des langues autres rejoint celui selon lequel la formation initiale elle-même devient de plus en plus nécessairement plurilingue.

g) Intérêt pour les disciplines non linguistiques

L'enseignement bilingue est aussi souvent reconnu comme de nature à assurer une bonne - voire une meilleure - construction des connaissances et mise en place des concepts dans les disciplines qu'il sert. Cet argument n'est évidemment pas toujours fondé, mais le fait qu'il soit avancé par des spécialistes de DNL eux-mêmes mérite d'être noté.

h) Gain cognitif et aisance interculturelle

Si l'enseignement bilingue peut présenter un intérêt pour les DNL elles-mêmes, c'est aussi qu'on lui prête, comme plus généralement au plurilinguisme, des effets sur la flexibilité cognitive, la créativité intellectuelle. Et c'est encore que cette plus grande ouverture passe pour toucher la relation à d'autres cultures, leur compréhension, la tolérance à leur égard et la capacité de médiation interculturelle.

Ces différents arguments ne sauraient valoir uniformément pour toute situation d'enseignement bilingue et pour toute combinaison de langues. Si certains présentent une portée transversale, d'autres n'ont de pertinence que locale. Tous demandent discussion, nuances et approfondissement et aucun sans doute n'est avéré en toute circonstance, quelles que soient par ailleurs les conditions concrètes de mise en œuvre d'un enseignement bilingue. Il n'empêche : l'ensemble de l'argumentaire, non exhaustif, est à disposition et contextualisable. Il serait utile de le décliner selon différents cas de

---

[2] Alors que parfois, dans certains contextes, elle peut être langue maternelle pour partie au moins des élèves, exposés par ailleurs à une langue dominante de l'école qui pour eux est seconde.

[3] On relèvera cependant que, dans certains cas, la normalisation / standardisation à des fins scolaires d'une variété donnée peut quelque peu déstabiliser et insécuriser les usagers d'autres variétés de la langue devenue vecteur de DNL.

figure et, à cet égard, les situations représentées dans le cadre de cette université d'automne sont suffisamment variées pour permettre plusieurs de sélections et pondérations à partir de cet inventaire peu ordonné.

II. Enseignement bilingue et compétence plurilingue

Si donc on tient à ce que, à des degrés divers, l'enseignement bilingue trouve une place dans les systèmes éducatifs, il importe qu'il ne reste pas à la marge de la plupart d'entre eux. Pour cela, il y a lieu de l'inscrire dans une dynamique plus large. Et des notions comme celles de « compétence plurilingue » ou de « curriculum plurilingue », développées notamment dans le Cadre commun européen de référence pour les langues, élaboré sous l'égide du Conseil de l'Europe, peuvent contribuer à la réflexion.

1. Un répertoire plurilingue

Qu'en est-il donc de la compétence plurilingue ? On peut revenir d'abord sur le concept sociolinguistique de « répertoire ». Le répertoire d'un locuteur, d'un acteur social, c'est l'ensemble des variétés linguistiques, relevant d'une ou de plusieurs langues, auxquelles il peut faire appel dans la mesure où il en a une certaine connaissance et une certaine maîtrise. Le répertoire n'est pas constitué de connaissances parfaitement équilibrées selon les diverses variétés et ne donne pas nécessairement lieu à parité dans leurs usages respectifs. Mon répertoire peut comporter une variété de français que je sais lire ou comprendre à l'oral, mais qui n'entre pas du tout dans mon registre d'expression. Et ce répertoire n'a pas à se limiter à des variétés d'une même langue, mais se présente souvent comme répertoire plurilingue réunissant des variétés de plusieurs langues, avec des degrés plus ou moins fins de différenciation entre ces variétés. Et à l'intérieur de ce répertoire, les différentes variétés n'ont pas les mêmes fonctions, les mêmes valeurs identitaires ; elles ne donnent pas lieu à des représentations homogènes. Il ne s'agit pas d'une juxtaposition de composantes homologues et cloisonnées.

2. Compétence plurilingue et compétence de communication

Ce qu'on va poser comme compétence plurilingue, c'est ce qui permet de mobiliser, de gérer, de faire évoluer les ressources de ce répertoire plurilingue dans des circonstances et des contextes donnés de communication et d'action. Encore faut-il préciser un peu cette notion.

Dans une première approche en effet, la compétence plurilingue apparaît bien comme une compétence à communiquer – ce qu'elle est - s'appuyant sur des connaissances et des savoir-faire diversifiés, mais trois déplacements sont à marquer par rapport aux représentations habituelles auxquelles a généralement donné lieu, pour la didactique et dans l'enseignement des langues, la notion de compétence de communication.

Le premier de ces déplacements porte sur le caractère global et non pas divisé de la compétence plurilingue. Dans les formulations classiques d'objectifs pour les langues étrangères, la compétence de communication dans telle ou telle langue étrangère est posée comme venant s'adjoindre à une compétence de communication déjà existante en langue maternelle. Et la compétence en LV2 est censée venir se placer à côté, si l'on peut dire, de la compétence en LV1 et de la compétence en langue maternelle. De plus, cette juxtaposition est généralement pensée sur le mode de l'homologie : bien que de développement plus ou moins affirmé, ces compétences passent pour de même configuration. Or, ce qui va caractériser la compétence plurilingue, c'est non pas la juxtaposition, mais l'intégration, ou du moins la mise en relation. C'est non pas l'homologie entre des compétences « bien rondes », mais une différenciation (pensons au répertoire plurilingue) entre des composantes distinctes de cette compétence, pensée dès lors comme tout à la fois déséquilibrée, composite, mais une.

Deuxième déplacement dans la relation entre compétence de communication « unilingue » et compétence plurilingue : la compétence plurilingue permet non seulement de mobiliser et de mettre en œuvre un répertoire, mais aussi de le reconfigurer et de le faire évoluer. Dimension dynamique et, si l'on peut dire, historique de la compétence plurilingue. Autant l'idéal de la compétence de communication, telle que naguère revue par la didactique des langues, est celui, statique, de parvenir au statut de « quasi natif », autant la compétence plurilingue, telle qu'elle se manifeste dans des parcours, des trajectoires de vie, donne lieu à variations, pondérations différentes, mise en veilleuse – voire attrition ou disparition – de telle variété, émergence ou développement de telle autre, fossilisation apparente de certaines zones, mise en mouvement d'autres qu'on croyait stabilisées.

Mais aussi, en synchronie, la compétence plurilingue se présente comme capacité de gestion du répertoire plurilingue, passant – dans certaines circonstances - d'une langue à une autre par alternance codique, soit dans le cours d'un échange, soit à l'intérieur même d'un énoncé unique ; ou bien encore traduisant ou reformulant d'une langue dans une autre, d'une variété d'une langue dans une variété d'une autre langue, y compris dans ou entre des langues autres que la première acquise.

Troisième déplacement annoncé, déjà en partie contenu dans ce qui précède : les complexifications qu'apporte le passage d'une réflexion centrée – au mieux - sur la dualité du « bi » à une réflexion prenant en compte la complexité du « pluri ». Dans la logique des disciplines de langues vivantes (langue maternelle et langue de l'école comprises) comme dans les conceptions et pratiques dominantes, tout se passe comme si l'image prévalente ne comportait que la langue visée ou un certain rapport entre langue maternelle et langue visée, que cette langue visée soit la première langue « autre », ou une seconde ou une troisième. Or, dans une compétence plurilingue, en termes de fonctionnement comme en termes de construction et d'évolution, on est amené à faire des constats ou à imaginer des relations singulièrement moins binaires : incidence de la première langue acquise sur la seconde, mais incidence inverse aussi, incidence d'une première sur une troisième langue, mais aussi d'une seconde sur une troisième et inversement. Plutôt que de se contenter de parler d'interférences (le terme a trop donné lieu à lectures stigmatisant un phénomène perçu comme source d'erreurs durables), il est besoin aussi de désignations autres, même métaphoriques, comme celles de « langue matrice », « langue pivot », « langue ressource », « langue de référence », que l'on voit apparaître aujourd'hui pour caractériser différents types de rapports qui s'établissent dans la mise en œuvre ordinaire d'une compétence plurilingue.

Mais cette construction et cette mise en œuvre d'une compétence plurilingue ne se ramènent pas à des facteurs d'ordre psycholinguistique. La différenciation interne ne tient pas uniquement au caractère déséquilibré et composite de la compétence, mais aussi au fait, mentionné plus haut, que les différentes variétés qui constituent le répertoire ne donnent pas lieu aux mêmes représentations sociales ni ne jouent des rôles similaires dans les divers domaines d'action où interviennent les locuteurs/acteurs.

3. Les finalités de l'école pour ce qui est des langues

Si on en revient maintenant au système éducatif et à ses finalités pour ce qui est de l'apprentissage des langues, en gardant à l'esprit les notions de répertoire plurilingue et de compétence plurilingue, on reprendra ici les distinctions proposées par le Cadre européen commun de référence pour les langues entre quatre finalités[4].

a) Constituer un premier « portefeuille » plurilingue

Une première responsabilité de l'école consiste à permettre à celles et ceux qui la fréquentent de se constituer un premier « portefeuille » de « valeurs » linguistiques et culturelles. Ni la métaphore économique et quasi boursière du terme « portefeuille », ni la polysémie de « valeur » ne sont en la circonstance tout à fait indifférentes.

D'une part en effet, l'école, lieu d'investissement pour divers types d'acteurs sociaux, se présente bien comme moment de constitution (ou de renforcement) d'un capital individuel qu'il appartiendra ensuite à chacun(e) de valoriser au mieux par des placements adéquats sur différents « marchés ». D'autre part, les valeurs ne se réduisent pas à leurs connotations économiques ou fiduciaires. Si, dans la relation à la pluralité, l'école favorise, directement ou indirectement, des attitudes de tolérance, de curiosité pour le nouveau et le différent, de perception interculturelle, de prise de conscience et d'affirmation identitaires dans un monde où les niveaux et degrés d'appartenance relèvent du multiple et du complexe, elle joue ainsi pleinement un rôle d'éducation civique et éthique qui, dans des contextes fort différents les uns des autres, se trouve aujourd'hui au centre de bien des réflexions sur l'éducation.

Il est clair que ce premier « portefeuille » a directement à voir avec les notions de répertoire plurilingue et de compétence plurilingue caractérisées plus haut. Concrètement, on renverra en outre à cet instrument de prise en compte et de valorisation qu'est le Portfolio Européen des Langues.

---

[4] Je m'inspire directement ici de développements (à la rédaction desquels je n'étais pas étranger) qui figurent dans le *Cadre européen commun de référence*.

b) Eveiller à la pluralité des ressources et supports d'apprentissage accessibles pour la pluralité des langues

Une des marques tangibles de l'inégalité d'extension et d'usage entre les langues reste que les textes, documents et... locuteurs à même de fournir des données pour l'apprentissage sont plus ou moins disponibles. On le sait bien ici. Mais il n'empêche que, de plus en plus, outre la circulation effective des personnes et des biens culturels, les informations textuelles et audiovisuelles sont susceptibles de transmission par satellite et/ou voies électroniques. Les ressources d'apprentissage se trouvent plus nombreuses, plus variées et plus à portée des apprenants, pour un très grand nombre de langues auparavant d'accès fort limité ou dont, dans certains contextes, seuls certains ordres de manifestations (journaux, manuels par exemple) s'avéraient, au mieux, disponibles. Ces ressources nouvelles ne sont pas toujours connues des élèves et, même les connaissant, ces derniers se trouvent généralement démunis pour en tirer parti. Il est à coup sûr de la responsabilité de l'école de faire connaître ce potentiel et de proposer aux élèves des outils pour l'exploiter aussi efficacement que possible.

c) Développer chez les apprenants une culture d'apprentissage

L'école peut aussi devenir le lieu où les élèves sont exposés à différentes manières d'apprendre, à différents parcours, à différents supports d'apprentissage, alors que, trop souvent peut-être, les langues auxquelles on affronte l'apprenant en contexte scolaire sont abordées selon les mêmes approches et en vue d'objectifs déclarés comme de même acabit. Diversifier les langues apprises, c'est aussi diversifier les voies pour les apprendre, et l'école devrait avoir les moyens d'assurer ici, comme dans d'autres domaines, le rôle propédeutique qui est le sien en dotant les élèves d'une panoplie de stratégies (et d'une réflexion sur ces stratégies) pour leur permettre d'engager ou de poursuivre ensuite l'apprentissage d'autres (ou de ces mêmes) langues.

d) Ouvrir à la relation internationale, voire préparer à différents niveaux de citoyenneté.

Diversifier les langues, c'est aussi apprendre à percevoir, à reconnaître et à accepter cette diversité, se préparer à la comprendre aussi bien qu'à l'affronter, apprendre aussi à y participer au cours de déplacements, de trajectoires personnelles de vie, de changements ou de cumul dans les ensembles d'appartenance citoyenne. Une telle préparation au contact interculturel, à la mobilité internationale et à des formes de citoyenneté plurielle, qui ne concerne pas seulement les disciplines linguistiques dans un programme scolaire, ne saurait faire l'impasse sur les risques et les échecs possibles de cette ouverture à l'altérité. Sortir le plurilinguisme de l'incantation, refuser les présentations angéliques de l'interculturel, prendre garde aux visions oecuméniques des citoyennetés enchâssées (du village, à la région, du pays à l'Europe), c'est encore et en premier lieu le rôle de systèmes éducatifs.

4. Vers un curriculum plurilingue et une place claire pour l'enseignement bilingue ?

L'interrogation sur les langues dans le curriculum est appelée à prendre aujourd'hui une nouvelle actualité, comme on le voit dans bien des pays européens. Quelques-unes des questions paraissent incontournables à moyen terme et encore insuffisamment traitées par les instruments dont nous disposons aujourd'hui en matière de construction de syllabus et de curriculums. Ces questions portent non seulement sur la mise en place de compétences plurilingues, mais aussi sur les langues non-maternelles comme vecteurs d'accès à d'autres savoirs, en particulier dans des formes d'enseignement bilingue.

Si l'avenir souhaitable est que de plus en plus d'individus aient l'usage de plusieurs langues (et pas seulement d'une langue maternelle et d'une langue 2), le problème, en termes de curriculum, est d'articuler l'apprentissage d'une langue 3, 4, etc. sur ce qui a précédé et non d'envisager une reprise, éventuellement accélérée, d'un type de parcours et de démarche déjà utilisés auparavant. Pour des raisons tenant aussi bien aux modes méthodologiques qu'à l'égalité affichée de traitement entre différentes langues dans le curriculum scolaire, les objectifs déclarés, les organisations de syllabus, les modes de travail en classe, tendent à être semblables. Cet égalitarisme n'est peut-être pas réaliste pour la construction d'une compétence plurilingue différenciée, qui ne peut guère reposer, dans un premier temps de formation scolaire au moins, que sur une diversification de compétences partielles dans plusieurs langues.

Question d'autant plus délicate à résoudre qu'elle touche non seulement aux statuts et aux places des langues étrangères dans l'école, mais aussi aux représentations qu'ont les enseignants de leur rôle

et de ce qu'ils ont à enseigner. Mais, quoi qu'il en soit, les différentes distributions et équilibres que pourraient prendre des curriculums plurilingues vaudraient d'être sérieusement pensées. Les propositions de Hawkins (Hawkins 1987) et tout le courant d'éveil au langage vont quelque peu dans cette direction, comme le faisait, il y a près d'un quart de siècle et sous un angle différent, l'ouvrage de Roulet (Roulet 1980) préconisant un décloisonnement entre les apprentissages linguistiques.

Dans des dispositifs comme ceux qui verraient ainsi le jour et où une véritable différenciation interne trouverait place, on peut prévoir que l'enseignement bilingue aurait une place reconnue, variable certes selon les contextes et les conditions locales, mais non marginale. L'important alors reste de veiller à ce que cet apprentissage bilingue ne se fasse pas au seul bénéfice des langues réputées les plus « utiles ».

Et, de fait, si continuité, différenciation, complémentarité et transversalité doivent être les maîtres mots d'une réflexion curriculaire qui s'inscrirait dans la logique des finalités indiquées plus haut, alors l'enseignement bilingue peut concerner divers couples de langues selon des critères de combinaison qui peuvent ne pas se réduire à la seule instrumentalité de langues internationalement dominantes. La diversification passe par des choix qui peuvent porter sur une langue typologiquement voisine, une langue du « voisin » (géographique), une langue typologiquement distante, une langue marquée comme d'une communauté culturelle très éloignée, une langue régionale, patrimoniale, une langue d'origine, ancestrale. Un parcours scolaire exposant les apprenants à plusieurs langues devrait jouer sur le potentiel que présentent ces différents critères. Et, à condition de penser en termes de dimension plurilingue d'un curriculum de langues, il devrait être argumentable de sortir de ce que sont aujourd'hui les choix effectifs plus que resserrés des institutions… et des familles.

III. Immersion et enseignement bilingue

Il y a beaucoup d'appartements dans la maison de l'enseignement bilingue et la distinction, voire parfois l'opposition, qu'on établit entre « immersion » (recours à une seule langue : la seconde) et « enseignement paritaire » (partage de l'horaire entre deux langues : la seconde et celle qui domine par ailleurs dans le système éducatif) n'est pas la seule ni nécessairement la principale. Sans doute plus opératoire serait la catégorisation selon quatre cas de figure prototypiques, des variantes pouvant ensuite être proposées pour chacun. Ces quatre cas de figure seront dénommés ici (appellations non strictement contrôlées !) : submersion, immersion totale, immersion partielle, éducation bi/plurilingue.

Il y a submersion lorsque l'enfant est entièrement scolarisé dans une langue qui n'est pas sa langue première et lorsque cette dernière n'est pas présente ailleurs dans son environnement que dans le contexte familial (ce peut-être le cas d'un enfant de migrant).

L'immersion totale sera la situation de l'enfant exposé à la seule langue seconde dans le contexte scolaire, mais retrouvant sa langue première dans l'environnement social (cas de l'immersion précoce totale dans le contexte canadien).

L'immersion partielle renvoie aux situations où langue seconde et langue première se partagent le temps scolaire selon des modalités variables mais avec séparation stricte des langues dans le programme (cas de l'immersion partielle, précoce ou non, dans le contexte canadien).

L'éducation bi/plurilingue voit deux ou plus de deux langues intervenir comme vecteurs de la construction des savoirs, sans cloisonnement absolu (cas de la situation valdotaine où italien et français peuvent alterner pour une même discipline et dans une même séquence d'apprentissage).

La différence la plus forte existe sans doute entre ce dernier cas et tous les autres, plus notamment qu'entre b et c (si on retrouve entre b et c le départ fait en France entre immersion « à la Diwan » et enseignement bilingue paritaire des écoles publiques). D'un point de vue cognitif en effet, l'alternance des langues est alors posée non comme redondance/répétition (les mêmes leçons ou activités successivement dans les deux langues) ni comme distribution des matières (certaines travaillées dans une langue, d'autres travaillées dans une autre langue), mais comme entrecroisement/reformulation (les deux langues entrant en jeu complémentairement dans la même visée de mise en place des mêmes nouveaux concepts).

Le propos n'est pas ici de développer une argumentation autour de ces cas de figure (voir sur ce point Coste 2000 et Cavalli 2002), mais il convenait peut-être d'ouvrir aussi ce type de débat, si on estime que l'enseignement bilingue, souvent focalisé sur le modèle de l'immersion, a eu plus tendance à encourager le cloisonnement entre les langues dans le travail des disciplines non linguistiques

(comme si l'idéal de l'enseignement bilingue revenait à la juxtaposition de deux enseignements monolingues) qu'à les mettre en contact et ensemble au service de la construction de connaissances.

Quant à la désignation de ce dernier cas comme « éducation bi/plurilingue », fortement marquée par le contexte auquel on la réfère, elle présente aussi pour notre réflexion le double avantage d'articuler le « bi » et le « pluri » - manière de dépasser des face à face parfois stériles et sans issue durable – et d'inscrire cette dynamique au cœur même du projet éducatif, étant entendu que ce projet peut se décliner ensuite de diverses manières.

Bibliographie

BAETENS BEARDSMORE H., (1986), Bilingualism: basic principles, Multilingual Matters, Clevedon, Avon.

BILLIEZ J., (1998), De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène, Université Stendhal-Grenoble III : CDL-LIDILEM.

CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES, Enseigner, apprendre, évaluer, Strasbourg : Conseil de l'Europe, publié en 2000 par Didier.

CALVET L.-J., (1999), Pour une écologie de langues du monde, Paris, Plon.

CASTELLOTTI V., (2001), La langue maternelle en classe de langue étrangère, Paris, CLE Internat, Coll. DLE.

CASTELLOTTI V., (2001b), D'une langue à d'autres, pratiques et représentations, Rouen, Presses universitaires de Rouen, coll. "DYALANG".

CASTELLOTTI V., (2001c), « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues » in CASTELLOTTI V. (éd), op. cit.

CAVALLI M., (2002), « Français Langue Seconde au Val d'Aoste : aspects curriculaires de l'enseignement bi-/plurilingue », in MARTINEZ P. (dir.), Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum. Paris, Maisonneuve & Larose.

COSTE D., (1994), Conceptualisation et alternance des langues : à propos de l'expérience du Val d'Aoste, Études de Linguistique Appliquée 96, p. 105-120.

COSTE D., (1998), « Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire », in BILLIEZ J. (coord.), De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène, Université Stendhal-Grenoble III, CDL-LIDILEM, pages 259-269.

COSTE D., (2000), « Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances » in Le français dans le monde. Recherches et applications, Numéro spécial coordonné par Jean Duverger : "Actualité de l'enseignement bilingue", pages 86-94.

COSTE D., MOORE D., ZARATE G., (1997), Compétence plurilingue et pluriculturelle ; vers un cadre européen de référence pour l'apprentissage des langues : études préparatoires, Strasbourg, Conseil de l'Europe (Repris dans : Le français dans le monde. Recherches et applications, « L'apprentissage des langues dans le cadre européen », juillet 1998).

DABENE L.,(1994), Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues. Paris, Hachette, Coll. Références.

GAJO L., (2001), Bilinguisme, immersion et interaction en classe, Paris, Didier, coll. LAL.

GROSJEAN F., (1993), « Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définition » in Tranel n°19, Institut de linguistique, Université de Neuchâtel, pages 13-41.

HAWKINS E., (1982), Modern Languages in the Curriculum, Cambridge, Cambridge Univ. Press.

LÜDI G., PY B., (1986), Etre bilingue, Peter Lang, Berne, réed. 2002.

MOORE D., (1994), « L'école et les représentations du bilinguisme et de l'apprentissage des langues chez les enfants » in ALLEMANN-GHIONDA C., éd., Multiculture et Éducation en Europe, Berne, Peter Lang, Coll. Explorationen : Studien zur Erziehungswissenschaft, pages 125-138.

MOORE D. (en collaboration avec CASTELLOTTI V.), (1999c), « Schémas en coupe du plurilinguisme », in Bulletin de la VALS/ASLA n°70, Neuchâtel, pages 27-49.

MOORE D. (en collaboration avec CASTELLOTTI V.), (2001), « Représentations enfantines et construction de compétences plurilingues : quand l'éveil au langage fait la différence », in CASTELLOTTI V. (2001b), Presses Universitaires de Rouen.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Le bilinguisme en mouvement.

Discours et construction des connaissances en L1 et L2.

Bernard Py
Université de Neuchâtel

Nous procéderons en deux temps :

Présentation de quelques références théoriques qui nous paraissent utiles à la compréhension du bilinguisme.

Inventaire de quelques représentations du langage qui devraient à notre sens faire l'objet d'une attention particulière au cours de la formation des enseignants de langues ou plus généralement des personnes concernées par toute forme d'éducation plurilingue.

Nous aurons en vue un bilinguisme en mouvement, c'est-à-dire en voie de construction ou d'évolution, de sorte que nos positions s'appliquent aussi bien aux premiers pas de l'apprentissage d'une deuxième langue qu'à des stades plus avancés, où l'usage de plusieurs langues fait partie de la vie quotidienne du sujet[1]. Il va sans dire que la disproportion entre la complexité des questions traitées et l'espace utilisé implique une présentation aussi schématique que synthétique. En d'autres termes nous allons *mentionner* plus que *développer*.

I. Quelques références théoriques[2]

Nos références se distribuent sur trois plans complémentaires. Il s'agit d'abord du plan fonctionnel, qui envisage le langage du point de vue des fonctions qu'il réalise (notamment communication et expression) ; deuxièmement du plan cognitif, qui prend en compte avant tout l'organisation des compétences langagières propres à la personne bilingue (notamment l'articulation entre les ressources linguistiques en L1 et en L2) ; enfin du plan social, qui concerne les incidences du bilinguisme sur l'insertion du sujet dans son environnement (ou inversement le rôle de l'environnement sur le bilinguisme).

1. Plan fonctionnel

Modes mono- ou bilingue[3]

La personne bilingue est le plus souvent amenée à choisir, à chaque prise de parole, entre un mode monolingue (une seule langue peut-être utilisée à ce moment là) et un mode bilingue (deux ou

[1] Comme tout chercheur, nous avons cependant été influencé par les contextes dont nous avons une expérience personnelle. Dans le cas présent, ce contexte est avant tout celui du modèle valdôtain.

[2] Le lecteur trouvera des explications, d'autres commentaires, et des développements de nos références théoriques dans Lüdi & Py (2002).

[3] Distinction proposée François Grosjean, dont les travaux ont d'ailleurs souvent inspiré ou stimulé nos propres réflexions.

plusieurs langues peuvent être activées au cours d'un même événement langagier, et ceci de manière mutuellement complémentaire). Seul le mode bilingue autorise, voire encourage, l'usage de marques transcodiques[4] (en particulier emprunts ou alternances). Le choix entre ces deux modes peut être à la fois une conséquence d'un état de fait (par exemple le destinataire est lui-même bilingue ou non) ou un choix stylistique (le choix du mode bilingue induit parfois une certaine connivence et une bonne dose de familiarité). Nous estimons que l'école devrait reconnaître ces deux modes, c'est-à-dire admettre la possibilité des deux modes et développer leurs spécificités respectives. Les différents usages des marques transcodiques ont fait l'objet de nombreux travaux. Toutefois elles sont très souvent stigmatisées et rejetées, notamment par les enseignants, au nom d'un idéal de pureté dont il sera question en (2), sous l'étiquette péjorative de mélange de langues.

Axe fusion / contraste

Lorsque le locuteur se trouve en mode bilingue, deux options s'offrent à lui : une tendance à la fusion des ressources linguistiques offertes par chacune des langues disponibles ou une tendance contraire, à savoir leur mise en contraste. La fusion se matérialise dans ce qu'on appelle souvent l'interférence : tout se passe alors comme si les systèmes de L1 et L2 se fondaient en un macrosystème unique. Cette tendance à la fusion répond à un souci d'économie cognitive : il est sans doute plus simple d'activer un seul système, même enrichi, que deux systèmes distincts. Le contraste se matérialise par des alternances de langues et joue sur les différences, aussi bien au niveau phonétique et prosodique qu'au niveau de la sémantique et de la syntaxe.

Le contraste augmente la rentabilité du répertoire linguistique, d'une part en activant deux systèmes différents (qui permettent de jouer sur leurs complémentarités), d'autre part en ajoutant à ce dispositif les ressources stylistiques du contraste lui-même. Ces ressources consistent par exemple dans le marquage de la structure polyphonique du discours (en attribuant chaque langue à des énonciateurs différents), ou encore dans l'attribution d'un objet de discours à un des monde culturels symbolisés par chaque langue.

L'idée que les deux langues présentent des complémentarités signifie qu'un énoncé E1 en L1 n'est pas nécessairement équivalent à sa reformulation E2 en L2. Cette thèse est devenue presque banale depuis que l'on pratique et réfléchit à la traduction. Elle permet d'argumenter en faveur de la productivité cognitive de l'alternance des langues dans l'enseignement bilingue, en ce sens par exemple qu'une notion peut recevoir des connotations différentes dans chaque langue, l'alternance entraînant alors un enrichissement de ladite notion[5]. C'est ainsi que la notion de *république* n'a vraisemblablement pas tout à fait le même sens dans des manuels d'histoire publiés en français, en allemand ou en italien. Il vaudrait la peine en tout cas d'explorer plus avant les implications didactiques de cet enrichissement notionnel[6], comme cela commence déjà à se faire en Italie dans la Région autonome du Val d'Aoste[7].

2. Plan cognitif

Macrocompétence

De nombreux chercheurs ont essayé de définir les modes d'articulation entre L1 et L2 dans le cadre d'un modèle unique. Pour notre part, nous préférons postuler, jusqu'à preuve du contraire, qu'il y a place pour plusieurs modèles et que la sélection d'un de ces modèles dépend d'une foule de facteurs, notamment contextuels (en particulier les circonstances de l'acquisition de chaque langue et les pratiques langagières habituelles). Il est même probable, à notre avis, qu'une seule personne dispose de plusieurs modèles selon les domaines de ses compétences. Le trait commun le plus évident est cependant l'existence d'une sorte de macrocompétence dont le rôle est de régler l'usage de l'ensemble des ressources plurilingues disponibles, selon des besoins et des possibilités variables eux aussi. C'est elle par exemple qui explique les emprunts ou les alternances. Ce postulat a des implications didactiques : un élève bilingue doit être en mesure de développer, non seulement ses compétences en

[4] Nous entendons par *marque transcodique* toute manifestation observable dans le discours de la présence dans les facultés mentales d'un individu de plus d'un système linguistique.
[5] Il faut ici distinguer entre concept et notion, comme le fait par exemple Grize (1990).
[6] Cf. aussi l'intervention de Daniel Coste ici même.
[7] Cf. Cavalli 1998.

L1 et L2 respectivement, mais aussi sa macrocompétence. Ceci signifie par exemple une analyse contrastive réalisée en classe visant moins à débusquer des interférences qu'à mettre en évidence des complémentarités en vue de leur exploitation éventuelle.

Ce travail sur la macrocompétence rejoint en partie certaines pratiques regroupées sous le label ***éveil au langage*** (language awareness) et fondées sur des activités de conceptualisation métalinguistique à partir d'échantillons prélevés sur plusieurs langues connues ou non des élèves. La différence réside dans les objectifs, qui sont à la fois cognitifs et pratiques dans le cas de l'éducation bilingue, mais seulement ou essentiellement cognitifs dans l'éveil au langage.

Variantes de contact

Le contact entre L1 et L2 prend des formes multiples. D'un point de vue intrasubjectif, c'est la personne bilingue qui suscite ou expérimente de manière interne les contacts entre les connaissances qu'elle a respectivement de L1 et de L2. Ce contact intrasubjectif est lié au contact intersubjectif tel qu'il s'établit dans les interactions verbales bilingues. Ces différentes formes de contact laissent des traces aussi bien sur L1 que sur L2. Celles-ci sont en général désignées par l'étiquette *d'accent*. On dit dans le langage courant que tel bilingue parle français avec un accent allemand ou inversement. Nous préférons parler de variantes de contact[8] pour des raisons qui seront évoquées ci-dessous. En d'autres termes, un bilingue qui parle L1 ou L2 utilise souvent des expressions ou des règles qui ne coïncident pas entièrement avec les usages des monolingues.

Langue de référence

Pour le bilingue, chaque langue peut devenir à tout moment langue de référence. Nous désignons par ce terme l'attribution à une langue d'un statut de grille d'interprétation de l'autre langue. Par exemple, une personne francophone qui a fait l'effort d'apprendre l'espagnol s'est vue confrontée à l'emploi des verbes *ir* et *venir* (en français *aller* et *venir* littéralement), qui sont soumis à un autre dispositif énonciatif que leurs équivalents français. En espagnol *venir* est utilisé lorsque le déplacement qu'il désigne est orienté vers un lieu où se trouve l'énonciateur. En français *venir* s'utilise aussi lorsque le déplacement est orienté vers un lieu où se trouve son interlocuteur : si une personne m'invite chez elle, dans ma réponse j'utiliserai *venir* en français mais *ir* en espagnol. Grâce à cette expérience, le bilingue en devenir prendra conscience non seulement des différences d'emploi entre les deux langues, mais aussi vraisemblablement de la nature déictique des deux verbes français. L'espagnol aura bien fonctionné comme référence pour le français.

3. Plan social

Les divers phénomènes induits par le contact entre deux langues dans l'organisation cognitive et les pratiques bilingues ont pour conséquence que L1 et L2 se distingueront parfois de leurs variétés monolingues. Le bilingue aura un certain « accent étranger ». Il parlera souvent ces langues un peu autrement que ses interlocuteurs monolingues, sans avoir pourtant en général la possibilité d'invoquer son appartenance à une autre communauté sociolinguistique. Cette marginalisation n'est pas toujours très confortable, du moins lorsque la langue concernée est accompagnée d'une représentation très normative. L'inconfort devient alors insécurité linguistique. Cette insécurité est d'autant plus lourde à porter que les formes stigmatisées ne reçoivent pas l'appui d'une communauté reconnue. Parler français avec un « accent alsacien » ou un « accent romand » peut être une manière d'affirmer son appartenance à une communauté certes « périphérique » mais reconnue comme francophone. Mais un bilingue thaï / français devra en principe assumer seul sa marginalité linguistique. On se souviendra que le français véhicule une représentation très restrictive de la norme qui favorise évidemment toutes les formes d'insécurité linguistique.

II. Représentations

Cette dernière observation sur l'insécurité nous conduit vers le second volet de notre exposé. La question que nous y soulevons est la suivante : n'y a-t-il pas, chez les enseignants et les élèves, des représentations du langage ou de son apprentissage qui favoriseraient ou au contraire entraveraient le développement du bilinguisme ? Nous pensons que tel est le cas, et que par conséquent les responsables de la formation des enseignants devraient y prêter toute leur attention. Nous allons passer

[8] Cf. Py et Grosjean (2002).

en revue quelques-unes de ces représentations[9] . Nous n'établirons ici qu'un inventaire indicatif, en mentionnant simplement les représentations qui nous paraissent favorables à une éducation bilingue, en accord avec les tendances de la linguistique récente,

1. La langue est un espace de variations plutôt qu'un ensemble de prescriptions

Une langue est d'abord un dispositif permettant à ses usagers de créer les ressources nécessaires à la communication[10]. Les limites apportées à cette créativité par la norme interviennent de manière secondaire pour canaliser l'innovation dans des limites qui préservent l'intercompréhension. Il y a une tendance dans les pays francophones (du moins en Europe) à renverser cette hiérarchie et à faire de la norme le critère dominant de l'évaluation (notamment à l'école).

Dans le modèle variationiste, le bilinguisme apporte avec lui d'abord, comme nous l'avons relevé ci-dessus à propos des plans fonctionnel et cognitif, une extension des moyens nécessaires à la créativité. Cet enrichissement nous paraît plus important, plus utile et plus stimulant que l'augmentation consécutive des contraintes imposées par la norme. Pour autant bien sûr que l'on renonce à ériger la norme en valeur suprême et que les procédés d'évaluation des élèves respectent cette hiérarchie.

2. La langue admet l'approximation

La tolérance à l'approximation est une des grandes forces des langues naturelles. Elles se distinguent ainsi des langages artificiels tels que ceux des mathématiques, de l'informatique ou de la logique qui exigent une précision absolue : une erreur dans une expression mathématique est toujours catastrophique, alors qu'une erreur dans le choix d'une forme verbale ne met pas nécessairement en péril l'intelligibilité de l'énoncé qui la contient.

La possibilité même de l'approximation est essentielle pour l'apprentissage de la langue et pour la communication. Tous deux fonctionnent en effet sur le mode de l'essai et de l'erreur[11].

Cette propriété permet au bilingue en devenir de créer et de communiquer du sens en L2 de manière précoce et de ne pas dépendre de manière absolue de connaissances qu'il n'a pas encore eu les moyens de s'approprier. Elle permet aussi au locuteur natif de coopérer en partant à la recherche d'un sens partagé.

3. Le bilinguisme génère des variantes de contact

Lorsque des langues sont en contact régulier, elles tendent à échanger des mots et des formes. Nous avons désigné globalement ce processus au moyen du terme de *fusion*. Les effets de cette fusion se stabilisent parfois au point de devenir des variantes utilisées avec une fréquence élevée ou même de remplacer complètement la forme originelle. On a alors affaire à des *variantes de contacts*, qui fonctionnent comme marqueurs sociolinguistiques. Un hispanophone qui dit *voy a la posta* plutôt que *voy a correos* fait savoir qu'il vit un bilinguisme franco-espagnol. La variante de contact n'est ni meilleure ni pire que la forme standard, elle est simplement différente.

Il s'agit d'une réinterprétation de la notion d'interférence. Une variante de contact n'est pas en soi une erreur.

4. L'usage alterné de deux langues dans un cadre scolaire ne porte pas préjudice à l'acquisition des connaissances propres aux différentes disciplines du curriculum, mais conduit à un enrichissement cognitif.

Comme nous avons déjà eu l'occasion de le dire plus haut, présenter une notion dans deux langues, ce n'est pas forcément dire deux fois la même chose. En effet, chaque énoncé apporte avec lui des

---

[9] Nous nous inspirons en partie de la remarquable étude effectuée récemment au Val d'Aoste par Marisa Cavalli et Daniela Coletta sous l'égide de l'IRRE.

[10] Un exemple frappant est la créativité des écrivains francophones d'outre-mer (par exemple Glissant ou Chamoiseau).

[11] Il est vrai que l'on attend une précision quasi absolue de certains textes, comme par exemple un contrat, une loi ou une description technique. La langue fait alors appel à des terminologies et à des formules préfabriquées et spécialisées (jargon).

spécificités sémantiques. Le discours pédagogique se caractérise par de nombreuses reformulations, qui viennent toutes enrichir tant soit peu la notion présentée. Le recours à deux ou plusieurs langues renforcent cette tendance.

5. La composante culturelle du bilinguisme est essentiellement procédurale

Cette composante ne reprend en aucun cas l'ensemble complexe, mal connu et même douteux des connaissances culturelles communes aux locuteurs natifs de L2. Ce qui est requis du bilingue en premier lieu, c'est une compétence pluriculturelle, c'est-à-dire une capacité à faire face aux inévitables, et le plus souvent inattendus, malentendus d'origine culturelle. *Faire face* signifie ici repérer les malentendus le plus tôt possible, admettre qu'ils menacent en permanence tout acte de communication, et disposer de méthodes adéquates de résolution de ces malentendus une fois qu'ils ont été identifiés. En d'autres termes, la culture devrait être définie d'abord en termes de connaissances procédurales. Avec une dimension éthique, à savoir une volonté constante de donner aux énoncés d'autrui l'interprétation la plus favorable possible! Jusqu'à preuve du contraire, l'autre est par principe redevable d'un effort de bonne volonté. Les aspects plus « substantiels » de la culture L2 ne sont bien entendu pas à négliger, mais ils occupent une position secondaire. Ils présentent aussi un danger non négligeable de stéréotypie, du genre « les Méridionaux sont extravertis » ou « les Suisses sont ponctuels ». Il est important en tout cas que les élèves comprennent à ce propos qu'il est possible à tout membre d'une communauté culturelle de *reconnaître* l'existence d'un stéréotype sans pour autant *adhérer* soi-même à la croyance qu'il exprime.

Nous avons essayé de construire quelques passerelles entre une représentation théorique du bilinguisme, inspirée de travaux contemporains, et des contenus de formation destinés aux enseignants confrontés d'une manière ou d'une autre au bilinguisme. Cette tentative nous a conduits à suggérer des changements qui devraient intervenir dans les représentations du langage en général et des pratiques qui l'entourent, notamment l'enseignement et l'apprentissage des langues et le bilinguisme en classe et ailleurs.

Ouvrages cités

CAVALLI M., « Le rôle du professeur de français dans le cadre de l'innovation bilingue » in *L'Ecole valdôtaine, 41*, septembre 1998, 13-21.

CAVALLI M., COLETTA D., (2002), *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*, Aoste, IRRE.

GRIZE J. B., (1990), *Logique et langage*, Paris, Ophrys.

GROSJEAN F., (1993), « Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition » in *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique) 19*, pages 13-41.

LÜDI G., PY, B., (2002), *Etre bilingue*, Berne, Lang [Nouvelle édition revue].

PY B., GROSJEAN F., (2002), « Variantes de contact, restructuration et compétence bilingue : approche expérimentale » in CASTELLOTTI V., PY B. (éds), *La notion de compétence en langue*, Lyon, ENS Lettres et sciences humaines, Neuchâtel, Université, pages 19-27.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Fonctionnement et construction de la compétence linguistique en situation d'enseignement bilingue

Laurent Gajo,
Universités de Lausanne et de Neuchâtel

Introduction

Les descriptions de la compétence linguistique et/ou de communication varient et mettent en évidence des dimensions plus ou moins riches et complexes. Implicitement ou explicitement, les modèles d'enseignement bilingue ont mis l'accent sur l'une ou l'autre de ces dimensions, déterminant ainsi, pour des raisons didactiques ou linguistiques, un angle privilégié d'entrée dans la langue. Le fonctionnement et la construction de la compétence linguistique ne s'entendent donc pas de la même manière selon l'orientation du modèle d'enseignement bilingue en question. Nous pouvons parler ici de variabilité du modèle quant à la nature des connaissances (dimensions) linguistiques.

De même, nous pouvons relever un autre ordre de variabilité dans la diversité des modèles bilingues. Cette variabilité concerne le statut des connaissances linguistiques impliquées, leur statut du point de vue de la langue et de la discipline. En effet, suivant que l'on regarde la compétence linguistique à partir de la langue ou à partir de la discipline non linguistique (celle qui se sert de la langue seconde ou étrangère), la description et les enjeux peuvent changer.

Dans les lignes qui suivent, nous examinerons ces deux ordres de variabilité, en parcourant diverses orientations ou générations de modèles bilingues et à travers l'examen de quelques séquences d'interaction en classe. Nous commençons toutefois par donner une brève description des composantes de la compétence de communication.

La compétence de communication (compétence linguistique au sens large)

Les descriptions théoriques de la compétence de communication varient considérablement, et montrent depuis quelques années la richesse et la diversité des composantes impliquées (cf. notamment Canale & Swain 1980 ; Little 1996 ; Gajo 2001) :

- composante phonologique et morphosyntaxique ;
- composante lexicale ;
- composante discursive : elle relève aussi bien des contraintes cotextuelles (règles d'enchaînement, de cohésion, de progression thématique, etc.) que des ancrages contextuels (déixis, 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 : 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 compétences et garantit au locuteur un accès continu à l'interaction ; on peut y regrouper ce qu'on appelle les stratégies de sauvetage ou les stratégies heuristiques.

Classiquement, la compétence linguistique regroupe les deux premiers niveaux uniquement, les autres relevant davantage du pragmatique ou du sociolinguistique. Nous tenons toutefois à parler de compétence linguistique pour l'ensemble des composantes ou niveaux impliqués, dans la mesure où ceux-ci sont intriqués et se traduisent tous dans des observables linguistiques.

Avant de mettre cette description en regard des différents modèles d'enseignement bilingue, nous tenons à formuler la remarque générale suivante. Un cursus traditionnel d'enseignement des langues

secondes ou étrangères base sa programmation essentiellement en fonction des premières composantes, à savoir phonologique, morphosyntaxique et lexicale, alors que l'apprentissage d'une nouvelle langue « sur le tas » obéit à une dynamique inverse, privilégiant dans un premier temps le développement de la composante stratégique et des autres composantes dites de haut niveau, notamment discours et interaction. La révolution didactique de l'enseignement bilingue est de proposer plutôt cette seconde dynamique, tout en restant dans le cadre scolaire.

Trois orientations/générations d'enseignement bilingue

	Désignation	***Orientation didactique***	***Compétence de communication***	***Connaissances linguistiques***
I	Immersion, enseignement bilingue	Langue	Stratégique	Obligatoires
II	Content and Language Integrated Learning (CLIL)	Langue	Morpho-syntaxique	Compatibles
III	Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère (E.M.I.L.E.)	Discipline	Discursive Lexicale	Inscrites

Ce tableau présente trois orientations ou générations de modèles d'enseignement bilingue ou immersif (cf. Gajo 2001). Celles-ci ne sont pas forcément à envisager dans une perspective chronologique, même si les modèles les plus élaborés et bénéficiant de plusieurs années d'expérimentation s'inscrivent le plus souvent dans la 2ème ou la 3ème orientation.

La 1ère orientation reprend l'idéal initial de l'immersion tel que nous l'avons esquissé ci-dessus, à savoir qu'il s'agit de communiquer ou plutôt d'opérer des transactions « vraies» dans une langue seconde ou étrangère pour développer une maîtrise performante de cette langue. Les dénominations «immersion » et « enseignement bilingue » apparaissent à ce moment-là. Cette génération reconnaît la primauté de la communication pour l'apprentissage. L'important étant de communiquer, même avec des moyens réduits, la composante stratégique assume une place considérable dans la compétence de communication.

La 2ème orientation part du constat que le développement extraordinaire de la composante stratégique, bien que positif et efficace pour la maîtrise rapide de tâches communicatives, risque d'hypothéquer un développement scolairement satisfaisant des autres composantes, notamment morphosyntaxiques. Le défi est alors d'introduire plus de connaissances linguistiques dans le cursus disciplinaire et de combiner ainsi des séquences d'enseignement de la langue avec des séquences d'enseignement en langue. La réflexion centrale porte alors sur l'enseignement intégré de la langue et du contenu, et bon nombre de modèles revendiquent, du moins en Europe, l'appellatif de « Content and Language Integrated Learning » (CLIL; cf. notamment Nikula & Marsh 1998).

Ces deux premières orientations s'inscrivent dans une didactique des langues secondes, se voulant une alternative à l'enseignement traditionnel des langues. Pourtant, l'enseignement bilingue se sert des disciplines non linguistiques, et un croisement avec la didactique des disciplines s'avère de plus en plus nécessaire.

Dans la 3ème orientation, la réflexion sur l'intégration entre langue et contenu se poursuit, mais avec une focalisation sur les enjeux disciplinaires. La traduction de CLIL en E.M.I.L.E. (« Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère » cf. Baetens Beardsmore 1999) dénote implicitement un changement possible de perspective. Il s'agit de penser maintenant en quoi les disciplines se contruisent sur certaines connaissances linguistiques particulières qu'elles contribuent à configurer, et en quoi le travail en deux ou plusieurs langues profite au développement des savoirs disciplinaires (cf. notamment Gajo & Serra 2000 et 2002 ; Coste 2000). L'intégration se situe ici essentiellement au niveau de la composante discursive, dans une interface privilégiée entre savoirs linguistiques et non linguistiques. Il s'agit moins de créer l'intégration langue/contenu – en suscitant des occasions d'apports linguistiques dans un cursus disciplinaire – que de traiter les savoirs comme intégrant variablement des dimensions linguistiques et disciplinaires.

Avant d'examiner en détail quelques exemples, nous nous arrêtons sur le statut des connaissances linguistiques impliqué dans les trois orientations. Dans la première orientation, les connaissances

linguistiques ne sont thématisées et travaillées en tant que telles que si elles sont indispensables à la transmission du contenu. On ne négocie ainsi que les connaissances linguistiques obligatoires contextuellement. Dans la deuxième orientation, l'attention sera portée non seulement sur les connaissances obligatoires mais aussi sur les connaissances linguistiques compatibles avec le traitement d'un contenu disciplinaire donné. L'on pourra ainsi s'écarter des stricts besoins linguistiques de la discipline pour proposer le traitement de connaissances en lien indirect avec le contexte. Par exemple, on profitera de la formulation d'hypothèses en mathématiques pour fournir des indications sur l'usage du conditionnel en français. La recherche canadienne a développé de manière intéressante cette opposition entre « content-obligatory language » et « content-compatible language » (cf. Snow, Met & Genesee 1989). Pour la troisième orientation, nous parlerons de connaissances linguistiques inscrites. Il s'agit en fait de connaissances dont la nature est aussi bien disciplinaire que linguistique, ou de connaissances linguistiques qui trouvent leur légitimation ou leur « authentification » (cf. Hanse 2000, pour cette notion) dans le champ disciplinaire. Ces connaissances regroupent évidemment le langage spécialisé, mais s'étendent aussi au-delà. Notons encore que le statut d'une même connaissance linguistique peut varier en cours de séquence didactique ou en fonction du point de vue adopté (linguistique vs disciplinaire). Par exemple, la notion de « vecteur » dans un travail sur les forces pourra être traitée comme connaissance obligatoire en début de séquence et comme connaissance inscrite en cours de séquence.

Quelques extraits de séquences didactiques[1]

La roue
1En Le premier/ . vous êtes d'accord ça représente quoi
2Y L'alphabet <kuniform>
3En Elle elle a dit alphabet/
4T Oui l'alphabet euh des Ph- Phéniciens/ . [XX
5En [Ça pourrait être des Phéniciens\ ouais/
6T Oui .. mais X[X
7En [Chut (s'adresse à d'autres élèves)
8T C'est <un> XX . <un> : . je n'sais pas <komo se di> X (rires)
9Z Roue
10U Une roue
11V Roue
12En Ouais/
13T Une roue/ (1'')
14En Et ça pourrait être attribué à quel peuple. chut . chut (1-2'')
15T Euh :. à les Egyptiens\ non
16En A qui/ qui est-ce q- qui a inventé (écrit, dessine au tableau) ... c'est quoi ça
17T? <le> ::. (roulette?)
18En La roue ... oui

Cette première séquence est tirée d'une leçon d'histoire en français langue seconde au niveau secondaire. L'enseignante (En) fait ici très peu de concessions aux connaissances linguistiques qu'elle ne thématise qu'en cas d'incompréhension avérée et persistante. Il ne s'agit que de gérer l'écran linguistique dans la transmission de l'information disciplinaire. Les élèves doivent compter sur leur

[1] Conventions de transcription :

/\	intonations montante et descendante
. .. … (2'')	pauses
: : :	allongement de la syllabe
[	chevauchement
OUI	mise en relief
(eu ?) (eu/euh ?)	transcription incertaine
X	segment non compris
<komo>	transcription phonétique

compétence stratégique et, lorsque des connaissances linguistiques sont apportées, elles correspondent à des connaissances strictement obligatoires. Nous en voyons trois traces.

Premièrement, après l'énoncé approximatif de Y en 2, l'enseignante demande à la classe de confirmer, par une reprise des propos de Y, cet énoncé. Il est difficile de donner une interprétation très ferme à l'intervention de En, qui peut tout aussi bien porter sur la forme que sur le contenu. Comme en 4 l'élève T répond en s'écartant de la formulation de Y, En n'insiste pas et enchaine sur cette réponse. L'enseignante semble ainsi prête à travailler sur la langue, mais pour autant que la compréhension soit clairement mise à mal dans l'échange.

Deuxièmement, dans les tours 8 à 14, après une demande implicite d'aide de la part de T en 8, une séquence latérale (cf. Jefferson 1972, pour cette notion) s'ouvre autour du terme *roue*. Comme plusieurs élèves proposent spontanément leur aide à T, l'enseignante n'intervient pas et se contente en 12 de valider l'objet de la négociation (*ouais*) et de relancer implicitement la tâche (intonation montante). En 13, T reprend le terme négocié sur une intonation montante, ce qui pourrait dénoter la persistance d'un problème linguistique, mais aussi tout simplement une volonté de reprendre et de conserver le fil de la parole. L'enseignante ne privilégie pas l'interprétation linguistique et enchaîne sur le contenu.

Troisièmement, entre 16 et 18, l'enseignante ouvre elle-même une séquence latérale toujours autour du terme *roue*. Face à la difficulté persistante de T en 15, En postule certainement une origine linguistique au problème et décide de le résorber par recours au dessin afin de garantir la poursuite de la tâche. L'on constate donc que tout au long de la séquence, si le travail sur la langue peut intervenir, c'est toujours dans le but de gérer localement de « vrais » problèmes de compréhension, l'ambiguïté privilégiant une interprétation non linguistique. Pour reprendre une distinction judicieusement utilisée par Lyster & Ranta (1997), l'on peut dire que l'apport des connaissances linguistiques est soumis à la négociation du contenu plus qu'à la négociation de la forme.

Le refuge

1En qu'est-ce que ça ç- ça veut dire . un refuge .. pourquoi est-ce que .. CE chapitre s'appelle . LE refuge (4'') Tim/

2T ça veut dire euh: la protection/

3En euh: oui t'es sur la bonne piste\ . oui . soyons un peu plus précis que la protection . oui/

4X une cachette/

5En oui . c'est bien\ une cachette/ .. essaie de relier les deux définitions maintenant (3'') Karen/

6K une place pour cacher pour te sauver (du?) danger/

7En c'est bien\ .. ok . une pl- un endroit un lieu/ .. où tu peux comme te cacher/ . euh: pour euh: te mettre à l'abri d'un d'un danger . oui ... et donc euh pourquoi est-ce que ce chapitre s'appelle le refuge/ (3'') Grace/

8G euhm parce que Mike se cachait dans un refuge XXX

9En mhm mhm et: où est-ce qu'il se cache/ .. quel est son refuge/ .. Jason/

10J l'aquarium

11En oui\ à l'aquarium\ .. maintenant quel autre mot quels sont les mots qui viennent du mot euh le refuge/ (5'') les mots qu'on entend souvent maintenant\ .. dans les nouvelles par exemple\ . d'autres euh un mot/ (2'') qui vient de du mot refuge oui/

12Z réfugié/

13En réfugié . oui\ et . qu'est-ce que c'est un réfugié/ .. qu'est-ce que c'est un réfugié/

Cette deuxième séquence illustre une autre orientation, où l'enseignant tente de travailler des connaissances linguistiques compatibles avec le contenu et non seulement rendues obligatoires pour la compréhension immédiate. Il s'engage ainsi largement dans la négociation de la forme, dans le sens notamment d'un gain de précision et de correction dans le maniement des connaissances linguistiques.

Dans le premier tour de parole, sous une banale reformulation de sa question/consigne, il active en fait deux orientations concurrentes, perceptibles à travers les déterminants, *un* d'un côté, *ce* et *le* de l'autre. La première orientation demande un traitement plus décontextualisé des connaissances linguistiques, et l'élève T enchaine en 2 sur cette orientation, qui pilote la séquence jusqu'au tour de parole 6. En 7, l'enseignant propose un changement d'orientation, dont la transition est marquée par une pause ainsi que par un ancrage à l'aide de *et donc*. Il reprend alors sa question reformulée du

premier tour de parole et revient au contexte praticulier de la tâche principale. Cet ancrage contextuel le lit dans les déterminants *ce*, *le*, *son* et dans l'apparition d'un nom propre (*Mike*).

A partir de 11, l'orientation semble encore changer (rupture marquée par *maintenant*), et privilégier de nouveau un travail décontextualisé sur les connaissances linguistiques. En effet, la sorte d'exercice lexical de dérivation proposé par l'enseignant semble très indirectement lié aux enjeux initiaux. Les connaissances linguistiques sollicitées ne sauraient en aucun cas se révéler oligatoires, et l'on se demandera même si elles sont encore compatibles dans le cadre d'un enseignement orienté sur le contenu. Le travail sur la langue, bien que motivé au départ par un objet non linguistique (discussion sur le terme *refuge* à partir d'une lecture), a tendance à s'autonomiser. Néanmoins, en y regardant de plus près, on remarque que les connaissances linguistiques sont recherchées par rapport à des univers discursifs bien particuliers et à leurs relais extrascolaires (*dans les nouvelles par exemple, les mots qu'on entend souvent maintenant*), même si on a l'impression que ces relais servent davantage à décontextualiser qu'à recontextualiser le terme recherché. Par conséquent, si la réflexion linguistique semble s'autonomiser, c'est pour établir de nouveaux ancrages dans l'usage linguistique. C'est peut-être aussi pour préparer des connaissances qui vont être traitées dans le cursus disciplinaire (« les réfugiés »). L'apport linguistique serait alors inscrit au niveau disciplinaire. Si une telle hypothèse reste plausible, il ne s'agit pourtant pas d'une inscription visible et traitable localement comme telle dans la séquence.

Pas trop carré

1Elxnous avons trouvé des trapèzes

2En toujours des trapèzes pas des quadrilatères en général . parce que dans la consigne on parlait de quadrilatères en général

[…]

3Elyon trouve aussi des quadrilatères irréguliers

4En on trouve donc des quadrilatères plus généraux

5En on a même des quadrilatères particuliers comme les trapèzes mais c'est un cas particulier

Cette dernière séquence est tirée d'une classe bilingue au Val d'Aoste (Italie), au niveau secondaire. Ici, l'enseignant constate que les élèves ont interprété la consigne de façon décalée et réductrice par rapport à ses attentes. Ce décalage trouve en fait une origine linguistique, mais qui ne tient pas tant à un problème de compréhension purement linguistique qu'à une mauvaise lecture de l'inscription disciplinaire de la langue. Ceci est perceptible à deux niveaux.

A un premier niveau, il est intéressant de voir que les élèves ramènent automatiquement l'idée de quadrilatère à des formes prototypiques comme le carré ou le trapèze. Ceci provient certainement de l'expérience antérieure et non scolaire des formes, mais surtout de connaissances linguistiques disponibles pour parler de ces formes. L'hyperonyme « quadrilatère » n'arrive que très tard dans le vocabulaire des élèves et relève du langage de spécialité. Les élèves continuent ainsi à penser la catégorie générale au moyen de termes/concepts élaborés antérieurement et plus proches de leur expérience ordinaire.

A un second niveau, l'on assiste à une reformulation intéressante de *irréguliers* (3) en *plus généraux* (4). Il s'agit de faire comprendre aux élèves qu'en mathématiques l'irrégulier coïncide avec le général, ce qui ne va pas de soi dans l'usage linguistique ordinaire et demande donc une déconstruction au moins partielle du savoir linguistique. Les termes *irréguliers*, *généraux*, *particuliers* sont de cette manière inscrits dans le savoir disciplinaire qui permet des les appréhender et s'en voit retour mieux éclairé.

Compétence bilingue de communication : « défamiliarisation »

Le travail scolaire dans plus d'une langue permet de développer un rapport plus complexe tout à la fois à la langue et au savoir en général. Il en résulte un effet de non-évidence, de « défamiliarisation » propice à l'apprentissage. L'utilisation d'une langue seconde ou étrangère pour une discipline invite ainsi à visiter des aspects diversifiés de la compétence de communication et à en envisager les liens avec les connaissances disciplinaires. Ces liens, bien qu'inaliénables, ne vont pas de soi, et le bilinguisme donne sur eux un effet de loupe. Il constitue de ce fait non seulement un but de l'enseignement bilingue, mais un outil précieux à solliciter tout au long de l'apprentissage.

Bibliographie

Baetens Beardsmore H., (1999), "Consolidating experience in plurilingual education" in Marsh D., Marsland B., CLIL Initiatives for the Millennium, University of Jyväskylä Continuing Education Centre, pages 24-30.

Canale M., Swain M., (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing" in Applied Linguistics 1/1, pages 1-47.

Coste D., (2000), « Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances » in Le français dans le monde. Recherches et applications, n° spécial coordonné par Duverger J., Actualité de l'enseignement bilingue.

Little D., (1996), « La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues » in Holec H., Little D., Richterich R., Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.

Gajo L., (2001), Immersion, bilinguisme et interaction en classe, Paris, coll. LAL, Didier.

GAJO L., SERRA C., (2000), « Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue : l'exemple des mathématiques » in *Etudes de linguistique appliquée* 120.

GAJO L., SERRA C., (2002), "Bilingual Teaching: Connecting Language and Concepts in Mathematics" in SO, D.W.C., JONES, G. M. *Education and Society in Plurilingual Contexts*, VUB Brussels, University Press, pages 75-95.

HANSE P., (2000), « Les nécessaires articulations entre L1, L2 et disciplines non linguistiques en L2 » in *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial coordonné par DUVERGER J., *Actualité de l'enseignement bilingue*.

JEFFERSON G., (1972), "Side sequences" in SUDNOW D., *Studies in Social Interaction*, New York, The Free Press.

LYSTER R., RANTA L., (1997), "Corrective Feedback and Learner Uptake : Negotiation of Form in Communicative Classrooms" in *Studies in Second Language Acquisition* 19/1, pages 37-66.

NIKULA T., MARSH D., (1998), "Terminological Considerations Regarding Content and Language Integrated Learning" in *Bulletin VALS-ASLA* 67, 13-18.

SNOW M. A., MET M., GENESEE F., (1989), "A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction" in *TESOL Quarterly* 23/2, pages 201-217.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Education plurilingue et pluriculturelle : quelles évolutions en didactique des langues ?

Claude Springer
Université Marc Bloch, Strasbourg.

L'école est confrontée aujourd'hui à une grande diversité de profils d'élèves, mais aussi à la diversité des origines linguistiques et culturelles, conséquence de l'ouverture européenne et de l'immigration. De plus, dans le contexte européen actuel, elle doit mettre en application l'objectif européen de développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

L'école du 21e siècle se trouve également confrontée à de nouvelles exigences au niveau des savoirs et des compétences. Il s'agit de passer d'une optique de transmission et d'organisation contrôlée des connaissances à une perspective tenant compte du développement global de l'élève considéré comme l'acteur principal de son savoir. L'apprentissage des langues se trouve sans aucun doute au cœur même de ces nouveaux défis.

Confrontée à ces évolutions, présentes et à venir, la didactique des langues ne peut que s'interroger sur les conséquences didactiques qu'il faut envisager aujourd'hui pour aborder cette nouvelle situation. On a estimé dans les années 80/90 que le nouveau dispositif d'immersion bilingue et l'utilisation d'une langue dans les disciplines non linguistiques (DNL/CLIL[1]) pouvait fournir une réponse satisfaisante. On doit se demander aujourd'hui si ce dispositif répond aux problèmes actuellement posés. Il me semble que ce cadre, marqué par une certaine lecture du bilinguisme, freine l'objectif européen de développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle et maintient un cloisonnement disciplinaire fondé sur le modèle traditionnel de la transmission des savoirs. Il ne prend pas la mesure des nouvelles exigences de prise en compte de la diversité et de la nécessité de développer des compétences plus générales et transversales.

L'objectif de cette présentation est de montrer qu'il existe déjà un potentiel de pistes complémentaires qu'il serait intéressant d'examiner et d'adapter. On tentera ainsi de poser quelques jalons à cette réflexion sur les enjeux d'une véritable éducation plurilingue et pluriculturelle européenne.

Quatre nouvelles pistes pourraient bien apporter une réponse complémentaire, non seulement à la question du développement des compétences pragmatiques transversales, mais aussi à la question du développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

L'apprentissage interdisciplinaire : un nouveau courant interdisciplinaire tente de décloisonner les disciplines scolaires. Il s'agit, au collège, des « itinéraires de découverte » (IDD) et au lycée des « travaux personnels encadrés » (TPE). L'université est actuellement dans un processus de rénovation qui va dans le même sens. La place et le rôle des langues dans l'interdisciplinarité apparaît comme un enjeu pédagogique fort.

L'apprentissage par projet collaboratif ou pédagogie de l'action : on tente par le biais du projet et du travail collaboratif de créer des environnements d'apprentissage mieux centrés sur les élèves et leurs intérêts. Il s'agit dans ce cas de placer l'élève en position d'acteur, d'entraîner les élèves à chercher par eux-mêmes des informations, à les classer, les problématiser et les présenter. Les langues et cultures ont sans aucun doute un rôle crucial à jouer dans cette autre piste.

L'apprentissage au travers des technologies de l'information et de la communication : l'école doit également assurer l'acquisition du nouveau langage informatique et aider les élèves à maîtriser ces outils avec un recul suffisant. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont un moteur important de la communication à distance et peuvent redonner à l'apprentissage des langues et des cultures une nouvelle dynamique.

L'apprentissage par les compétences : on prend de plus en plus conscience qu'il ne s'agit pas simplement pour l'école d'empiler des connaissances mais d'aider les élèves à acquérir des

[1] CLIL : Content and language integrated learning

compétences transversales et sociales. La didactique des langues commence à exploiter cette approche avec le Cadre européen et surtout le portfolio européen des langues.

I. Enseignement bilingue / DNL et plurilinguisme.

L'intégration d'une langue étrangère dans le cours de DNL soulève plusieurs questions.

S'agit-il de favoriser le développement d'une compétence de communication en langue étrangère plus efficace ?

Souhaite-t-on maintenir la totalité des objectifs de la DNL malgré la L2 ?

Peut-on espérer une modification didactique réelle favorable à une éducation européenne ouverte sur l'intercompréhension ?

Un des postulats de cette approche repose sur l'idée de faciliter une communication fluide et authentique. On favoriserait ainsi les échanges naturels contrairement à la classe de langues essentiellement tournée vers la mise en place de la langue. Ce nouveau dispositif permettrait ainsi de développer la compétence pragmatique et conversationnelle (parole en temps réel, fluidité, spontanéité). Certaines études réalisées dans des classes de DNL en France et ailleurs (par exemple, L. Gajo et C. Serra, 1999 ; C. Springer, 2002a), montrent qu'en fait la tradition didactique n'est pas réellement affectée par ce changement et que l'objectif affiché n'est pas forcément atteint. Les enseignants restent majoritairement attachés à une didactique du contenu et du questionnement. Cette tradition se trouve renforcée en France par la priorité donnée aux contenus et au programme de la DNL.

Voici un exemple de cours de chimie en lycée (langue maternelle).
P*: Qu'est-ce qu'une combustion ? (écrit au tableau le début de l'équation)*
E1*: Une réaction*
P *: Une réaction avec qui ?*
E1*: Avec le dioxygène*
P*: Avec le dioxygène pour donner quoi ?*
E1*: Du CO2*
P*: Du CO2 et*
E2*: De l'eau*
P*: Et de l'eau d'accord ? (Complète l'équation au tableau)*

On observe dans cet extrait le schéma classique du cours traditionnel : les élèves répondent aux questions de l'enseignant ; dans cet exemple, ils doivent compléter une phrase attendue par le professeur. Celui-ci relance, valide ou rectifie. Il n'y a qu'un type d'interaction : professeur / élève avec une spontanéité communicative réduite (niveau du mot). On retrouve ce type d'échange dans la plupart des classes dont les classes de langue.

L'exemple suivant est un extrait de cours de mathématiques en anglais (DNL).
T: *I 'm waiting for your sentence*
S1*: If gradient function f ' …*
S2*: equals zero at X0 …*
T: *and changes sign from positive to negative or the opposite, then …*
S3*: there is a … a*
S4*: then the function has a maximum point.*
T*: Yes at point X0. Céline can you repeat the whole theory ?*

On retrouve le même schéma avec quelques variantes. L'objectif est le même : proposer une théorie définie à l'avance (une phrase). Les élèves doivent ensemble reconstituer cette phrase. Le professeur, pour gagner du temps, peut la compléter (« and changes sign … ») ou apporter une précision (« yes at point X0 »). Les élèves peuvent également s'entraider pour faire avancer la définition (S3 et S4). Le contenu disciplinaire est valorisé, peu importe la langue. On remarquera enfin que le professeur demande à la fin à une élève de répéter la phrase ainsi construite. Il est important de questionner le type d'échanges qui sont effectifs dans un dispositif de DNL. Est-ce propice à la construction des savoirs de la discipline pour tous les élèves ? Observe-t-on un véritable entraînement de la compétence

pragmatique en langue étrangère ? Les enseignants de DNL en France, qui ne sont pas des spécialistes de la langue, limitent très souvent leur action au strict cadre de leur discipline.

L. Gajo (2001) a tenté de montrer les divergences dans l'interprétation du concept DNL/CLIL. En adaptant un peu son modèle, on peut distinguer trois optiques :

1ère optique : l'immersion canadienne : elle vise plutôt la compétence de communication, (il est important que les élèves parlent même s'ils font des erreurs); la compétence stratégique, réduite à sa dimension de contournement des difficultés de communication, est favorisée (fluidité, spontanéité) ;

2ème optique : CLIL européen (content and language integrated learning) : cette optique fait en quelque sorte contrepoids à la première ; on vise une compétence en langue plus solide et correcte (dans beaucoup de pays européens c'est le professeur de langues qui enseigne des éléments d'une DNL) ;

3ème optique : EMILE (enseignement des matières intégrant la langue étrangère) : on vise dans ce cas un meilleur équilibre entre langue et discipline (l'exigence disciplinaire est affirmé contrairement au modèle CLIL) ; la compétence discursive est favorisée à deux niveaux : celui des interactions nécessaires à la construction des savoirs disciplinaires, celui des interactions de régulation de type méta ; on peut observer dans ce cas du « code switching» considéré comme naturel (caractéristique d'une compétence plurilingue).

Il est important de noter qu'en France l'enseignement bilingue et la DNL relèvent plutôt de la 2ème optique (langue correcte, contenus disciplinaires prioritaires). La tradition française ne permet pas de suivre le modèle canadien (priorité à la communication contre maîtrise des contenus d'une discipline). On pourrait tirer une première conclusion provisoire : l'utilisation de la langue étrangère dans une DNL n'est pas déterminant en soi pour assurer l'évolution didactique souhaitée. La didactique de la DNL n'a pas pour l'instant pris le tournant espéré pour réaliser une véritable éducation européenne. A l'inverse, on pourrait dire que, moyennant un changement didactique profond, la DNL pourrait jouer le rôle qui est le sien. A cette condition, le dispositif DNL permettrait aux élèves d'être confrontés à des variétés discursives susceptibles de les aider à s'adapter à toutes situations de communication. Ce dispositif ne répond, malgré tout, pas entièrement aux questions posées aujourd'hui à l'école. Cependant, d'autres formes d'approches pédagogiques paraissent nécessaires pour faciliter une éducation plurilingue et pluriculturelle.

II. Dispositifs innovants récents : les nouvelles options pédagogiques.

Il en va des *nouvelles* options pédagogiques comme des *nouvelles* technologies, elles n'ont de nouveauté que le nom. Je citerai un célèbre pédagogue, Roger Cousinet (1959), qui disait dans *Pédagogie de l'apprentissage* :

« Il n'y a plus de maître donnant un enseignement que les élèves doivent suivre, de classes dans lesquelles certains élèves suivent, beaucoup d'autres ne suivent pas, sans qu'on se soit suffisamment avisé de ce que ces déclarations ont d'absurde. Suivre quoi ? …Mais pourquoi suivraient-ils, et pourquoi sont-ils obligés de suivre, si ce n'est parce que le maître s'est fixé, ou plutôt parce qu'on lui a fixé, un but qu'au fond il n'est pas personnellement désireux d'atteindre, et que ses élèves ne peuvent se soucier d'atteindre puisqu'ils ne le connaissent pas. »

Il proposait déjà une pédagogie centrée sur l'élève / acteur et sur sa capacité à construire ses propres savoirs et compétences. On pourrait bien sûr trouver d'autres pédagogues qui ont développé à travers les siècles les mêmes idées. Le courant actuel de la pédagogie de l'action ne fait que reprendre les principes bien connus et expérimentés par Freinet pour donner un autre exemple de pédagogue célèbre qui revient à la mode.

La notion de projet est actuellement le trait d'union des nouveaux dispositifs d'apprentissage proposés au collège (IDD), au lycée (TPE) et au lycée professionnel (PPCP[2]). La notion de projet doit

[2] PPCP : Projet professionnel à caractère pluridisciplinaire.

être située dans le cadre des pédagogies nouvelles (on pense à Dewey, 1902). Freinet reprend ces idées que l'on peut définir de la manière suivante :

- le projet n'est pas imposé aux élèves, il a comme point de départ les élèves,
- il s'inscrit dans le cadre d'un travail collaboratif (le groupe prend des décisions et organise son travail),
- il s'organise à partir d'enquêtes (recherches diverses),
- il favorise les apprentissages finalisés autour des tâches nécessaires à la réalisation du projet (l'apprentissage est de ce fait situé),
- il débouche sur une production, une réalisation collective.

Le projet n'est pas une simple technique pédagogique qui viendrait de temps en temps égayer le cours traditionnel. Il s'agit bien d'une autre vision de l'apprentissage qui doit modifier fondamentalement la tradition pédagogique. Dans cette optique on va s'intéresser non seulement à la construction des savoirs et compétences d'une discipline, mais aussi à la confrontation interdisciplinaire, à la construction des compétences personnelles et sociales, aux compétences pragmatiques et transversales (s'organiser, prendre des décisions, …).

Georges Charpak, prix Nobel de physique, reprenait récemment à peu près les mêmes points :

« Il nous faut absolument changer une pédagogie qui date de Jules Ferry. Dès les petites classes les enfants doivent devenir acteurs, je dirais même inventeurs de leur savoir scientifique … Nous devons développer des outils adaptés aux enfants, les traiter comme des chercheurs, car spontanément ils aiment s'étonner, réaliser des expériences, découvrir par eux-mêmes. »

La notion d'interdisciplinarité apparaît également dans ce nouveau cadre. Il ne faut pas confondre pluridisciplinarité et interdisciplinarité. Dans le premier cas, la méthode pluridisciplinaire juxtapose différents points de vue et éclaire un thème commun grâce à plusieurs approches. Dans le deuxième cas, la méthode interdisciplinaire cherche la synthèse des approches pour mettre en avant le sens et la complexité d'un problème. Elle montre la relativité des disciplines prises individuellement et leur complémentarité. L'objectif affiché des itinéraires de découverte au collège est le décloisonnement des disciplines. La méthode choisie cherche à donner du sens aux savoirs et à favoriser l'autonomie et le travail d'équipe. On relèvera le domaine « langues et civilisations » en ce qui nous concerne. Mais on pourrait aussi envisager les langues transversalement aux domaines. Les objectifs des TPE en lycée sont à peu près identiques, on cherche à développer la responsabilisation, le travail de groupe et la synthèse. La place et le rôle des langues doit être reconsidéré dans cette nouvelle option pédagogique.

Le développement des technologies de l'information et de la communication (T.I.C.) ainsi qu'une formation à la recherche documentaire prend tout son sens dans ces nouveaux dispositifs. L'enquête virtuelle (les Américains parlent de webquest) est tout à fait adaptée à ce type de pédagogie et offre des possibilités de recherche importantes. Le rôle des documentalistes est clairement défini. La production multimédia s'inscrit également dans ce cadre pédagogique et beaucoup d'écoles commencent à exploiter les possibilités de la publication des travaux sur la toile. L'utilisation des T.I.C. permet d'organiser le travail collaboratif dans le cadre des communautés virtuelles apprenantes. Ces nouveaux usages ne vont bien évidemment pas de soi et nécessitent une formation des enseignants adaptée. Le rôle et la place des langues doivent être repensés.

III. Vers une éducation européenne plurilingue et pluriculturelle

Ces différents éléments me semblent constituer les bases nouvelles d'une éducation européenne plurilingue et pluriculturelle. Le tableau suivant récapitule les deux approches décrites jusqu'ici.

Enseignement bilingue / DNL	Education européenne plurilingue/culturelle
compétences linguistique, recherche d'une parité L1 et L2	répertoire plurilingue et compétences partielles
entrée discipline (programme de la discipline)	entrée interdisciplinaire (projet de l'élève)
pédagogie centrée sur les contenus (langue et discipline)	pédagogie centrée sur le projet et l'apprentissage
savoirs & savoir-faire de la discipline/langue	savoir-faire pragmatiques & transversaux, savoir-faire plurilingue & pluriculturel

problématique de la langue de spécialité (lexique, structures, …)	problématique interlangue & interculturelle
choix par l'enseignant de documents pédagogiques de la discipline en L2	recherche documentaire finalisée par un groupe d'élèves (documents authentiques L2)
interactions professeur / élèves (questionnement traditionnel)	développement des échanges dans/hors de la classe / communauté numérique collaborative
intégration de la langue dans le syllabus d'une discipline	statut transversal des langues & cultures dans le curriculum global de l'école

Il est important de revenir à la notion de « compétence plurilingue » encore mal comprise. Bernard Py et Daniel Coste ont explicité cette notion à de multiples occasions. D. Coste décrit la compétence plurilingue comme un répertoire multiple et dynamique. B. Py insiste sur le fait que la compétence ne doit pas être vue comme un ensemble monolithique et définitif, mais comme des états de développement transitoires, qui se chevauchent et qui sont en perpétuel développement. Le mythe d'une acquisition progressive parfaite n'a pas de réalité tangible. On retiendra deux citations tirées de Coste et al., 1997 (voir aussi V. Castellotti et B. Py, 2002) :

« Le plurilingue dispose d'un éventail de compétences, qui remplissent des fonctions plus ou moins étendues et partielles selon les langues, c'est-à-dire selon ce qui est nécessaire pour assurer les différents besoins de communication.

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considèrera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. »

La compétence plurilingue est composite et malléable. Cette caractéristique est fondamentale car elle ouvre la voie à une approche plus ouverte de l'apprentissage, c'est-à-dire une approche curriculaire qui n'est pas forcément progressive et strictement contrôlée par le programme, comme le veut la tradition en didactique des langues. La pédagogie du projet, qui limite le carcan de la programmation curriculaire contrôlée, permet justement d'introduire des traitements curriculaires diversifiés et finalisés.

Comment définir cette éducation plurilingue et pluriculturelle ?

1° ***Une éducation plurilingue et pluriculturelle*** a pour socle la constitution d'un portfolio plurilingue. L'école doit valoriser le patrimoine linguistique de chacun et faciliter la dynamique évolutive de ce patrimoine. L'objectif de diversification linguistique ainsi que celui de la certification des compétences, qui peuvent avoir été acquises hors de l'école, sont une nécessité fondamentale. Le projet de certification des Compétences en Langues pour l'Enseignement Supérieur (CLES) est basé ce principe. Il en va de même pour le projet d'autoévaluation dans le cadre du portfolio pour l'école (primaire, secondaire, supérieur). Il est intéressant de relever le rôle essentiel de l'élève / acteur dans cette démarche. Personne ne peut établir ce portfolio à sa place. L'école doit assumer ce rôle d'intermédiaire.

2° ***L'acquisition de compétences pragmatiques et transversales*** est un objectif essentiel d'une éducation plurilingue et pluriculturelle. L'élève doit pouvoir se documenter et découvrir les innombrables ressources disponibles sur internet. Ces ressources multimédias et multilingues sont également des moyens d'apprentissage. Il est devenu indispensable de former les élèves pour qu'ils acquièrent ces compétences pragmatiques et transversales : savoir apprendre relève de ce domaine, en particulier savoir utiliser ces ressources pour améliorer son répertoire linguistique. La pédagogie du « webquest » (enquête numérique), très utilisée dans les pays anglo-saxons, s'inscrit dans ce cadre.

3° ***La didactique des langues***, trop longtemps tournée vers la recherche d'une meilleure méthodologie d'enseignement, doit mieux tenir compte des recherches sur l'acquisition et en particulier de la question des stratégies d'apprentissage en autonomie. L'éducation plurilingue et pluriculturelle

suppose justement une didactique de l'apprentissage et de l'autonomie, comme le signalait Cousinet. Les projets interdisciplinaires me semblent aller tout à fait dans ce sens, à condition qu'ils échappent au danger d'une juxtaposition des disciplines, les langues se retrouvant alors réduites à un simple rôle véhiculaire. Il est nécessaire de mieux valoriser les échanges et la mobilité européenne qui permettent à l'élève une réelle prise en charge et facilitent la rencontre de langue et de la culture d'un pays. La mise en place de communautés d'échanges numériques, au travers des nouvelles plates-formes d'apprentissage, peut offrir de nouvelles possibilités de mise en autonomie des élèves.

4° ***La dimension interculturelle*** a été / est encore la grande absente de la formation en langues.

Une éducation à la citoyenneté européenne ne peut pas se réduire à l'apprentissage du simple code linguistique.

« Rencontrer autrui, ce n'est pas seulement utiliser « ses mots ». Au-delà du linguistique, il est nécessaire de développer d'autres compétences : aptitude à l'empathie, à la communication, à la négociation intergroupale, à la relation,…compétences sans lesquelles tout apprentissage linguistique risque d'être réduit à une mécanique. La connaissance d'une langue peut, paradoxalement, occulter la rencontre de l'Autre et développer une forme de psittacisme social, d'autisme social policé et généralisé si elle n'est pas doublée d'une éducation à l'altérité. » (M.Abdallah, 1999).

On voit apparaître, dans les nouveaux programmes de langues vivantes en France, une volonté de mieux tenir compte de la dimension interculturelle. Les programmes de langues vivantes au collège précisent ainsi :

« Apprendre une langue étrangère, étant connaissance d'une ou de plusieurs autres cultures, donne accès à d'autres usages, à d'autres modes de pensée, à d'autres valeurs. Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à respecter l'autre dans sa différence, c'est acquérir le sens du relatif et l'esprit de tolérance, valeurs d'autant plus nécessaires aujourd'hui que la communauté du collège tend de plus en plus à devenir une communauté multiculturelle. »

L'éducation à l'altérité implique de faire prendre conscience des différences et des richesses spécifiques à chaque culture. Il ne s'agit pas d'uniformiser. On voit bien que cette finalité dépasse largement l'apprentissage des langues. Elle est en fait centrale au curriculum général de l'école et doit donc s'adresser à l'ensemble de la communauté éducative. Une formation d'enseignants de langues et des autres disciplines devrait s'inscrire dans ce nouveau référentiel européen.

Ce rapide parcours montre bien que les enjeux d'une éducation plurilingue et pluriculturelle dépassent le simple cadre de la didactique des langues. Le dispositif bilingue / DNL n'offre pas une réponse satisfaisante aux besoins d'évolution du système éducatif. Il est encore à la recherche d'une autre didactique. Les nouvelles pistes pédagogiques explorées aujourd'hui peuvent / devraient s'inscrire dans le cadre d'une éducation européenne encore à construire.

Bibliographie

ABDALLAH M., (1999), *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF.

CONSEIL DE L'EUROPE, (1998), *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*.

CASTELLOTTI V. et PY B., (2002), *La notion de compétence en langue*, NeQ 6, ENS-Editions.

COSTE D., (2002), « Compétence à communiquer et compétence plurilingue » in *La notion de compétence en langue*, NeQ 6, ENS-Editions, pages 115-123.

COSTE D., MOORE D., ZARATE G., (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*, Strasbourg, Ed. du Conseil de l'Europe.

DABENE L., (1995), *Repères sociolinguistiques pour l 'enseignement des langues*, Hachette.

GAJO L., SERRA C., (1999), « Enseignement des langues par immersion : quel profit pour les disciplines ? » in *Babylonia*, n°4, pages 61-64.

GAJO L, (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Didier/LAL.

KERBRAT-ORECCHIONI C., (1996), *La conversation*. Seuil.

LÜDI G., PY B., (2002), *Etre bilingue*, Peter Lang (réédition 2002).

MATTHEY M., (1996), *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Peter Lang.

PEKAREK S., (1999), *Leçons de conversation*, Editions universitaires de Fribourg.

PERRENOUD P., (1996), *Construire des compétences dès l'école*, ESF.

POUTS-LAJUS S., (1998), *L'école à l'heure d'internet*, Nathan.

SPRINGER C., (2001), "CLIL in the Alsace Region (France): the Use of English in Maths and Physics-Chemistry Classrooms" in VAN DE CRAEN P., PÉREZ VIDAL C., *The Multilingual Challenge/Le Défi Multilingue, Final Report 2000, Brussels, May 8-9, 1999*, Printulibro Intergrup S.A., Barcelona, pages 81-100.

SPRINGER C., (2002a), "Modern Languages Across the Curriculum: France" in GRENFELL M. (ed.), *Modern Languages Acros the Curriculum*, Routledge / Falmer, pages 54-68.

SPRINGER C., (2002b), « Recherches sur l'évaluation en L2 : de quelques avatars de la notion de compétence » in *La notion de compétence en langue*, NeQ 6, ENS-Editions, pages 61-73.

Sites toile

Université Marc Bloch Strasbourg, Département de linguistique appliquée et de didactique des langues.
http://umb.u-strasbg.fr
http://dladl.u-strasbg.fr

ALSIC
http://alsic.u-strasbg.fr

Itinéraire de découvertes au collège Eduscol
http://www.eduscol.education.fr/D0093/

Exemple de collège
http://clg-lucie-faure.scola.ac-paris.fr/cadre.htm

Académie de Créteil : présentation itinéraire de découverte
http://www.ac-creteil.fr/mission-college/id/welcome.htm

Projet : Les enfants d'Anatole
http://www.ac-amiens.fr/college60/afrance_montataire

Langues et Itinéraire de Découverte
http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/langues/interdis.htm

Site CNDP
http://www.cndp.fr/lycee/tpe/
Site académique
http://www.ac-creteil.fr/lycee/tpe/welcome.html

TPE dans un lycée
http://www.ac-orleans-tours.fr/lettres/coin_prof/migration/transversales_un.htm
Ressources scientifiques en ligne
http://www.cnrs.fr/saga.htm

Brevet informatique et internet
http://www.cafepedagogique.net/dossiers/b2i/

Conseil de l'Europe. Groupe de projet langues vivantes : information sur le projet langues vivantes, cadre européen commun (CEC), guide général et guides spécifiques à l'intention des utilisateurs, information générale sur le Portfolio.
http://culture.coe.fr/lang

Webquest
http://webquest.sdsu.edu/

Autre site français
http://www.ardecol.ac-grenoble.fr/english/tice/oldtice/frtice6a.htm

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

AXE 5

Quelles formations pour les enseignants des sites bilingues ?

(1)

Les dispositifs existants et les nouvelles orientations

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Atelier n°4

Les plans de formation de formation des PE

Animatrice :
Marie-Dolorès Sola,
Académie de Montpellier, CDDP Perpignan

L'objectif de cet atelier était quelque peu ambitieux : « approche comparative des plans de formations des Professeurs d'École spécialisés en langues régionales (PE-LR) » eu égard aux informations dont nous disposions pour préparer cet atelier et aux conditions dans lesquelles a vu le jour le Concours général de recrutement des professeurs des écoles de langue régionale (CRPE –LR).

Il faut rappeler que la première session des CRPE-LR vient à peine d'avoir lieu en 2002 et que le décret instituant ce concours a été publié très tardivement au J.O n°4 du 5 janvier 2002 : cet état de fait a créé de grandes disparités dans la mise en œuvre des textes tant au niveau des administrations académiques qu'au niveau des instituts universitaires de formation des maîtres (Iufm). Certaines académies n'ont pas ouvert ce nouveau concours ou seulement certaines modalités tandis que pour les Iufm, alors que certains anticipaient et mettaient en place plans de formation et précrutement pour la session 2003, d'autres pratiquaient l'attentisme et mettaient en place le dispositif dans l'urgence.

Cela nous a obligé à modifier quelque peu le contenu de l'atelier qui a été conçu essentiellement comme un lieu d'échanges d'informations sur la situation pour chaque langue et académie représentée, afin d'obtenir un état des lieux aussi précis que possible de l'existant en matière de formation des PE-LR pour l'année scolaire 2002-2003 et de formuler quelques remarques ; une étude comparative sérieuse ne pourra être faite qu'ultérieurement, certains dispositifs de formation n'étant pas encore établis de manière définitive.

I. Le bilan de la première session des CRPE -LR

La seule donnée à peu près sûre dont nous disposons est le résultat de la session 2002 des CRPE-LR (voir annexe 1). On peut constater que des postes ont été offerts dans 7 langues : l'alsacien-mosellan, le basque, le breton, le catalan, le corse, l'occitan et le créole. Les langues mélanésiennes n'ont pas été concernées. Cependant de grandes disparités existent entre les langues et pour une même langue entre les différentes académies.

On peut essayer de formuler quelques hypothèses quant à cette situation. La décision d'ouvrir une des modalités du CRPE-LR appartient au Recteur qui se détermine et fixe le nombre de postes en fonction des besoins exprimés par les Inspecteurs d'académie. Il semble que l'un des critères retenus ait été l'existence d'un enseignement bilingue dans l'académie ; en effet, cet enseignement mis en place parfois depuis 20 ans, se trouvait jusqu'à présent confronté à absence d'un recrutement de maîtres spécialisés, ce qui ne permettait pas d'élaborer de plan de développement cohérent et commençait à poser de sérieux problèmes d'organisation : les services administratifs départementaux ont probablement considéré que les CRPE-LR étaient une solution. On peut penser qu'un autre critère a été l'existence d'un vivier de candidats issus d'une formation universitaire en langue régionale dans l'académie. En tout état de cause, il faut constater l'absence de transparence dans la prise de décision et même le non respect des engagements dans les rares cas où le contrat de plan Etat-Région prévoyait expressément le nombre de postes à mettre au concours (c'est le cas de l'Alsace : 39 postes au lieu des 50 inscrits au contrat).

Peu d'académies ont utilisé la possibilité d'ouvrir le concours interne public ou le concours externe privé : il s'agissait là de répondre à des situations locales très particulières.

En ce qui concerne le nombre d'admis, on constate une déperdition de postes, tous les postes mis au concours n'ayant pas été pourvus : certains candidats ont eu des notes éliminatoires et les jurys n'ont pas fait de cadeau aux candidats de la session 2002, alors même que les conditions de mise en place ne leur avaient pas permis une véritable préparation.

II.Les formations pour les PE1-LR en 2002-2003

En ce qui concerne la mise en place d'une formation en PE1 pour l'année 2002-2003, nous retrouvons une distribution identique à celle des ouvertures du concours pour la métropole ; en ce qui concerne les DOM nous n'avons eu de réponse que pour la Guadeloupe et encore, de manière non officielle, la collègue présente à l'Université d'automne nous ayant donné les informations dont elle disposait (voir annexe 2).

Les critères de recrutement des PE1-LR ne sont pas identiques. Deux formules coexistent à l'admission en première année d'Iufm : QCM (questionnaire à choix multiples) normal suivi d'un entretien et d'un écrit en langue régionale ou QCM spécial comprenant mathématiques, français et langue régionale. La deuxième formule présente l'inconvénient de ne pas permettre une vérification efficace des compétences en langue régionale, en particulier la compétence d'expression orale. Dans le cas de langues romanes, elle permet l'accès à la préparation à des candidats ayant très peu ou pas de compétences à l'oral, un tel déficit est difficilement récupérable en une année de préparation à un concours et entraîne des départs de la formation vers le PE normal. Nous n'avons pas eu d'informations complètes sur le nombre de places réservées aux PE1-LR dans les différents Iufm : à titre d'exemple, une dizaine de places pour le basque, 25 pour le catalan, 25 pour l'occitan dans l'académie de Montpellier.

Les horaires consacrés à la préparation aux épreuves spécifiques du concours (commentaire dirigé en langue régionale à l'écrit et entretien en langue régionale à l'oral) sont très variables d'un Iufm à l'autre : de 70h à 152h ; dans certains cas on prévoit une formation en langue régionale, en culture régionale, un début de formation professionnelle ou un stage en classe bilingue. Quelles sont les causes de ces disparités ? Les moyens budgétaires octroyés à la langue régionale, les besoins des étudiants, l'impossibilité de surcharger l'horaire des étudiants …on est là encore réduit aux conjectures.

III. Les formations pour les PE2-LR en 2002-2003

En ce qui concerne la formation des PE2-LR, elle n'a pu être ouverte que là où il y avait eu préalablement mise en place du concours. (voir annexe 3).

À l'exception de l'Alsace où l'Iufm offre un plan de formation spécifique, les autres Iufm ont opté pour un aménagement du plan normal de formation et accordé des horaires variables pour la formation spécifique : de 50h à 180h. Ces heures s'ajoutent pour tout ou partie à l'horaire correspondant à la formation des stagiaires monolingues.

Partout où cela était possible du fait de l'existence de cursus bilingues dans l'enseignement public, il a été prévu un ou des stages en classes bilingues. En Alsace et en Catalogne, les stagiaires peuvent faire un stage dans le pays voisin. Mais l'accueil dans des classes bilingues est parfois compromis, dans telle ou telle académie, par l'insuffisance numérique des maîtres d'accueil qualifiés pour la formation en langue régionale.

En ce qui concerne le mémoire, il porte en général sur l'enseignement bilingue, par contre le choix de la langue de rédaction et de soutenance est très varié : la présence dans les jury d'enseignants ne parlant pas la langue régionale rend difficile l'application des textes officiels qui prévoient que « la présentation et la discussion devront être faites en langue régionale » (circulaire n° 2001-167 du 5-9-2001).

Les tableaux présentés en annexe synthétisent l'ensemble des informations, recueillies en grande partie grâce aux interventions des participants à l'atelier. Qu'ils en soient ici remerciés.

Ces tableaux sont un simple constat de l'existant : ils mettent en évidence la grande diversité des dispositifs de recrutement et formation de professeurs des écoles spécialisés en langue régionale. Souhaitons que les disparités observées ne soient qu'un état transitoire dû à l'urgence avec laquelle l'administration a mis en place les instructions officielles et que ces dispositifs soient rapidement ajustés aux besoins de l'enseignement de chacune de nos langues régionales.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Annexes

(3)

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Les plans de formation PLC2 de langue régionale

Claire Toreilles
Académie de Montpellier

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Quelles formations pour les enseignants des sites bilingues ?

(2)

Le débat binational transfrontalier

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

La coopération Université – Centre de formation aux enseignements bilingues ou comment optimiser le cheminement du futur professeur de et en langue régionale au sein d'une germanistique en mutation ?

Albert Hudlett,
Université de Mulhouse

Observations liminaires

Notre objectif est de rapprocher l'axe 2 des axes 5, 6 et 7 de cette université d'automne, c'est-à-dire focaliser l'individu en tant que sujet apprenant et futur enseignant, puis de mettre en lumière cette concomitance, les implications et son enjeu au plan d'une coopération encore plus étroite entre l'université de Haute Alsace et l'IUFM. Cela revient à répondre à la question suivante : Comment peut-on en amont du Centre de formation aux enseignements bilingues (CFEB) sensibiliser davantage les aspirants PE de la voie régionale à la construction de leurs compétences linguistiques et didactiques requises dans leur phase de formation proprement dite dans ce centre et *in fine*, rendre les PE plus performants encore ?

Pour y parvenir, il nous faut intégrer à la démarche générale le paradigme de la multidimensionnalité, c'est-à-dire prendre en compte dans le contexte du multilinguisme voire du plurilinguisme individuel, outre les critères linguistiques, des paramètres essentiels tels que l'interculturalité, l'interdisciplinarité, la méthodologie et la sensibilisation au métier d'enseignant.

Notre intervention se veut donc un double plaidoyer d'ordre épistémologique, d'abord pour une formation universitaire spécifique plus explicite en tant que pré-spécialisation en vue du CRPE (concours de recrutement des professeurs des écoles) et du projet professionnel des futurs professeurs spécialistes, ensuite et surtout pour la constitution imminente d'un « pôle d'excellence » Université de Haute Alsace (UHA par la suite) / Centre de formation aux enseignements bilingues (CFEB par la suite), distants d'à peine quelque vingt kilomètres par l'autoroute du Florival, en vue d'une symbiose au plan de la préformation, outre l'action commune du cursus intégré mis en place sur une idée du Professeur Manfred Pelz de la *Pädagogische Hochschule* et de moi-même.

S'agissant de cette future coopération, si toutefois elle voit le jour, nous nous proposons d'ouvrir quelques pistes susceptibles d'optimiser le cheminement du candidat vers sa certification, mais aussi au-delà de ce cap, lui assurer une structure de formation continue pour ne pas perdre le contact avec la réflexion linguistique, en relation directe avec ses préoccupations didactiques et pédagogiques (tout au long de le vie professionnelle).

L'intitulé de notre intervention suggère d'inscrire nos réflexions dans le cadre d'une germanistique en mutation dont je voudrais souligner quelques symptômes.

Cette année, le programme du Capes et de l'Agrégation d'allemand comporte, outre les contes de Grimm *Ausgewählte Kinder- und Hausmärchen*, deux œuvres capitales du 18ème siècle finissant, l'une de J.G. Herder : « Traité sur l'origine de la langue » (*Abhandlung über den Ursprung der Sprache)* et l'autre de *W. von Humboldt* **:** *«* De la langue » *(Über die Sprache).*

J'y vois personnellement un signe des temps, une prise de conscience du jury quant à la mouvance du plurilinguisme et de l'interculturalité et à l'effervescence didactique, voire pédagogique que leur rapport dichotomique engendre.

Il est évident qu'au-delà des contextes littéraires, intellectuels et historiques dans lesquels ils s'inscrivent, ces deux textes permettent à l'étudiant-candidat germaniste de découvrir une réflexion sur le langage dans ses rapports à la pensée, au peuple, bref aux locuteurs et à la culture spécifique d'un pays et, en filigrane, une réflexion sur l'appropriation des langues.

Nous voici donc au centre du débat qui pendant quatre jours gravite autour des conceptions spécifiques de l'enseignement/apprentissage concomitant des langues maternelles et des langues étrangères voire régionales et de leurs implications dans le cadre des constructions de compétences linguistiques et didactiques, à l'université et à l'IUFM d'Alsace et plus précisément au CFEB.

Notre objectif consiste en un premier temps à convoquer succinctement les éléments du microcosme dans lequel évolue actuellement le germaniste désireux d'obtenir la Licence d'allemand, mais aussi à ouvrir des perspectives et esquisser les chances de la germanistique en pleine mutation due à la prise de conscience des nouveaux besoins de l'étudiant et aux attentes des divers secteurs au sein des structures scolaires de la maternelle à l'université.

D'où le besoin et l'impérieuse nécessité d'adaptation des maquettes (contenus), enrichies de la dimension didactique, dans les composantes traditionnelles que sont la littérature, la civilisation et la linguistique.

I. La germanistique française en mutation

Etre germaniste de l'extérieur (*Auslandsgermanist*) et plus particulièrement germaniste français, ou encore romaniste en Allemagne ou en Suisse alémanique constitue aujourd'hui une sorte de gageure et met l'étudiant dans une position singulière. En effet, toute étude ou tout contenu de cursus dans les domaines de la romanistique, ici sur les bords du Rhin, implique une progression non seulement en direction de son objet, c'est-à-dire les pays de langue et culture germanique ou romane, mais aussi une intelligence du contexte plus vaste où se trouvent ancrés ces pays, à savoir l'Europe. Autrement dit, le territoire du germaniste ou du romaniste est double, la dimension helvético-franco-allemande, certes prioritaire, venant s'incruster dans un autre espace à la fois plus réduit que le monde auquel s'intéresse par exemple la « *Weltgermanistik* », mais nettement plus vaste que celui essentiellement façonné par les transferts culturels à divers niveaux entre la France, l'Allemagne et la Suisse. Ainsi, la présence de ce qu'on entend par la « réalité européenne » comme point de référence permanent change fondamentalement les perspectives certes, mais en revanche permet de mieux cerner l'objet d'étude et implique une dynamique réorientée des approches des contenus des diverses composantes, civilisationnistes, littéraires ou linguistiques. Il nous paraît donc légitime de nous interroger, dans le cadre de la construction des compétences disciplinaires, sur l'enrichissement que constitue cette mise en perspective européenne.

Qu'on perçoive l'*Oberrhein* comme un espace géographique, c'est-à-dire un espace relativement fermé, ou comme un espace ouvert aux frontières floues et fluctuantes selon le point de vue, ou encore comme un espace culturel, quelle que soit notre conception de l'espace, partout se manifeste la dimension européenne dont se charge la perception de ces parties de l'Allemagne, de la France et de la Suisse qui constituent le Rhin supérieur et sur lequel porte plus particulièrement la réflexion du germaniste de Mulhouse.

Aussi l'espace frontalier franco-allemand permet-il au germaniste de créer un système de références constitutives d'une Histoire commune. Inscrire les études de germanistique et de romanistique dans un espace élargi à l'Europe permet donc de mener ces études dans le cadre d'une troisième dimension qui, loin de relativiser les pays et leurs cultures les uns par rapport aux autres, les replace dans une histoire commune et implique que le regard porté sur l'un d'entre eux tienne compte d'autres cultures prises dans un comparatisme permanent.

Une telle approche ne se contente plus au plan des programmes et des maquettes d'enseignement, d'une Histoire figée dans ses clichés : elle doit s'inscrire dans une dynamique, un mouvement auquel contribue à sa manière la culture de chaque partie.

Certes, il nous faut tenir compte de la mémoire interne de la discipline, c'est-à-dire veiller à ce que la germanistique et la romanistique ne perdent de leur spécificité.

Mais ce danger, réel au demeurant, ne devrait pas nous inhiber et occulter les apports d'une salutaire ouverture de la germanistique, ouverture conçue comme échange et comme comparaison permanente. C'est seulement dans le cadre d'une germanistique conçue comme un sous-ensemble d'études inter-européennes qui ne manqueront pas de mettre en lumière l'interaction des cultures et les transferts culturels franco-allemands, que germanistes et romanistes pourront définir leur champ d'action commun et développer leur discours qui fonde l'approche interculturelle. Ainsi, concernant les champs d'investigation nouveaux trop longtemps délaissés ; l'espace qui sur les bords du Rhin concerne les germanistes et les romanistes ne se réduit nullement à la juxtaposition de territoires

nationaux enfermés dans leurs frontières, mais représente une entité spécifique incluse dans un territoire européen plus vaste.

II. Comment la germanistique française peut-elle optimiser la formation du professeur de langue régionale en sa qualité d'expert franco-allemand ? Quelques pistes.

Seule une perspective comparatiste peut rendre compte de l'ouverture de la germanistique française tout en maintenant la connaissance approfondie de la culture propre à sa discipline. Mais cette perspective comparatiste, on le perçoit aisément, présuppose d'abord la maîtrise des langues et la connaissance des diverses situations où se trouvent deux, voire trois cultures, en des lieux différents et leur interconnexion.

Il convient donc, au plan de la civilisation et de la littérature, que ressemblances et dissemblances soient inscrites dans une histoire faite de réalités différentes et que cette « différence » soit perceptible par le biais d'analyses comparées systématiques, sachant que l'histoire n'en est pas moins commune. Il s'agit par conséquent de traquer les fausses analogies et de faire l'histoire des convergences et des divergences dans le cadre du contexte franco-allemand.

S'agissant du volet linguistique, nous savons bien que la traduction implique la maîtrise des deux langues, allemande et française. La traduction d'une façon générale, mais surtout la double traduction, constitue pour le germaniste français comme pour le romaniste allemand une médiation entre les cultures qui rend l'une accessible à l'autre dans ce que cette dernière a de plus spécifique ou de plus étrange ou étranger.

Force est de constater en outre que la germanistique française voire la romanistique allemande ne jouent plus le même rôle dans les relations de nos deux pays que jadis ; il est donc nécessaire de réfléchir à une redéfinition de la fonction de nos disciplines et à leur mission commune.

Voici deux disciplines qui ont des fonctions analogues et pourtant, à entendre maint observateur sagace de part et d'autre du Rhin, nous sommes obligés de constater que ces disciplines souvent s'ignorent.

Ne pourrait-on pas pour remédier à cette situation s'engager dans une voie nouvelle servant de passerelle entre nos départements de Lettres (et langues romanes) et de germanistique – au plan intra-universitaire et inter-universitaire, par exemple dans le cadre de la Confédération européenne des universités du Rhin supérieur (Eucor) et concevoir à cet égard une véritable intégration voire imbrication des contenus de nos programmes d'enseignement et de recherche en développant systématiquement et plus avant la réflexion sur le contrastif, l'interférentiel et le convergent dans les thématiques et les méthodes.

Ne pourrait-on pas, par la mise en chantier d'études comparées inédites ou des programmes ad hoc envisager de rendre l'Allemagne ou la Suisse encore plus attrayantes auprès des jeunes Français, notamment de ceux qui sont placés devant le choix d'une langue, non pas tellement par la récurrente évocation de l'histoire, mais par des essais de description et des tentatives d'interprétations multidimensionnelles de l'existant ?

Dans l'affirmative, il se créerait ipso facto des centres d'intérêt communs pour le tandem germanistes/romanistes qui se cristalliseraient autour de thèmes fédérateurs impliquant nécessairement le concours de disciplines satellites telles que l'histoire, la sociologie, et l'ethnologie.

Ne faudrait-il pas dans une démarche partenariale initier une forme de coopération plus structurée susceptible de libérer de nouvelles potentialités ? Car, si ces dernières n'étaient pas perçues dans le contexte actuel, cela aurait pour conséquence le long rejet du comparatisme.

Ne devrions-nous pas chercher à sortir des limites étroites du monolithisme de notre spécialité et mettre à la disposition de l'enseignant et du chercheur de nouveaux outils opératoires transdisciplinaires efficaces ?

Ne devrions-nous pas analyser comment les modèles transdisciplinaires pourraient constituer une réponse adéquate à l'éclatement des savoirs et proposer un ensemble d'approches susceptibles de modifier profondément nos représentations à la fois des objets d'étude et de recherche ?

Toutes ces observations et questionnements font germer l'idée d'une mission commune des germanistes et de romanistes dans notre espace transfrontalier. Ainsi, l'importance des transferts

culturels dans la construction de savoirs disciplinaires et d'échanges interdisciplinaires fait apparaître l'interculturalité et l'interdisciplinarité comme des facteurs indissociablement liés.

C'est pourquoi, il n'est guère concevable de mener une réflexion sur les contacts entre les deux disciplines, sans se poser la question des répercussions pédagogiques des mutations que nous observons, c'est-à-dire la question de la formation à une pratique interdisciplinaire raisonnée de l'enseignement.

Ne devrions-nous pas, dans la perspective qualitative de nos cursus, exploiter davantage les nombreuses possibilités de coopération existantes, avant d'aller au-delà de l'existant et, le cas échéant, provoquer l'éclatement des cursus classiques et traditionnels des germanistes, voire des romanistes, en construisant des filières interdisciplinaires ?

Cela reviendrait in fine à créer grâce au décloisonnement de la germanistique et de la romanistique un espace de recherche et d'enseignement où les enseignants et les étudiants circuleraient plus librement, à ménager des passerelles entre les différents cursus des deux disciplines, à former grâce à la symbiose disciplinaire d'authentiques experts franco-allemands que seraient les professeurs de langue régionale, à envisager des stratégies universitaires visant à promouvoir et approfondir des cursus croisés multilingues mêlant judicieusement langues germaniques et romanes sur les bords du Rhin, à généraliser le principe selon lequel l'apprentissage de la langue partenaire a comme objectif premier d'impulser la communication interculturelle.

III. Bilinguisme et interculturalité, socles de la nouvelle compétence professionnelle

A l'heure où sur le terrain les enseignants et étudiants se posent des questions directement liées à la configuration des savoirs et à la construction de la future compétence professionnelle, les chercheurs des sciences du langage s'intéressent vivement au prisme du plurilinguisme et se sentent plus que jamais interpellés par l'effervescence déclenchée par l'association des deux dénominations « bilinguisme et interculturalité ».

Aussi les facettes régionales – alsaciennes - du contact des langues incitent-elles les psycholinguistes, les sociolinguistes, les didacticiens et les formateurs à se pencher sur les mutations en cours dont la nature les pousse à approfondir leur analyse de la relation dichotomique du linguistique et du non linguistique.

Ce faisant, ils savent que la réflexion sur les enseignements / apprentissages bilingues exige, au-delà des démarches communes à l'enseignement de toute langue, la prise en compte de paramètres spécifiques des régions frontalières ou périphériques et tout particulièrement lorsque le contact des langues s'opère dans l'espace du Rhin supérieur.

A l'heure actuelle, nous assistons à une profonde métamorphose de l'enseignement/apprentissage des langues induite par l'institutionnalisation du bilinguisme paritaire français/allemand en Alsace.

A observer l'évolution des représentations du statut des langues en présence (langue du voisin, langue étrangère, langue régionale, langue de grande communication), il apparaît que si l'Education nationale sait veiller à la qualité des contenus des enseignements bilingues et à l'efficacité de ces derniers, les usagers et les apprenants savent, quant à eux, en faire une authentique école de vie.

C'est pourquoi, l'appropriation de la langue de ceux dont on découvre la culture devrait être plus qu'une simple affaire d'assimilation mécaniste et devrait déboucher sur une authentique éducation bilingue, voire plurilingue et interculturelle, incitant l'apprenant à porter un regard croisé sur sa propre culture et celle des autres. Par cette démarche, l'apprenant engendrerait un espace créatif issu de la confrontation des cultures allemande et française qui sont loin d'être des entités hypostasiées planant au-dessus de nos têtes.

A cet égard, il serait utile de remplacer les contenus figés, sclérosés et récurrents de certains programmes scolaires et universitaires par des contenus dynamiques sans cesse renouvelés pour aboutir à une modélisation ouverte dont l'objectif est de substituer au système des disciplines cloisonnées la disponibilité et l'implication de l'apprenant lui-même, de telle sorte qu'il devienne le co-créateur de l'espace plurilingue et interculturel où il vit et agit.

A cette fin, il serait judicieux d'insister davantage dans les cursus scolaires et universitaires sur le développement dans les régions frontalières d'une didactique spécifique de l'enseignement / apprentissage des langues.

L'horizon interculturel des apprenants, c'est-à-dire des étudiants, s'élargirait et, rapportées au passé, les relations franco-allemandes actuelles prendraient peu à peu un sens différent, dans la mesure où les étudiants se sentiraient impliqués non plus dans l'exclusif devenir de leur propre pays (la France ou l'Allemagne), mais dans la genèse d'un nouvel espace interculturel européen dont la réalité franco-allemande déclinée en Alsace ne serait qu'une composante parmi d'autres.

Dans cette perspective, il ne saurait exister ni se répandre dans l'espace transfrontalier un enseignement bilingue et une formation spécifique des enseignants qui ne soient profondément ancrés dans la culture interrégionale. Cet ancrage correspond, faut-il le souligner, à la connaissance de l'histoire et de la littérature dans ses trois modes d'expression (français, allemand et dialectes alémaniques et franciques d'Alsace) et au sentiment de vivre dans un espace géoculturel, géolinguistique et géopolitique sui generis dont les éléments constitutifs participent simultanément d'un ensemble plus vaste qu'est l'Europe.

Sur ce fertile terreau qu'est l'espace transfrontalier, l'abolition de la frontière dans l'union européenne devant être perçue comme une chance inouïe, il s'agit dans le secteur universitaire de développer de façon harmonieuse, en les alliant, les enseignements / apprentissages linguistiques et la formation précoce à la communication interculturelle franco-allemande. Ainsi, les étudiants découvriront très tôt que la synergie de la langue maternelle et des langues secondes ou autres, en tant qu'instruments de la communication et vecteurs transdisciplinaires, devient l'aiguillon de l'apprentissage de l'altérité et de la citoyenneté européenne.

L'étudiant apprendra très tôt à atténuer sa conception purement utilitariste de la langue et à déplacer le centre de gravité et d'intérêt vers l'important rôle de médiation entre le sujet-apprenant et l'autre que joue la langue sous ses diverses facettes. Loin d'enfermer chaque langue dans son système singulier, il convient d'adapter une perspective dynamique et de développer toutes les passerelles facilitant non seulement le passage alterné d'un système linguistique à l'autre, mais le cheminement du locuteur à l'intérieur du creuset interlinguistique et interculturel animé par les schémas interprétatifs de la langue première (ou maternelle), indissociablement liés à ceux des langues secondes.

Rien d'étonnant si les représentants d'une « interculture » se reconnaissent essentiellement dans le maniement croisé des concepts constitutifs des langues partenaires, en particulier dans l'espace linguistique transfrontalier. Il faudra donc montrer aux étudiants comment les apprenants ne se contentent plus d'être de simples activateurs de cultures existantes aseptisées, mais comment, conscients de leurs objectifs cognitifs et culturels, ils se muent en producteurs d'authentiques modèles transculturels inédits. On cherchera donc à modifier la conception de la culture et de l'apprentissage des langues pour mieux comprendre le processus d'interculturation auquel se soumet l'apprenant. Ainsi, ce dernier sera amené à construire, expliquer et interpréter son nouveau savoir qui lui viendra d'unités culturelles qui, en dépit de leur différence, sont souvent complémentaires.

On découvrira que, lors des diverses activités d'appropriation de L2, l'apprenant est amené par un détour salutaire à s'interroger sur sa propre relation à sa langue maternelle, le va-et-vient permanent entre la langue cible et la langue première s'inscrivant dans le cadre d'une lente gestation de sens toujours renouvelée.

Cela revient à poser ici, en Alsace, la question fondamentale de savoir comment dans la mouvance des enseignements/apprentissages bilingues sont perçues d'une part la distance entre le haut-allemand et les sous-systèmes dialectaux alsaciens et d'autre part la proximité qui, dans le contexte de l'Alsace diglossique et par le biais du code-switching, réunit de façon perceptible et à des degrés divers, les parlers alsaciens et le français dans la nouvelle *koinè*. Ainsi, il apparaît que le sujet bilingue n'est nullement la juxtaposition voire la sommation de deux sujets monolingues et que la maîtrise d'une ou de plusieurs langues ne se ramène pas à la maîtrise d'un appareil de règles morpho-syntaxiques mais laisse entrevoir une toile de ramifications entre les formes et les fonctions des divers codes et cultures en présence.

Ce nouveau type de dialogue entre langue première / langue partenaire et leurs cultures propres se répercutera inéluctablement dans les approches pédagogiques aux références multiples et favorisera la découverte du phénomène de la diversité complémentaire et du fonctionnement général du processus d'acquisition des langues et, corollairement, du développement naturel d'une nouvelle conscience linguistique.

IV. Mission du pôle d'excellence CFEB / UHA

Voici quelques pistes de réorientation de la coopération de la germanistique universitaire et du Centre de formation aux enseignements bilingues, dans le cadre spécifique du cheminement des futurs professeurs de langue régionale.

Si être professeur de langue régionale est un nouveau métier, il est évident que les différentes situations d'apprentissage influent sur la façon de concevoir le travail de pré-spécialisation à l'université et de formation au CFEB de Guebwiller.

Pour répondre aux besoins des étudiants et aux attentes sociolinguistiques, dès lors que l'objectif est un objectif d'ordre communicationnel, il est légitime de se demander si la conception universitaire de la langue et le choix de présentation des faits de langue répondent effectivement aux besoins communicatifs des apprenants.

Il serait utile de perfectionner la maîtrise de la langue en relation étroite avec la connaissance des faits de civilisation par le truchement d'une analyse des habitudes allemandes et des faits culturels, ce qui induirait une réflexion contrastive au plan de la phraséologie, de la sémantique voire de la sémiotique. Cet objectif nouveau transforme de toute évidence le mode d'acquisition des compétences linguistiques chez les futurs enseignants.

C'est essentiellement au plan de la grammaire que devrait s'imposer la nouvelle perspective: si la langue est objet de culture, reflet d'une mentalité et de l'évolution d'un peuple et d'une culture, il faudra adopter une présentation des faits de langue non pas en vertu d'une progression grammaticale, mais en fonction des besoins linguistiques des locuteurs.

Enfin, il est indispensable dans le cadre de la formation des futurs professeurs de réfléchir aux liens entre la réflexion linguistique et la didactique spécifique de l'enseignement bilingue.

Pour faire dialoguer la linguistique et la didactique, il faudrait que les étudiants et les formateurs ne perdent pas le contact avec la recherche : ne pourrait-on pas imaginer, pour préserver le nécessaire lien entre la recherche en linguistique et la pratique de l'enseignement bilingue, un dispositif prévoyant l'association d'un formateur et d'un linguiste universitaire et approfondir ainsi l'approche pragmatique des langues maternelle et seconde ?

Il s'agit de mettre en commun sous forme de réseau les ressources institutionnelles et intellectuelles du CFEB et de l'UHA et d'exploiter davantage, dans la perspective qualitative de nos cursus, les nombreuses possibilités de coopération en imaginant des structures complémentaires qui associeraient très tôt les étudiants de l'UHA comme observateurs et acteurs aux divers types de formation qu'offre le CFEB.

Nous nous contenterons aujourd'hui d'énoncer de façon succincte les objectifs que pourrait se donner cette nouvelle structure inter-établissements dans le cadre de la préparation du Crpe voie régionale au plan de la pré-formation, de la formation initiale et de la formation continue. Il s'agit de :

- Créer grâce au décloisonnement et à de nouvelles structures inter-établissements un espace de réflexion (recherche linguistique) et de formation (didactique du plurilinguisme) où les enseignants et les étudiants circuleraient plus librement (regroupements, forums, etc…).
- Privilégier, par la voie de la concertation, des approches transversales qui déclencheraient des dynamiques nouvelles en isolant des objets de recherche originaux (par exemple la nature des impératifs de l'éducation bilingue dans une région frontalière), en construisant de nouvelles structures de formation motivantes (modules mixtes, délocalisés, regroupement thématiques)
- Encourager l'expérimentation au plan des contenus et des méthodes par la recherche d'une nouvelle combinatoire du linguistique et du non linguistique. (enquêtes communes, élaboration de projets pédagogiques, tests relatifs à la polyréférentialité, etc…).

V. Perspectives

Notre objectif, ce matin, est de contribuer modestement à l'émergence d'une nouvelle structure : un pôle d'excellence constitué de l'Université de Haute Alsace et du Centre de formation aux enseignements bilingues, dans l'intérêt des étudiants germanistes certes, mais aussi des étudiants inscrits en licence pluridisciplinaire, en licence des sciences de l'éducation ou des étudiants relevant d'autres disciplines telles que l'histoire ou la géographie.

Puisse ma communication être un plaidoyer pour la construction d'une telle structure et contribuer à rendre la coopération entre l'UHA et le CFEB plus étroite au plan de la recherche dans les domaines

qui nous occupent aujourd'hui : la formation de ceux qui font de l'enseignement/ apprentissage du français et l'allemand comme langues partenaires le centre de gravité de leur projet professionnel.

Bref, il s'agit de ménager au plan des cursus une transition naturelle entre les deux établissements en faisant converger les démarches heuristiques et en mutualisant les ressources.

Car, la formation étant un tout, nous ne pouvons plus raisonner en termes de successivité et accepter l'actuelle chronologie qui prévoit la formation éducative (intellectuelle, morale et esthétique) au lycée, la formation culturelle (culture générale et spécifique) à la Faculté et la formation disciplinaire et professionnelle à l'IUFM.

Si personne n'a le monopole de la formation de nos futurs maîtres, il est indispensable de faire abstraction du principe de territorialité et de conjuguer nos efforts pour le plus grand bien des étudiants, en vue de la réussite des futurs professeurs des écoles de la voie régionale.

Veillons par conséquent à la mise en place précoce et rationnelle d'une véritable « heuristique de la vocation » en imaginant de nouvelles structures communes ; cela revient à revisiter la sémantique en la réinterprétant de telle sorte que les adjectifs « disciplinaire » et « culturel » s'enrichissent pour respectivement signifier « l'interdisciplinaire » et « l'interculturel ».

Ainsi, la nouvelle structure aurait incontestablement l'avantage de mieux répondre aux nouveaux besoins professionnels des futurs professeurs et aux attentes linguistiques de la société.

Sans vouloir nous faire l'apôtre de la théorie des catastrophes, il nous plaît de citer Edgar Morin qui dans son « Introduction à la pensée complexe » déclare que « la tolérance et l'acceptation vivifiante des contradictions sont des moteurs de vie qui ont remplacé les certitudes un peu faciles ».

Annexe

Formations proposées par l'Université de Haute Alsace pour optimiser le cheminement du futur professeur de langue régionale ; elles sont susceptibles de fournir la plate-forme du pôle d'excellence CFEB / UHA.

A. Au niveau de l'Université :

Diplôme universitaire « Langues et cultures d'Alsace » (DULCA)

B. Au niveau de la Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines :

Licence pluridisciplinaire

C. Au niveau de l'Institut d'Etudes Allemandes (IEA) :

1. « Cursus intégré franco-allemand » (partenaires : IUFM – UHA - Pädagogische Hochschule de Freiburg)

2. Langues et cultures régionales

- MAÎTRISE D'ALLEMAND : C2 « Didactique du plurilinguisme dans les régions frontalières »
- LICENCE D'ALLEMAND Mention « Langues et cultures régionales » (LCR)
- DEUG I : Option « Langues et cultures régionales »
- DEUG II : Option « Langues et cultures régionales »

3. Pré-spécialisation en vue du professorat de langue régionale (modules)

- DEUG II : **E**nseignement **P**récoce de l'**A**llemand (EPA)

Enseignement universitaire assorti d'un stage étalé de 30 heures (10 h d'observation et 20h d'initiation pratique) dans les classes élémentaires d'Alsace. Rédaction d'un rapport par l'étudiant.

- LICENCE D'ALLEMAND : **E**nseignement **B**ilingue/**A**llemand **F**rançais (EBAF)

Enseignement universitaire assorti d'un stage compact de 30 heures (10 h d'observation et 20 h d'initiation pratique) dans les classes bilingues maternelles et élémentaires d'Alsace. Rédaction d'un rapport par l'étudiant.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Le cursus intégré binational

Integrierter Studiengang

Michel Faure
Université de Haute Alsace, FLSH

Daniel Morgen,
IUFM d'Alsace-CFEB

Le cursus intégré binational / Integrierter Studiengang a été créé en 1998 grâce à une initiative commune à trois établissements d'enseignement supérieur : la Pädagogische Hochschule de Freiburg (Ecole supérieure de pédagogie), l'Université de Haute Alsace, et l'IUFM d'Alsace. Les coûts supplémentaires de ce cursus pour les étudiants sont compensés par des soutiens apportés par l'Université franco-allemande.

La structure du cursus est facile à saisir dans le diagramme joint.

Déroulement du cursus intégré/ *Integrierter Studiengang*

Le cursus ne commence qu'avec la deuxième année d'études à l'université.

Cursus/ années	**Année universi-taire**	Heures/ années	Etablissement universitaire	**Diplômes obtenus**
1	DEUG 2	580	Septembre P.H. Freiburg : perfectionnement linguistique dans la L2. 2ème semestre : P.H. Freiburg	DEUG 2 et Zwischenprüfung
2	licence	580	Université de Haute Alsace, Mulhouse (premier et deuxième semestre)	Licence et Erstes Staatsexamen
3	1ère année d'IUFM	540	IUFM d'Alsace CFEB Guebwiller (premier et deuxième semestre, sauf février : Studienseminar)	Concours spécial de recrutement des Professeurs des écoles de langue régionale
4	2ème année d'IUFM		**Premier semestre** (septembre à janvier) Staatliche Seminare Lörrach et Offenburg. **Deuxième semestre** (février à juin) IUFM d'Alsace -CFEB	Zweites Staatsexamen Certificat d'aptitude au Professorat des écoles de langue régionale (CAPE bilingue)

Durant la dernière année, les professeurs des écoles stagiaires (PE2) et les Lehramtsanwärter (LA) allemands suivront pendant six mois la formation au Seminar allemand (Centre de formation - cf. tableau supra). Pendant ce semestre, ils enseignent dans une classe à raison de 12h par semaine et

suivent des cours de didactique dans le centre de formation. L'IUFM reconnaîtra dans ce parcours 5 semaines de stage en responsabilité (R2 + R3), évalués par une visite conjointe des formateurs allemands et français selon les référentiels français et allemands. A partir de février, les PE2 et LA, suivront un parcours individualisé, défini à l'issue d'un entretien personnalisé ; ils effectueront le dernier stage en responsabilité de 4 semaines (R4) dans une classe de l'académie de Strasbourg, ainsi que aussi deux stages de pratique accompagnée supplémentaires dans les cycles de l'école primaire qu'ils n'auraient pas vus, dont la maternelle. Ils soutiennent le mémoire professionnel en France ; la soutenance de ce mémoire sera reconnue par le partenaire allemand.

Scolarité

Au cours de la phase de démarrage, les partenaires ont recruté chaque année 7 étudiants; à la demande de l'Université franco-allemande et au vu du succès du cursus, ce nombre a été augmenté depuis deux ans et s'élève à dix étudiants allemands et dix étudiants français par pays. Quatre générations successives d'étudiants suivent le cursus :

Les 7 étudiants de la première génération se présentent au Concours externe spécial de recrutement de professeurs des écoles en même temps que les 44 autres PE1 de notre Centre de formation aux enseignements bilingues (CFEB, Guebwiller).

PH Freiburg	UHA Mulhouse	**IUFM d'Alsace**	**Etudiants**
1ère génération	1ère génération	1ère génération	
5 étudiants (5ème année d'études)	3 étudiants (5ème année d'études)	**dont 7 en PE1 de l'IUFM d'Alsace au CFEB**	**8**
2ème génération	2ème génération		**12**
7 étudiants (4è année d'études)	5 étudiants (4è année d'études)		
3ème génération	3ème génération		**16**
11 étudiants	5 étudiants (3ème année d'études)		
4ème génération	4ème génération		**18**
8 étudiants 2ème année d'études	10 étudiants		
31	23		**Total : 54**

Bilan provisoire

Une réflexion est en cours au niveau de la Confédération Colingua des Instituts de formation du Rhin supérieur pour tirer les leçons du cursus intégré et le faire évoluer vers une formation trinationale, par exemple sous forme de master. La confédération Colingua regroupe les instituts de formation du Rhin supérieur. La présidence en est actuellement assurée et pour deux ans, par le directeur de l'IUFM d'Alsace.

Plusieurs leçons sont à tirer du fonctionnement du cursus.

Pour construire la dernière année, nous avons tablé au maximum sur les équivalences, malgré l'absence d'un système de transfert de crédits (E.C.T.S). En Bade-Wurtemberg, les Staatliche Seminare (Centres pédagogiques régionaux de formation) dépendent directement du Ministère de l'éducation du Land, ne sont pas des établissements universitaires et ne peuvent pas prétendre aux mobilités Erasmus ni aux crédits E.C.T.S. D'autre part, l'IUFM entend intégrer dans ce dispositif les spécificités de sa formation bilingue qui ne sont pas encore en œuvre dans les Seminare allemands.

Le bénéfice d'une formation bi-, voire trinationale est évident pour les compétences linguistiques des futurs enseignants, parce qu'il favorise l'immersion linguistique, disciplinaire et culturelle; en outre, les étudiants seront familiarisés avec les approches pédagogiques spécifiques aux deux pays.

Le dispositif débouche logiquement sur la possibilité d'enseigner dans les deux pays ; mais les différences des modes de recrutement entre le système allemand (recrutement sur liste d'aptitude à l'issue des deux examens d'état et de la formation) et le système français (recrutement sur concours avant l'année de formation professionnelle) ne nous facilitent pas la tâche et rendent difficile la création d'un vivier binational d'enseignants; les différences de statut des établissements de formation aussi. La création d'un véritable vivier binational d'enseignants, voire simplement la possibilité d'enseigner dans les deux pays ne sont absolument pas garantis.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Quels besoins pédagogiques, linguistiques et culturels pour les enseignants des sections européennes [1]

Franz-Joseph Meißner
Université de Giessen

« …la construction européenne, l'ouverture internationale croissante des économies, la multiplication des échanges culturels, élèvent désormais au rang d'impérieuse nécessité la maîtrise d'une ou plusieurs langues vivantes et rendent souhaitable la formation du plus grand nombre d'élèves à un niveau proche du bilinguisme, assorti d'une connaissance approfondie de la culture des pays étrangers. »

(Circulaire n° 92-234 du 19/8/92 sur la création et le développement des sections européennes, parue au BOEN n° 33, page 2311 ; cité par Kram 1998 : 208)

I. Questions d'orientation fondamentales

En Europe, les « sections bilingues », dans lesquelles on enseigne une matière non-linguistique (dorénavant : MNL) dans une langue étrangère (LE), passent aujourd'hui pour un modèle à succès (Duverger & Maillart 1996). A l'époque de leur fondation, la théorie cognitive de l'apprentissage, qui écrit les activités « construire », learning by doing, « centrer sur les contenus » en majuscule, n'avait pas encore atteint son apogée. En 1993, la revue Die Neueren Sprachen, saluait dans un volume dédié aux sections bilingues le modèle plutôt comme produit de l'intelligence pédagogique pratique et moins comme résultat d'un rapport théorie-pratique (Weller 1993). Depuis ses origines dans les années 1970, le modèle a subi de nombreuses modifications qui sont en rapport avec des facteurs différents. Au niveau européen, ceux-ci concernent d'abord les différents contextes d'apprentissage à l'égard d'un bi- ou même trilinguisme naturel ou de l'environnement. Il s'agit d'un facteur décisif pour le niveau de compétence que les élèves des sections européennes acquièrent dans une langue-profil[2]. Ce facteur dépend, bien sûr, du temps d'exposition à la LE. Plusieurs indices nous font supposer que les élèves des sections bilingues ajoutent à l'input scolaire en langue-profil des séjours plus ou moins fréquents dans les pays concernés.

1. Langues-profil et langues de l'environnement

Jetons un regard sur quelques situations bi- ou trilingues en Europe :

- Catalogne-Espagne
- Galice-Espagne-(portugais)
- Alsace-France-(allemand)
- Corse-France
- breton-français
- maltais- anglais – (italien)
- Melilla-Espagne-Maroc
- basque/français ; basque/espagnol
- gallois/anglais
- sorbe/allemand (polonais)
- finnois/suédois de Finlande, de Suède/anglais

---

[1] Cet article veut être une contribution (allemande) à un nécessaire dialogue en didactique des langues étrangères entre Français et Allemands, ce qui explique qu'il mentionne des observations faites des deux côtés du Rhin.
Je remercie Monsieur Maik Böing, didacticien à l'Institut de géographie de l'université de Francfort et professeur au Lycée Européen Liebig, de ses précieux conseils.

[2] Nous appelons « langue-profil » la langue qui sert de langue de travail ou langue véhiculaire dans l'enseignement bilingue.

A titre d'exemple, prenons le bi- ou trilinguisme actuel de la ville de Bialystock dans l'est de la Pologne[3]. On y rencontre, bien sûr, le polonais. Quand on fait abstraction des langues d'immigration on trouve, en plus, les langues voisines, le russe et (moins fréquemment) le biélorusse. Dans les églises orthodoxes, on pratique l'ancien slave ecclésiastique qui est assez proche du russe. Sur les marchés, il y a de nombreux marchands forains russophones qui font valoir leurs marchandises en russe, quelquefois en polonais ou dans un bilinguisme polono-russe peu élaboré. Dans les églises orthodoxes, les croyants se confessent en russe moderne car les popes n'acceptent pas le polonais qui passe pour une langue « catholique ». Il est évident qu'à Bialystock, les conditions linguistiques de départ sont, pour une section scolaire polono-russe, assez différentes de celles, par exemple, de la section germano-russe à Düsseldorf qui a dû fermer ses portes peu après son ouverture.

Que la langue de l'environnement représente pour les élèves un facteur décisif pour la formation d'une très haute compétence a été démontré dans de nombreuses études citées en partie par Zydatiß (2001). Ceci prouve aussi l'importance du soutien de l'apprentissage par les médias, surtout par les télévisions captables en langue-cible. Il est évident que la télévision par satellite change nos expériences avec les langues-cible en nous fournissant tous les jours des images et la langue des pays qui nous intéressent. L'input majoré ainsi par la télévision augmentera, à coup sûr, la qualité de notre compréhension auditive … à condition qu'une didactique de l'oral adéquate existe et soit disponible. C'est la condition pour que l'input puisse se transformer en intake. Que la réception et l'input compréhensible seuls ne suffisent pas pour développer un output compréhensible a été souligné par Swain en 1985.

Mais il y a aussi un rapport entre la situation linguistique d'une école européenne et les besoins pédagogiques des enseignants. Quelle est la relation entre les objectifs de compétence linguistique et culturelle des élèves, leurs besoins et la formation des enseignants ? Faudrait-il traiter la question de la formation séparément pour chaque langue-profil, étant donné que les besoins d'un enseignant de français à Bialystock sont apparemment assez différents de ceux d'un enseignant de breton à Vannes ? Et dans une perspective franco-française, on posera la même question à l'égard des professeurs des langues du patrimoine. Il est évident que la formation des enseignants dépend des objectifs pédagogiques et ceux-ci de l'usage que les apprenants veulent faire de la langue-cible.

2. Les écoles bilingues en Allemagne

Concernant les sections européennes en Allemagne, on compte surtout des établissements dans lesquels la langue-profil est :

l'anglais[4] : 248 dont 3 Hauptschulen, 65 Realschulen et 6 Sekundar-I-Schulen (Brême), 6 Realschulbildungsgänge an schulformbezogenen Gesamtschulen (Hesse), 15 Gesamtschulen, 144 Gymnasien, 3 Sekundar-II-Schulen (Brême), 4 gymnasiale Bildungsgänge an schulformbezogenen Gesamtschulen (Hesse), 2 établissements professionnels (Hambourg)

- l'espagnol : (3 Gymnasien)
- le français : 81 dont 68 Gymnasien, 10 Realschulen, 2 Sekundarschulen et une Gesamtschule
- le grec : 2 (Gymnasium, 1 Gesamtschule)
- l'italien : (2 Gymnasien, 1 Gesamtschule)
- le néerlandais : (4 Realschulen, 2 Gymnasien)
- le russe : 4 Gymnasien
- le tchèque : 1 Gymnasium

(Sekretariat, 1999 : 10) ; (Christ, I. 1999: 4)

Avec les Sorbes (slavophones) et la minorité danoise au nord du pays, l'Allemagne de nos jours compte peu de langues minoritaires traditionnelles sur son sol. Il en va tout à fait différemment pour les langues immigrées (Thürmann 1995). Tandis que le sorbe et le danois bénéficient d'un statut officiel dans les régions concernées, le turc – langue d'origine de plusieurs millions de résidents en R.F.A. – ne profite pas d'un tel « privilège » bien que dans l'ensemble de l'Union européenne, le nombre des turcophones dépasse de loin celui des Luxembourgeois ou des Basques.

Malgré la présence massive des langues immigrées, les établissements qui les enseignent sont rarissimes. La raison en est sans doute moins dans une politique articulée de discrimination de ces

[3] Je dois ce bel exemple à Madame Anna Artysiewicz originaire de Bialystock.

[4] Pour des raisons de clarté, je me sers des dénominations allemandes. Comme dans le texte qui suit, les Gymnasien vont jouer un rôle particulier, je rappelle qu'un Gymnasium inclut le collège plus le lycée français.

langues que dans une peur de ghettoïsation des élèves. Car rares sont les parents qui envoient leurs enfants dans une section germano-turque. Dans ce contexte, il serait intéressant de voir si l'éducation fédérale offre des solutions pour consolider le bilinguisme des enfants immigrés (voir Krumm 2001).

La liste ne laisse pas le moindre doute sur l'importance de deux arguments fondamentaux qui conduisent, en Allemagne, à l'installation d'une section bilingue : (1) le prestige et l'utilité de la langue-profil et/ou (2) son statut de langue du voisin[5]. Il va sans dire qu'un paramètre traditionnel pour le statut d'une LE dans un pays donné est celui de sa représentation parmi les langues enseignées dans le pays.

La différenciation des sections bilingues ne concerne pas seulement le rapport langue-profil / langue de l'environnement, mais aussi l'organisation du curriculum bilingue et biculturel, scolaire ou préscolaire, ce qui nous amène à dresser la liste suivante :

- Europaschulen Berlin (Zydatiß 2001)
- Types de jardins d'enfants bilingues (Sarre)
- Ecole primaire bilingue (50 : 50) langue d'environnement : allemand (ex. Textor Schule Francfort, enseignement par deux enseignants français et allemand) (H. Christ 1999)
- Ecole primaire bilingue française en Allemagne : type immersif (modèle canadien) : écoles bilingues allemandes en France (exemple : Saint-Cloud)
- collèges (Realschulen)
- cursus différents des « Gymnasien »

II. Questions de langues

1. Trois orientations acquisitionnelles concernant la langue-profil

Que faut-il comprendre aujourd'hui par « enseignement bilingue » dans les Gymnasien (allemands) qui rassemblent, comme on vient de voir, la majorité des cursus bilingues ? En Rhénanie du Nord-Westphalie, le modèle « classique » offre 5/6 heures de cours en langue-cible par semaine à partir de la classe 5 (10 ans) ; deux années plus tard, la langue-cible véhicule des contenus de géographie ou d'une autre MNL, en 9, une deuxième MNL est proposée en langue-cible, dans la plupart des cas, il s'agit de l'histoire. La qualité des bacheliers qui sortent de ce cursus fournissent la meilleure preuve de sa validité. Au fur et à mesure que le modèle bilingue s'est révélé être une offre d'excellence, il a trouvé beaucoup d'admirateurs et connu de nombreuses modifications.

Depuis quelques années, les revues didactiques discutent de ce qu'on appelle les « modules en langues étrangères dans les matières non-linguistiques ». Cet intérêt est en rapport avec une notion constructiviste de l'apprentissage qui souligne l'importance des contenus et des activités menées par l'apprenant lui-même pour la réussite de l'apprentissage. De cette façon, la vieille maxime de l'*Ars memoriae* « rem tene, verba sequentur » a, après une période behaviouriste, regagné une actualité nouvelle. – Tout compte fait, les différents contextes montrent bel et bien que la notion de l'enseignement bilingue est assez polysémique, mais qu'elle recourt toujours à une théorie de l'apprentissage étoffée par les sciences cognitives et « neuro ».

Mais revenons à nos moutons et regardons de plus près ladite polysémie du terme «enseignement bilingue ». Parmi les nombreuses définitions, nous ne mentionnerons que les suivantes :

Immersion : Ici la progression dans la langue-cible n'est pas planifiée en détail. Elle ne suit pas non plus un curriculum de langue particulier. Zydatiß (2001 : 223) distingue entre une immersion dans la langue-cible organisée par une intention pédagogique institutionnelle, à savoir l'enseignement d'une MNL dans une langue seconde et ce que les anglophones appellent *immersing oneself in a second/foreign language and culture*.

Content Based Second Language learning (CBSLL) : L'apprentissage de la langue est véhiculé par l'intégration d'un savoir encyclopédique ayant trait à un sujet (une matière) spécifique. « On apprend la langue en apprenant les contenus. » Il est évident que l'immersion du premier type est assez proche du CBSLL.

[5] Voir pour le manque de réciprocité des contingents d'apprenants des différentes langues Krumm (2001). Dans l'Union, les apprenants de l'anglais se montent à 20 millions, ceux de l'allemand à 4, de l'espagnol à 1,4 ; l'italien est appris par 300.000 personnes

Content and language integrated learning (CLIL) : Tandis que, dans les premiers modèles, l'objectif prioritaire est l'acquisition de la langue, le CLIL met les objectifs de langue et de contenu au même rang.

Comme on vient de le voir, ces trois modèles, dont la littérature didactique connaît beaucoup de variantes, considèrent l'acquisition de la langue-cible comme un objectif prioritaire. Il est significatif qu'ils ne discutent pas le rôle des habilités de langue dans une perspective pédagogique. Ils partent, tous les trois, « tout naturellement » des objectifs traditionnels des sections bilingues : doter l'apprenant d'une compétence maximale en langue-cible pour le rendre biculturel. Il va sans dire que ce profil devenu classique des sections bilingues est très attractif et répond tout à fait aux besoins linguistiques de l'Europe de nos jours.

2. Le rapport langue-objectifs dans l'enseignement bilingue

Dans le contexte hexagonal (et européen), nous trouvons, me semble-t-il, trois types de langues-cible concernées par l'enseignement bilingue :

2.1. ***L'anglais***. Il n'est pas nécessaire de rappeler que cette langue bénéficie de par son statut de lingua franca globale d'une attractivité extraordinaire sur le marché des langues et qu'elle dispose de tous les avantages qui facilitent l'apprentissage d'une LE. Parmi les facteurs internes, on trouve une norme linguistique fixe (malgré l'énorme souplesse de son système linguistique et son caractère de langue mondiale polycentrique), une littérature prestigieuse, une utilité économique maximale, des cultures anglophones attractives, etc. Parmi les facteurs externes, on mentionne les avantages didactiques dont l'anglais profite en tant que LE : manuels, méthodes, dictionnaires, didacticiels en abondance destinés aux apprenants hétéroglottes, une très puissante industrie de TESOL[6], accompagnée par des disciplines universitaires dont la tâche est de faciliter l'acquisition de l'anglais : didactique de l'anglais comme LE, recherches empiriques focalisées sur les apprenants, les enseignants et sur l'interaction en salle de classe, sur l'exploitation des média, etc. Il est significatif que les publications de FLE, d'ELE, d'ILS et de DaF[7] témoignent de cette situation par une multitude de références à la didactique de l'anglais LE. Toutes ces didactiques « d'exportation » concernent surtout la didactique de TESOL/Foreign Language Research, tandis que des références entre celles-ci restent plutôt des exceptions qui confirment la règle. Il suffit de jeter un coup d'œil sur les bibliographies. Tout cela va de pair avec la volonté assez ferme des apprenants d'acquérir l'anglais à des fins de réceptivité et de productivité : comprendre la chaîne parlée anglaise – lire – parler et écrire. Pouvoir participer à cette culture attractive aux traits mondiaux est sans nul doute un énorme moteur pour apprendre l'anglais.

2.2. Les LE autres que l'anglais.

Pour les lycées allemands à section bilingue non germano-anglaise, le profil est un peu similaire. Les élèves de ces établissements veulent s'équiper d'une compétence maximale sur le plan de la langue et de la culture-cible. Les langues-cibles bénéficient sans exception des avantages internes cités pour l'anglais. Les facteurs externes sont pourtant différents. Tandis que le français se trouve dans une situation plutôt excellente – grâce aux recherches dans le domaine de FLE et de la Didaktik der französischen Sprache[8], celle du tchèque est plutôt faible (peu de professeurs qualifiés, peu de matériaux didactiques, demande plutôt régionale, pas de recherches didactiques). Le deuxième facteur, qui marque une différence par rapport aux sections germano-anglaises, concerne la nécessité d'apprendre une deuxième langue vivante à fond. Ainsi les élèves des sections germano-françaises ne renoncent pas à s'équiper de connaissances assez solides dans la lingua franca globale numéro un. Bien que je ne dispose pas, à l'heure actuelle, de statistiques sur les examens passés, mon impression est que beaucoup d'élèves des sections germano-françaises participent aux concours de langue anglaise du type TOEFL. Vu que les autres langues vivantes ne profitent pas de tous les atouts que l'anglais a pu accumuler, une motivation inverse n'existe pas forcément ; en tout cas pas avec la même intensité.

---

[6] Teaching English to Students of Other Languages.

[7] FLE – français langue étrangère ; ELE – español como lengua extranjera ; ILS – italiano come lingua straniera ; DaF – Deutsch als Fremdsprache.

[8] Il me semble à propos de distinguer entre les didactiques d'exportation, développées dans le pays de la langue enseignée (DaF/Allemagne, FLE/France…) et les didactiques d'importation (Didaktik der französischen Sprache/français, … der englischen Sprache/anglais).

2.3. *Les langues régionales*.

Quand on considère les langues du patrimoine de la France, on reconnaît assez vite deux groupes différents pour lesquels les facteurs internes et externes ne sont pas identiques : d'un côté, il s'agit des langues qui se servent (facilement) de la norme écrite d'une autre grande langue européenne non-hexagonale, ce qui ne les empêche nullement de développer une propre orthographe et de confectionner des dictionnaires (langues alsacienne et mosellane – allemand ; corse – italien ; catalan – Catalogne, avec une certaine proximité du castillan), de l'autre côté, on trouve l'occitan, le breton, et peut être aussi le basque. Ces derniers sont des langues qui n'ont pas d'appui extérieur.[9]

Bien que toutes les langues régionales soient apprises pour des raisons de loyauté vis-à-vis d'une culture régionale aux traditions profondes par les apprenants qui vivent « sur place », les langues du premier groupe combinent cet aspect avec l'argument classique de l'apprentissage des langues étrangères : élargir le rayon d'action linguistique personnel, connaître une culture étrangère, obtenir des avantages dans la vie professionnelle…

Quoi qu'il en soit, le statut de la langue du patrimoine en tant que langue de l'enseignement bilingue dépend du statut réel qu'elle occupe dans la réalité sociale, économique et culturelle de la région concernée. Dans la péninsule ibérique, l'exemple du catalan ne laisse pas le moindre doute sur la vigueur potentielle d'une politique linguistique efficace. Elle a changé le rôle du catalan LE. Ainsi, les études catalanes ont fait des progrès considérables dans les universités européennes lors des dernières décennies et les autres Européens disposent maintenant de méthodes modernes, dictionnaires, grammaires et de matériaux sonores pour apprendre la langue de Barcelone et de Perpignan. A l'heure actuelle, il n'en est pas ainsi pour les autres langues régionales de la France dans la mesure où elles continuent à être des langues « fermées » qu'on apprend exclusivement dans une situation de contact ou d'immersion. Contrairement à l'allemand ou l'espagnol, le breton ou l'occitan ne comptent pas parmi les langues étrangères offertes dans toutes les Académies.

Ces quelques réflexions sociolinguistiques montrent d'ores et déjà que les besoins pédagogiques, linguistiques et culturels ne peuvent être identiques pour les différents groupes d'enseignants qui travaillent dans les sections bilingues car une langue régionale n'est pas toujours une LE et son statut scriptural n'est pas toujours clair. Les besoins en question dépendent des objectifs qu'on attribue à telle ou telle langue, qu'elle soit régionale ou étrangère.

***2.4. Le plurilinguisme*.**

Notre « typologie » des langues du bilingue est insuffisante car elle ne mentionne pas la compétence pluri-langues. On sait, au moins depuis l'Année européenne des langues (2001), que l'Union réclame qu'un maximum d'élèves sache au moins deux langues vivantes en dehors de leur langue maternelle. Cette définition du S.M.I.C. linguistique est en rapport avec une réalité quotidienne qui est, en effet, de plus en plus multilingue. Et les objectifs de l'Union protègent la diversité culturelle et linguistique commune du patrimoine européen. C'est un préalable important pour faire évaluer les grandes et surtout les « petites » langues de notre continent.

A l'égard de cette dimension européenne, il faut mentionner que les élèves des sections germano-françaises pourront exploiter leurs connaissances déclaratives et procédurales en français pour acquérir une compétence de lecture pan-romane. Vu les succès exceptionnels de ces programmes, notons qu'un module d'intercompréhension pan-romane a été très apprécié par les enseignants de ces sections en particulier[10]. Grâce à une didactique du plurilinguisme et à EuroCom, les Allemands commencent à découvrir le français comme une base efficace de transfert interlinguistique pour développer des compétences réceptives dans d'autres langues romanes. Pour pouvoir se servir d'une LE comme base de transfert, il faut, bien sûr, la connaître assez bien (Klein 2001).

Entre-temps, les modules « Apprendre à lire les langues romanes » ont connu un succès remarquable dans une section bilingue germano-française de Francfort. Ainsi a-t-il été possible de conduire les élèves de 14 ans en moins de 20 heures de cours à un niveau de lecture en espagnol correspondant à B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues. A l'heure actuelle, il est difficile de prévoir les conséquences de cette expérience qui va être ré-examinée, répétée, modifiée

---

[9] Je m'abstiendrai de retracer ici la perspective historique et de mettre cet argument en rapport avec une époque qui a, de fait, mené à la suppression des langues régionales, souvent traitées de « patois ». Il va sans dire que, à partir de l'alsacien on apprend très vite un allemand, à partir du corse un italien standards. C'est cette expérience qui a amené les Alsaciens à mettre les connaissances de l'alsacien, du français et de l'allemand au service de l'apprentissage de l'anglais (Adolf 1996)

[10] En France, Louise Dabène a reconnu vers 1975 les avantages d'une didactique des langues proches.

et multipliée dans les mois qui viennent avec d'autres populations scolaires. A la fin du module, les élèves étaient capables de lire et de comprendre des textes espagnols (et italiens) portant sur la géographie ou sur d'autres sujets.

Il est évident que cette expérience va changer la méthodologie des langues dites tertiaires car, dans un cours d'espagnol « normal » de LV3 pour germanophones, il faut mettre plus de 100 heures pour acquérir la compétence de lecture B2.

Ce modèle-pilote demande de la part des professeurs une connaissance réceptive d'autres langues romanes qui peut être acquise à l'aide du manuel de référence EuroComRom – les sept tamis : lire les langues romanes dès le début (Meißner et al. 2003). Ce livre (leur) enseigne les « règles » qui interconnectent les langues romanes à tous les niveaux. Un tel savoir leur permet aussi de mieux comprendre le développement de l'interlangue de leurs élèves (leurs hypothèses de langue) et de mieux adapter l'input de langue au profil particulier des destinataires. Mais il s'est avéré que le savoir « interlinguistique » ne suffit pas pour enseigner le plurilinguisme roman avec succès. Les observations du cours donné montrent qu'il y a beaucoup de questions méthodologiques qui demandent une réponse empirique. Les études sont en cours.

Faut-il rappeler que les sections germano-anglaises sont en très forte progression depuis des années, pendant que les lycées germano-français connaissent une certaine stagnation ? Il faut leur donner un nouvel élan. Le plurilinguisme réceptif pan-roman peut fournir un atout qui s'ajoute aux nombreux avantages connus. Dans cet ordre d'idées, on doit voir que, dans le contexte allemand, les programmes intercompréhensifs changent considérablement la situation des 'petites' langues romanes du patrimoine hexagonal. Ainsi EuroComRom est un livre de référence qui ouvre les portes vers le catalan, l'occitan… Il va sans dire que le principe de l'intercompréhension à l'intérieur des différentes familles de langue peut s'appliquer également aux langues germaniques. Par conséquent EuroComRom est complété par EuroComSlav et EuroComGerm.

3. Distribution des langues dans un cours bilingue

L'usage de la langue-cible et de la langue maternelle : à l'époque où la théorie behaviouriste battait son plein dans la didactique des langues étrangères, il était « interdit » d'admettre une autre langue que la langue-cible dans un cours de langue. Cette approche s'est avérée peu réaliste[11]. Quant à la question de la langue dans l'enseignement des MNL en section bilingue, on ne dispose (au moins en Allemagne) d'aucune étude empirique portant sur l'usage réel des langues[12] en salle de classe bilingue. Etant donné que l'objectif fondamental de toutes les MNL ne consiste pas à développer une compétence communicative spécifique exclusivement dans la langue-cible et en défaveur de la langue maternelle, le terme d'« enseignement bilingue » paraît tout à fait justifié et plein de sens. Il serait absurde de pratiquer un enseignement exclusivement monolingue en langue-profil car ceci risquerait fort de désavantager les apprenants dans leur propre communauté linguistique[13]. En même temps, cela réduirait leur rayon d'action communicative, ce qui serait opposé à la théorie même de la compétence communicative telle qu'elle a été élaborée par Hans-Eberhard Piepho dans le sillage de la philosophie de Jürgen Habermas (Meißner 2000).

Nous n'avons pas l'ambition d'aller beaucoup plus loin que Zydatiß (2001) et Hallet (2002). Les deux anglicistes ont recours aux descriptions de compétences des BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) développés par Jim Cummins. Il s'agit de compétences nécessaires pour entretenir une communication de tous les jours d'où le terme de street communication. Entre-temps, nous savons que la communication de la langue parlée suit sa propre grammaire combinant des règles de langue aux savoirs civilisationnels et situationnels. On y trouve toute une dimension culturelle et spécifique. Dans ce sens, Els Oksaar (1981) a forgé le terme « culturème » pour exprimer des « schémas d'action valables à l'intérieur d'une culture». Le type de communication orale de tous les jours ne saurait être sous-estimé. La compétence du type BICS est un préalable pour une communication pratique et adéquate en langue-cible. Mais elle n'est pas forcément suffisante pour correspondre à ses normes pragmatiques.

---

[11] Cf. le titre caractéristique d'Eckhard Rattunde (1971) : « Aha, eine Birne! – Zum Problem einsprachiger Bedeutungserklärungen». *Die Neueren Sprachen* 70, 571-576.

[12] La thèse de Barbara Hinger (2001) s'approche de la question de façon plus fondamentale.

[13] Voir Weller (1993: 13): «... der deutsche Bildungsgang (...) ist bilingual und fördert die Fremdsprache und die Muttersprache. » Aussi Helbig (2001: 319).

Les BICS sont complétés par la CALP – Cognitive/Academic Language Proficienfy. Les langages professionnels des historiens, des chimistes, des sociologues ou des géographes se caractérisent par une intention de clarté et de précision par rapport à une discipline et sa terminologie spécifique. Mais chaque langue de spécialité représente beaucoup plus qu'un inventaire de mots comme l'ont montré Tinnefeld (1993) pour la syntaxe du français juridique et Blumenthal (1992) pour le style des historiens. Le dernier volume de l'Histoire de la langue française au XXe siècle (Cerquiglini 2002) témoigne, lui-aussi, de l'importance des langues de spécialité pour le développement général de la langue.

Un peu dans le sillage de Hallet (2002), il est possible de décrire les compétences nécessaires pour un enseignement bilingue à partir de ce qu'il faut communiquer dans une MNL : comprendre un message oral – communiquer par voie orale – lire – écrire. En comparaison de ce que demande un cours de langue traditionnel, ces quatre habilités se réfèrent à un niveau de compétence qui caractérise la langue-profil des sections européennes. Mais regardons de près le profil des habilités dans un cours de MNL.

La dimension des habilités gagne son profil particulier à partir des textes et des thèmes qui véhiculent la langue-cible et des canaux activés transportant le message. Un texte destiné à être lu (qui passe forcément par le canal visuel) développe une compétence de lecture, un message du type parlé oral (transporté par le canal acoustique) renforce la compréhension auditive, les activités de parler et d'écrire conduisent bien sûr aux deux compétences productives. Traditionnellement, tout enseignement scolaire, qu'il s'agisse de LE ou des MNL, est caractérisé par la proportion importante de textes écrits comme le documentent l'existence et l'usage des manuels dans la plupart des matières.

Le grand désavantage traditionnel de l'enseignement d'une LE en milieu scolaire résulte de l'absence presque totale de situations communicatives « naturelles », créées par une volonté authentique de communication. Pendant que dans les cours traditionnels de langue, l'interaction communicative entre enseignant et élèves ou élèves et élèves est dominée par une intention acquisitionnelle de la langue-cible, le CLIL substitue cette intention par un intérêt centré sur un contenu ou une thématique. Mais il serait naïf de croire que cette constellation, si avantageuse qu'elle soit, crée déjà une constellation communicative naturelle. Car dans la réalité du parler naturel, ces situations sont très riches, variées et fréquentes. Au travers de ces situations, nous gagnons notre expérience dans et avec la langue maternelle et nous achevons notre socialisation. Il faut mentionner que la variété des situations communicatives, dont le schéma fondamental se compose par la triade « moi – ici – maintenant », s'explique par une multitude de partenaires de communication dont chacun nous fait découvrir un peu sa propre façon de parler (idiolectes, dialectes, sociolectes, styles, etc.), une multitude de thèmes, d'interactions, d'exemples pour l'organisation interactionnelle du discours… Et quand nous parlons face à face, le canal visuel nous révèle le comportement kinésique de nos interlocuteurs hétéroculturels (regards, gestes, réactions …) pendant que le canal acoustique porte leur voix, une prononciation, le ton sur lequel ils (nous) parlent. En fait, il s'agit d'une multicanalité en action à laquelle nous répondons par des activités mentales parallèles une fois que nous nous sommes engagés dans un acte de communication. Pendant cet acte, nous maintenons à la fois une attitude intellectuelle et affective. Toutes ces expériences pluridimensionnelles, que chaque culture traduit de façon différente, sont assez absentes dans le cours de langue – et peu de choses font croire qu'elles seraient présentes dans l'enseignement bilingue. Mais l'enseignement, qu'il soit traditionnel ou bilingue, lié à l'enseignement d'une MNL, introduit cette dimension au fur et à mesure qu'il multiplie les actes de communication et qu'il se sert de matériaux qui conduisent les élèves à commencer à lire et à comprendre le script culturel de la communication authentique en langue-cible. Résumons : c'est toujours un avantage quand un professeur de langue ou d'une MNL fait parler beaucoup de locuteurs natifs réels ou virtuels en se servant de matériaux sonores et visuels. L'intérêt authentique provoqué par une thématique doit être combiné avec une expérience riche en langue-cible.

Ces observations soulignent en plus la nécessité d'une complémentarité didactique entre l'usage de la langue-cible en MNL et dans les cours réguliers en langue-cible.

III. A propos du facteur « enseignant » en section européenne

1. Les dix fonctions spécifiques de l'enseignant du « bilingue »

Quand on s'efforce de définir les besoins de la formation initiale et continue des enseignants, on a intérêt à se souvenir de ce qu'ils sont appelés à faire dans leurs cours. Dans le domaine du travail en section bilingue, il s'agit de :

- enseigner la langue (de manière implicite et/ou explicite),
- enseigner la MNL et sa langue de spécialité (CALP),
- enseigner la civilisation-cible en comparaison avec la civilisation de départ et, éventuellement, d'autres civilisations,
- donner une compétence interculturelle,
- conseiller/informer sur l'apprentissage des langues (langage learning facilitator),
- conseiller/informer sur les sections européennes,
- coopérer avec la civilisation-cible (échanges scolaires, voyages, architectures ouvertes d'apprentissage).
- L'efficacité des stratégies méta-cognitives pour l'apprentissage exige l'accentuation de la perspective pédagogique :
- enseigner à apprendre la MNL,
- enseigner à apprendre la langue-cible (les langues étrangères).
- évaluer en MNL et, indirectement, en langue-cible.

L'évaluation se référera à la fois aux domaines des contenus, de la langue-cible et de la langue maternelle ainsi qu'aux stratégie d'(auto)guidage de l'apprentissage.

Un biologiste n'enseigne pas les mêmes contenus qu'un historien-géographe et chacun des deux a besoin d'un savoir didactique ayant trait à sa propre discipline. Force est de constater par conséquent que la « didactique intégrée de l'enseignement bilingue » doit être concrétisée à l'égard de chaque MNL. Et bien entendu : il ne s'agit pas d'une quantité négligeable.

Comme je ne suis pas compétent dans le domaine des didactiques des MNL, je m'abstiendrai de développer le sujet MNL. Mais en tant qu'ancien enseignant d'histoire, j'aimerais quand même souligner l'importance de quelques principes fondamentaux de la didactique de l'histoire qui sont pratiquement absents dans la méthodologie des LE. Prenons par exemple la « problématisation », l'« exemplarité », le « changement des perspectives » à l'égard d'un phénomène politico-social, la description des rapports entre les « causes et les conséquences » d'un phénomène historique, ou encore la dimension du « changement culturel » ou la « délimitation de la portée » d'un phénomène… Vu de la perspective des LE, ces précisions contribuent à approfondir l'intégration des données historiques et, par le biais d'une méthodologie raffinée, l'approche de CLIL entraîne une meilleure mémorisation des données de langue (à condition qu'une thématique soit traitée en langue-cible).

L'énumération des fonctions de l'enseignant en classe bilingue montre d'ores et déjà qu'il a besoin d'une compétence polyvalente. Sa compétence dans une MNL doit être doublée de celle d'un enseignant d'une LE ou seconde. Ce qui explique qu'il ne peut assumer sa tâche sans un minimum de connaissances en didactique des LE.

2. Des voix critiques face à l'enseignement bilingue

Quand on observe le débat actuel en Allemagne sur l'enseignement bilingue, on découvre la critique des didacticiens des MNL qui craignent une perte de qualité de leur matière[14]. Historiquement parlant, ceux-ci étaient, en effet, peu présents dans la théorie de l'enseignement bilingue. En même temps, les spécialistes des LE se montrent prêts à accepter la critique. Ainsi Helmut Vollmer admet que la théorie de l'enseignement bilingue doit intégrer davantage les aspects et les concepts développés par les didactiques des MNL (Lenz 2002 : 2). Somme toute, on constate des deux cotés une volonté de rapprochement.

D'après Lenz, didacticien de géographie, la critique se résume en plusieurs thèses :

[14] « Beklagt werden - bis heute - die ungebrochene Dominanz der Fremdsprachendidaktik auf dem Feld des bilingualen Unterrichts sowie die Gefahr eines Substanzverlustes für das bilingual unterrichtete Sachfach. » (von der Ruhren 2002, 1)

1. Il n'y a pas de raisons intrinsèques pour établir un enseignement de la MNL en LE.

Réponse : La théorie de l'enseignement bilingue a, en principe, toujours voulu accepter les arguments des didactiques-MNL comme prioritaires.

2. Les didactiques de MNL doivent articuler des maximes claires et nettes auxquelles l'enseignement bilingue aura à répondre.

Réponse : Plusieurs Länder ont publié des curricula et des instructions d'histoire et de géographie dans les sections européennes pour assurer la qualité de la MNL dans l'enseignement bilingue. On la croyait aussi assurée par le fait que tous les enseignants sont qualifiés dans la MNL qu'ils enseignent.

3. La sélection des contenus doit suivre une logique didactique des MNL.
4. Par rapport à l'enseignement interdisciplinaire, une discussion entre les différentes didactiques paraît indispensable.
5. Il est nécessaire de développer des outils pédagogiques spéciaux pour l'enseignement d'une MNL dans une LE.
6. Etant donné que les méthodes de certaines matières traduisent une tradition culturelle spécifique, l'enseignement d'une MNL en LE demande une compétence linguistique adéquate.
7. L'enseignement d'une MNL en LE doit avoir des effets positifs sur l'enseignement général d'une MNL tout court.
8. L'enseignement de la langue-profil préparatoire doit s'orienter sur une notion fonctionnelle de la langue.
9. L'enseignement d'une MNL en LE demande davantage de temps qu'un cours en langue maternelle.

A ces thèses, nous en ajoutons une dixième.

10. L'enseignant (allemand) des sections européennes doit pouvoir exploiter les avantages d'une compétence pluri-langues qui est un préalable pour transmettre une compétence de lecture pluri-langues.

Selon Lenz, l'enseignement d'une MNL en LE offre aussi des avantages considérables. En se référant plus ou moins aux théories établissant (dans le sillage d'Etienne Bonot de Condillac ou de Wilhelm von Humboldt) un rapport entre les langues et les façons de percevoir/concevoir le monde, il souligne la dimension d'un enseignement en LE sur le plan interculturel. Car s'approcher des objets culturels d'une MNL en plusieurs langues signifie comprendre les thèmes de manières différentes. L'élève apprend, par ce biais, la fixation et le conditionnement de la propre perspective sur le monde par une propre tradition scientifique, par les préalables de sa propre culture et de ceux la culture-profil… Dans le cas d'une lecture pluri-langues, ces aspects peuvent encore être élargis par les comparaisons prises des cultures tierces.

Pour Hallet, le modèle CLIL reflète déjà une position intermédiaire du type MNL/LE. Cet auteur (Hallet 1998, 2002) plaide comme Lenz (2002) pour le développement d'une « didactique intégrative » composée d'éléments de la didactique des LE et des didactiques des MNL. A notre avis, un tel projet, orienté unilatéralement sur la matière enseignée, ne va pas assez loin s'il ne prend pas les apprenants et les enseignants comme point de départ.

3. Un profil didactique en langues pour les enseignants des MNL (dans une perspective allemande)

Tout le monde connaît, bien sûr, l'enseignant de « bilingue » idéal :

- un personnage bilingue (dans les langues réclamées),
- expert dans sa Mln
- doté d'une haute compétence didactique du type MNL/LE.

Et la réalité ? – Après une époque pendant laquelle les recherches didactiques se sont plutôt orientées vers les apprenants, elles viennent de découvrir, depuis quelques années, le facteur enseignant de LE. Pourtant, on ne dispose, à l'heure actuelle, en Allemagne d'aucune synthèse qui traite en particulier le travail dans une section bilingue à partir d'une perspective enseignante. Ceci signifie qu'on manque de bases scientifiques pour développer des programmes de formation initiale et continue. C'est pourquoi, toutes les propositions qu'on peut faire dans ce domaine ne sont que

préliminaires. Elles suivent un « bon sens pédagogique », et nous savons, grâce aux analyses empiriques faites sur les développements aboutissant à une compétence pratique d'enseigner (Schocker-von Ditfurth 2001), que ce n'est pas du tout suffisant.

Tandis que, pendant les premières décennies de l'enseignement bilingue en Allemagne, les enseignants ne disposaient d'aucune qualification formelle spécifique pour ce contexte particulier d'apprentissage – dans la plupart des cas, ils enseignaient une LE en combinaison avec un MNL (presque toujours l'histoire ou la géographie), sans parler de l'admirable engagement pédagogique des pionniers du bilingue – la situation a changé depuis que quelques universités en Rhénanie du Nord-Westphalie (Wuppertal, Bochum, Dortmund) ont introduit un module d'études menant à une qualification particulière pour enseigner des sections européennes. En même temps, d'autres Länder ont développé, eux-aussi, de tels modules ou des modules « bilingues » destinés à la deuxième phase de la formation des enseignants (Referendariat). C'est en créant ces programmes d'études que quelques réflexions ont été faites à propos des besoins didactiques du personnel enseignant dans ces cursus (par ex. Meißner 2001). Elles partent d'un personnel post-gradué qui possède déjà une qualification dans une MNL, des fois accompagnée d'une qualification en LE[15].

Les modules de la première phase prévoient des thématiques qui concernent :

- la didactique de l'enseignement bilingue.
  (Il est évident que celle-ci doit correspondre aux standards définis par les didactiques des MNL.)
- une notion différenciée de la « langue ». Cette différenciation s'étend aux notions suivantes : communication verbale, langue maternelle, seconde, étrangère ; communication intra- et interculturelle ; normes linguistiques intra- et interculturelles ; variétés linguistiques ; faute de langue et faute pragmatique.
- l'acquisition de la langue maternelle, d'une deuxième, d'une troisième langue, l'« interlangue » des apprenants, l'intercompréhension et le plurilinguisme.
- les habilités linguistiques dans une perspective psycholinguistique. Que veut dire comprendre la chaîne parlée, lire, écrire, parler, comprendre le script d'une culture ?
- les questions méthodologiques. Comment enseigner le vocabulaire, une civilisation étrangère, l'apprentissage d'une langue en autonomie ?
- la question de savoir comment évaluer la « langue de l'élève » par rapport au traitement d'un phénomène de MNL.
- l'enseignement de la langue de spécialité et de la CALP.
- l'orientation du curriculum envers les besoins linguistiques issus des objectifs non-linguistiques : décrire, problématiser, expliquer, classifier, juger…

Dans sa thèse de doctorat, Beate Helbig (2001) montre pour l'enseignement de l'histoire en français (LE) à quel point toutes ces questions linguistiques et méthodologiques sont liées aux contenus et stratégies de l'enseignement de la MNL. Il apparaît que le développement d'une didactique de l'enseignement bilingue orientée sur les différentes didactiques de MNL est un impératif qui va enrichir la formation des enseignants des sections bilingues et, par ce biais, améliorer l'enseignement de la langue-profil et de la MNL.

Bibliographie

ADOLF P., (1996), Dictionnaire alsacien-anglais comparatif et bilingue. L'anglais par l'alsacien. Vum Elsässische züem Englische. Learning English trough Alsatian German, en collaboration avec R. MATZEN, Université Populaire d'Obernai/France.

BAUSCH K.-R., KÖNIGS F. G., KRUMM H.-J., LEGUTKE M., MEIßNER, F.-J., QUETZ J. & SCHOCKER-VON DITFURTH M., Stellungnahme zur Fremdsprachenlehrerausbildung (Gemeinsame Stellungnahme der Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts und Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung) (sous presse).

[15] Pour la formation de la compétence linguistique en LE : Meißner (2002).

BLUMENTHAL P., (1992), „Zum Stil moderner Geschichtsschreibung" in DORION G., MEISSNER F.-J., RIESZ J. & WIELANDT U. (éds.), Le français aujourd'hui - une langue à comprendre - französisch heute. Mélanges offerts à Jürgen Olbert, Frankfurt a.M, Diesterweg, pages 171-181.

CHRIST H., (1999), „In zwei Sprachen lernen - Ein Schulversuch in Frankfurt am Main", in Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache.

http://www.ualberta.ca/german/ejournal.htm.

CHRIST I., (1999), „Zur Weiterentwicklung des bilingualen Lehrens und Lernens in deutschen Schulen. Bilinguale Züge - Bilingualer Unterricht - Module Fremdsprachen als Arbeitssprachen" in Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 4(2), 12 pp, Available :.

CHRIST I., COSTE D. (éds.), (1994), Aspects de l'enseignement bilingue. ELA - Revue de Didactologie des langues-cultures 96, Paris.

COSTE D., (1994, « L'enseignement bilingue dans tous ses états » in Études de Linguistique Appliquée 96, pages 9-22.

DABENE L., (1975), « L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues voisines » in Langages 39, pages 51-64.

DUVERGER J., MAILLARD J.-P, (1996), L'enseignement bilingue aujourd'hui, Paris, Richaudeau/Albin Michel.

FRUHAUF G., COYLE D., CHRIST I, (Hrsg.), (1996), Fremdsprache als Arbeitssprache in Sachfächern. Alkmaar (NL), Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.

HALLET W., (1998), „The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts" in Praxis des neusprachlichen Unterrichts 45, pages 115-125.

HALLET W., (2/2002), „Auf dem Weg zu einer bilingualen Sachfachdidaktik. Bilinguales Lernen als fremdsprachige Konstruktion wissenschaftlicher Begriffe" in Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 115ff.

HEINDLER D., ABUJA G., (1996), „Formen zweisprachigen Lernens in Österreich" in FRUHAUF et al. (Hrsg.), pages 13-30.

HELBIG B., (2001), Das bilinguale Sachfach Geschichte. Eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-)Texten, Tübingen, Stauffenberg Verlag.

HINGER B., (2001), Intensiv versus extensiv. Der Faktor Zeitverteilung im schulischen Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Spanischen. (ZSE-Report 56), Graz, ZSE.

Internes Arbeitspapier des AK der Gymn. mit deutsch-frz. Zweig (o.J.), „Ausbildung für die bilingualen Sachfächer im Vorbereitungsdienst", Unveröffentl. Manuskript.

KLEIN H. G., (2002), „Französisch : die optimale Brückensprache zum Leseverstehen romanischer Sprachen" in Französisch heute 33, pages 34-46.

KRAM R., (1998), « Enseignement de l'Histoire-Géographie en langue allemande (Section Européenne des Lycées) » in LETZELTER, MEIßNER I, pages 215-220.

KRECHEL H.-L., (1999), „Der Einsatz von Lern- und Arbeitstechniken im bilingualen Bildungsgang - ein Beispiel für fächerübergreifendes methodisches Arbeiten"» in KRECHEL H.-L., MARX D., MEIßNER F.-J. (Hrsg.) Kognition und neue Praxis im Französischunterricht. Akten des Französischlehrertages der VdF/NRW an der Bergischen Universität/GHS Wuppertal 1996. Tübingen, Narr, pages 165-176.

KRUMM H.-J., (2001), „Nachbarsprachen als Herausforderung: Sprachenvielfalt trotz EU-Erweiterung" in BREDELLA L., MEIßNER F.-J. (Hrsg.), Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Symposium für Herbert Christ zum 70. Tübingen, Narr, pages 19-34.

LENZ T., (2002), „Bilingualer Geographieunterricht im Spannungsfeld von Sachfach- und Fremdsprachendidaktik - eine kritische Positionsbestimmung aus geographiedidaktischer Sicht" in Geographie und Schule 24, 137, 2-11.

LETZELTER M., MEIßNER, F.-J. (éds.), L'enseignement de deux langues partenaires / Der Unterricht zweier Partnersprachen, Actes du Congrès de Tours 31/X-4/XI/1996, Tübingen, Narr, 2 vols. I, pages 215-220.

MEIßNER F.-J., (2000), „Kommunikation im Unterricht romanischer Fremdsprachen. Eine historische Skizze" in FRITZ G., JUCKER A. (Hrsg.), Kommunikationsformen im Wandel der Zeit. Vom mittelalterlichen Heldenepos zum elektronischen Hypertext, (Beiträge zur Dialogforschung 21), Tübingen, Niemeyer, pages 89-119.

MEIßNER F.-J., (2001), „Studienelement 'Lehrerin/Lehrer für den bilingualen Sachfachunterricht'", in Französisch heute 32, pages 316-326.

MEIßNER F.-J., (2002), „Qualitätssicherung der sprachpraktischen Ausbildung in den Studiengängen fremdsprachlicher Fächer" in NEVELING C. (Hrsg.), Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik, Tübingen, Gunter Narr, pages 103-122.

MEIßNER F.-J., MEISSNER C., KLEIN H. G. & STEGMANN, T. D., (2003), Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début, Aachen, Shaker.

MEIßNER F.-J., KÖNIGS F. G., LEUPOLD E., REINFRIED M., SENGER U. (Red.), „Zur Ausbildung von Lehrenden moderner Fremdsprachen (Ergebnisse einer Reflexionstagung zur Lehrerbildung, 23./24. März 2000, Schloss Rauischholzhausen)" in Französisch heute 32, pages 212-224.

OKSAAR E., (1981), „Situationale Interferenzen und Kommunikationskonflikte" in PÖCKL W. (Hrsg.), Europäische Mehrsprachigkeit. Mario Wandruszka zum 70. Geburtstag,. Tübingen, Niemeyer, pages 105-114.

SCHOCKER-VON DITFURTH M., (2001), Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven, Tübingen, Narr.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), (1999), Konzepte für den bilingualen Unterricht. Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Bericht des Schulausschusses vom 4. 1. 1999, Bonn, Ständige Konferenz der Kultusminister.

SWAIN M., (1985), « Communicative competence : some roles of comprehensible input und comprehensible output in its development» in GASS S. M., MADDEN C.G. (eds.), Input in Second Language Acquisition,. Rowly Mass., Newbury House, pages 235-253.

THÜRMANN E., (1995), „Herkunftssprachen der ausländischen Wohnbevölkerung" in BAUSCH K.-R. et al. (éds.), Handbuch Fremdsprachenunterricht., Tübingen, Francke, pages 99-103.

TINNEFELD T., (1993), Die Syntax des Journal officiel. Eine Analyse der Fachsprache des Rechts und der Verwaltung im Gegenwartsfranzösischen, Bochum, AKS.

VAN DER RUHREN N., (2002), „Bilingualer Geographieunterricht - Editorial" in Geographie und Schule 24, H. 137.

WELLER F.-R., WOLFF D. (coord.), (1993), BilingualerUnterricht. Themenheft. Die Neueren Sprachen 92 (1/2).

WELLER F.-R., (1993), „Bilingual oder zweisprachig ? Kritische Anmerkungen zu den Möglichkeiten und Grenzen fremdsprachigen Sachunterrichts" in Die Neueren Sprachen 92, pages 8-22.

ZYDATIß W., (2000), Bilingualer Unterricht in der Grundschule. Entwurf eines Spracherwerbskonzeptes für zweisprachige Immersionsprogramme, München, Hueber.

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Les nouvelles formations bilingues premier degré en Alsace, au confluent des traditions allemandes et françaises

Anemone Geiger-Jaillet
Iufm d'Alsace

Depuis les années 2000, l'enseignement précoce de langues étrangères s'est quasiment généralisé dans les pays de l'Union européenne. Les enfants débutent en principe à l'école primaire. Les langues sont devenues un enjeu, mais il est encore difficile pour tout le monde d'agir en connaissance de cause : parents, associations, enseignants du primaire et du secondaire, chefs d'établissement, inspections académiques ne disposent pas toujours des informations nécessaires.

Notre contribution se situe dans le domaine de la formation des maîtres bilingues de l'Académie de Strasbourg dont le contexte historique, géographique et linguistique est particulier à plusieurs égards.

La proximité des régions germanophones a permis la création d'une confédération des instituts de formation des maîtres dans l'espace du Rhin supérieur en 1998 (Colingua, http://www.colingua.org), entre l'Alsace, le Rhénanie-Palatinat, le Bade-Wurtemberg et des parties du Nord de la Suisse. Des contacts réguliers existent entre autorités scolaires, instituts de formation, formateurs, formés. Ces contacts ont exercé une influence sur les nouvelles formations bilingues mises en place à l'Iufm d'Alsace dans la suite du nouveau concours C.E.R.P.E. « langues régionales ».

On peut désormais parler d'une formation au confluent des traditions allemandes et françaises.

I. Evolution du métier d'enseignant : enseignant de langue et enseignant de discipline ?

1. Changement et réformes

« Près d'un professeur sur deux sera remplacé dans les dix ans à venir. Afin de faire face aux départs massifs à la retraite et en vue de préparer et d'organiser le renouvellement des générations, le ministre de l'Education Nationale, Jack Lang, a été à l'initiative d'un **plan pluriannuel** de création d'emplois et de **programmation des recrutements** qui prévoit le recrutement, entre 2001 et 2005, de 165 000 enseignants des premier et second degrés publics.

Le défi est, d'une part, quantitatif : l'éducation nationale qui ne connaît actuellement, ni crise de vocation, ni désaffection pour le métier d'enseignant (en moyenne, 10 **candidats** se présentent aux concours pour un poste) doit attirer encore plus d'étudiants vers les professions de l'enseignement.

Le défi est aussi qualitatif : il faut donner aux futurs enseignants une formation de qualité et mieux les préparer à exercer leur métier.

Telle est la finalité du plan de rénovation de la formation des enseignants annoncé le 27 février dernier. Par ailleurs, ce métier est appelé à se transformer, d'où le lancement d'une réflexion sur le métier d'enseignant, ses richesses, ses évolutions futures, mais aussi ses difficultés. »

(Source : Site Internet www.education.fr, consulté le 28/08/02. Note : le plan de recrutement reste d'actualité, même après le changement du ministre).

L'Education Nationale est en plein changement. Les transformations ont en effet commencé en 1990, l'année de la création des Iufm[1], avec l'introduction de formations plus professionnalisantes des futurs enseignants du premier et second degré, soutenues par une valorisation générale de l'enseignement et de la recherche dans ces instituts. Depuis dix ans, le pourcentage des enseignants-chercheurs dans les Iufm ne cesse d'ailleurs de croître.

[1] Instituts universitaires de formation des maîtres (Iufm).

La proximité des pays germanophones permet aujourd'hui à des jeunes stagiaires français de s'expatrier pour des stages sur le terrain à l'étranger. Quelles sont alors les évolutions en matière de formation des enseignants du côté allemand ? S'agit-il d'un rapprochement des formations allemandes et françaises ou celui-ci s'inscrit-il dans un contexte européen plus large ? Nous allons retracer ces transformations, afin de mieux comprendre les enjeux des nouvelles formations bilingues en Alsace.

Les enjeux et évolutions des dernières décennies dans le métier d'enseignant en général se caractérisent par le plurilinguisme (voir également la contribution de Claude Springer) et la multiculturalité devenus une réalité dans les classes. Le plurilinguisme s'est propagé dans les programmes de formation à tous les niveaux. Les académies ont répondu à une certaine régionalisation des enseignements en ajoutant des composantes applicables au sein d'une autorité scolaire. A titre d'exemple, le *Référentiel académique CE2-Sixième*[2] de 2000 constitue une sorte de programme pour l'allemand, spécifiquement pour l'enseignement généralisé de l'allemand à 3 heures hebdomadaires en Alsace. En même temps, les systèmes éducatifs se sont internationalisés grâce à des appariements scolaires, des déplacements ponctuels ou des séjours plus longs à l'étranger etc. La dimension européenne et l'éducation à la paix ont fait leur apparition dans les cours d'éducation civique, mais également dans les cours de langue notamment dans le second degré. Le changement de méthode d'enseignement et celui du public - les élèves ou de façon plus générale les « formés » - est devenu quelque chose de tangible. L'introduction puis la généralisation d'Internet dans les écoles et dans beaucoup de familles a amené de nouvelles dimensions d'apprentissage détachées du cours classique en présentiel : apprentissages « virtuels » et à distance, séminaires virtuels, explosion des connaissances, recherches individuelles, travail interdisciplinaire et en réseau… Tout ceci a permis d'engager un processus dynamique de restructuration de la formation, impliquant les formés, les décideurs politiques et les concepteurs de formation.

De nombreux pays ou régions viennent de réformer récemment leur système de formation, par exemple l'Angleterre, le Pays de Galles, les Pays-Bas, la Suède, l'Autriche, la Grèce et l'Italie (Brinkmann 2000 : Lehrerbildung in Europa [3]). Des dossiers sur le métier d'enseignant en Europe (titre du dossier de Raulin 2002) existent dorénavant. Une modification de la formation des enseignants en France est en cours(van Zanten 2002). Pourquoi tous ces pays ont-ils procédé à des transformations en profondeur? Quels étaient les reproches faits aux systèmes éducatifs et de formation?

Tout d'abord, les réformes sont l'expression d'un malaise, d'une certaine mauvaise image de marque de ce métier qu'il convient de valoriser en lui conférant le statut d'une véritable profession. La qualité d'enseignement et de vie du corps enseignant se dégradait à plusieurs niveaux, il fallait donc que les Etats interviennent. Le reproche classique selon lequel trop peu de liens existent entre la théorie et la pratique revient également cycliquement. On déplore de plus, avec des nuances par pays, le trop peu de pratiques pédagogiques et de réflexion sur cette pratique dans les formations pour les enseignants du secondaire. La non-adéquation de la formation aux réalités est également objet de débat. En France où la spécialisation, voire le savoir des experts, est toujours une référence en matière de formation (cf. Hörner 2000), cette inadéquation est accentuée. La France forme traditionnellement deux catégories d'enseignants : les généralistes (polyvalence des professeurs des écoles) et les enseignants de disciplines plus spécialisées, parmi lesquelles les langues. Le grand enjeu de la décennie en cours est d'arriver à proposer non pas des formations de langues à côté des formations disciplinaires, mais des formations en langues pour les futurs enseignants. La langue ne sera donc plus seulement contenu et objet de cours, mais également moyen de transmission des savoirs et de communication : ce nouveau statut lui est conféré, par exemple, dans les classes dites immersives alsaciennes.

Il faudrait recruter aussi bien des spécialistes de disciplines maîtrisant également bien la langue-cible que des spécialistes de langue maîtrisant bien la ou les discipline(s). Puis, il faudra les former de façon spécifique à l'enseignement bilingue car « Being familiar with both the target language and the

[2] Académie de Strasbourg 2000.
[3] Les textes de l'ouvrage sont en allemand, les résumés en anglais.

content matter does not necessarily make a good bilingual teacher » (Fruhauf, Coyle, Christ, 1996 : 179) .

2. Evolutions

Trois indices témoignent de ces évolutions vers un statut mixte d'enseignant de langue et de discipline.

a) Une amélioration du niveau linguistique et culturel des futurs enseignants est en cours.

Il est de tradition dans de nombreux pays européens (dont l'Allemagne) d'effectuer un séjour linguistique obligatoire à l'étranger dans le cadre de sa formation à l'enseignement, afin de se perfectionner en langue, de connaître le pays-cible et sa culture, de vivre le sentiment d'expatriation de façon personnelle et d'être mieux armé pour enseigner l'ouverture et la tolérance à l'avenir. En Allemagne, le séjour obligatoire dans le pays de la langue cible est généralement de six mois, et de trois mois dans un deuxième pays si le candidat est en formation pour deux langues vivantes étrangères. Ailleurs, les nouveaux enseignants sont parfois recrutés grâce à leurs compétences d'enseignement *en* deux langues, comme au Luxembourg ou au Val d'Aoste. En France, avant de « décrocher » le Concours d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (C.A.P.E.S.) et l'agrégation, et encore moins avant de devenir professeurs des écoles, le stage linguistique à l'étranger – pourtant réclamé par les syndicats et les associations de professeurs de langues depuis longtemps - n'est toujours pas obligatoire. Cependant, de nombreuses possibilités existent (séjour Erasmus, Leonardo, bourses obtenues par l'intermédiaire du bureau des relations internationales des universités, …).

b) La bivalence discipline/langue prend de l'ampleur :

Dans beaucoup de pays, dont l'Allemagne, les enseignants des disciplines du second degré sont formés dans deux disciplines, en plus des Sciences de l'éducation qui constituent la troisième discipline à partir de la première année à l'université. Ces formations aboutissent à des diplômes de bivalence par exemple en Allemagne : français + géographie, allemand + histoire, etc. Certaines combinaisons sont évidemment plus recherchées que d'autres. La France s'est alignée sur les usages de ses voisins européens dans ce sens, en installant des C.A.P.E.S. bivalents pour le breton et l'occitan par exemple, concours dans lesquels une langue régionale présente en France s'ajoute à une autre matière scolaire. Ce pas a également été franchi par le nouveau concours spécifique des professeurs des écoles, le Concours externe spécial de recrutement de professeurs des écoles de langues régionales (C.E.R.P.E.), qui recrute de futurs enseignants du premier degré en fonction de leurs compétences en mathématiques, en français (langue nationale) et dans la langue régionale de l'académie en question. Evidemment, en ce qui concerne la France, tout cela revient sur ce qui existait auparavant pour les professeurs d'enseignement général de collège (P.E.G.C.), ce que le C.A.P.E.S. et l'agrégation ne pouvaient imaginer.

c) De nouvelles formations pluridisciplinaires tentent de concilier la spécialité d'une ou de deux disciplines, avec une ou deux langues. Par exemple, une licence pluridisciplinaire ouverte depuis la rentrée 2000-01 à l'Université Marc Bloch de Strasbourg, intitulée « Préparation aux carrières de l'enseignement primaire », prépare à l'admission en première année d'Iufm avec des dominantes langues, en ne négligeant ni les mathématiques ni le français. Un cours sur la connaissance de systèmes bilingues éducatifs à travers le monde permet de se familiariser avec cette problématique. Cette licence pluridisciplinaire va tout à fait dans le sens des annonces de l'ancien Ministre de l'Education Nationale, Jack Lang, en proposant des stages dans les écoles dès l'année de licence, un renforcement des langues et en permettant à l'étudiant de s'orienter plus tôt vers les métiers de l'enseignement. Les bons scores obtenus lors des admissions en Iufm et des concours sont encourageants et montrent que l'évolution vers une intégration *« enseignant de langue + enseignant d'une autre discipline »* va dans le bon sens.

II. Formation des enseignants en Allemagne

1. Organisation

L'Allemagne, pour schématiser, forme ses enseignants en deux phases : une phase universitaire de formation théorique (Universität ou Pädagogische Hochschule) de trois ou quatre ans, suivie d'une

période de stage de 18 à 24 mois dans le type d'école pour lequel le stagiaire a été formé lors de sa formation initiale. Cette deuxième phase se déroule dans des « Studienseminare », selon une alternance entre des cours, des stages d'observation, des stages de pratique accompagnée et des stages en responsabilité tout au long de la formation. Comme en France, le stagiaire est rémunéré. Cependant, il est fonctionnaire à l'essai pour la période du stage obligatoire… et la grande différence avec la France, c'est qu'il n'obtient pas automatiquement un poste à la fin de cette période de formation. L'embauche dépend en effet des besoins régionaux dans tel ou tel type d'école et des disciplines pour lesquelles le stagiaire (Referendar) a été formé. C'est cette période d'attente pouvant parfois durer plusieurs années qui explique les motivations des jeunes Allemands à rajouter une troisième discipline ou une langue d'origine des enfants afin d'augmenter leurs chances d'être effectivement embauchés. Ils peuvent ainsi accumuler des points, améliorer rétroactivement leur moyenne générale de l'examen final et augmenter ainsi leurs chances d'embauche. Quel contraste avec la plupart des Iufm qui ne donnent plus de notes, ni pour la validation de la formation, ni pour le mémoire professionnel, ni pour les stages en responsabilité des professeurs des écoles !

2. Concept sous-jacent de *Bildung*

Mais il existe une autre différence de fond, d'envergure plus philosophique : le concept de formation ne recouvre pas la même chose en France et en Allemagne (Geiger-Jaillet 2003; 2000). La mise en place et les dispositifs de formation continue dans les deux pays, véritable reflet de la société, la révèlent nettement, mais ils ont également des incidences sur l'enseignement initial, professionnel et technique, bref sur la formation tout court.

Le système éducatif français est un enseignement unique de type latin et méditerranéen (Vaniscotte 1996), basé sur un tronc commun, sur l'acquisition des connaissances et sur la transmission de la culture ancienne, avec l'objectif de mener l'ensemble des élèves au niveau de connaissance le plus élevé possible. Le système germanique est par contre basé sur une orientation précoce des enfants dans des filières et donc des types d'établissements secondaires différents dont le choix doit favoriser l'insertion sociale et professionnelle future de chaque enfant. L'épanouissement de l'enfant est donc lié à sa « bonne » orientation dans la « bonne » filière.

Si beaucoup d'Allemands se forment après la scolarité obligatoire (et tout au long de leur vie), c'est bien en référence à ce concept de *Bildung* dont Rüdiger Stephan (1990 : 299) nous donne la définition suivante :

> « *Ce concept riche de sens, qui s'est imposé au début du XIX° siècle, trouve ses racines dans le protestantisme (piétisme) d'abord, puis dans le classicisme allemand, enrichi des idées des lumières et du modèle d'une Grèce idéalisée. Un* ***Bildungsideal****, idéal d'éducation et de culture, se dégage alors, qui appelle chacun à assurer l'épanouissement des facultés qu'il porte en lui. L'être humain contribue au progrès de la société et de l'humanité par son aspiration à l'éducation et à la culture. La contradiction entre culture individuelle et éducation étatique disparaît.* »

Il y a donc une grande différence entre la *Bildung* allemande et l'éducation française (voir Große & Lüger 1993; Barmeyer 2001). Pour Louis Dumont (1991), la *Bildung* est même le concept central de l'idéologie allemande : une vision selon laquelle la liberté provient de l'individu se dépassant lui-même. Autrement dit, le fait de se fixer librement une obligation est précisément ce qui libère. Se fixer l'obligation de choisir des éléments en plus de la formation demandée pour décrocher le diplôme est donc un acte de liberté et ressenti comme tel, et n'est pas considéré comme une charge supplémentaire.

III. Formations pour enseignants bilingues, analysées par pays

Dans l'espace du Rhin supérieur, chaque unité géographique éducative a mis en place son propre dispositif de formations de maîtres bilingues.

L'Iufm d'Alsace a commencé il y a bientôt dix ans. Jusqu'en 2001-2002, une formation bilingue optionnelle était destinée aux futurs professeurs des écoles, admis après un entretien en langue allemande. Elle venait en sus de la formation pédagogique et didactique suivie par tous les professeurs stagiaires en 2ème année d'Iufm et comprenait une formation didactique et spécifique de 168 heures (environ sept semaines), un stage d'observation court de quinze jours en automne et un stage de

pratique accompagnée de quatre semaines en été dans une classe allemande (Rhénanie-Palatinat ou Bade-Wurtemberg) ou dans une classe bilingue alsacienne, ainsi que le mémoire professionnel. Une deuxième partie de la formation d'une durée analogue de six semaines était ensuite placée au cours de la première année d'exercice dans une classe bilingue (appelée T1[4]).

La difficulté principale des formations complémentaires bilingues telles qu'elles existaient à l'Iufm d'Alsace résidait dans la réduction relative du vivier des licenciés d'allemand et des germanophones de qualité (Geiger-Jaillet/ Morgen 2003). L'admission sélective à l'Iufm, puis le concours à la fin de la première année ont réduit progressivement les cohortes de candidats. Depuis la session 2002, le concours régional spécifique (C.E.R.P.E-L.R) a mis les nouvelles formations à l'enseignement bilingue au centre de l'intérêt des jeunes, d'autant plus que les recrutements en enseignants d'allemand par les concours du C.A.P.E.S. ou de l'agrégation baissent depuis plusieurs années et n'offrent plus de perspective satisfaisante. Devenir enseignant bilingue français-allemand dans le premier degré pouvait donc devenir une alternative intéressante et constituer un débouché dans la Région pour les jeunes Alsaciens licenciés, mais également pour des germanistes venus de toute la France.

Les Länder voisins limitrophes de l'Alsace connaissent, comme la France, des restructurations de leurs formations d'enseignants. Deux d'entre eux ont également mis en place des formations à l'enseignement bilingue et à l'enseignement généralisé d'une langue dès l'école primaire s'inspirant souvent de ce qu'ils appellent le « modèle alsacien ».

C'est ainsi que le Bade-Wurtemberg propose une formation initiale universitaire intitulée Europa-Lehramt[5], le Rhénanie-Palatinat une autre appelée Euregio-Lehramt (description sur www.colingua.org). Ces formations existent pour deux langues cibles, le français et l'anglais précoces dans différents types d'école du premier et du second degré, à la fois pour l'enseignement extensif (1 à 3 heures comme en France) et pour l'enseignement immersif. L'enseignement bilingue par immersion est en Allemagne davantage ancré dans le second degré, mais reste très peu développé dans le primaire. Les nouveaux diplômes sont de formation initiale, c'est-à-dire qu'on les prépare dès la première année universitaire. L'admission en Europalehramt[6] se fait après le baccalauréat, sur dossier, après un entretien de motivation et un test linguistique. La formation comporte des parties obligatoires à l'étranger. Les langues-cibles sont des langues de grande diffusion internationale et non des langues régionales. A l'opposé, en France, la forme de bilinguisme la plus répandue est celle de l'enseignement du français et d'une langue régionale : généralement, les académies sont concernées par une seule langue régionale. Les trois exceptions sont l'académie de Montpellier avec l'occitan (provençal, languedocien ..) et le catalan, l'académie de Bordeaux avec l'occitan (béarnais, gascon) et le basque et l'académie de Rennes avec le breton et le gallo.

IV. Nouvelles formations bilingues PE2 à l'Iufm d'Alsace

1. Contexte de la formation PE2 voie régionale en Alsace

A la suite de l'introduction en 2002 du nouveau concours C.E.R.P.E.-L.R., la plupart des académies concernées ont mis en place des formations spécifiques complémentaires aux plans de formation des PE2 dont la filière s'appelle maintenant « voie générale » (voir le compte-rendu de l'atelier 4 de l'université d'automne dans ces mêmes actes). L'Alsace est seule à avoir opté pour un plan de formation spécifique « PE2 voie régionale » de formation initiale « grandeur nature ». Les cours sont d'ailleurs dispensés dans un lieu de formation exclusivement destiné à l'enseignement bilingue, le C.F.E.B de Guebwiller (voir ci-dessous).

Le contexte est spécifique à plusieurs égards : la situation linguistique historique avec l'allemand et les dialectes alsaciens est particulière (Geiger-Jaillet 2001). Les collectivités territoriales soutiennent fortement tout ce qui concerne le bilinguisme. Cela a abouti entre autres, à la création du Centre de formation aux enseignements bilingues à Guebwiller (Haut-Rhin), le C.F.E.B, ouvert depuis 2001. La politique volontariste de la part des autorités éducatives fait de l'allemand une priorité de l'enseignement, car, sur 180 kilomètres, la frontière politique n'est pas une frontière linguistique, les

[4] T1 : titulaire 1ère année – T2 : titulaire 2ème année.
[5] Voir contribution de Gérald Schlemminger dans ces mêmes actes.
[6] Après trois semestres pour *l'Euregio-Lehrer* en Rhénanie-Palatinat (cursus ouvert depuis 2002-03).

dialectes franciques au nord et alémaniques et sud s'étendant aussi du côté allemand, français et suisse. Dans ce contexte de « reconquête du bilinguisme » (Jean Petit 1993), les universités alsaciennes (Strasbourg, Mulhouse) ont mis en place ces dernières années, des modules de pré-professionalisation et diverses licences pluridisciplinaires. Les départements de dialectologie dans les universités de Strasbourg et de Mulhouse s'affirment depuis quelque temps au détriment des filières plus classiques de germanistique (voir les contributions d'Arlette Bothorel-Witz et d'Albert Hudlett). Les candidats actuels des formations bilingues n'ont pour l'instant pas pu vivre eux-mêmes une scolarité bilingue (puisque les premiers bilingues scolaires sont seulement rentrés en Alsace au collège en 1998, et au lycée à la rentrée 2001), mais ils ont pu profiter des dispositifs renforcés de langue dans les universités. Les candidats actuels ont donc souvent passé une à deux années à l'étranger, une année d'études et une année d'assistant(e). Leurs expériences doivent évidemment être intégrées dans les formations.

Comment concevoir la première et la deuxième année des concours C.E.R.P.E. par rapport à l'ensemble de la formation professionnelle, dans un tel contexte ? Comment profiter d'une situation frontalière pour une formation des T1 et T2[7]? En se basant sur les directives ministérielles et les programmes nationaux français, sur les référentiels de compétences pour l'enseignement généralisé de l'allemand (Académie de Strasbourg 2000) et sur le référentiel spécifique pour les maîtres bilingues de l'Iufm, et en tenant compte des programmes scolaires des Länder voisins allemands (base de leur matériel pédagogique), l'Iufm a mis en place de nouvelles formations PE1 bilingues (rentrée 2001-02) et PE2 bilingues (rentrée 2002-03). L'Iufm a pu obtenir le soutien de la confédération Colingua et des autorités scolaires allemandes.

Afin de garantir une continuité de l'apprentissage bilingue chez les élèves, l'académie de Strasbourg n'omet pas de constituer, en plus du vivier de professeurs des écoles « de la voie régionale », un vivier de professeurs pour l'enseignement des disciplines non linguistiques dans les collèges et lycées, seul moyen d'étendre progressivement ce dispositif à un maximum d'élèves. L'Iufm d'Alsace propose par conséquent une formation bilingue second degré (PLC2, PLP2) appelée option européenne et bilingue (OEB), sous forme de modules spécifiques avec stages pédagogiques et linguistiques dans les pays concernés (Allemagne, Grande Bretagne, Espagne) pour les professeurs envisageant de postuler pour l'enseignement en section européenne. Mais cela n'est pas l'objet de notre contribution.

Quels sont, dans ces nouvelles formations, les éléments issus des traditions allemande, française et européenne ?

2. Organisation et contenus

Signalons tout d'abord les éléments pour lesquels les nouvelles formations PE sont restées fidèles à l'ancrage français.

Alors qu'en Allemagne, l'étudiant doit décider dès son inscription de la finalité professionnelle de son cursus (Staatsexamen versus Magister par exemple), en France, il faut faire d'abord trois années d'études universitaires. La licence sanctionne un niveau d'études, mais ne prédestine pas à un métier en particulier.

Sur décision du recteur de l'académie, 39 jeunes PE2 bilingues ont pu être accueillis en 2002-03 en Alsace avec l'allemand langue cible. C'est bien un élément de la tradition française car en Allemagne, on ne régit pas l'accès à une formation professionnelle par un concours.

Contrairement à la formation optionnelle d'avant 2002, cette nouvelle formation se déroule sur les 9 mois passés à l'Iufm en PE2 et remplace pour les candidats volontaires, recrutés sur concours spécifique régional, la formation PE2 de la voie générale. Ceci facilite le travail avec les instances éducatives partenaires car on connaît le nombre exact de PE2 bilingues dès le début de l'année et on peut constituer un groupe spécifique à Guebwiller.

Les résultats de la première année de concours CRPE-L.R. en Alsace où sur 39 admis, 35 avaient suivi une année de préparation spécifique PE1 « voie régionale » à Guebwiller, montrent l'importance de la préparation. Les épreuves comportent par exemple un commentaire guidé en allemand ou en alsacien, épreuve pour laquelle il n'existe ni de manuel ni de cours spécifique par correspondance[8].

[7] Cf. note 4.

[8] Dans les épreuves du C.A.P.E.S. d'allemand, le commentaire guidé ou dirigé est à faire en langue française et non pas en langue allemande comme pour le concours PE.

Seule la voie bilingue PE1 à Guebwiller assure pour l'instant une préparation à ce type d'épreuve. Nous restons donc dans la logique française d'un concours et de sa préparation qui dure pratiquement une année universitaire.

En ce qui concerne la validation en fin parcours PE2, la logique française reste également dominante. Alors qu'en Allemagne, un jury évalue plusieurs leçons lors d'une commission formelle d'évaluation (*Lehrprobe*), ces leçons donnant lieu chaque fois à un rapport et à un entretien, la France n'évalue plus que par la mention « stage validé » ou « non validé ». Il n'y a plus de note chiffrée ce que nous trouvons regrettable. En France, nous connaissons très peu de renvois de PE2 (refus définitif et licenciement) à la fin de la formation[9]. En Allemagne, la note a une très grande influence sur les chances d'obtenir un poste.

Le mémoire professionnel en France est - selon nous - pas non plus assez valorisé, faute de note finale. La note du Staatsexamensarbeit, à écrire en deux ou trois mois, pendant lesquels l'étudiant ne fait pratiquement que cela, a une grande influence sur l'embauche. En France, par contre, le mémoire fait l'objet d'une soutenance orale obligatoire. La soutenance orale n'est pas d'une grande tradition en Allemagne où souvent, les thèses ne sont pas soutenues oralement, mais obligatoirement publiées sous forme de livre.

La reconnaissance de la formation PE vaut pour tout le territoire national, même s'il s'agit d'un concours académique. Une académie peut libérer une personne souhaitant aller dans une autre académie. Ce changement, qui correspondrait à un changement de Land en Allemagne, est extrêmement difficile en Allemagne, vu le fédéralisme des Länder et leurs divergences dans les systèmes éducatifs.

Quels sont maintenant les éléments allemands qui influencent le système français ?

L'organisation dans les universités allemandes obéit depuis longtemps à une « semestrialisation » introduite il y a quelques années seulement dans les universités françaises. A l'Iufm, on fonctionne par contre encore selon le mode annuel de neuf mois[10]: une rentrée, un temps pour la formation, un temps pour les examens, puis un grand « vide » de formation pendant les mois d'été, avant la deuxième année. Ce vide est quelque peu comblé pour les PE2 bilingues par les offres des partenaires allemands (juillet) et suisses (possibilités dès la rentrée scolaire en août). En fin d'année scolaire, les stagiaires français peuvent suivre une classe allemande pendant trois semaines environ et prendre de l'avance dans la fabrication du matériel pédagogique dont ils auront besoin à la rentrée dans leur premier poste : en effet, par bonheur, les écoles du Bade-Wurtemberg travaillent généralement jusqu'au 20 ou 25 juillet avant de fermer pour les vacances. Les stagiaires français peuvent donc prolonger leur formation au-delà du premier juillet. En échange et en guise de remerciement, les stagiaires PE2 français apportent du matériel français aux collègues allemands et interviennent dans des séquences en français (chants, jeux, ...) avec des petits Allemands apprenant le français précoce. Parfois, ces collègues se retrouvent le soir lors d'un Stammtisch[11] transfrontalier. Ce sont des réunions mensuelles entre enseignants des deux côtés de la frontière, propices à un échange d'expérience et de matériel. Ces réunions se déroulent au plus près du domicile des enseignants, par exemple à Kehl et Strasbourg alternativement. Depuis le Nord de l'Alsace jusqu'au Sud, trois de ces réseaux transfrontaliers d'enseignants existent (Geiger-Jaillet 2002b).

La bi- ou trivalence du modèle allemand (étudier et donc enseigner 2 ou 3 disciplines scolaires) commence à s'implanter en France, par exemple un bi-DEUG allemand/histoire à Paris. Nous avons déjà évoqué précédemment le cas des licences pluridisciplinaires et des C.A.P.E.S bivalents (concours franco-français). Des coopérations du type « cursus intégré transfrontalier » ont également vu le jour. C'est ainsi que les universités de Leipzig et de Lyon II ont mis en place le seul cursus intégré bivalent pour devenir enseignant du second degré. Un autre cursus de formation binational existe entre les universités de Sarrebruck et Metz pour l'histoire et la géographie, deux matières distinctes en Allemagne. D'autres encore lient l'allemand et l'histoire (Tübingen avec Aix-Marseille).

Les nouvelles formations assouplissent la séparation stricte entre phases de formation à l'Iufm et stages regroupés sur le terrain, en donnant une plus grande place à l'observation des pratiques en

[9] 0,4% en 2000 et 1,3% en 1999 à l'Iufm d'Alsace (Chiffres internes en date du 1.12.2000).

[10] Les appellations PE1, PE2 pour « professeur des écoles première ou seconde *année* » reflètent tout à fait ceci.

[11] *Stammtisch :* intraduisible. Dans une brasserie ou Winstub alsacienne (débit de vins), il s'agit de la table réservée aux habitués.

classe et l'analyse des situations d'apprentissage dans des classes allemandes, françaises et bilingues des deux côtés du Rhin. Les conditions éducatives d'une éducation bilingue peuvent ainsi être vécues par les stagiaires. L'emploi du temps ressemble finalement assez à un emploi du temps d'un stagiaire dans un « Studienseminar » allemand.

Les stagiaires effectuent des visites ponctuelles en autonomie dans un stage filé qui ressemble au « stage d'un jour » (*Tagespraktikum*) du côté allemand. Ils ont également l'occasion de revenir en classe allemande ou bilingue toutes les semaines dans leur(s) école(s) de référence car ils bénéficient d'une journée libérée de cours à l'Iufm d'Alsace. Cela favorise une pratique régulière d'observation et d'analyse. L'Iufm d'Alsace met à disposition son carnet d'adresses du réseau Colingua afin de leur permettre de trouver un maître d'accueil ou une classe du niveau voulu, souhaitant se lancer dans une correspondance scolaire ou un échange etc. Le thème du mémoire professionnel est en relation avec l'enseignement bilingue. Pour la première fois en 2002-03, les séances mises en place par les stagiaires afin d'être analysées peuvent être effectuées en France ou en Allemagne, lors de stages filés ou regroupés.

Après l'impact des éléments français puis allemands sur la formation de professeur des écoles (P.E.), nous nous attarderons sur quelques éléments d'une culture de formation européenne.

Les admissions dans des filières universitaires sont souvent soumises à des tests linguistiques, en lien ou non avec le cadre européen de référence, des diplômes nationaux ou les portefolios dans le domaine de l'auto-évaluation (voir contribution de Pierre Frath).

On définit de plus en plus souvent des niveaux de compétence à atteindre en fin de parcours (*Kompetenzprofil* dans la formation Europa-Lehramt au Bade-Wurtemberg ; « Référentiel des compétences attendues chez le maître bilingue » en Alsace).

Un séjour de trois à six mois, déjà obligatoire dans de nombreux pays européens pour les futurs enseignants de langue du second degré, fait partie intégrante de la formation O.E.B. (Option européenne et bilingue) à l'Iufm d'Alsace sous forme d'un mini-stage en février. Cela veut dire qu'actuellement les PLC2 venant des disciplines y sont obligés, alors que pour les PLC2 en langues, il n'y a toujours pas de décision nationale française obligeant les jeunes à passer un certain temps dans le pays de leur langue cible.

Le séjour à l'étranger pour les futurs professeurs des écoles est fortement encouragé (un à trois mois) à l'Iufm d'Alsace et sera rendu obligatoire pour les PE2 bilingues. Les stagiaires alsaciens et catalans peuvent faire un stage d'observation ainsi qu'un stage en responsabilité à l'étranger (voir compte-rendu de l'atelier 4 fait par Maria-Dolors Sola), et c'est une nouveauté. En effet, le stage en responsabilité de trois semaines (R3) peut être validé à l'étranger, sur des critères mixtes Iufm et institutions allemandes, suisses ou autrichiennes. Le collègue étranger tuteur rédige alors un rapport de visite, après concertation avec le formateur français.

Pour être crédible, l'enseignement dispensé devrait également être bilingue en formation (cf. Daniel Morgen 2002). Nous assistons actuellement à un changement de génération de formateurs dans les instituts de formation. Auparavant, les enseignants en place s'intéressaient ou non à la mise en place de formations bilingues et s'y investissaient ou non. Depuis quelques années, lors de renouvellement de postes, notamment dans l'enseignement supérieur (université et Iufm en France), des profils de plus en plus spécifiques sont publiés et c'est ainsi que la demande et l'offre se retrouvent parfois. Mais aussi longtemps que durera le système d'un C.N.U[12] très spécialisé, et l'inexistence d'une section C.N.U de didactique permettant de fédérer ces nouvelles formes d'enseignement, il sera très difficile de convaincre une collègue professeur d'université de mathématiques d'accepter le profil « mathématiques et enseignement bilingue/langue seconde » pour un nouveau profil de poste à l'Iufm !

Les autres pays européens se trouvent confrontés aux mêmes problèmes de ressources humaines : les enseignants bilingues en place sont le plus souvent autodidactes dans le domaine de l'enseignement bilingue, des formations n'étant proposées que depuis quelques années. Le renouvellement des enseignants bilingues et des équipes de formateurs dans les établissements supérieurs contribuera à une nouvelle dynamique européenne dans ce domaine, à l'image d'un projet Comenius 2.1. intitulé

[12] Conseil national des universités

MEMO[13] entre l'Allemagne, l'Autriche, la France et l'Italie. L'objectif du projet MEMO (http://www.pze.at/memo/) est le développement de modules de formation plurilingues pour l'enseignement des disciplines en langue seconde pour diverses langues cibles (allemand, français, anglais) du premier et second degré. Ces modules constitueront les premiers éléments d'une formation européenne des maîtres car ils auront été négociés entre plusieurs partenaires européens et expérimentés en cours dans plusieurs pays.

V. Formation trinationale en germe

A l'image des nombreux cursus intégrés qui existent en droit, en médecine, dans les formations d'ingénieur (soutenus financièrement par l'Université franco-allemande), deux formations d'enseignants bilingues ont vu le jour dans le domaine de la formation des enseignants.

1. Cursus intégré

La forme la plus innovante dans l'enseignement bilingue est celle du « cursus intégré » , mis en place depuis quatre ans par une convention entre l'Université de Haute-Alsace, la Pädagogische Hochschule de Freiburg/RFA et l'Iufm d'Alsace (voir *infra* la contribution de Michel Faure et de Daniel Morgen). La participation de l'Iufm d'Alsace se situe dans la « deuxième phase » de la formation, c'est-à-dire au moment des stages en tutelle et surtout des stages en responsabilité de la deuxième année. A partir de la deuxième année de DEUG, dix étudiants de chaque pays participent à des périodes de formation en alternance dans chaque université. Le groupe composé de Français et d'Allemands parcourt ensemble les différentes années d'études alternativement dans l'un et l'autre pays. Les étudiants préparent à la fois les diplômes allemands et français et se présentent aux diplômes de l'enseignement ainsi qu'au concours de recrutement français. Cela nécessite des négociations en terme de reconnaissance, de durée de stages, de contenus de formation qu'il convient toujours de replacer dans leur contexte « national » d'origine.

Les étudiants admis au « cursus intégré » (après dossier et test) sont admis d'office en PE2 voie régionale à l'Iufm d'Alsace. La première candidate est entrée dans la 2e phase (Referendariat) en été 2002 (cf. Geiger-Jaillet/ Morgen). Mais il faut avouer que ce cursus est très ambitieux, et très difficile à suivre pour les candidats car les exigences sont davantage cumulatives (additives) que véritablement intégrées. Par exemple, pour être engagé comme professeur des écoles en France, ces candidats doivent également réussir le concours français (C.E.R.P.E spécial et C.A.P.E[14]) à côté des examens d'état (2. Staatsexamen) exigés en Allemagne. Il nous paraît cependant que ce cursus a le plus de chances de favoriser l'émergence des compétences interculturelles requises chez les enseignants bilingues de par la constitution binationale du groupe même et l'alternance des lieux de formation dans les deux pays.

L'échange de formateurs au sein de la confédération Colingua, déjà tenté ces dernières années à une échelle encore réduite entre les instituts de formation des maîtres partenaires, favorise la présence dans la formation didactique et pédagogique de la langue-cible et développe les compétences des maîtres dans cette langue. Ainsi, un enseignant de l'Iufm d'Alsace vient faire cours en français à Karlsruhe (Europalehramt), et son collègue allemand intervient dans la formation disciplinaire chez les PE2 bilingues. En même temps, ces échanges contribuent à la connaissance plus approfondie de chaque système mis en place par les formateurs et leurs institutions respectives.

C'est dans cet esprit que l'Iufm d'Alsace travaille en étroite coopération avec ses partenaires allemands et suisses de la Confédération Colingua des instituts de formation du Rhin supérieur. De là à imaginer une formation non pas bi-, mais trinationale, il n'y avait qu'un pas.

2. Euregiolehrkraft/ maître bilingue

Au sein de la confédération Colingua, un groupe de travail permanent a élaboré un cursus-type de formation des maîtres bilingues / Euregiolehrkraft premier et second degré (Geiger-Jaillet 2002a et www.colingua.org). Prévu sous forme d'études complémentaires (40 Semesterwochenstunden correspondant à un semestre d'hiver et à un semestre d'été dans le décompte allemand, ou 480 heures d'enseignement à 45 minutes dans le décompte suisse ou bien 400 heures à 60 minutes [décompte

[13] L'Iufm d'Alsace participe à ce projet, coordonné par le Studienseminar de Bonn (Sek.2), avec des instituts de formation de Bolzano/Bozen (It), Graz, Lienz (Autriche), Institut Goethe de Paris...

[14] Certificat d'aptitude au professorat des écoles de langue régionale.

français]), des unités obligatoires ou facultatives sont à choisir dans les domaines suivants : 1. Etudes culturelles et européennes comparatives, 2. Sciences du langage, 3. Bilingualité, enseignement et apprentissage bilingues, 4. Littérature, 5. Education/formation interculturelle, didactique des disciplines et enseignement de disciplines dans la langue du partenaire.

Comme les études pour les enseignants sont moins longues en Suisse (trois ans après le baccalauréat), la solution des modules a été retenue afin d'intéresser également des enseignants en place, et pas uniquement les jeunes étudiants.

3. Master trinational

Dans la droite ligne de ces travaux préparatoires, un projet de Master trinational est en cours d'élaboration pour sanctionner les études par un diplôme unique en lieu et place des certificats et diplômes nationaux délivrés par chaque pays. Pour effectuer la validation finale et être admis aux examens finaux, une valorisation des points de crédits E.C.T.S.[15] sera mis en place, seule solution transparente quand plusieurs pays européens sont impliqués. Pour les tests linguistiques obligatoires avant l'entrée en formation, les niveaux indiqués dans le cadre européen de référence sont de plus en plus utilisés, et les *portefolios (*cf.*infra* la contribution de Pierre Frath) font leur preuve dans l'auto-évaluation des candidats.

Nous voyons que dans plusieurs domaines importants, on s'achemine doucement vers l'application de normes « européennes » : en ce qui concerne le titre du futur diplôme (correspondant à l'échelle 3-5-8 des déclarations de Bologne), un niveau comparable minimal exigé, le cumul des modules et la validation finale, la constitution de groupes mixtes pendant une partie des études et de jurys bi- ou trinationaux (prévus dans les cursus intégrés et le Master trinational), l'obligation d'effectuer plusieurs séjours dans les pays partenaires.

Ce qui manque pour l'instant, c'est qu'après avoir fait des études au-delà des frontières politiques, on puisse être embauché au-delà des frontières politiques dans les établissements scolaires. Les établissements universitaires se montrent pour l'instant plus ouverts à l'embauche de personnes de l'union européenne que les établissements scolaires où le statut le plus fréquent d'un « étranger » est celui d'assistant de langue ou de lecteur. Mais la résolution du 24 juin 2002 de la Conférence germano-franco-suisse du Rhin Supérieur, proposée par le groupe de travail Education et Formation[16], a peut-être fait bouger les choses dans le bon sens pour arriver à une reconnaissance d'un statut spécifique d'enseignant dans la Région du Rhin Supérieur.

Perspectives

Dans le contexte des classes bilingues en Alsace, un va-et-vient entre apport théorique disciplinaire et méthodologique, une application régulière en classe bilingue par un enseignant confirmé et une confrontation disciplinaire et didactique dans un cadre authentique allemand nous semblent indispensables. La situation de proximité des pays de la langue cible permet heureusement de réaliser ces objectifs. La formation d'enseignants bilingues est une entreprise très complexe pour laquelle il convient de mutualiser les connaissances et les compétences, au-delà des frontières. La formation en modules semble la plus adaptée pour l'instant. En attendant des diplômes bi- ou trinationaux ou un éventuel diplôme piloté par l'Université franco-allemande, il faut agir dans une logique plus cumulative qu'intégrative. C'est à l'aide de montages transfrontaliers qu'on peut arriver à une certaine ouverture grâce à des analyses croisées des situations d'apprentissage.

C'est ce qui a été tenté à l'occasion de la présente université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues 'français-langues secondes/langues régionales' » au Centre de formation aux enseignements bilingues de Guebwiller. Cette université d'automne est tout à fait symbolique dans l'année de la première session du nouveau concours de recrutement spécifique « langues régionales ». Au vu de ses engagements de la confédération Colingua, l'Iufm d'Alsace en tant qu'organisateur a invité les partenaires allemands et suisses qui interviennent dans nos formations et qui accueillent nos stagiaires. C'est peut-être la première fois que des étrangers ont assisté à une université d'automne « à

[15] E.C.T.S : European Credit Transfer System ; système européen de transfert de crédits
[16] instituée par une convention intergouvernementale de 1975 (cf. http : //www.oberrheinkonferenz.org)

la française » sous l'égide de la DESCO, et qu'ils l'ont fait en cherchant à satisfaire leur propre exigence de *Bildung*.

Bibliographie

BARMEYER C. I., (2001) „On ne sait ce que l'on pratique, Einblicke in das französische Bildungssystem unter Einbeziehung kulturspezifischer Aspekte", 170-186, in *Französisch heute*, Nr. 2.

BRINKMANN G. (éd.), (2000), *Lehrerbildung in Europa, Tertium Comparationis. Journal für Internationale Bildungsforschung* Vol.6/N°2, Münster/ NY/ München/ Berlin, Waxmann Abtracts http://www.waxmann.com

CIEP, (2002), *Revue internationale d'éducation, Le métier d'enseignant en Europe*, dossier coordonné par *Dominique Raulin* **n° 30.**

DUMONT L., (1991), *Homo aequalis, II : L'idéologie allemande France-Allemagne et retour*, Paris, Gallimard.

FRUHAUF, COYLE, CHRIST (Hg.), (1996), *Teaching content in a foreign language. Practice and perspectives in European bilingual education*, Alkmaar, European Platform for Dutch Education.

GEIGER-JAILLET A., (2003), « Le concept de '*Bildung*' en R.F.A. et la place de l'éducation permanente », (7 pages) in BARREAU J.-M., **POLITANSKI P. (sous la coord.),** *L'école et les associations. S'engager, s'associer, éduquer*, Iufm d'Alsace, Centre de Recherche sur la Formation-CeRF, EA 2182, CNDP (collection Documents Actes et Rapports pour l'Education), sous presse.

GEIGER-JAILLET A., (2002a), « Rendre possible l'appellation 'Euregio-Lehrer' » in *Education et Sociétés plurilingues*, n°12, pages 91-103.

GEIGER-JAILLET A., (2002b), „Dritter grenzüberschreitender Lehrerstammtisch in Kehl" in *Info-Lehrer* (Bulletin de liaison de l'association LEHRER), 2e trimestre 2001-2002, pages 14-16.

GEIGER-JAILLET A, (2001), « Ecoles primaires plurilingues : Quelle immersion pour quel plurilinguisme ? », in REGNAULT, FOLLIET, GAUTHIER (sous la dir. de), *Les enjeux du pluralisme linguistique pour les systèmes d'éducation et de formation, Actes du XXIIIème Congrès International d'Education Comparée* de l'AFEC (Association francophone d'éducation comparée), du 8 au 10 juillet 1999 à Strasbourg, Vol. 54 Education comparée (Sèvres : AFEC), ISSN 339-54, pages 139-144.

GEIGER-JAILLET A., (2000), *Vergleich der Weiterbildungssysteme in Deutschland und Frankreich*. (Comparaison des systèmes de formation continue en France et en Allemagne), Expertise pour le compte du *Volkshochschulverband* de Sarre dans le cadre d'un projet Interreg II entre la Sarre et la Lorraine (ms. 54 pages).

GEIGER-JAILLET A., MORGEN D., (2003), « Expériences pratiques : La formation des enseignants à l'enseignement bilingue du premier degré à l'Iufm d'Alsace », in *Actes du colloque « Les langues en Europe : diversité culturelle et garantie démocratique »*, Strasbourg, 20 - 21 novembre 2001, Centre des Etudes européennes de Strasbourg (12 pages), sous presse.

GROßE E.U., LÜGER H.-H., (1993), *Frankreich verstehen*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

HÖRNER W., (2000), *Bildungssystem in Frankreich*, Studienbrief Kulturwissenschaft Französisch im Rahmen des Fernstudiums Fremdsprachen in Grund- und Hauptschulen, Universität Koblenz-Landau, Prof. Heidemarie Sarter.

MORGEN D., (2002), « L'enseignement bilingue en Alsace, une problématique spécifique » in *Education et Sociétés plurilingues*, n°12, pages 77-90.

PETIT J., (1993), « L'Alsace à la reconquête de son bilinguisme - Eine schwere Wiedergeburt » in *Nouveaux Cahiers d'Allemand.*

RAULIN D. (coord. par), (2002), *Le métier d'enseignant en Europe*, CIEP, Revue internationale d'éducation **n°30.**

STEPHAN R., (1990), "Education" in LEENHARDT J., PICHT R., *Au Jardin des malentendus*, Paris, Actes Sud, pages 296-301.

VANISCOTTE F., (1996), *Les Ecoles de l'Europe. Systèmes éducatifs et dimension européenne*, Iufm Toulouse/INRP.

VAN ZANTEN **A.,** (2002), « **La profession enseignante en France : quelles évolutions** » **in** *Revue internationale d'éducation, Le métier d'enseignant en Europe*, dossier coordonné par *Dominique Raulin* **n° 30,** CIEP**.**

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Quelle formation pour l'enseignement bilingue ?

Le cursus *Europalehramt* à la Pädagogische Hochschule de Karlsruhe (Allemagne)

Gérald Schlemminger
Pädagogische Hochschule Karlsruhe

I. La nouvelle politique de l'enseignement précoce des langues

En 2000 le Ministère de l'éducation de la région du Bade-Wurtemberg (« Ministerium für Kultus, Jugend und Sport ») décide d'introduire l'apprentissage précoce d'une langue vivante dès la première année de l'école primaire. Avec cette démarche, il se joint à un mouvement général en Europe de faire apprendre une langue étrangère avant le collège. En Allemagne, il suit d'autres régions qui ont déjà démarré l'enseignement précoce, mais en général à partir de la troisième année du primaire. Les particularités du Bade-Wurtemberg sont d'abord l'introduction de la langue dès le Cours préparatoire (1ère année) avec un démarrage progressif en commençant par le CP. Ainsi, à la rentrée 2001, 470 écoles pilotes ont démarré avec deux heures hebdomadaires en langues vivantes, dont 367 écoles pour l'anglais et 103 pour le français. Pour la rentrée 2003, l'ensemble de 2500 écoles primaires va proposer un enseignement de langue vivante.

Parallèlement, de nouveaux programmes pour l'enseignement de l'anglais et du français sont publiés (cf. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2001). Le principe immersif qui caractérise la situation de classe y est mis en avant. En effet, celle-ci doit promouvoir des pratiques d'échanges – basées sur une approche narrative globale[1]. Elles partent des expériences de vie afin de favoriser une implication forte mettant l'accent sur des interactions où dominent d'abord le comportement non verbal, le geste et le mime. La progression langagière est d'ordre communicatif et non grammatical, elle ne s'effectue pas d'une manière linéaire, mais en spirale. Il s'agit donc pour l'apprenant d'appréhender un processus de construction progressive de son interlangue vers la langue cible. Avec ces concepts et méthodes, les instructions suivent l'évolution actuelle de la didactique telle que l'on peut la constater dans le développement d'autres curriculums de langue. Son élément innovateur constitue le bilinguisme fonctionnel (cf. S. Schauwienold-Rieger 2001 d). En effet, l'objet ne se limite plus aux habituelles situations dites de communication typiques pour la classe de langue – donc *in fine* aux aspects fonctionnels, notionnels et communicatifs de la langue cible , mais il est constitué explicitement des domaines des disciplines non linguistiques (DNL) comme le montre la synopsis (voir tableau n° 1).

II. Le *design* des cursus bilingues actuels

Depuis une dizaine d'années, il existe en Allemagne des formations de professeurs bilingues, cependant, la situation reste très diversifiée. Jusqu'à présent, toutes les formations s'adressent à des enseignants de collège et de lycée. La plupart du temps, elles s'effectuent au niveau de la licence, dans le cadre d'un cursus complémentaire (« Zusatzstudium » / « Zusatzstudiengang », à l'Université de Bochum, de Wuppertal, de Trèves) ou d'un diplôme universitaire (« Zertifikatsstudium » à l'Université de Brême) , proposés l'un et l'autre par la faculté des lettres ou l'U.F.R. de la langue cible. En général le bilinguisme concerne l'anglais (sauf à Brême où le certificat est également proposé pour l'enseignement bilingue en français). Le programme compte habituellement entre 250 et

[1] Les « simulations globales » (cf. G. Schlemminger 2002 a) et le « storyline » (cf. K. Fehse / D. Kocher 2002, European association for Education Design, s.a.) y font référence.

280 heures consacrées à la didactique bilingue[3], à la civilisation, aux cours de langue ; souvent un stage dans une classe bilingue est obligatoire. En général, la discipline non linguistique n'est pas étudiée dans la langue cible. Seule l'U.F.R. d'histoire-géographie de l'Université de Saarbrücken propose, en coopération avec l'Université de Metz, un cursus bilingue (français)[4] qui est initial mais reste académique. L'ensemble des formations s'adresse exclusivement à des futurs professeurs de collège et de lycée. Il faut ajouter à ces cursus des formations bilingues courtes (60 h) que proposent certains « Studienseminare » (seconde phase de formation pratique des enseignants, mais qui n'est pas universitaire comme dans les Iufm en France).

L'analyse montre que l'ensemble des formations prône un modèle cumulatif : soit les études des deux matières (obligatoires pour le professorat) sont complétées en fin de cursus par un complément de formation dans la didactique de la matière bilingue, assurée par l'U.F.R. de langues (ce qui est le modèle majoritaire), soit une partie des études non linguistiques s'effectue dans la langue cible au sein des U.F.R. corrrespondantes, mais la didactique bilingue n'y est que partiellement assurée.

L'explication première qui peut être avancée pour ce type de design pédagogique va être la spécialisation universitaire qui prévaut à la difficile coopération interdisciplinaire et transversale. D'un point de vue épistémologique cette organisation des études bilingues révèle d'abord la position mineure des didactiques des disciplines non linguistiques. Elle démontre surtout la prédominance de l'hypothèse selon laquelle « il existe un savoir en soi qui s'exprimerait et se transmettrait quelle que soit la langue » (S. Breidbach 2001 a : 163 ; notre traduction). Cependant, le traitement, la transposition et la transmission d'un savoir constituent toujours un acte de socialisation, d'appropriations collectives et individuelles de la communauté scientifique ; cet acte épistémologique a donc nécessairement une implication culturelle. S. Breidbach (2001 a) parle alors de « fractures » interculturelles d'appropriation qu'il s'agit de rendre lisibles. Elles montrent comment les perspectives, les approches, les non-dits, les argumentations, les discours à propos du savoir et de sa transmission diffèrent. Ces éléments conditionnent également le choix des objets et contenus à transmettre.

Cette vision pourra rendre caduque la traditionnelle dichotomie en enseignement bilingue entre d'un côté « l'enseignement des langues qui doit être au service de la discipline non linguistique » et de l'autre « l'enseignement disciplinaire qui utilise la langue vivante comme simple outil de travail et de communication »[5]. Ainsi, H. Baetens Beardsmore (1999) et L. Gajo (2001 : 10) proposent à juste titre une nouvelle génération d'enseignement bilingue qu'ils appellent « Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère » (E.M.I.L.E.). S. Breidbach (2001 b) suggère une didactique bilingue « intégrative » qui aurait comme visée la discipline non linguistique ; la compétence discursive et réflexive en langue y acquérant une importance particulière.

En adoptant la conception d'une didactique bilingue intégrative, la question épistémologique se pose de savoir comment et de quelle façon s'effectue – d'un point de vue psycholinguistique et cognitive – l'apprentissage d'un savoir disciplinaire en langue cible. Dans le cadre d'une formation, les problèmes suivants doivent être abordés :

- De quelle manière la compétence linguistique en langue maternelle et dans la langue cible évolue-t-elle d'un point de vue notionnel-fonctionnel et interactif, c'est-à-dire au niveau de la capacité discursive d'apprendre à communiquer à propos d'un contenu disciplinaire, de la capacité interactive de comprendre et de se faire comprendre ?
- Cette évolution de la compétence bilingue se manifeste-t-elle seulement sur le plan lexical et morpho-syntaxique ou a-t-elle également une influence sur les processus d'acquisition (au moment de l'élaboration cognitive des notions, des savoirs, savoir-faire, etc.) dans les disciplines non linguistiques concernées ?

---

[3] Les disciplines proposées sont le plus souvent la géographie et l'histoire ; mais certaines universités offrent toute la panoplie des matières d'enseignement.

[4] C'est le « Zertifikat bilingualer Erdkunde- und Geschichtslehrer/innen Universität des Saarlandes - Université de Metz ». Des cours de didactique bilingue sont prévus mais n'apparaissent pas sur l'emploi du temps. Il n'y a pas de coopération avec l'U.F.R. des études de français (« Romanistik »). De plus, c'est un modèle additif car l'étudiant passe en alternance une année à Saarbrücken, puis une année à l'université partenaire, etc.

[5] L. Gajo (2001) fait même la distinction de deux générations différentes : la première appelée immersive, la seconde « Content and Language Integrated Learning » (CLIL).

• Cette évolution de la compétence bilingue aura-t-elle également des répercussions sur le développement des stratégies de l'apprenant (comme les stratégies d'apprentissage, de gestion mentale, métacognitives, etc.) afin de soutenir son processus de construction des savoirs et savoir-faire disciplinaires ?

L'éclaircissement de ces questions aura des conséquences pour l'ensemble de la conception des cours bilingues, en l'occurrence pour la définition et la construction des savoirs à enseigner et leur transposition didactique. A l'étape opérationnelle, cela suscite d'autres interrogations qui se situent au niveau acquisitionnel, de la conception des curriculums et des stratégies d'enseignement :

L'acquisition de la langue

Afin de mieux comprendre la construction des savoirs, il faudrait poser la question des modes de discours et des interactions verbales spécifiques dans une classe bilingue par rapport à une classe traditionnelle.

Afin de situer le rapport entre un traitement à orientation linguistique et un traitement conceptuel, il faudrait décrire et analyser le processus de la sémantisation des signes linguistiques, des choses et objets.

Les programmes et instructions

- Il s'agit d'analyser et opérer la cohésion et l'interdisciplinarité entre la discipline non linguistique et l'enseignement des langues quant aux méthodes, procédés et pratiques de classe ;

- Il faut établir des référentiels de compétences par rapport au langage parlé (« Interpersonal Communicative Skills ») et au langage conceptuel disciplinaire (« cognitive Language Proficiency »).

Les procédés et techniques d'enseignement que l'enseignant doit développer :

- Les stratégies d'enseignement qui favorisent des procédés déductifs (« Modelling Techniques », par ex. faire induire à partir du contexte), des stratégies d'étayage, de filtrage (« Patterning Techniques », travailler par ex. par opposition binaire), d'élicitation (« Eliciting Techniques »), etc.

- Les stratégies d'enseignement qui dépassent le cadre souvent asymétrique de la communication en classe. (Il s'agit de la séquence « initiation – réponse – évaluation » / « answer -known-questions ».)

- Les attitudes discursives bilingues comme la bifocalisation (l'attention porte à la fois sur l'objet thématique et sur la réalisation des activités de communication).

- Développer des stratégies réflexives d'enseignement qui soutiennent le processus de construction d'hypothèse sur la langue.

- Développer des techniques expérientielles qui soutiennent les formes de travail propres aux disciplines non linguistiques comme l'expérimentation dans les cours de sciences, etc.

Les lacunes des formations existantes nous ont amenés à évoquer les critères d'organisation d'une formation bilingue telle que l'actuelle discussion en didactologie (tant en langues que dans les disciplines non linguistiques) les reflète. Ces critères peuvent constituer l'esquisse pour le *design* d'une formation initiale bilingue. Le modèle tel qu'il a été mis en place à l'ESP de Karlsruhe, comme nous le verrons, en est une réalisation possible.

III.La filière bilingue à l'ESP de Karlsruhe

Nous proposons une présentation en quatre étapes en commençant par la structuration du cursus et l'organisation des études ; puis nous montrerons les orientations et objectifs de cette formation : la compétence bilingue, l'orientation européenne et la pédagogie du projet.

1. Structuration de la formation et organisation des études

Cette formation initiale[6] s'adresse à des futurs enseignants bilingues français ou anglais pour l'école primaire et le collège. L'étude des matières bilingues suivantes est proposée :

• sciences de la vie,
• histoire-géographie / sciences politiques,
• physique,
• travaux manuels / alimentation (« Haushalt/Textil »).

[6] Cf. également les présentations de S. Schauwienold-Rieger (2001 a, b, c) ; voir aussi le site officiel de la formation : http://www.ph-karlsruhe.de/ixstud.htm

Contrairement aux formations classiques où il n'y pas de sélection à l'entrée, un test diagnostique dans la langue cible évalue si l'étudiant dispose du niveau requis afin de pouvoir suivre les études bilingues. Comme tout étudiant, il s'inscrit obligatoirement en sciences de l'éducation (Erziehungswissenschaften). S'il se destine à l'enseignement primaire, sa première filière d'études doit être l'allemand ou les mathématiques (au choix). Comme un enseignant allemand doit enseigner deux matières, le futur professeur bilingue peut choisir comme deuxième matière entre l'étude de la langue cible ou celle de la discipline non linguistique. La discipline dite bilingue est par conséquent celle qui n'a pas été sélectionnée au préalable. Au niveau du volume horaire (voir le tableau n° 3), environ un tiers de plus est attribué à ce cursus par rapport à la formation classique des professeurs des écoles : celle-ci étant de six semestres (niveau licence) ; celle de l'enseignement bilingue de huit semestres (niveau maîtrise).

Dans le cadre de ses études, l'étudiant doit passer un semestre dans une université francophone (ou anglophone). Il y suit des études dans sa discipline non linguistique. Un séminaire le prépare aux particularités du système d'études à l'étranger. Il devra également écrire un mémoire pour lequel il aura effectué des recherches à l'étranger. Au retour, un examen oral, dit « épreuve bilingue », valide – par la présentation de son mémoire – la compétence linguistique de spécialité nécessaire à l'enseignement de sa discipline non linguistique et la familiarisation avec le mode d'études et de recherche du pays cible. La réussite de cet examen est nécessaire pour la poursuite des études.

Au cours du premier semestre de maîtrise, un séminaire de projet est prévu où l'étudiant doit montrer s'il est apte à mener à terme une recherche thématique en langue cible dans sa discipline scientifique. L'examen de cette unité de valeur (UV) constitue une épreuve anticipée de l'examen (final) d'État. Celui-ci est composé d'épreuves écrites et orales dans la DNL, pour moitié en langue cible, et dans la discipline linguistique. Les épreuves de cette dernière sont allégées par rapport aux examens des filières classiques car ces compétences ont été évaluées à plusieurs reprises au cours des études (test diagnostique, épreuve bilingue, épreuve anticipée).

Le diplôme d'État qui est délivré suite à ce cursus porte la mention « formation bilingue ». Comme il n'y a pas de concours en Allemagne, ce diplôme n'est pas une garantie d'emploi. Cependant, cette formation a été créée pour faire face à la demande croissante d'enseignants de langue à l'école primaire, puis au collège. Le diplômé – suite à son stage pratique de 18 mois dans un Centre régional pédagogique (« Lehrerseminar ») – partira favorisé lorsqu'il déposera sa candidature auprès de l'inspection académique (« Oberschulamt »). Cette mention lui facilitera également la recherche d'un poste dans d'autres régions allemandes

2. Compétence bilingue

Constatons d'abord que l'ensemble des séminaires et cours en didactique et dans la discipline linguistique ont lieu dans la langue cible. Ce principe d'enseignement devrait aller de soi, même dans la formation classique, mais n'y a pas de tradition à ce sujet, plus particulièrement dans les études françaises.

L'étude de la discipline non linguistique a lieu, en partie en langue maternelle et en partie en langue cible ; souvent le cours est dispensé par deux enseignants, l'un disciplinaire, l'autre linguiste. Il s'y ajoute les UV que les étudiants suivent à l'étranger. Cette organisation des études permet aux étudiants d'expérimenter et de vivre eux-mêmes l'approche bilingue dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire. Elle permet de développer une réflexion sur le processus de leur propre apprentissage et d'en tirer les conséquences pour le futur métier. En dehors de l'étude des aspects théoriques de l'enseignement bilingue à l'école primaire et en collège mentionnés plus haut, les séminaires de didactique bilingue attachent une importance particulière à :

• l'apprentissage du vocabulaire de la spécialité, la conceptualisation en langue cible ;

• la production de matériaux de cours bilingue où la question de la transposition didactique du savoir scientifique à l'enseignement primaire et secondaire joue un rôle prépondérant ;

• l'analyse des différents types d'interaction en classe bilingue et leur répercussion sur le processus d'apprentissage.

Ces études sont accompagnées de deux stages obligatoires en classe bilingue afin de valider et de mettre en pratique les notions acquises.

3. Orientation européenne des études

L'une des spécificités de cette formation est son orientation européenne. Elle ne se justifie pas seulement par sa perspective – le projet de créer un diplôme régional transfrontalier reconnu par les administrations scolaires des pays frontaliers suisses et français –, mais par son concept du bilinguisme fonctionnel. En effet, les seules compétences linguistiques et disciplinaires ne peuvent suffire – surtout dans une région frontalière – pour assurer une formation, puis un enseignement scolaire appropriés. La visée européenne fait partie du concept interculturel promu par ce cursus. Il peut être défini comme *l'échange* sur les signes de la culture et de la société des pays de la langue cible et de la langue du départ (cf. également A. Mairose-Parovsky (1997 : 46). C'est un processus où l'apprenant est amené à adopter un autre regard, une autre représentation de lui-même dans sa propre culture et à adopter une perspective différente face à l'étranger, voire à modifier sa vision de l'autre (cf. aussi C. Kramsch 1996 : 6).

Cette approche européenne se manifeste dans des séminaires qui traitent plus particulièrement de ces aspects (souvent par le biais de professeurs invités), mais elle se matérialise aussi dans les séminaires disciplinaires dispensés en langue cible et en didactique bilingue. Le séjour à l'étranger y contribue également.

4. Pédagogie du projet, compétence interdisciplinaire et travail en réseaux

Le projet, le travail interdisciplinaire et en réseau sont les éléments-clé de cette formation bilingue. Compte tenu de leur structure et de leur finalité – formation disciplinaire et didactique – les Écoles supérieures de pédagogie disposent déjà d'une certaine tradition dans ces domaines. Le cursus bilingue constitue donc une poursuite et un approfondissement de cette démarche. Nous la discuterons en fonction des objectifs de la formation d'enseignants bilingues.

Sont généralement reconnus comme notions-clé de la pédagogie du projet : l'interdisciplinarité et le travail en réseau, la socialisation du travail et l'orientation professionnelle. Ces concepts mettent en relation les termes de besoins de l'apprenant, d'autonomisation, de responsabilisation, de coopération, de médiation, de tâche, d'évaluation. F. Cros (2001 : 838) décrit la pédagogie du projet de la manière suivante :

« La pédagogie du projet permet au formé de développer un autre rapport au monde à travers une réappropriation de soi-même, de sa propre histoire, des ses buts et des connaissances. Cette démarche met au centre du processus d'apprentissage et de formation la personne concernée davantage que le formateur. Elle est personnalisée et implique donc une individualisation dans l'acquisition des connaissances. »

Ajoutons à cette définition que le projet poursuit généralement des objectifs transversaux ; il a donc une visée transdisciplinaire. Dans le cadre de la formation bilingue, nous définissons comme « projet de recherche » la réalisation d'un travail dont le sujet relève des disciplines non linguistiques, effectué dans la langue cible. Il part d'un ensemble de tâches cohérentes et fait appel à des ressources et des services, avec l'appui des réseaux disponibles. Comme l'un des objectifs est également l'autonomisation[7], l'apprenant participe à la définition des tâches.

Rappelons que la tâche dépasse la simple exécution d'une consigne ; elle s'insère dans un scénario de formation avec les objectifs clairement définis. Le projet de recherche ne se suffit pas à lui-même ; il passe par un processus de socialisation : ses résultats sont présentés, discutés, critiqués puis publiés. Ce travail de projet se réalise tant au niveau du premier cycle – le rôle de l'acquisition d'un lexique de spécialité y reste dominant – qu'au second cycle où la démarche scientifique prévaut. Le plan d'études impose ce concept pédagogique pour des cours désignés comme « séminaires de projet » ; en fait, la plupart des enseignements le suit.

Une telle approche modifie également le rôle du (des) formateur(s). D'autres postures interviennent dans l'enseignement magistral en ce qui touche au temps, à l'espace et aux supports. On assistera à des actions synchrones et asynchrones, des situations en présentiel, en face à face, à proximité ou à distance. Les supports peuvent être l'écrit, l'oral, l'audiovisuel, les différentes fonctions, réparties sur un nombre variable de personnes, selon le contexte du projet. Ainsi, il y a des séminaires qui sont

[7] Nous considérons l'autonomie comme un processus dynamique qui ne serait pas lié à l'acte de l'apprentissage mais directement à l'apprenant. (Cf. à ce sujet également les travaux de H. Holec 1979, 1981, 1995.) Ainsi, nous préférons parler d'« autonomisation ». Elle implique une responsabilisation dans les conduites de la formation.

assurés de façon interdisciplinaire par deux enseignants, l'un venant de la discipline linguistique l'autre de la discipline scientifique, d'autres intervenants assurent la fonction de correction linguistique (le lecteur), de spécialiste extérieur, etc. Cette organisation pédagogique fait éclater le cours disciplinaire traditionnel. Comme le formateur ne fait pas nécessairement partie de l'équipe enseignante de l'établissement, l'intervention s'effectue à distance, en interaction asynchrone. Les modes de communication restent essentiellement l'écrit et l'oral. La collaboration interuniversitaire et ses réseaux jouent ici leur plein rôle.

Un dernier point important dans le triangle « apprenant/formé – formateur – savoir » constitue la médiation, c'est-à-dire l'acte pédagogique d'étayer le processus d'apprentissage d'une manière appropriée. Dans l'enseignement supérieur, les postures appropriées consistent plus particulièrement en la bonne gestion du suivi du formé et en l'instrumentalisation maîtrisée de la médiation. Elles peuvent se matérialiser sous forme technologique, d'outils pédagogiques ou sous forme humaine. Dans la formation bilingue, il est prévu de mettre en place une plate-forme d'apprentissage afin de mieux répondre à la complexité du cursus et au nombre important d'intervenants. Un rôle important de médiation joue la coordination du programme de formation et la régulation des individus y intervenant. Bien que ces éléments ne relèvent pas directement de l'étayage des apprentissages, ils constituent un facteur de facilitateur des relations et procédures. C'est en l'occurrence le rôle de la commission bilingue « Europalehramt » où sont représentés tous les acteurs, étudiants inclus.

Nous avons pu montrer dans quelle mesure le cursus bilingue – de par ses objectifs et son orientation pédagogique – assume un projet innovant dans la formation des enseignants. Comme il s'agit, pour le moment d'un projet pilote qui dure cinq ans (1999 – 2004), il est nécessaire d'apprécier ses limites et d'esquisser des perspectives d'avenir.

III.Difficultés et perspectives

Les difficultés se situent sur trois niveaux : la situation de concurrence de la filière bilingue avec la formation philologique traditionnelle, le coût de la formation et la suite à donner à ce cycle après la phase pilote.

1. Cursus bilingue et filière classique

Dans le Département de français, plus d'un tiers des étudiants qui se destinent au professorat d'école primaire sont actuellement inscrits dans la formation bilingue, pour le professorat du collège, ce sont à peine un tiers des inscrits qui la suivent. (Les pourcentages pour l'anglais et pour les deux langues à l'ESP de Freiburg sont similaires ; nous ne disposons pas de chiffres précis.) Le choix plus élevé de la part des futurs enseignants d'école primaire s'explique par les meilleures chances d'obtenir un emploi compte tenu de la mise en place de l'enseignement précoce des langues et du besoin du nombre de postes dans les années à venir.

Rappelons par ailleurs que les étudiants de la formation bilingue / école primaire terminent les études au niveau de la maîtrise et non pas au niveau de la licence comme pour la formation philologique. (Le salaire sera pourtant le même pour les deux catégories.) Le Ministère de l'éducation du Land a, certes, affirmé sa volonté d'embaucher en priorité des étudiants ayant suivi la formation bilingue, d'autant plus que les établissements peuvent de plus en plus effectuer eux-mêmes le recrutement sur des postes à profil. Cependant le Diplôme d'État, ne portant que la mention « cursus bilingue », ne donne, d'un point de vue légal, aucun droit supplémentaire. Cette particularité régionale n'est pas non plus reconnue par d'autres Ministères d'éducation régionaux, même si les inspecteurs régionaux et les directeurs d'école apprécieront certainement ce plus de formation. Malgré l'intérêt croissant pour le cursus bilingue, il faut reconnaître qu'il reste en concurrence désavantageuse avec la formation philologique. Il n'est pas reconnu par nos voisins immédiats qui ont pourtant un besoin important en professeurs bilingues dans leurs écoles primaires…

2. Coût de la formation

Le coût de la formation est dû, d'une part, au prolongement des études jusqu'au niveau de la maîtrise ; d'autre part, il s'explique par l'actuelle nécessité de faire assurer un certain nombre de cours scientifique par deux enseignants – l'un linguiste, l'autre spécialiste de sa discipline – afin de dispenser un enseignement de qualité en langue cible. Le dévouement des enseignants et enseignants-chercheurs n'y est pas en cause, tant dans des disciplines linguistiques – la nécessité de se réorienter,

d'acquérir des notions de base dans les lexiques scientifiques d'autres disciplines, etc. – que dans des disciplines scientifiques où l'acquisition de notion d'une langue cible s'avère fort utile. Dans le cas de la formation des enseignants, l'enseignement supérieur subit les conséquences d'une très forte spécialisation de ses professeurs et enseignants-chercheurs. Cependant, la politique actuelle de recrutement sur des postes vacants est en train de changer. Les commissions de spécialistes mettent davantage l'accent sur un éventail plus large des compétences incluant la maîtrise d'une langue étrangère. Cette nouvelle approche permettra de faire face à la nouvelle demande : savoir enseigner sa discipline également dans une autre langue. Nous suivons le modèle des universités technologiques où est devenu habituel de dispenser des cours dans une langue étrangère.

3. Perspectives

La situation frontalière du Bade-Wurtemberg et l'obligation d'une coopération transrégionale, la conjoncture européenne et les dispositions prises pour soutenir un plurilinguisme des citoyens pour qu'ils puissent accéder plus librement aux autres cultures, à des emplois, sont des raisons d'ordre socio-politique qui plaident en faveur des formations bilingues des enseignants telles que les ESP de Freiburg et Karlsruhe les proposent. Cet environnement trouve des appuis dans la recherche sur l'apprentissage et l'enseignement des langues comme nous l'avons pu montrer. Il est donc de notre tâche de poursuivre ce travail d'ingénierie didactique afin que les déficits de l'actuelle formation soient dépassés.

Au niveau de la collaboration transfrontalière, l'ESP de Freiburg montre l'exemple avec son « Cursus intégré ». Cette formation prépare à « l'enseignement bilingue français-allemand à l'école maternelle et à l'école primaire » dans la région d'Alsace et de Bade-Wurtemberg. Le diplôme est préparé conjointement par l'ESP de Freiburg, l'Université de Haute-Alsace dans la première phase de formation (niveau licence) ; le Séminaire de formation pédagogique de Freiburg (« Staatliches Seminar für schulpraktische Ausbildung ») et l'Iufm d'Alsace interviennent dans la deuxième phase (stage pratique, préparation aux concours). Il s'agit d'un modèle cumulatif, car l'étudiant prépare les différents examens et diplômes (licence, concours, « Zwischenprüfung » (D.E.U.G.), « Staatsexamen » (Diplôme d'État)) dans chaque établissement, dans la (les) discipline(s) de son choix. Au niveau conceptuel, nous ne pouvons pas parler d'une réelle formation bilingue, car dans la phase universitaire, les études se limitent aux séminaires assurés en langue cible. Comme l'étudiant passe la moitié de ses études dans l'autre pays, le coût (en bourses, etc.) est assez élevé, ce qui ne permet pas d'accueillir plus de 10 étudiants par promotion. Néanmoins, cette formation a le mérite d'exister car elle manifeste la volonté de coopération entre centres de formation et la volonté de former des enseignants dont les régions des deux côtés de la frontière ont réellement besoin.

La confédération « Colingua » – réunissant les instituts de formation des deux côtés du Rhin (Suisse incluse) de la région transfrontalière du Rhin supérieur – poursuit depuis quelques années un but similaire : la création d'un diplôme d'enseignement reconnu par les trois régions partenaires : Bâle, Alsace et Bade-Wurtemberg. Le travail s'avère très complexe lorsque l'objectif déclaré consiste en l'harmonisation des différents systèmes de formation nationaux. Il se pose, en effet, la question à savoir si nous souhaitons niveler les particularités et les « exceptions » culturelles des différents pays ou s'il paraît plus utile de profiter d'un nouveau type de structure universitaire qui se met progressivement en place, en Europe : le « Bachelor » et le « Master ». Le premier constitue une formation de base de 120 heures (resp. 160 heures annuelles) et un complément au niveau de la maîtrise de 40 h (resp. 560 heures annuelles). L'équation d'un tel modèle de formation n'est, certes, pas facile à résoudre car de nombreuses questions restent en suspens :

- Comment articuler cette nouvelle bivalence entre « Bachelor » et « Master » ?
- Dans le cadre d'un « Master of Education », donc une spécialisation avec la mention des Sciences de l'éducation, quelle peut / doit être la part des sciences disciplinaires part rapport à la didactique ?
- Comment tenir compte des particularités régionales dans le cadre d'un « Master » qui aura nécessairement une validité supranationale ?

C'est la direction dans laquelle nous devrons poursuivre nos réflexions.

Bibliographie

BAETENS BEARDSMORE H., (1999), « La consolidation des expériences en éducation plurilingue » in MARSH D., MARSLAND B. (s. l. dir. d.), *CLIL Initiatives for the Millenium*, Jyväskylä (Finlande), University of Jyväskylä.

BORRELLI M. (s. l. dir. d.), (1992), *Zur Didaktik interkultureller Pädagogik*, Baltmannsweiler, Schneider.

BREIDBACH S., (2001a), „Wissenschaftskompetenz: Zur Bedeutung reflexiver Wissenschaftstheorien für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Bilingualen Sachfachunterricht" in ABENDROTH D., BACH G. (s. l. dir. d.), *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*, Tübingen, Narr, pp. 162 – 175.

BREIDBACH S., (2001b), „Fremdsprachlichkeit als Spezifikum – Auf der Suche nach einer integrativen Didaktik für den Bilingualen Unterricht", in VOSS B. (s. l. dir. d.) *Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Innovation – Qualität – Evaluation*, Berlin, Pädagogischer Zeitschriftenverlag, Dokumentation des 19. Kongresses der DGFF, Dresden.

CROS F., (2001), « Projet », in CHAMPY P., ÉTEVE C. (s. l. dir. d.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan / VUEF.

European association for Education Design (s.a.), *The Storyline Method*.
Online : http://www.acskive.dk/storyline/european.htm

FEHSE K.-D., Kocher D., (2002), "Storyline projects in the foreign langaue classroom" in KÜHN O., MENTZ O. (s. l. dir. d.), *Zwischen Kreativität, Konstruktion und Emotion. Der etwas andere Fremdsprachenunterricht*, Herbolzheim, Centaurus Verlag, pp. 187 – 199.

FISCHER D., FRIEBERTSHÄUSER B., KLEINAU E. (Hg), (1999), *Neues Lehren und Lernen an der Hochschule. Einblicke und Ausblicke*, Beltz, Weinheim.

GIRARD D., (1995), *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, Paris, Bordas.

HOLEC H., (1979), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

HOLEC H., (1981), « A propos de l'autonomie. Quelques éléments de réflexion » in *Études de linguistique appliquée*, n° 41, pp. 7 - 37.

HOLEC H., (1995), « Apprentissage autodirigé. Petit précis en forme de glossaire » in *Le Français dans le Monde*, n° 277, pages 39 - 44.

KRAMSCH C., (1996), "The Cultural Component of Language Teaching" in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdspache* (Université Alberta, Edmonton, Canada), vol. 1, n° 2, 13 p.
Online : http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/kramsch2.htm

LUCHTENBERG S., (1999), *Interkulturelle kommunikative Kompetenz: Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft*, Opladen.

MAIROSE-PAROVSKY A., (1997), Transkulturelles Sprechhandeln. Bild und Spiel in Deutsch als Fremdsprache, Bern, P. Lang.

MARTIN M., (1999), The role of the university in initial teacher training: trends, current problems and strategies for improvement, coll. Contributions de l'IIPE N° 32, International Institute of Education Planning, Unesco, Paris.

Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg, (2001), Ergänzung zum Bildungsplan Grundschule Fremdsprachen Englisch / Französisch, Stuttgart.

SCHAUWIENOLD-RIEGER S., (2001a), „Lernen für die Zukunft in Europa" in Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.), Magazin Schule 4, Heft 1/2001, p.7.

SCHAUWIENOLD-RIEGER S., (2001b), "Das Europalehramt – ein Studiengang, der Lehrkräfte und somit Schülerinnen und Schüler fit für die Zukunft macht".
Online : http://lernen.bildung.hessen.de/bilingual/lehrer/europalehramt.PDF

SCHAUWIENOLD-RIEGER S., (2001c), „Studiengang Europalehramt: Transparenz und Profil wachsen" in PH-Intern, Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Jahrgang 4, Ausgabe 4, pages 8 - 9.

SCHAUWIENOLD-RIEGER S., (2001d), Grundzüge des bilingualen Lehrens und Lernens in Deurschland, mémoire, Pädagogische Hochschule Karlsruhe (texte non publié).

SCHAUWIENOLD-RIEGER S. „Europalehramt" in Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.), Realschule Baden-Württemberg. Lernende Schule, Bd. 3, Theorie und Praxis innovativer Schulentwicklung: Neue Herausforderungen für die Lehrerbildung, Donauwörth, Auerverlag, (publication prévue en sept. 2002).

SCHLEMMINGER G., (1991), « Quelle formation didactique et pédagogique pour les enseignants de langue ? », in Les langues modernes, n° 1, pp. 105 - 113.

SCHLEMMINGER G., (2002a), « "L'écriture collaborative à distance sur le réseau Internet, l'exemple des « Romans virtuels » du service éducatif de France Télécom », in KÜHN O., MENTZ O. (s. l. dir. d.) Zwischen Kreativität, Konstruktion und Emotion. Der etwas andere Fremdsprachenunterricht, Herbolzheim, Centaurus Verlag, pp. 88 – 103.

SCHLEMMINGER G., (2002b), „Pädagogik und Konstruktivismus" in BACH G., VIEBROCK B. (Hrsg.) Die Aneignung fremder Sprachen: Prozesse - Kontexte - Kontroversen, Frankfurt am Mein, P. Lang, Reihe: Kolloquium Fremdsporachenunterricht, pages 51 - 61.

SCHLEMMINGER G. (s. l. dir. d.), Didaktische und pädagogische Aspekte bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule, Baltmannsweiler, Schneider-Hohengehren (à paraître en 2003).

WERLEN E., (1999), „Sprachausbildung und Arbeitsplatz in der grenzübergreifenden Zusammenarbeit" in Karlsruher Pädagogische Beiträge, pages 157 - 169.

WERLEN E., (2001), 1. Zwischenbericht, Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase ,Fremdsprache in der Grundschule - Zielsprache Englisch und Zielsprache Französisch, Universität Tübingen, Forschungsstelle für Schulpädagogik.

Dernière consultation des références Internet : 01/08/02.

AXE 6

Vers une évaluation et une validation des compétences en langues

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Le Portfolio européen des langues

Atelier n°1

Pierre Frath,
Université Marc Bloch Strasbourg
Email : frath@umb.u-strasbg.fr

Le *Portfolio européen des langues* (PEL) est issu d'une initiative du Conseil de l'Europe[1]. Cette institution européenne, qui regroupe 43 états membres, agit pour les langues depuis des décennies. On lui doit notamment l'approche communicative, la grammaire notionnelle-fonctionnelle enseignants et les niveaux-seuils, notions très familières aux enseignants de langues de notre continent. Jusqu'à présent, l'action du Conseil de l'Europe se faisait essentiellement en direction des superstructures des états membres. Avec le PEL, le Conseil de l'Europe entend agir également en direction des individus et des institutions locales.

Cet exposé donne un bref historique ainsi qu'une description du PEL et du Cadre européen commun de référence (CECR), sur lequel il repose. La dernière partie aborde l'utilisation pédagogique du PEL dans un cadre institutionnel visant à développer le multilinguisme (avec l'exemple de Spiral), ainsi que l'usage que l'on peut en attendre dans le cadre de la classe de langues.

I. Bref historique

Les premiers travaux en vue de la création du Cadre européen commun de référence (CECR) ont débuté en 1992. Il a été publié officiellement en 1998. Quant au PEL, les premières expérimentations ont eu lieu entre 1995 et 1998 dans trois pays européens : la Suisse, la France et l'Allemagne. Des projets-pilotes ont ensuite été menés dans quinze pays. Le PEL a été lancé officiellement en 2001, l'Année des Langues. Jusqu'à présent une trentaine de PEL destinés à divers publics ont été accrédités par le Conseil de l'Europe, et fin 2002 verra la diffusion du PEL de Cercles (la Confédération européennes des centres de langues de l'enseignement supérieur)[2], destiné aux universités.

II. Le Cadre européen commun de référence (CECR)[2]

Il s'agit d'un référentiel pour les langues divisé en 6 niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2) qui vont du niveau débutant (A1) au niveau quasi-bilingue (C2). Le CECR distingue cinq compétences :

- Comprendre
- écouter
- lire
- Parler
- prendre part à une conversation
- s'exprimer oralement en continu
- Ecrire

Le référentiel est composé de descripteurs de compétences qui s'expriment en termes de capacités, par exemple pour la compétence d'écriture de niveau A1 : « *Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances* », ou bien pour le niveau C2 de la compétence de lecture : « *Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire* ».

Il s'agit donc d'une évaluation des compétences **positive**, qui enregistre ce que l'apprenant **sait** faire, et non ce qu'il **ne sait pas** faire, comme dans un examen classique, où il s'agit plus d'éliminer et

[1] http://www.coe.int
[2] http://www.cercles.org
[2] http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf

de classer les apprenants que de leur donner une indication de niveau. Une telle conception de l'évaluation convient particulièrement bien à l'apprentissage des langues par les non-spécialistes. En effet, l'objectif du public engagé dans ce type d'apprentissage est bien de parvenir au meilleur niveau nécessaire aux objectifs fixés soit par l'apprenant lui-même, soit par une institution, et ce quel que soit le niveau de départ, et non de parvenir à un niveau élevé d'excellence pour des activités professionnelles spécialisées dans les langues, par exemple dans l'enseignement ou la traduction.

En outre, comme les descripteurs sont exprimés en termes de « *Je peux faire…* », il est assez aisé de vérifier la compétence acquise en terme de comportement. Suis-je effectivement capable d'écrire une carte postale ? Suis-je effectivement capable de lire une oeuvre littéraire en langue étrangère ?

Enfin, si le CECR est adopté par l'ensemble des pays européens, et si les diverses certifications et les examens en vigueur s'alignent sur les niveaux définis, alors on aura abouti à une plus grande cohérence à l'échelle européenne et à une certaine transparence, qui sera favorable au développement de la mobilité en Europe.

III. Le Portfolio européen des langues[4]

Le PEL est composé de trois parties : le Passeport des langues, la Biographie langagière et le Dossier.

3.1. Le Passeport des langues est un bilan des savoir-faire, des certifications et des diplômes du porteur, ainsi que des expériences vécues dans différentes langues. Les compétences en langues sont décrites dans les termes des niveaux du CECR. Le Passeport permet de déterminer le profil linguistique du porteur dans les différentes langues qu'il a apprises, à la fois dans le milieu scolaire et universitaire, dans son milieu familial, dans le cadre de sa profession, ou pour toute autre raison (tourisme, loisirs, rencontres, etc.). Il permet donc de présenter l'ensemble des compétences linguistiques, y compris dans les langues régionales et les langues de l'immigration. Les diplômes et les certifications officiels sont listés à la fin du Passeport, et les attestations sont jointes au Dossier.

3.2. La Biographie langagière permet, grâce aux descripteurs du CECR, de faire un état des lieux des compétences linguistiques du porteur à un moment donné de son apprentissage. Il lui permet aussi de fixer des objectifs à court, moyen et long terme, qui peuvent se constituer en un programme d'apprentissage. La biographie langagière peut ainsi être un outil pédagogique au service de l'apprentissage utilisable dans le cadre de la classe de langues.

3.3. Le Dossier contient l'ensemble des certifications et des diplômes officiellement obtenus, ainsi que des preuves de l'excellence du porteur dans les différentes langues qu'il a apprises. Ces documents peuvent prendre des formes écrites (travail scolaire, professionnel, etc.) ou orales (cassettes audio ou vidéo, CD-ROMs, etc.). Ils permettent d'apporter la preuve du niveau atteint, notamment dans les langues pour lesquelles le porteur ne dispose pas d'attestations officielles (par exemple la langue du milieu familial ou celles acquises dans une profession).

Le PEL possède ainsi une double fonction, celle de vitrine des compétences acquises et celle d'outil au service de l'apprentissage. Il a également un aspect politique. En effet, le Conseil de l'Europe insiste tout particulièrement sur certaines valeurs que le PEL doit permettre de développer, parmi lesquelles le développement de la compréhension mutuelle en Europe, le respect des cultures, le développement de l'apprenant en tant qu'acteur autonome de son apprentissage, le développement du multilinguisme et de la mobilité.

Un aspect essentiel du PEL est qu'il est **la propriété de l'apprenant**, ce qui implique que son usage ne peut pas être obligatoire. Il est possible, l'avenir le dira, que cette particularité puisse limiter l'utilisation du PEL dans le milieu institutionnel.

IV. Utilisation du PEL dans le cadre du développement institutionnel du multilinguisme : l'exemple de S.P.I.R.A.L.

L'anglais est la LV1 de plus de 90% des jeunes Européens en milieu scolaire. Cette langue devient donc de fait la *lingua franca* de l'Europe. Cette situation présente bien sûr un grand nombre

[4] http://culture2.coe.int/portfolio/

d'avantages mais recèle aussi des dangers, parmi lesquels l'ignorance des cultures de nos voisins, y compris celle de la Grande-Bretagne en raison de l'aspect largement déculturé de l'enseignement de cette langue, le manque d'intérêt pour les autres cultures, la marginalisation des autres langues que l'anglais et leur possible disparition, répétant en cela les erreurs commises à propos des langues régionales.

Il faut donc absolument développer le multilinguisme. L'anglais a désormais une position inexpugnable mais il convient de donner un espace de vie aux autres langues. Or il n'y a pas de politique européenne des langues. Chaque pays fait à peu près ce qu'il veut dans ce domaine, et les LV3, voire les LV2 dans certains pays, sont progressivement laminées, pour des raisons essentiellement budgétaires et organisationnelles.

La seule alternative au laisser-faire européen dans le domaine des langues est le développement d'une demande au niveau des citoyens et des institutions locales. Il convient donc d'imaginer des dispositifs souples et efficaces qui permettent à cette demande de s'exprimer. C'est ce que S.P.I.R.A.L. essaie de faire au niveau des universités strasbourgeoises.

S.P.I.R.A.L.[5] est le *Service pédagogique interuniversitaire de ressources pour l'autoformation en langues* des trois universités de Strasbourg (Université Louis Pasteur, Université Marc Bloch, Université Robert Schuman). Une de ses missions actuelles est le développement des langues dites *modimes* (**mo**ins **di**ffusées, **m**oins **e**nseignées), en collaboration avec les départements de l'UFR des Langues Vivantes de l'Université Marc Bloch. S.P.I.R.A.L. propose à l'heure actuelle quinze langues et accueille les étudiants des trois universités sur une base volontaire : les étudiants viennent s'inscrire à S.P.I.R.A.L. de leur propre initiative ou sur les conseils de leurs enseignants. Plus de mille étudiants on fait cette démarche en 2001-2002, et les chiffres de cette année montrent d'ores et déjà une augmentation sensible de la demande. Précisons que l'anglais n'est pas proposé.

Par ailleurs, le Ministère de l'éducation nationale a promulgué un décret mettant en place une *Certification en Langues dans l'Enseignement Supérieur* (CLES)[6], basée sur les niveaux B1, B2 et C1 du CECR. Le CLES concerne à l'heure actuelle certaines des langues enseignées dans le secondaire : l'anglais, l'allemand, l'espagnol et le russe. Lorsque les étudiants ont acquis un certificat qui correspond aux exigences des UFR (par exemple, pour l'UFR de Sciences Physiques, le niveau B2 en anglais), ils peuvent soit approfondir cette langue, soit en apprendre une ou plusieurs autres. Il est à noter que le niveau de la certification n'est pas lié à une année spécifique du cursus. Ainsi, un étudiant peut passer le CLES 3 (niveau C1 du CECR) dès la première année, s'il estime avoir ce niveau.

C'est dans ce contexte que se place l'action de S.P.I.R.A.L.. A l'heure actuelle, le CLES n'est pas encore mis en place dans les universités de Strasbourg, et quand il le sera, il ne concernera pas nécessairement tous les étudiants, les universités et les UFR et facultés étant libres d'introduire la certification en langues ou non. Mais quelle que soit la situation des étudiants, qu'ils aient passé le CLES ou d'autres examens, ils trouvent à S.P.I.R.A.L. des ressources et un encadrement pédagogique pour l'apprentissage des langues modimes.

Il se pose la question de la validation de l'apprentissage en autoformation à S.P.I.R.A.L., qui n'est pas habilité à faire passer des examens. S.P.I.R.A.L. a certes conclu des accords avec certains départements de l'UFR des Langues Vivantes, notamment pour le grec et le néerlandais, selon lesquels la validation du travail accompli est effectuée par les départements concernés. Mais ce n'est pas le cas général. C'est pourquoi S.P.I.R.A.L. a introduit le PEL dans son Centre de ressources en langues. Lors de leur inscription, il est demandé aux étudiants de remplir la grille d'auto-évaluation du PEL. Puis, lors d'un entretien avec un enseignant-conseiller en langues formé à cet effet, les étudiants sont encouragés à se fixer des buts et à prendre connaissance des ressources qui leur permettront d'y parvenir. Lorsque les objectifs sont atteints, les étudiants peuvent apporter la preuve de leur excellence sous la forme d'un document qu'ils pourront joindre au Dossier. Un enseignant sera chargé de vérifier la réalité des compétences acquises. Cette évaluation n'a donc rien d'officiel, mais pourrait le devenir si les universités le décidaient. L'avantage immédiat du PEL est de donner aux étudiants des moyens pour s'évaluer et construire un programme de travail. La question de la reconnaissance officielle n'est pas cruciale.

[5] http://u2.u-strasbg.fr/spiral
[6] http://www.education.gouv.fr/bo/2000/25/sup.htm

V. Utilisation du PEL dans le cadre de la classe

Le PEL peut également devenir un outil au sein de la classe pour l'apprentissage d'une langue particulière au service de la pédagogie de l'enseignant, que ce soit dans le cadre scolaire ou universitaire. Un certain nombre de PEL à cet effet ont été accrédités, notamment un PEL pour le primaire (« *Mon premier Portfolio* », disponible chez Didier), et un PEL pour jeunes et adultes (chez Didier également). Dans ce cas l'accent est mis sur la fonction pédagogique du PEL, et notamment celle de la biographie langagière. Le PEL permet une auto-évaluation permanente des élèves, une détermination des objectifs à court et à long terme, ainsi qu'une valorisation visible (puisque reportée dans le PEL) des acquis et du travail accompli. Les expériences effectuées[7] mettent en évidence une meilleure motivation des élèves lorsque le PEL est intégré à une démarche pédagogique globale, ce qui nécessite une formation des enseignants.

Toutefois, comme le PEL est la propriété des élèves, il risque d'y avoir un conflit entre la liberté laissée à chacun de s'en servir et les objectifs de la classe de langues. Un autre problème est le risque d'usure : si les apprenants travaillent à l'aide d'un PEL à tous les niveaux de l'apprentissage (primaire, secondaire, universitaire et en formation continue), alors il est à craindre le développement d'une certaine lassitude.

Conclusion

Le PEL est très certainement un outil qui peut permettre une amélioration à la fois qualitative et quantitative de l'apprentissage des langues. Il convient toutefois de l'utiliser sur une base de volontariat, tant chez les apprenants que chez les enseignants. Une mise en place autoritaire et bureaucratique du PEL ne peut qu'être contreproductive, car en contradiction avec sa philosophie générale basée sur le développement de la personne.

[7] http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/../&L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/documents.html

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

La certification de compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES)

Atelier n°2

Elke Nissen
Université Louis Pasteur

Une certification de compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES) est en train de se mettre en place en France. Elle a pour fonction de favoriser et de valider la maîtrise des langues à l'université, dans les écoles supérieures et à l'Iufm. Cette certification s'adresse notamment aux étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues. Après l'annonce officielle du CLES faite par le Ministère de l'Éducation Nationale dans un décret datant du 22 mai 2000 (Lang 2000), une première phase expérimentale de conception et d'expérimentation par un comité national, sous la direction de Claude Springer (Université Marc Bloch, Strasbourg), s'est déroulée de février 2001 à janvier 2002. L'expérimentation a donné lieu à un rapport final (Springer 2002), remis au Ministère. Si la date définitive du démarrage national de la certification n'a pas encore été publiée, six académies – dont celle de Strasbourg – ont accepté d'être sites pilotes et ont d'ores et déjà débuté l'expérimentation du CLES.

I. Le CLES selon les textes officiels

1. Niveaux concernés

Les niveaux du CLES sont définis (Lang 2000) en fonction du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, (Conseil de l'Europe 2001), qui présente des échelles de compétences en langues. Le CLES contient trois degrés, qui correspondent respectivement aux nivaux B1, B2 et C1 du *Cadre européen*.

A1
A2
B1 ≈ degré 1 du CLES (ou CLES 1)
B2 ≈ degré 2 du CLES (ou CLES 2)
C1 ≈ degré 3 du CLES (ou CLES 3)
C2

Figure 1. Équivalence entre les niveaux européens de compétences en langues et les degrés du CLES

Une deuxième publication ministérielle (Ministère de l'Éducation 2001 b) résume les descripteurs du *Cadre européen* et présente ainsi les 3 niveaux retenus :

- Degré 1 du CLES : « compréhension et restitution à l'écrit et à l'oral d'une information claire portant sur des thèmes compatibles avec les études de l'étudiant. »
- Degré 2 du CLES : « compréhension et restitution à l'écrit et à l'oral d'une information explicite exprimée dans des messages complexes portant sur le domaine large de spécialité de l'étudiant. »
- Degré 3 du CLES : « compréhension écrite et orale de messages longs et complexes portant sur le domaine de la spécialité de l'étudiant et aptitude de ce dernier à y répondre de manière aisée et nuancée. »

En se basant sur le *Cadre européen* (Conseil de l'Europe 2001), le CLES se sert de la même référence que les autres évaluations ou enseignements nouvellement élaborés au sein de l'Europe. Non seulement au niveau de l'enseignement supérieur en France, mais au niveau de toute l'Union

Européenne, les niveaux affichés commencent à être connus par les différents acteurs de l'enseignement des langues étrangères, que ce soient les apprenants eux-mêmes, les professeurs, les évaluateurs ou encore les recruteurs dans le monde professionnel. Là où une note reste relative et difficile à déchiffrer si aucun texte explicitant ce qui a fait l'objet de l'évaluation ne l'accompagne, un niveau accordé en fonction d'une échelle largement diffusée – par exemple dans le cadre du Portfolio européen des langues – permet une meilleure lisibilité des compétences.

Pour comparaison, le premier degré du CLES « se situe au-delà du niveau d'exigence moyen de la langue vivante 1 au baccalauréat » (Lang 2000). Le degré 2 du CLES, quant à lui, sera une condition pour l'entrée à l'IUFM et notamment « constituera à partir de la session de recrutement de 2003 un pré-requis pour le concours du professorat des écoles » (Ministère de l'Éducation Nationale 2001 b).

2. Passation du CLES

A l'heure actuelle, les étudiants peuvent (voire doivent) souvent se contenter d'une seule langue étrangère dans leur cursus supérieur. Le CLES, au contraire, sera obligatoire dans deux langues différentes (Lang 2000). A terme, la certification doit être proposée dans la totalité des langues vivantes. Or, vu le niveau élevé requis déjà pour le degré le plus bas, c'est-à-dire le degré 1, ce sont d'abord les langues déjà maîtrisées par les étudiants qui sont concernées : les langues de l'enseignement secondaire, mais aussi les éventuelles langues maternelles autres que le français et plus largement toutes les langues acquises dans un contexte autre que scolaire.

L'étudiant a la possibilité de s'inscrire pour passer le CLES à tout moment de son parcours de formation. Une fois obtenue la certification dans une langue, il a le choix de continuer à travailler cette même langue ou bien de s'arrêter et d'en commencer éventuellement une autre. Cela peut stimuler le choix d'autres langues que celles proposées pendant l'enseignement primaire ou secondaire, et favoriser ainsi l'essor des langues « modimes » (langues moins diffusées, moins enseignées en France), et en tout cas agir en faveur d'une diversification du choix des langues, généralement dominé par l'anglais.

Proposer à l'étudiant de choisir ses langues et également le moment où il demande une certification, voire le moment où il arrête une langue ou en sélectionne une autre, est possible à la seule condition que l'apprenant trouve à sa disposition des systèmes de formation ouverts, d'autoformation par exemple, contenant une offre modulable. Un autre aspect vient renforcer cet argument : le CLES n'est pas directement lié à la filière dans laquelle l'étudiant est inscrit. Plutôt que de proposer un CLES par filière et donc d'évaluer la maîtrise d'une langue et d'un contenu très spécialisés, le premier degré est commun à toutes les filières. Suite à la première phase d'expérimentation, le degré 2 proposera une séparation entre sciences humaines et sciences exactes, le degré 3 une distinction entre sciences humaines, sciences sociales, biologie/médecine et sciences exactes. De même, les degrés du CLES ne sont pas spécifiquement liés au niveau d'études de l'étudiant. Sauf pour le CLES 3 qui demande des compétences d'études de troisième cycle (cf. III.B.), l'étudiant est libre de passer les degrés 1 et 2 du CLES au moment où il le souhaite. Le CLES « ne sanctionne pas un cursus défini par un nombre d'heures déterminé » (Lang 2000), ce qui signifie que si l'enseignement des langues est inscrite dans un cursus, le CLES sera néanmoins détaché de ce cursus. Chaque institution de l'enseignement supérieur est à l'heure actuelle laissée libre de continuer à proposer un cours de langue spécifique à une discipline ou bien de regrouper les formations en langues.

II. Le CLES est basé sur le Cadre européen commun de référence

Le CLES hérite triplement du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe 2001) : par les niveaux de compétence en langue retenus (cf. II.A.), mais aussi à travers l'évaluation des quatre compétences en langues et l'application de la « perspective actionnelle ».

1. Les compétences évaluées

Les descripteurs des compétences du *Cadre européen* distinguent pour chacun des six niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2) les quatre compétences suivantes : lire, écrire, écouter, parler/communiquer[1]. Les

[1] Le Cadre européen distingue pour l'oral entre les deux compétences « prendre part à une conversation » et « s'exprimer oralement en continu ». Or, comme il n'est à l'heure actuelle pas certain que le CLES évalue à tous les niveaux la

trois degrés du CLES comportent ces mêmes compétences, contrairement à un test comme le TOEIC. En effet, le TOEIC est fréquemment considéré comme test standard et lors d'une embauche, le résultat à ce test en anglais sert généralement de référence. Cependant, ce test évalue uniquement la compréhension (lire et écouter) et fait l'impasse sur l'expression. Le CLES a pour ambition d'être une certification complète et complexe. Aux degrés 1 et 2, les quatre compétences sont évaluées ; au degré 3, l'évaluation de la compréhension est considérée comme implicite car il est nécessaire que l'étudiant comprenne les documents audio, vidéo et textuels pour pouvoir s'en servir lors de l'expression (écrire, parler/communiquer), seule notée à ce niveau.

2. Approche par les tâches

Le *Cadre européen* introduit une nouvelle approche de l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues : la « perspective actionnelle ». Il considère la langue comme instrument d'action, que les apprenants, en tant qu'« agents sociaux » - ou membres de société -, utilisent pour accomplir une tâche dans la langue étrangère et dans un contexte social donné (Conseil de l'Europe 2001). Cette approche avait déjà été respectée dans la création du Diplôme de Compétences en Langue, ou DCL (Ministère de l'Education 2001a), où l'apprenant est mis dans une situation professionnelle authentique dans le contexte de l'entreprise, qui lui demande de mettre en œuvre les compétences en langue de tous ordres pour accomplir la tâche. Dans le cas du CLES, le contexte social est celui des études supérieures. Il s'agit pour l'apprenant de réaliser une tâche qui pourrait être exigée dans toutes les matières, telles que la rédaction d'un résumé, la synthèse de documents audio/texte, la rédaction d'un article, la présentation d'un exposé oral, etc. Il est évalué sur son aptitude à accomplir la tâche en langue étrangère (Puren 2001 : 19).

En vue de sa certification, il est demandé à l'étudiant de lire des textes, d'écouter des cassettes et de regarder des vidéos en L2 autour d'un thème commun. Ces documents ont été choisis en fonction de la tâche retenue. Ceux sélectionnés en vue de la rédaction d'une synthèse ou d'une présentation orale par exemple contiennent des aspects divers et complémentaires, ou bien opposés, de la thématique centrale. Ils contiennent ainsi tous les contenus nécessaires pour que l'étudiant puisse réaliser la tâche, c'est-à-dire identifier l'information utile, la hiérarchiser, la réorganiser et l'exprimer dans ses propres mots dans sa synthèse ou dans l'exposé (cf. Puren 2002 : 4).

Ainsi, le CLES est une évaluation intégrée, où les activités faisant appel aux quatre compétences constituent un ensemble. Par exemple, une tâche souvent utilisée lors de l'expérimentation est celle de l'exposé oral et d'un écrit précédant l'exposé. Les consignes peuvent dans ce cas être : « Prenez connaissance des documents oraux et écrits qui vous ont été remis. Faites une synthèse du thème des documents, rédigez un résumé et concevez un transparent qui aidera votre auditoire à suivre votre présentation orale du thème. Vous discuterez ensuite avec un jury du contenu de votre présentation ». La compréhension des vidéos et textes est orientée vers la tâche finale, représentée par les expressions écrite et orale qui constituent également un ensemble. Aux degrés inférieurs du CLES, une telle tâche sera davantage guidée. Les activités de compréhension (textes à trous, association de débuts et fins de phrases, liste avec les arguments pour et contre un aspect central du thème, résumé d'un aspect central du thème, etc.) orientent l'étudiant, l'aident dans la compréhension et sont directement liées au réinvestissement du contenu des documents authentiques dans les tâches de production.

IV. Discussion

La conception du CLES selon une approche par les tâches, la conception des quatre compétences comme un ensemble, mais aussi la possibilité donnée à l'étudiant de passer la certification à tout moment de l'année, font du CLES une évaluation moderne et ouverte. Il est évident que ces mêmes exigences rendent sa réalisation difficile, ne serait-ce que parce qu'il est long à concevoir et par la présence des tâches d'expression également long à corriger. Ce semble là être la contrepartie d'une certification des quatre compétences, en lien avec les domaines et les tâches productives de leurs études et répondant aux exigences européennes. La mise en place du CLES signifie des changements institutionnels importants au niveau de l'enseignement supérieur (i.e. la possibilité pour les universités

---

compétence de communication, nous avons ici regroupé les deux compétences orales et ne parlons par conséquent que de quatre (et non de cinq) compétences.

d'extraire les langues du cursus). Elle signifie également une préparation des étudiants aux modalités de cette nouvelle démarche, et l'intégration de la perspective actionnelle dans leur formation.

Bibliographie

LANG J., « Diplômes. Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur », arrêté ministériel du 22/05/2000 in *Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de la Recherche 25*/2000. (http://www.education.gouv.fr/bo/2000/25/sup.htm)

CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Les Editions Didier. (http://culture2.coe.int/portfolio//documents/cadrecommun.pdf)

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001 a), *Le diplôme de compétence en langue (DCL).* (http://www.education.gouv.fr/fp/dcl.htm).

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001 b), *Le certificat de compétences en langues pour l'enseignement supérieur (CLES).* (http://www.education.gouv.fr/sup/formation/cles.htm).

PUREN C., « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues » in *Les Langues Modernes 2*/2001, 12-29.

PUREN C. (2002), « Innovation et cohérence didactique en langue » in *New Standpoints 12*/2002, pages 3-7.

SPRINGER C. (1999), « Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langue à l'école ? » in *Les Langues Modernes 3*/1999.

SPRINGER C. (2001), « Diagnostic, bilan de compétences, certification : les nouveaux habits de l'évaluation » in *Les Langues Modernes 2*/2001, pages 48-60.

SPRINGER C. (2002), *CLES Rapports expérimentations octobre 2001 – janvier 2002*, Strasbourg, Université Marc Bloch.

TOEIC, (http://www.toeic.com).

UNIVERSITE MARC BLOCH (2001), *CLES – Certificat de Compétences en Langues dans l'Enseignement Supérieur(*http://dladl.u-strasbg.fr/cles/index.htm).

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Enseignement en tandems bi-nationaux franco-allemands

Intégration de trois objectifs : langue, contenu, sensibilisation à des différences interculturelles

Annie Blackborow
Centre de Formation en Langues,
Université Marc Bloch, Strasbourg.

Je viens relater une expérience qui peut apporter des éléments d'expérience à ceux qui organisent des échanges, qui sont préoccupés par la dimension culturelle d'un enseignement fait en langue étrangère, à ceux qui forment des enseignants devant enseigner leur discipline dans une langue étrangère.

I. Les données de la demande

1. La demande institutionnelle

Depuis 1995, nous travaillons avec l'Euro-Institut, structure née à partir d'un programme Interreg, maintenant financée par les Etats allemands et français et par les collectivités locales.

La mission de cet institut est de développer la coopération transfrontalière entre les administrations publiques. Dans ce cadre, nous avons été chargé des formations linguistiques. Par rapport à ce partenaire, nous avons choisi un contenu correspondant à la demande : langue dite de spécialité, -ici l'administration-, langue permettant de mieux gérer certaines situations dans la vie professionnelles (téléphone, correspondance, réunions,...) et donc sensibilisation aux manières de faire, aux différences interculturelles.

Nous avons travaillé à la collecte de documents et choisi ceux qui alliaient informations sur le sujet et présentation susceptibles de servir des objectifs linguistiques que nous avions répertoriés (emplois de prépositions, passif pour l'allemand, ordre de la phrase...)

2. La demande des stagiaires

L'objectif d'être plus à l'aise dans des situations d'échanges professionnels transfrontaliers est confirmé. Le perfectionnement en langue étrangère est cité comme un élément-clé pour y parvenir. Du côté allemand, se mêlent à ces objectifs des objectifs personnels d'utilisation de la langue en France et de moyens pour mieux comprendre comment vivent et fonctionnent leurs voisins.

II. La proposition par rapport à la demande

Ces stagiaires devant travailler ensemble, nous avons immédiatement proposé qu'ils soient regroupés sous forme de tandems.

1. Notre méthodologie

Phase de préparation ou d'input :

Chaque groupe mono-national travaille en langue-cible sur un sujet et prépare une activité par rapport à ce sujet. Un travail linguistique accompagne cette phase.

Phase interactive :

Le travail se fait en petits groupes binationaux (2 personnes ou plus suivant l'activité), sur le sujet préparé dans la phase précédente. L'objectif est de mettre en application, de valider et d'élargir les compétences développées lors de cette phase.

Phase de réflexion :

Retour en groupe national : notes personnelles dans un « carnet de bord » et échanges sur le travail en tandem.

2. Les enseignants

Ils fonctionnent également en tandems : enseignants FLE (Français, langue étrangère) et enseignants d'allemand.

L'élaboration du programme se fait en commun avec pour objectif la préparation et l'exploitation des activités en tandems. Dans chaque langue, l'enseignant réalise un support comportant :

- des documents authentiques variés (textes, tableaux, graphiques, courriers, caricatures) choisis en fonction des informations à transmettre et des activités de compréhension ou d'expression qui peuvent y être associées,
- des tournures à employer,
- une page de carnet de bord par jour,
- des points de grammaire et exercices à faire si nécessaire,
- un glossaire à compléter.

L'intervention d'experts en langue-cible, et/ou des visites préparées viennent compléter le dispositif.

3. Le déroulement de la formation

Un plan écrit en 2 langues avec « timing » comporte :

- successivement différents sujets : données générales sur les deux pays, sur les deux régions, sur l'organisation administrative, sur l'organisation des services, sur la formation des fonctionnaires, sur le courrier administratif,...
- les objectifs pragmatiques et linguistiques choisis par l'enseignant pour chaque sujet,
- les activités en tandems à préparer avec le nombre de groupes à former et la langue à employer,
- les consignes, en français et en allemand, pour ces activités qui seront écrites au tableau dans les deux salles.

4. L'emploi des langues en tandems

Pour chaque activité, la langue à employer est notée dans les consignes écrites au tableau.

Cette activité ayant pour objectif de valider un acquis (linguistique et informatif), de le compléter, de faire surgir des questions ou des réflexions, mais aussi d'entraîner à l'expression et à la compréhension orale, il est important de préciser si la langue à employer est la langue-cible (exercice d'expression pour le locuteur) ou la langue maternelle (exercice de compréhension pour le partenaire)

5.Le feed-back individuel

dans le « carnet de bord », puis dans le groupe mono-national après le travail en tandem.

Cette phase prend de plus en plus d'importance dans nos stages. C'est un moment de réflexion et d'échanges sur ce qui a été appris. Les catégories que nous proposons correspondent aux trois objectifs cités dans le titre.

En effet si les conversations informelles et sympathiques qui ont lieu à côté ou en dehors de la formation sont certainement très enrichissantes, il me semble que la phase de réflexion est fondamentale dans l'apprentissage et qu'elle doit être inscrite comme une étape de toute formation.

Une autre de mes hypothèses est que les notes prises par les stagiaires vont se fixer davantage que les données inscrites dans le document diffusé par l'enseignant.

A la lecture de ces carnets de bord, j'ai pu constater :

- des modes plus ou moins efficaces d'apprentissage (par exemple : mots ou expressions soulignés après travail en tandem),
- des apprentissages non prévus,
- des erreurs sur le vocabulaire ou sur certaines notions,
- le reflet très exact des activités proposées,
- des commentaires très positifs par rapport à ces activités.

6. Le rôle de l'enseignant dans ce type de pédagogie

L'enseignant n'est pas expert du sujet à partir duquel il enseigne la langue. Il doit néanmoins en connaître un minimum.

Il peut ou doit demander de l'aide aux stagiaires pour la documentation. Cette demande crée une nouvelle relation enseignant/enseigné. Il peut aussi choisir de faire venir un intervenant en langue-cible, pour que les apprenants constatent leur niveau de compréhension et d'interactivité sur un sujet qui les intéresse.

Une de ses fonctions est de faire échanger des savoirs qu'il n'a pas, de s'appuyer sur cet échange pour développer des compétences nécessaires à la coopération.

La langue étant enseignée à partir d'une envie de mieux travailler ensemble, l'enseignant doit être à l'affût de chaque manifestation méritant une réflexion sur le sujet qu'il s'agisse de phénomènes de langue ou du vécu à travers les tandems.

Ses compétences sont donc d'ordre linguistique et didactique. Sa potentialité à écouter et transformer des questions et acquis imprévus, dans le cours et surtout dans les tandems, est fondamentale.

7. La dimension interculturelle

Des activités spécifiques traitant des différences interculturelles sont bien sûr proposées.

Mais les documents fournis constituent déjà un support de réflexion, par exemple sur le fonctionnement des systèmes administratifs, à condition de proposer des activités permettant d'y réfléchir. Nous avons, en effet, maintes fois constaté que des différences exposées dans un document ou par un intervenant extérieur, sont mentionnées comme un acquis nouveau à la suite d'une activité en tandem.

Par ailleurs, des « détails de langue », des corrections par le partenaire, des concepts pour lesquels les participants s'acharnent à trouver une traduction qui ne trouve pas d'écho chez le partenaire, mettent en évidence une réalité non décrite dans les documents ou exposés, et peut-être non descriptible.

Enfin, la pratique de la langue étrangère et le travail collaboratif dans des groupes bi-nationaux font apparaître des différences dans la manière d'accomplir une tâche, par exemple dans la présentation des résultats sur un tableau, en plenum, dans la manière de s'organiser, dans la manière de prendre une décision. Là encore, la phase de réflexion qui suit le travail en tandem est fondamentale, pour que ces différences soient mieux perçues et deviennent l'objet d'un apprentissage.

8. Constats

A partir de niveaux de langue identifiés de manière traditionnelle, l'éventail des apprenants pouvant travailler ensemble s'élargit quand ils sont intéressés par un sujet commun et qu'ils ont des tâches à réaliser ensemble. L'apprentissage ayant des objets multiples et nommés, chacun a, à un moment donné, besoin d'une aide et est amené à en donner une, à un autre moment. Tout le monde est à un niveau d'égalité. Les difficultés en langue de certains peuvent être compensées par leur connaissance du sujet traité ou leur expérience et inversement.

L'évaluation globale reste une question ouverte.

Cette alternance de situations où l'apprenant est tantôt celui qui sait, tantôt celui qui ne sait pas donne de l'assurance dans l'apprentissage ; elle permet de prendre de la distance quand une situation, ressentie comme difficile, se présente, d'oser questionner plutôt que de juger ou de se juger.

Elle permet d'aborder des situations en transfrontalier, et peut-être en international, avec une attitude active d'ouverture sur l'inconnu.

Annexes

Actes de l'Université d'automne « Former les enseignants des classes bilingues français- langues secondes/ langues régionales ». IUFM d'Alsace,Guebwiller. Centre de formation aux enseignements bilingues. 24 au 27 octobre 2002. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire. 2004.

Les langues régionales de France

Etat des lieux à l'automne 2002

réalisé par
Jean-Christophe Colinet
Académie de Strasbourg
et Daniel Morgen
IUFM d'Alsace

avec la collaboration de Jean-Marie Arrighi (corse), Daniel Carré (breton), Germaine Hacala et Jacques Sarrailhet (basque), Brigitte Millet (mosellan, allemand standard), Maria-Dolors Sola (catalan), Claire Toreilles, Gilbert Mercadier et Pascal Sarpoulet (occitan).

I. Aires géographiques
II. Réalités linguistiques
III. Réalités scolaires
IV. Outils d'évaluation
V. Matériaux pédagogiques
VI. Politiques linguistiques

I. Aires géographiques

Langue	Aire géographique
dialectes germaniques d'Alsace et de Moselle/ allemand standard	L'aire concernée par les dialectes allemands est, pour l'académie de Strasbourg, la région Alsace, qui comprend deux départements, le Bas-Rhin et le Haut-Rhin ; pour l'académie de Nancy-Metz (Région Lorraine), c'est une moitié du département de la Moselle, au nord de la frontière linguistique, dont le tracé approximatif sur une ligne nord-ouest/sud-est passe au sud de Thionville et au sud de Sarrebourg. Cette dénomination permet de situer l'aire de diffusion de la langue, mais ne rend pas compte de la répartition territoriale des variétés linguistiques en usage (cf. le chapitre « Réalités linguistiques »).
basque	La langue basque est présente sur l'ensemble du territoire basque composé par les sept provinces historiques : Bizkaia, Gipuzkoa, Araba, Nafarroa en Espagne et Lapurdi, Baxe Nafarroa et Zuberoa en France. Le territoire bascophone couvre ainsi 21000 km^2 dont le dixième en France, dans le département des Pyrénées Atlantiques (Académie de Bordeaux).
breton	L'académie de Rennes, au territoire de laquelle il convient d'ajouter le département de Loire-Atlantique si l'on veut parler de la Bretagne historique, présente deux langues régionales dont la ligne de partage se situe approximativement depuis près de deux siècles sur une ligne St-Brieuc-Vannes. En Haute-Bretagne, à l'est de cette ligne, se trouve le territoire du gallo, un parler d'oïl ; la Basse Bretagne (Finistère, ouest du Morbihan et des Côtes-d'Armor) est le territoire du breton.
corse	Le corse est parlé dans l'Ile de Corse (2 départements) ; une importante diaspora, disséminée sur la côte méditerranéenne de la France, à Paris, en Amérique latine, le connaît aussi et le parle dans certaines conditions. Linguistiquement on peut inclure dans le corse les parlers de la Gallura (nord de la Sardaigne).
catalan	Le catalan partage avec quelques autres langues régionales le fait de recouvrir une aire géographique transfrontalière, correspondant à différents Etats : en France le département des Pyrénées-orientales, la petite zone du Fenolleda occitanophone exceptée, en Espagne, trois autonomies : Principat de Catalunya, País Valencià, Illes Balears, et une zone limitrophe, La Franja de Ponent inclus dans l'Aragó, en Italie, la zone de l'Alguer en Sardaigne, la Principauté d'Andorra. Soit au total une superficie d'environ 60.000 km^2 et une population qui a dépassé les 10 millions d'habitants.
occitan	L'occitan est connu dans toute la partie sud de la France, en totalité ou pour partie, dans 32 départements, c'est-à-dire dans 9 académies du sud de l'Etat français : On peut distinguer, d'ouest en est : Une zone « nord » : les académies de Poitiers, Limoges, Clermont-Ferrand, Grenoble, Une zone « sud » : celles de Bordeaux, Toulouse, Montpellier, Aix-Marseille, Nice. Cette zone linguistique occitane déborde sur l'Italie et sur l'Espagne. Les académies du nord de la zone linguistique occitane ont une présence faible de l'occitan dans l'enseignement. Dans l'académie de Limoges, par exemple, si on note

	une présence de l'occitan dans certains collèges, il n'y a pas de sensibilisation ni d'enseignement de langue en amont dans les écoles, ni en aval de suivi dans les lycées publics.

II. Réalités linguistiques

Langue	Degré de standardisation
dialectes allemands d'Alsace et de Moselle, et allemand standard	La langue de référence, langue écrite est l'allemand - ou le luxembourgeois (francique mosellan), dans le cas particulier du francique mosellan parlé dans la région de Thionville. L'allemand est la langue de l'enseignement bilingue paritaire. Le recul des dialectes en Alsace est sensible (INSEE 2002 : 500000 locuteurs). Il en est de même en Moselle. Les variétés dialectales reconnues sont : le francique mosellan, le francique rhénan (en Moselle et dans le nord-ouest de l'Alsace), le francique rhénan méridional (région de l'Outre-Forêt), le bas alémanique, majoritaire en Alsace, du nord au sud du territoire, et le haut-alémanique présent dans la partie sud-est du Sundgau. Toutes ces variétés sont transfrontalières et sont parlées dans les pays voisins. Dans les régions non germanophones d'Alsace, survit difficilement un dialecte d'oïl, appelé le welche en Alsace par les Alsaciens et par les locuteurs eux-mêmes. Cette variété de lorrain est voisine de celle parlée outre Vosges, mais contient davantage de mots du germanique romanisé dans les zones où les langues sont en contact. Les dialectes restent présents dans la littérature (contes, poésie, théâtre surtout), mais sans codification et avec des variations de codage selon deux tendances : utilisation du code allemand plus accessible à la lecture ; transcription phonique directe plus proche de la variété dialectale et de la phonie. Pour le roman, le récit ou les nouvelles, la langue utilisée a été l'allemand, de plus en plus le français. La présence de l'allemand dans la presse et dans les médias audio-visuels (radio, télévision) existe, mais est assez réduite (3h par semaine à FR3-Alsace), voire inexistante en Lorraine. Elle est néanmoins accessible par les médias germanophones, en particulier ceux du pays de Bade, de la Suisse du Nord-Ouest, de Sarre et du Luxembourg.
basque	La langue basque (euskara) extrêmement dialectalisée a bénéficié d'une volonté de standardisation dès le début du XXe siècle, avec la création de l'Académie de la langue basque (Euskaltzaindia) dont les travaux ont abouti à la fin des années soixante à la mise en place d'une langue littéraire unifiée (batua) qui est en train de devenir la langue de communication (média, enseignement…) et que plus personne aujourd'hui ne remet en cause. A côté de ce « batua » il faut bien avouer que seuls les deux dialectes les plus marqués (souletin et biscayen) « résistent » véritablement. Le basque unifié s'est attaché dans un premier temps à « rationaliser » le verbe basque extrêmement complexe et dialectalisé et travaille actuellement sur le lexique mais de manière beaucoup plus souple.
breton	Deux langues régionales sont vivantes sur le territoire de l'académie de Rennes, le breton et le gallo. Ces deux langues ont des statuts différents : alors que le breton est reconnu comme langue, et traité comme tel dans l'Education Nationale, le gallo est relégué au rang de "parler" et n'est autorisé au baccalauréat qu'au titre d'une simple option facultative. A chacune correspond également une représentation différente dans la société : plutôt positive et "bien portée" en ce qui concerne le breton, plutôt négative et toujours

	refoulée pour le gallo. Le breton est une langue très ancienne, d'origine celtique, différente du français avec lequel on ne peut la confondre. Les premiers écrits en breton datent d'un siècle avant les Serments de Strasbourg ; il existe une très importante littérature orale connue très loin de la Basse Bretagne (contes, chansons, complaintes...) ; une tradition de littérature écrite est attestée sans interruption depuis le haut Moyen-Age. La question des variantes dialectales, importante certes quand on parle d'enseignement - mais pas insurmontable - a été réglée d'une manière finalement assez pragmatique : l'oralité s'enracine aussi fortement que possible dans le local (même si une forme de standardisation est en route, en particulier au travers des médias : radios, télé...) ; l'écrit est standardisé. La situation du gallo est loin d'être identique : sa proximité avec le français fait qu'on continue de le considérer comme un patois abâtardi ; il souffre d'une quasi absence de littérature écrite, d'une présence réduite dans les médias ; sa standardisation est en marche. Le breton est une langue menacée dans son existence : environ 250 000 locuteurs quotidiens, une moyenne d'âge qui approche les 70 ans, une transmission familiale quasi inexistante depuis la fin des années 1950, une utilisation massive du français comme langue du travail depuis les années 1970 dans les communautés traditionnellement brittophones (paysans, pêcheurs, petits ouvriers, petits commerçants des bourgades rurales...). Et pourtant la représentation sociale de la langue est très positive depuis les années 1990, les effectifs d'élèves en filière bilingue breton-français progressent régulièrement (+ 9 à 12% chaque année), la place du breton dans les médias augmente, les collectivités s'intéressent à l'avenir de la langue comme marqueur d'identité (et moteur de l'économie)...
catalan	Le travail de standardisation de la langue catalane a été réalisé au début du XXe siècle sous l'impulsion du grammairien Pompeu Fabra. Les normes orthographiques communes établies en 1913 sont aujourd'hui reconnues et adoptées dans l'ensemble des territoires de langue catalane. L'Institut d'Estudis Catalans veille à l'actualisation de la langue standard et a fixé les principaux traits dialectaux. Un centre de terminologie « Termcat » est chargé de la normalisation des néologismes en particulier dans les domaines techniques et scientifiques (http://www.termcat.es).
corse	L'orthographe est unifiée depuis les années 1970. En revanche, aucun dialecte n'a été choisi comme standard et le corse se définit comme langue « polynomique », c'est-à-dire comme la somme de ses parlers employés. Cela ne pose aucun problème d'intercompréhension vu la petite taille du territoire. Les différences existantes concernent la phonologie et une faible partie du lexique, tandis que la morphologie et la syntaxe sont communes. La situation traditionnelle faisait du corse la forme populaire d'une langue dont le toscan (« italien » officiel) était la forme écrite et littéraire. La disparition progressive de l'italien de l'usage a conduit le corse à se constituer en langue à part entière (premier ouvrage publié en 1817, premier journal totalement en langue corse en 1896).
occitan	L'occitan connaît une normativisation double. - Linguistique, d'abord par une quadri-polarisation de la norme ; un occitan « large », compris partout, un occitan occidental (gascon), un occitan nord (limousin, auvergnat, alpin), un occitan oriental (provençal) ; - Graphique, ensuite : deux systèmes graphiques, le système « classique » ou « alibertin » utilisé très majoritairement et le système « mistralien » utilisé, notamment pour des raisons historiques, en Provence. Dans l'académie de Bordeaux, sont présentes trois des variantes de la langue : le gascon sur la plus grande part, le limousin sur une part du département de la Dordogne et le languedocien sur une part de ce même département de la Dordogne, sur le département du Lot-et-Garonne et sur le département de la Gironde.

	Dans l'académie de Toulouse, on trouve le gascon et le languedocien. Dans l'académie de Montpellier, le languedocien majoritairement et le provençal dans le Gard.

III. Réalités scolaires

Langue (académie)	**Enseignement bilingue** **2002/03**
dialectes germaniques d'Alsace/ allemand standard	Actuellement, l'enseignement bilingue paritaire est dispensé dans 171 écoles maternelles et élémentaires et dans 18 collèges (statistiques 2002/03). Il accueille plus de 10000 élèves dans l'enseignement public, auxquels s'ajoutent les 1000 élèves scolarisés dans les classes « associatives » gérées par ABCM. L'effectif des classes bilingues du premier degré (écoles maternelles et élémentaires représente près de 6% de l'ensemble des élèves scolarisés dans le premier degré). La première promotion d'élèves de ce cursus bilingue fréquente la classe de Seconde ; une majorité d'élèves est en cursus Abi-Bac.. Poids du bilingue pour l'ensemble du primaire (de 3 à 11 ans) : 5, 22% Poids du bilingue pour la seule école maternelle : 7,1 % Statistiques enseignement public et privé sous contrat 2002/03 écoles maternelles: 4927 élèves. Ecoles élémentaires : 4609 élèves. Collèges : 806 élèves. Lycée (sections Abi-Bac) : 358 élèves. Classes ABCM : 1077 élèves. IUFM d'Alsace : les formations de la voie régionale se déroulent dans le Centre de formation aux enseignements bilingues de Guebwiller (CFEB) : 55 PE1 y préparent le concours spécial et 39 PE2 y suivent la formation pédagogique professionnelle spécifique bilingue. OEB (option européenne et bilingue) : 21 PLC2 de DNL dont 11 en allemand. (cf. chapitre Politique linguistique) L'IUFM assure aussi la préparation de la mention "alsacien" au CAPES d'allemand.

dialectes germaniques de Moselle/ allemand standard	L'Inspection académique de la Moselle a ouvert des classes bilingues paritaires à partir du CP à Sarreguemines à l'école de la Blies, avec perspective de montée en charge progressive sur les cycles 2 et 3 ; ces classes permettent la poursuite de scolarité des enfants issus des classes maternelles d'un site associatif ABCM. Ailleurs, l'IA gère un réseau de classes VSM (Voie Spécifique Mosellane) : 22 écoles, 101 classes et 2100 élèves. Ces classes fonctionnent selon deux niveaux différents d'exigence : enseignement de l'allemand à trois heures hebdomadaires certaines écoles dites « biculturelles » dispensent depuis la maternelle 3h d'allemand, ainsi que des enseignements en allemand, à raison de 3 à 6h hebdomadaires. L'IUFM assure depuis 1997 sur le site de Metz un complément de formation spécifique optionnelle VSM (enseignement de l'allemand) pour les stagiaires (PE2) qui souhaitent intégrer cette dimension à leur formation professionnelle et être affectés sur des postes à profil dans les écoles biculturelles. En 2002/2003, 17 stagiaires ont suivi ce cursus; depuis 1997, au total : 57 stagiaires. Les deux lauréats du concours spécial langues et cultures régionales 2002 ont bénéficié durant l'année de formation d'un volet de formation spécifique (enseignement du dialecte).
basque	Dans ce qu'on appelle le Pays Basque Nord, c'est-à-dire les trois provinces situées en France, l'enseignement du basque est pris en charge par trois structures différentes qui sont l'enseignement public, l'enseignement privé confessionnel et l'enseignement privé associatif (ikastola).
	Le chiffre le plus significatif qui traduit le mieux le développement de l'enseignement du basque, car il s'agit véritablement de développement malgré tous les problèmes qui subsistent, est celui des élèves inscrits dans l'enseignement bilingue à parité ou par immersion: 21% des élèves du primaire en bénéficient actuellement sur les 23000 que compte la région, soit près de 4800, chiffre en augmentation constante d'environ 10% par an. Les trois filières mettent progressivement en place cet enseignement de la maternelle au lycée.
catalan	Sur le territoire français, l'enseignement du catalan concerne, toutes modalités et niveaux scolaires confondus, près de 11000 élèves (en 2001-2002 : 10072 dans le secteur public, 522 élèves dans l'enseignement confessionnel et 374 dans le secteur associatif). Dans le secteur public, l'enseignement bilingue s'est mis en place tardivement (1990) et ne représente aujourd'hui qu'un pourcentage limité des élèves (environ 2%), soit à la rentrée 2002 près de 1000 élèves.
corse	L'enseignement bilingue accueille, dans le premier degré, 1800 élèves, dans 25 sites et 37 écoles ; dans le second degré 250 élèves, et 300 élèves dans des sections méditerranéennes, fondées sur une expérience plurilingue incluant le corse, le latin et une langue vivante romane (chiffres de 2001-2002). L'enseignement associatif n'existe pas dans l'Académie. A l'université, l'enseignement du corse est obligatoire dans toutes les filières jusqu'à la licence (1h30 environ).

gallo (langue d'oïl)*	Plus de 500 élèves de collèges et lycées reçoivent un enseignement de gallo (option facultative). Une initiation est conduite dans le premier degré dans deux circonscriptions d'Ile-et-Vilaine (environ 600 élèves concernés). Seul l'enseignement public fait une place au gallo.
breton	La situation du breton est assez complexe : Enseignement d'initiation en 1er degré (1h30 /sem.) : 13.000 élèves en bénéficient ; dont 8.000 dans l'enseignement public et 5.000 dans l'enseignement catholique. Cette forme se rencontre pour l'essentiel (12.000 élèves) dans le département du Finistère où elle est l'objet d'un conventionnement entre l'IA, le Conseil Général - qui finance les interventions - et des associations type loi 1901 - qui fournissent les intervenants. Filière bilingue français breton : 7.684 élèves. Enseignement public : 2748 élèves (dont 2.445 dans le 1er degré) Enseignement. privé catholique : 2400 élèves (dont 2.150 en 1°degré) Diwan : 2.436 élèves (dont 1.900 en 1er degré) Si la parité est plutôt la règle en 1er degré, on en est loin en 2nd degré (3h de langue bretonne + au moins une discipline qui est souvent l'histoire-géographie). Diwan fonctionne sur le principe d'une immersion plus importante en breton (vie de l'établissement, introduction du français en CE1...). Filière optionnelle collège, lycées : 6.000 élèves. Enseignement public : 3.193 élèves. Enseignement catholique : 2. 809 élèves. Les effectifs de collège représentent environ 75% du total ; on assiste à un "effritement" au long de la scolarité, en particulier aux paliers fin de 6°, fin de 5°, passage en seconde (difficulté de mener latin et breton de front, esprit "consumériste", emplois du temps et regroupements peu incitatifs...).
	En terme de personnel : + de 500 EQP (enseignants). Enseignement supérieur : 1 000 étudiants environ). Etudes de breton (« majeure ») : DEUG : 267 étudiants Licence 14 étudiants D.U./ DEA/... : 60 étudiants

	Breton, civilisation (« mineure », tous cursus) : 600 étudiants L'université de Haute Bretagne, Rennes I (338 étudiants en breton « majeure ») et l'Université de Bretagne Ouest, Brest (128 étudiants en breton majeure) offrent un cursus complet en breton. L'université de Bretagne Sud, à Lorient offre un cursus DEUG-Licence pluridisciplinaire avec une mention breton, civilisation des pays celtiques (47 étudiants). IUFM de Bretagne : 70 étudiants et stagiaires. La formation des enseignants de/en breton est assurée sur le site de Saint-Brieuc où se trouve le CFEB (Centre de Formation des enseignants de breton).
occitan	Dans l'académie de Bordeaux, l'enseignement bilingue à parité horaire français-occitan est présent, dans le service public, dans quatre départements sur cinq : dans la Dordogne (1 site), les Landes (1 site), le Lot et Garonne (3 sites), les Pyrénées-atlantiques (5 sites). Pour le moment, il n'y a pas d'enseignement bilingue français occitan dans le département de la Gironde. Les 10 sites bilingues recensés scolarisent au total 356 élèves, avec 17 enseignants, dont certains à mi-temps dans le site bilingue. Seul le premier degré est concerné pour le moment par l'enseignement bilingue. La continuité pédagogique semble compliquée dans la mesure où les ouvertures des sections bilingues se sont faites au coup par coup, sans définition de secteurs de collège. Il y a donc des cohortes insuffisantes d'élèves lors de l'entrée en collège. Pour le moment, à la suite de l'annulation du conseil d'état, le Rectorat et les IA attendent la publication d'un arrêté et d'une circulaire pour relancer une action[1]. **Dans l'académie de Limoges**, l'occitan est absent dans les statistiques de l'enseignement dans le premier degré. En fait, des enseignants réalisent une activité d'animation-sensibilisation sans que cela apparaisse. En Corrèze, le poste mis au concours spécial en 2002 n'a pas été affecté à l'enseignement de l'occitan. En collège, un établissement de Corrèze présente un suivi régulier, LV2-LV3 (Collège de Seilhac), avec une professeure certifiée d'occitan. Malheureusement, la continuité en lycée n'est pas garantie à Tulle, ni à Brive. Ailleurs, l'enseignement est assuré par des collègues d'autres disciplines (Histoire à Ambazac ou Lettres à Limoges), un vacataire assure quelques heures dans deux établissements (Limoges et Châlus). Tout ce dispositif touche entre 100 et 150 élèves. En lycée, sur toute l'académie, seul le lycée Beaupeyrat de Limoges (privé) assure un enseignement d'occitan pour 22 élèves, de la seconde à la terminale. L'académie de Limoges n'a pas inscrit de postes spécifiques de langue régionale au concours de PE.

[1] Ces textes ont été publiés depuis : arrêté du 12 mai 2003 et circulaire du 5 juin 2003 (BO n°24)

	Dans l'académie de Montpellier, trois formes d'enseignement de l'occitan coexistent **au premier degré** : - l'initiation à partir de la maternelle accueille le plus gros des effectifs (7 500 élèves), sans faire appel à des intervenants extérieurs. - l'enseignement au titre de la langue vivante est d'implantation plus récente et en développement (1044 élèves) - l'enseignement bilingue : il a des difficultés pour se développer, à cause de résistances institutionnelles (190 élèves) Le concours spécial, mis en place en 2002, permet de former à l'IUFM des maîtres pour l'enseignement bilingue et pour l'enseignement de LV. **En second degré**, - Collèges : 66 collèges proposent un enseignement. L'enseignement optionnel facultatif est le plus développé, en 6e et 5e : 2183 élèves. L'enseignement optionnel obligatoire (option 3 h) existe dans certains collèges : 226 élèves - Lycées : 26 lycées sur 39 proposent un enseignement. Les effectifs sont en progression (553 élèves) ainsi que le nombre de candidats au bac, surtout en LV2 / LV3. 40 professeurs certifiés d'occitan (25 postes fixes, 15 TZR) et 20 professeurs d'une autre discipline enseignent l'occitan. La faiblesse numérique de la filière bilingue (2 collèges seulement la proposent) est liée à celle du premier degré. **Enseignement supérieur** Etudiants spécialistes (cursus complet : Deug, licence, maîtrise, DEA, doctorat) : 119 étudiants Etudiants non spécialistes (Deug, licence) : 436 étudiants **IUFM de Montpellier** 1ère année : Tous les sites offrent une formation en occitan, soit au titre de l'option de langue au CRPE (environ 80 étudiants), soit au titre de la préparation au concours spécial (23 étudiants, à Carcassonne). A Montpellier, la préparation du Capes est organisée en liaison avec l'université. 2ème année : Stagiaires PE2 spécial : 9. Stagiaires PLC2 : 8 L'IUFM a consenti un effort particulier de formation pour les langues régionales. Mais l'encadrement des ces formations est à l'heure actuelle très insuffisant : un demi poste d'agrégé en tout et pour tout. Tout le reste de la formation (autour de 500 heures) est assuré par des conseillers pédagogiques ou des professeurs du second degré en heures complémentaires.
occitan	**Académie de Toulouse** Le développement de l'enseignement de la langue et de la culture occitanes prévu par deux circulaires académiques est aussi un des axes du projet d'académie.

	Dans le premier degré : 25 000 élèves environ bénéficient à différents degrés et sous des formes diverses d'une prise en compte de la langue et de la culture occitanes: - l'information-sensibilisation à partir de la maternelle concentre l'essentiel des effectifs. - l'enseignement d'initiation a tendance à stagner ou à régresser, car l'articulation avec celui de la langue étrangère n'est pas toujours possible. - En 2002/03, 1561 élèves bénéficient d'un enseignement bilingue, dans 26 sites (1081 dans le public et 480 dans l'associatif). En 2003 cela représente 0,62% des effectifs de l'enseignement primaire contre 0,49% en 2000). Dix-neuf (19) instituteurs-animateurs et maîtres-formateurs contribuent à l'animation et à la formation dans le primaire. Le concours spécial, mis en place en 2002, permet de former à l'IUFM 10 maîtres pour l'enseignement bilingue et pour l'enseignement de LV. **Dans le second degré :** De 1999 à 2002 les effectifs d'occitan dans le second degré sont passés de 7950 à 9822 et le nombre d'établissements proposant cet enseignement de 159 à 172. Cette augmentation, très variable selon les départements, est due à une bonne progression dans certains collèges publics, grâce à l'initiation généralisée organisée sur l'année ou par ateliers tournants, conformément à la possibilité offerte par la circulaire rectorale du 3 mai 1999. Des sections de langue régionale, où l'histoire et la géographie sont enseignées en occitan fonctionnent dans 10 collèges. L'enseignement de l'occitan est associé à celui des autres langues romanes dans les parcours latins et romans, organisés dans une trentaine de collèges. L'académie de Toulouse dispose à présent de 59 certifiés d'occitan qui assurent chacun de 9 à 18 heures d'occitan.
	Enseignement supérieur L'Université dispose à Toulouse de trois enseignants à temps plein : un professeur, un maître de conférences, un PRCE. Un chargé de cours est mis pour 4 heures à disposition de l'antenne d'Albi par le Rectorat. **IUFM de Toulouse** 1ère année : Le site de Toulouse assure la préparation au concours spécial et normal de professeur des écoles ainsi que la préparation au Capes qui est organisée en liaison avec l'Université. 2ème année : Le site de Toulouse assure la formation des stagiaires PE2 spécial (10 stagiaires) et des stagiaires PLC2 (8 stagiaires) Chaque site départemental organise pour sa part l'information minimale de tous les PE2, l'option langue pour les volontaires et la formation continue. L'IUFM a créé un poste de Maître de conférences pour l'occitan mais une partie de la formation continue d'être assurée par des conseillers pédagogiques du primaire et des professeurs du second degré associés, vacataires ou mis à disposition.

IV. Outils d'évaluation

Langue	Outils
dialectes germaniques d'Alsace/ allemand standard	- au premier degré : une évaluation interne est menée par l'enseignant de la classe en langue et en discipline (en français et en allemand). Une évaluation externe, commandée régulièrement par le Recteur est conduite par la Commission Académique d'Evaluation des Enseignements Régionaux et Internationaux. L'évaluation porte sur les acquis des enfants en français et en allemand. Les compétences des enfants en français ont été comparées à celles d'une population témoin d'élèves de classes non bilingues présentant globalement le même profil sociologique. Cela a permis de constater des résultats légèrement meilleurs pour les élèves bilingues en français et en mathématiques. Certes, l'échantillon d'élèves scolarisés dans la voie bilingue est encore trop peu représentatif, pour que l'on puisse établir des conclusions définitives. Il convient donc de rester prudent et vigilant. La Commission évalue en allemand les compétences de compréhension orale (compétences communicationnelle, fonctionnelle, notionnelle) et de production orale (complexité/non complexité des énoncés, variété du répertoire lexical, variété des structures,…) C'est ainsi que l'on constate que la part verbale reste encore insuffisante pour l'instant. Les compétences de compréhension sont certes très bonnes ; en revanche, les compétences de production restent bien en deçà des objectifs initialement affichés par les circulaires rectorales. La Commission donne des recommandations aux enseignants sous forme de propositions publiées dans le rapport publié régulièrement. L'engagement de l'enseignant, son niveau d'expérience, son savoir-faire sont des facteurs essentiels de la réussite des élèves. - au collège : les professeurs d'allemand ont à leur disposition des outils d'évaluation pour la fin de Sixième et de Cinquième ; d'autre part, une rubrique particulière est ajoutée au bulletin de l'élève, qui évalue le travail et les compétences acquises dans l'utilisation de l'allemand dans les disciplines non linguistiques ; enfin, en ce qui concerne le Brevet des collèges, le Ministère de l'Education Nationale a permis à titre expérimental que les élèves issus des sections bilingues d'Alsace et candidats à l'option « français –langue régionale » passent les épreuves réglementaires de mathématiques et d'histoire –géographie, sur les mêmes sujets que les autres candidats, partie en français, partie en allemand ; ils rédigent en outre une épreuve écrite de langue régionale. La première cohorte d'élèves (une quarantaine) issus de l'enseignement bilingue a passé les épreuves du brevet en 2002 ; à l'exception d'un seul candidat, qui ne s'est pas présenté à certaines épreuves, ils ont tous été reçus ; leurs résultats généraux ne présentent pas de différence particulière avec ceux des autres candidats. En ce qui concerne les compétences linguistiques, on peut noter des compétences de compréhension larges et remarquables, atteintes de façon assez homogène, tandis que la maîtrise en production, en particulier celle de la morpho-syntaxe, est plus inégalement atteinte ; cette dimension fera l'objet d'un travail particulier, en liaison avec le premier degré ; le cursus bilingue reste un enseignement institutionnel.
mosellan/ allemand standard	En Moselle : en cours de réalisation par une équipe de production d'ici septembre 2003.
basque	Un certain nombre de dispositifs d'évaluation de et en langue basque existent.

	Certaines épreuves des différents examens (brevet, bac) donnent la possibilité aux élèves de composer en basque ou de passer des épreuves de basque, selon le cursus effectué ou les choix du candidat, de la même façon que pour les élèves issus des sections européennes par exemple.
	Par ailleurs, l'enseignement de la langue basque dans le cadre de l'enseignement bilingue est aussi l'objet d'évaluation (CE2, entrée en 6°….), en même temps qu'ont lieu les évaluations nationales.
breton	Il n'existe pas d'évaluation institutionnelle des connaissances en breton au-delà de la prise en compte classique d'une LV au baccalauréat ; une opération est en cours de préparation au niveau CM2 pour le printemps 2003. Le breton et le gallo peuvent être pris en compte au titre de la LVII au Brevet des collèges s'ils sont enseignés en position de LVII ou dans des conditions analogues (2 ou 3h/sem.). Au Brevet, l'épreuve d'histoire-géographie et une partie de l'épreuve de mathématiques au Brevet peuvent être rédigées en breton (filières bilingues).
catalan	Le catalan comme la plupart des langues régionales n'a encore aujourd'hui que le statut de LV2, LV3 ou langue facultative, ce qui rend difficile la prise en compte des compétences acquises par les élèves dans les dispositifs actuels d'évaluation sommative, en particulier pour les élèves issus des cursus bilingues ; la chargée de mission d'IPR a négocié la possibilité de faire présenter aux élèves de première le certificat international de catalan.
corse	La mise en place d'une évaluation dans l'enseignement bilingue est en cours d'expérimentation. Pour la connaissance de la langue, des évaluations systématiques se font en CM1 (tous les élèves), en 6e (élèves inscrits en corse, environ 70%) et en 3e (élèves inscrits en corse, environ 35%). A la demande de la collectivité territoriale de Corse, l'INSEE prépare une enquête (expérimentée en juin dans deux collèges), qui concerne plutôt la connaissance et l'usage de la langue que les résultats de son enseignement. La place du corse aux examens est la même que celle des autres langues régionales.
occitan	A l'heure actuelle, il n'y a pas de processus d'évaluation <u>global</u> de l'enseignement de l'occitan mais des pratiques <u>locales</u>. **Dans l'académie de Toulouse** une « évaluation des compétences en occitan et en français d'enfants de CE1 et de CM1 /CM2 » a été réalisée en 1994 et 1995 sous la direction de Geneviève Vermès et Elisabeth Regnault. Les résultats des évaluations de CE2 ont été exploités dans plusieurs sites bilingues. Une étude comparative des résultats des élèves des sections de langue régionale des collèges est en cours, ainsi que le suivi des sections bilingues du Lot. **Dans l'académie de Clermont** **Cantal.** Dans le primaire, ce département dispose d'une institutrice animatrice qui aide les enseignants à prendre en compte la langue occitane. 42 enseignants, dont certains ont obtenu l'habilitation à enseigner la langue, assurent un enseignement de sensibilisation ou d'initiation dont bénéficient, en 2002-2003, 673 élèves. Un stage de formation continue est organisé chaque année. Dans le secondaire, des ateliers d'initiation à la langue et à la culture occitanes ou des options classiques d'occitan existent dans 6 établissements. Dans les lycées, l'enseignement de l'occitan n'est proposé que dans les 3 établissements d' Aurillac (61 élèves). Le « groupe départemental pour l'enseignement de la langue et de la culture occitane »,

	présidé par l'Inspecteur d'Académie, est une structure consultative de concertation et de suivi de l'enseignement de l'occitan. Elle se réunit une fois par an.

V. Matériaux pédagogiques

Langue	Matériaux pédagogiques
dialectes germaniques d'Alsace/ allemand standard	Le CRDP prend en charge la politique éditoriale. **Premier degré** : Mathématiques : deux manuels CP et CE1 (éditeur Do Bentzinger, Colmar), ainsi que quelques documents de travail en maths au cycle 3 polycopiés, plus difficiles d'accès, sont à la disposition des enseignants ; allemand : un appareil pédagogique de fiches (Werkzeugkiste) pour l'utilisation de textes longs, mais incomplet et non diffusé, est accessible par des polycopiés et sur le site http/ www.alsace.iufm.fr. Un fichier CE1 : « Gustels Wege durchs CE1-Gehege » a été édité chez Do Bentzinger, ainsi que des outils associatifs CP et CE1 (voir récapitulatif sur www.alsace.iufm (CFEB) sous Werkzeugkiste. Un manuel de lecture allemand (Cornelsen Verlag) a été recommandé à la MAERI pour utilisation dans les CP, avec quelques modifications. Sciences, Géographie, etc. : La collection « Entdecken, tun, verstehen » a été éditée par Do Bentzinger, Colmar en 1997. Un manuel de géographie devrait paraître cette année au CRDP. **Collège** : grâce aux moyens dégagés par la MAERI et le service de la formation continue, des équipes d'enseignants ont élaboré, en collaboration avec les IPR concernés, un ensemble d'outils dans les disciplines enseignées en allemand (Mathématiques, Géographie, Histoire) de la 6è à la 3è , avec diffusion sur cédérom et par polycopie.
dialectes germaniques de Moselle/ allemand standard	La Moselle ne dispose pas de matériels d'origine locale pour l'enseignement paritaire. Des matériels existent pour la VSM : -pour l'enseignement de l'allemand, série de brochures : "Propositions d'activités" pour le cycle1, CP, CE1, CE2, CM1, CM2 (Centre Transfrontalier de Documentation pour la Formation et l'Apprentissage de la Langue du Voisin); Das Kinderkarussell, comptines et chants pour le cycle 2 (brochure et CD), Mann O Mann, chants pour le cycle 3 (brochure et CD); -pour les enseignements en allemand : "modules pour les écoles biculturelles"(http://www;ac-nancy-metz.fr/ia57/CreutzwaldLaHouve/modules/) (réalisation : équipes pédagogiques des écoles biculturelles de la Moselle)
basque	Depuis ces trois ou quatre dernières années, un effort important est accompli pour accompagner le développement de l'enseignement bilingue. Il existe en Pays Basque Nord un centre pédagogique (IKAS) dont la vocation est entre autre la production de matériel pédagogique et qui a signé dans ce sens une convention avec le CRDP d'Aquitaine. Parallèlement une association de parents d'élèves (IKAS BI) de l'enseignement public édite aussi des manuels pédagogiques en basque (traductions). Ces publications bénéficient d'un financement public dans le cadre d'un avenant au contrat de plan Etat-Région, à savoir la Convention Spécifique Pays Basque. La

	Maîtrise d'Oeuvre Publique pilote ces actions qui regroupent l'ensemble des partenaires concernés (E.N., Région, Département, Conseil des élus, Ikas, Ikas bi…)
breton	Rien de particulier n'est édité pour l'apprentissage du gallo. Le matériel pédagogique relatif au breton s'étoffe rapidement, en particulier pour ce qui est des besoins de la filière bilingue. Plusieurs éditeurs sont sur le marché, mais le plus important reste le CRDP et son antenne en langue bretonne : TES (*Ti Embann evit ar Skolioù*) qui publie et met –gratuitement – du matériel à la disposition des écoles depuis 10 ans (convention Etat-Région). TES publie des traductions de manuels français, des documents mis au point par les enseignants, etc... Par ailleurs, on signalera également des publications des CDDP, d'éditeurs privés (méthodes d'apprentissage de langue, CDRom...).
catalan	Le nombre réduit d'élèves concernés a freiné l'édition de manuels pour les élèves : un premier manuel pour l'apprentissage du catalan en CE2 et un livre d'histoire en catalan pour les 6ème bilingues viennent d'être publiés à la rentrée 2002 respectivement par le CDDP des Pyrénées-Orientales et l'APA. Cependant les enseignants ne sont pas dépourvus puisqu'ils peuvent utiliser la riche production pédagogique de la Catalogne Sud ainsi que les ressources pédagogiques mises en ligne par les ministères d'éducation des Autonomies de langue catalane en Espagne.
corse	Dans le cadre des contrats de plan précédents, tous les niveaux de classe ont été dotés de manuels d'apprentissage de la langue (1 ou 2 par niveau), ainsi que de documents d'appui. Le grand besoin actuel concerne les manuels des disciplines en langue, absents pour l'instant. L'échange entre enseignants du bilingue par l'internet est en cours d'organisation.

occitan	**Académie de Bordeaux** Dans le premier degré, nous travaillons sur l'édition de contes et de chansons, etc. (réalisations du CRDP d'Aquitaine) Dans le second degré, nous travaillons sur deux ensembles pédagogiques, un en langue, l'autre en histoire. - La réalisation d'un manuel d'occitan général, intégrant les 4 grandes variétés de langue (niveau fin de collège, lycée), en collaboration avec les autres académies occitanes, arrive à son terme. La publication est prévue pour la rentrée scolaire 2003. La manuel comprendra quatre éléments : le livre de l'élève, les CD-audio d'usage collectif, les cahiers d'exercices pour les élèves, le guide du professeur. Il est réalisé avec l'aide des collectivités territoriales et de l'Etat (Cf. annexes). - L'ensemble « textes et documents pour la classe » en histoire présente un ensemble de fiches avec une exploitation pédagogique sur des éléments du programme à divers niveaux. La partie de présentation des fiches est traduite en basque et en occitan-gascon. **Académie de Limoges** : matériel réalisé de manière associative jusqu'à quelques années. Académie de Montpellier Avec le soutien de la Région Languedoc-Roussillon, le Centre régional de documentation pédagogique (C.R.D.P.) de Montpellier réaffirme sa politique éditoriale en matière de langues régionales. En occitan, plusieurs ouvrages ont été publiés dans la collection « Lenga viva » (*Quasèrn de 6na, Quasèrn de 5na, Practicar la lenga,* tomes 1,2 et 3) accompagnés de livres du maître et adaptés dans les autres variétés de langue (gascon, provençal, limousin). Le C.R.D.P. édite la revue *Lenga e país d'òc*, à vocation pan-occitane. Un projet de mise en ligne d'une méthode d'apprentissage de l'occitan pour débutants est à l'étude, en relation avec le département d'occitan de l'université. Les ressources humaines sont le point faible de ce dispositif, fondé sur l'engagement personnel et le volontariat des professeurs. **Académie de Toulouse** Le CRDP de Toulouse publie du matériel pour l'enseignement de l'occitan notamment dans le domaine audiovisuel et pour l'enseignement bilingue. Il dispose pour cela - d'un équivalent temps plein mis à disposition par le Rectorat, - du soutien financier de la Région Midi-Pyrénées et du Département de la Haute Garonne via l'association D'Arts et d'Oc. Il travaille aussi en partenariat avec le Centre de Ressources Occitanes et Méridionales (CROM). Parmi les productions en cours, on peut citer une série de petites pièces de théâtre pour les écoles et collèges, un recueil de chants, l'adaptation en occitan d'un manuel pour l'enseignement bilingue, des activités en occitan pour le cycle 2, le magazine audiovisuel « Chercheurs d'oc » qui sera attribué à tous les établissements scolaires de Midi-Pyrénées. Le CROM assure aussi la production et surtout la diffusion par l'équipement des établissements scolaires de matériel pédagogique.

VI. Politiques linguistiques

Académie/ Département	Politique linguistique
Corse	L'Assemblée de Corse doit, selon le statut particulier de 1991, élaborer un plan de développement de l'enseignement du corse. Elle l'a fait en 1999. Une convention entre la Collectivité territoriale et l'Etat est en cours de signature pour sa mise en œuvre et celle de la loi de 2002. La politique d'enseignement du corse va dans deux directions essentielles : la généralisation de l'offre d'un enseignement de 3 heures hebdomadaires ; le développement d'expériences bilingues (objectif : un site au moins par secteur de collège, et le suivi dans les collèges) et plurilingues (sections méditerranéennes, une par bassin, et parcours langues romanes). Les actions d'appui concernent notamment : la production de documents écrits et audiovisuels, les centres de séjour et d'études corses pour les classes du premier degré, les ateliers de langue corse dans chaque établissement secondaire, le soutien aux actions culturelles prenant en compte la langue et la culture corses. L'enseignement du corse est généralisé à l'IUFM; 16 professeurs des écoles ont été recrutés au concours spécial (sur 20 postes offerts). Impact de cette politique linguistique : la généralisation est effective en second degré. En premier degré, les objectifs fixés pour 1999 ne sont pas encore réalisés, la polyvalence du maître rendant difficile l'enseignement quand celui-ci n'est pas compétent et volontaire. L'échange de services se développe et 20 intervenants ont été recrutés à la rentrée 2001. L'opinion attend parfois de l'Ecole seule le maintien et le développement de la langue. Or elle peut enseigner la langue, mais non créer les conditions sociales de son emploi, ce qui suppose une action d'ensemble concernant notamment les médias.

Académie de Bordeaux **Pyrénées Atlantiques (langue basque)**	La grande nouveauté est que l'Etat, par la voix du Sous Préfet des Pyrénées Atlantiques, a demandé, en juin 2002, au Conseil de la langue basque (issu de la Convention Spécifique Pays Basque), de proposer un plan de développement linguistique à l'horizon 2015. Ce plan ne sera publié qu'au courant de l'année 2003, mais il a donné lieu à la commande d'une enquête, confiée à un certain nombre d'acteurs culturels et socioprofessionnels, et destinée à connaître l'état réel de la langue basque. C'est véritablement le signe d'une évolution des mentalités et celui d'une volonté affichée des pouvoirs publics de prendre en main le sauvetage de la langue basque, considéré comme prioritaire par le Conseil de Développement du Pays Basque à l'origine de la Convention Spécifique. Impact de cette politique : la volonté de développement de l'enseignement bilingue de la part de l'Education nationale a amené le Conseil de Développement à effectuer diverses enquêtes d'opinion pour connaître les besoins en la matière; ces sondages nous éclairent sur le soutien franc et massif de la population vis-à-vis de la langue basque. Par exemple dans la zone la plus débasquisée de la côte (Bayonne, Anglet, Biarritz) 53% des parents de jeunes enfants souhaitent qu'ils puissent bénéficier d'un enseignement du basque (45% se prononcent pour un enseignement bilingue : actuellement seuls 5% des enfants de ce secteur sont en bilingue…..)

Académie de Bordeaux **(occitan)**	Une politique linguistique en Région Aquitaine se construit et se cherche depuis quelques années. Un poste de chargé de mission « langue régionale » a été créé, il y a deux ans mais n'est plus occupé en ce moment. Les départements ont, pour certains, des politiques réelles avec un poste de chargé de mission (département des Pyrénées-Atlantiques), d'autres des politiques de soutien plus ponctuelles.
Académie de Montpellier **Pyrénées Orientales (catalan)** **Aude, Gard, Hérault, Lozère** **(occitan)**	En ce qui concerne les collectivités territoriales, une absence de politique linguistique, seulement quelques aides financières. En ce qui concerne l'administration éducative, elle a depuis 2001 la volonté de mettre en place une politique départementale de développement des cursus bilingues dans la stricte limite des possibilités en matière budgétaire et humaine du département. L'impact de cette politique est faible, mais on observe un réel intérêt des familles pour les cursus bilingues. Le conseil académique n'a pas envisagé pour le moment un véritable plan de développement pluriannuel. L'enseignement de l'occitan est géré dans une stricte économie de moyens et d'ambition, sans perspectives de développement. L'aide des collectivités, surtout de la Région, permet la mise en place d'un projet académique de grande ampleur (1er et 2nd degrés). Mais auprès des collectivités territoriales, l'enseignement public n'est pas aussi bien considéré que l'enseignement privé sous contrat.
Académie de Toulouse (occitan)	Une politique académique de développement de l'enseignement de la langue et de la culture occitanes a été définie par le Rectorat. Aux deux premiers plans de développement de 1990 à 1999 a succédé un « programme académique de développement » pour la période 2000- 2006. Ce programme, défini par deux circulaires académiques a été intégré au projet d'académie. Par convention, le Rectorat, la Région Midi-Pyrénées et l'Université de Toulouse le Mirail ont créé le CROM (Centre de ressources occitanes et méridionales) pour coordonner et développer leurs actions en faveur de l'occitan. Le soutien financier à l'occitan figure aussi dans le contrat de plan Etat – Région, l'une pour le CROM et l'autre pour l'enseignement. L'engagement des départements est très variable. Ceux qui soutiennent le plus activement l'occitan et son enseignement sont le Tarn et Garonne, les Hautes-Pyrénées qui prennent en charge des intervenants. La Haute Garonne et l'Aveyron apportent aussi, sous diverses formes, une aide significative.

Rennes	Les collectivités en Bretagne expriment la volonté de s'engager dans la promotion du breton, nettement moins en ce qui concerne le gallo. Au plan départemental, on signalera en particulier l'implication très importante du Conseil Général du Finistère dans l'initiation en premier degré, celle des Côtes-d'Armor dans la réalisation du CFEB de Saint-Brieuc... Les autres départements sont plus en retrait. La région, au travers du plan Etat - Région et de la convention additionnelle signée en mars 2002, sur le modèle de celle de l'Alsace, intervient financièrement à divers titres (action culturelle, promotion du breton...). La mise en place du Conseil académique des langues régionales (novembre 2002) devrait permettre d'optimiser les échanges avec les collectivités et d'approfondir leur engagement dans la politique linguistique (propositions).
Strasbourg	Deux époques, deux étapes : - 1982-1991 : plan académique de développement de l'enseignement de l'allemand à 3 heures par semaine, depuis le cycle 3 de l'école primaire jusqu'au baccalauréat, avec intégration passive et marginale du dialecte, pratiquement limitée, sauf quelques exceptions, à l'accueil des élèves dialectophones en maternelle. Dans des collèges, il y a des sections pour élèves dialectophones.
	- 1991-2003 : d'une part, un plan académique de développement de l'enseignement à 3 h, et d'autre part lancement de l'enseignement bilingue au premier degré avec poursuite au collège. L'IUFM d'Alsace a mis en place depuis 1994 une formation optionnelle complémentaire à l'enseignement bilingue premier degré (PE bilingues), ainsi qu'une Option européenne et bilingue second degré (PLC des DNL). Environ 15 PE par an et 12 PLC de DNL en allemand ont suivi ces formations par an. Avec la création du concours spécial, la formation optionnelle est devenue une obligatoire pour les lauréats de ce concours ; la « voie régionale bilingue » de PE est en expansion (55 PE1 – 39 PE2 en 2002/03) dans le Centre de formation aux enseignements bilingues de Guebwiller (CFEB). Le CFEB participe au « cursus binational intégré » de formation d'enseignants bilingues du premier degré (cf. dispositif présenté dans l'axe "Formation des maîtres"). L'objectif de l' Académie de Strasbourg, tel qu'il a été exprimé à nouveau dans la Convention portant sur la politique régionale des langues dans le système éducatif (2000-2006), signée le 18 octobre 2000, est d'enraciner le cursus bilingue dans les deux aspects de la langue régionale, l'allemand standard et ses variétés dialectales.
Nancy - Metz **(Moselle)**	Politique voisine de celle de l'académie de Strasbourg. En 1991, création de la Voie Spécifique Mosellane (Circulaire Rectorale "Langue et Culture régionales : Voie Spécifique Mosellane" du 01-09-90, compléments du 26-10-94 -. Programme à extension limitée). La continuité des enseignements est assurée au Collège et au Lycée par des structures spécifiques : sections trilingues, classes européennes… Depuis la rentrée 2003, la Moselle propose un enseignement paritaire en école maternelle et élémentaire à Sarreguemines (montée en charge progressive), en plus des classes bilingues associatives gérées par ABCM. Ailleurs, le site de la commune frontalière de Liederschiedt associe depuis 1995 dans des mêmes locaux un Kindergarten allemand et une école maternelle française avec enseignements croisés. Pas d'enseignement de la langue régionale en école et en collège à l'exception du francique mosellan proposé dans deux écoles avec continuité en atelier au collège. Les dialectes sont conçus comme un tremplin vers l'allemand.

	Une option facultative « langues régionales des pays mosellans » est proposée en lycée, mais sa présence est loin d'être généralisée. L'IUFM de Lorraine propose aux PE2 un volet de formation spécifique optionnel à l'enseignement de l'allemand en Voie Spécifique Mosellane. Le plan de formation continue 1er degré consacre un volet important à la Voie Spécifique Mosellane. En 2001/2002 et 2002/2003 l'Académie de Nancy -Metz a organisé un "concours spécial Langues et cultures régionales". Les candidats composent (écrit et oral) au choix dans les grandes variantes dialectales : francique rhénan, francique mosellan, luxembourgeois.. 2002 : 2 lauréats, 2003 : aucun candidat.

Références bibliographiques

Cerquiglini B., dir.(2003) " Les langues de France", PUF.
Sibille J., (2000), Les langues régionales, Flammarion (Dominos).

Liste des auteurs

Jean-Marie ARRIGHI, IA-IPR, chargé de mission pour la langue corse au Rectorat de Corse – Boulevard Pascal Rossini BP 808 F-20192 Ajaccio Cedex 4

Annie BLACKBORROW-BARRE, maître de conférences, directrice du Centre de formation en langues, Université Marc Bloch, Strasbourg II – 22 rue Descartes F-67084 Strasbourg

Yves BLEICHNER, maître de conférences à l'Université de Haute Alsace, Faculté des Lettres et des sciences humaines – 10 rue des Frères Lumière F-68200 Mulhouse

Christiane BOOS, formateur de musique à l'IUFM d'Alsace, site de Strasbourg – 200 route de Colmar F-67100 Strasbourg

Bruno BOTET, professeur d'histoire et de géographie au Lycée polyvalent de Céret

Arlette BOTHOREL-WITZ, professeur à l'Université Marc Bloch, Strasbourg II - UFR de langues vivantes – 22 rue Descartes F-67084 Strasbourg

Rita CAROL, maître de conférences à l'IUFM d'Alsace, CFEB – 3 rue du 4 février F-68502 Guebwiller

Daniel CARRE, chargé de mission d'Inspection pédagogique régionale de breton, Rectorat de Rennes – 96 rue d'Antrain F-35044 Rennes Cedex

Jean-Christophe COLINET, Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional, Rectorat – 6 rue de la Toussaint F-67975 Strasbourg Cedex 9

Daniel COSTE, professeur à l'Ecole normale supérieure - Lettres et Sciences humaines – 15 parvis René Descartes F- 69366 Lyon Cedex 7

Frank DE GIULI, professeur des écoles, école maternelle Rotenberg – 5 rue Rotenberg F-68150 Ribeauvillé

Michel DISKUS, formateur de sciences physiques à l'IUFM d'Alsace, site de Strasbourg – 200 route de Colmar F-67100 Strasbourg.

Manfred DONECKER, conseiller pédagogique au Goethe Institut-InterNationes de Nancy – 39 rue de la Ravinelle F-54000 Nancy

Damien DURRENBERGER, professeur des écoles, école élémentaire Libermann – 1 rue des Roseaux F-67400 Illkirch-Graffenstaden

Michel FAURE, professeur à l'Université de Haute-Alsace – Faculté des Lettres et sciences humaines – 10 rue des Frères Lumière F-68200 Mulhouse

Pierre FRATH, maître de conférences à l'Université Marc Bloch - Strasbourg II, directeur de S.P.I.R.A.L. – 22 rue Descartes F-67084 Strasbourg

Laurent GAJO, maître-assistant à l'Université de Lausanne et de Neuchâtel – 22 rue Matile
CH-200 Neuchâtel

Anémone GEIGER-JAILLET, maître de conférences à l'IUFM d'Alsace – 200 route de Colmar F-67100 Strasbourg

Peter GRIGGS, maître de conférences à l'IUFM de Lyon – 24 rue A. de Musset F-69628 Lyon

Germaine HACALA, chargée de mission "Langue basque" premier degré – rue de Jaureguiberry F-64502 Saint-Jean de Luz

Dominique HUCK, maître de conférences à l'Université Marc Bloch - Strasbourg II - UFR de langues – 22, rue Descartes F-67084 Strasbourg

Albert HUDLETT, professeur à l'Université de Haute-Alsace, Faculté des Lettres et des sciences humaines – 10 rue de Frères Lumière F-68093 MULHOUSE cedex

Catherine JORDAN, professeur d'allemand au collège Fustel de Coulanges – 4 rue Jacques Peirotes F-67000 Strasbourg

Hans-Ludwig KRECHEL, Studienseminar für das Lehramt für die Sekundarstufe II – Wegelerstr. 1 D-53115 Bonn

Anita MARCHAL, Chargée de mission langues vivantes - Inspection académique – 65 avenue de la Forêt Noire F-67083 Strasbourg Cedex

Franz-Joseph MEIßNER, professeur à l'Université de Gießen – am Haanes 15a D-35440 Linden

Jean-Marc METZ, Conseiller pédagogique de langues, circonscription d'Altkirch – Avenue du 8ème Hussard F-68130 ALTKIRCH

Brigitte MILLET, IA-IPR d'allemand - Rectorat de l'académie de Nancy-Metz – 2 rue Philippe de Gueldres F-54035 Nancy Cedex

Daniel MORGEN, IA-IPR, directeur adjoint de l'IUFM d'Alsace, directeur du CFEB – 3 rue du 4 février F-68502 Guebwiller Cedex

Jacques MULLER, formateur de mathématiques à l'IUFM d'Alsace, responsable d'organisation pédagogique, CFEB – 3 rue du 4 février F-68502 Guebwiller

Elke NISSEN, doctorante, Université Louis Pasteur, Strasbourg I - UFR de Sciences de l'éducation – 7, rue de l'université F-67000 Strasbourg

André PERRIN, professeur de mathématiques au collège Kennedy – 13 avenue Kennedy F-68200 Mulhouse

Bernard PY, professeur à l'Université de Neuchâtel - Espace Louis Agassiz – 22, rue Matile CH-200 Neuchâtel

Geneviève ROLLI, professeur de mathématiques au collège de Cronenbourg – F-67000 Strasbourg

Jean SALLES-LOUSTAU, Inspecteur général des langues régionales, Ministère de l'éducation nationale, Inspection générale – 107 rue de Grenelle F-75007 Paris

Pascal SARPOULET, chargé de mission d'Inspection pédagogique régionale - Rectorat de Bordeaux – 5 rue Joseph de Carayon Latour BP 935 F-33060 Bordeaux Cedex 01

Jacques SARRAILLET, professeur de basque, chargé de mission d'Inspection pédagogique régionale auprès du rectorat de Bordeaux, Kurutxaga F-64470 Lacarry

Gérald SCHLEMMINGER, professeur, Pädagogische Hochschule – Bismarckstrasse 10 D-Karlsruhe

Jeannine SCHMITT, professeur d'histoire-géographie au Lycée Freppel – F-67 Obernai

Albert SCHREIBER, professeur d'allemand au collège Fustel de Coulanges F-67000 Strasbourg

Cécilia SERRA, chargée de cours dans les Universités de Berne et de Neuchâtel – 22 rue Matile CH-200 Neuchâtel

Mark SHERRINGHAM, directeur de l'IUFM d'Alsace – 200 avenue de Colmar F-67000 Strasbourg

Maria-Dolores SOLA, chargée de mission d'Inspection pédagogique régionale, CDDP de Perpignan – Place Jean Moulin F-66000 Perpignan

Claude SPRINGER, maître de conférences à l'Université Marc Bloch, Strasbourg II, directeur du Département de linguistique appliquée et de didactique des langues – 22 rue Descartes F-67084 Strasbourg

Claire TOREILLES, professeur, chargée de mission d'Inspection pédagogique régionale, Rectorat de Montpellier – 31 rue de l'Université F-34064 Montpellier Cedex 2

Claude TRUCHOT, professeur à l'Université Marc Bloch - UFR langues vivantes - Strasbourg II – 22 rue Descartes F-67084 Strasbourg

Isabelle WALGENTRUTZ-NAUTRE, professeur des écoles, école élémentaire de Herrlisheim (Bas-Rhin)