



BILINGUISME SCOLAIRE

Stratilaki-Klein, Sofia
Université Sorbonne Nouvelle
DILTEC

Causa, Mariella
Université Bordeaux Montaigne
CLLE Montaigne

Constat et enjeux du terrain

Le bilingue sous-tend une compétence métalinguistique particulière en termes d'atout stratégique. D'où vient cette compétence ? Comment est-elle construite ? Quels sont les effets du *bilinguisme* sur les parcours scolaires et le développement intellectuel des enfants ? Pour répondre à cette dernière question, Gajo (2001 : 39) est parti d'une définition très large du *bilinguisme scolaire* en écrivant : « L'Europe, en tant que territoire politique constitué, recourt à l'enseignement bilingue à la fois pour répondre à sa propre hétérogénéité [...] et pour développer certaines aptitudes générales chez l'élève et le futur professionnel européen ». En somme, cette compétence se construit à travers les interactions sociales en deux langues dans la vie quotidienne, comme à l'école à travers des programmes bilingues qui prévoient l'enseignement d'une langue étrangère en tant que

matière ou moyen d'apprentissage d'une discipline scolaire. Lorsqu'on travaille dans deux langues, le discours est repris, poursuivi et développé d'une langue à l'autre à différents niveaux. En classe, l'élève doit choisir entre deux langues pour aboutir à la construction d'une représentation générale de la tâche, de son sens et de son organisation. Autrement dit, il apprend à lire, à écrire et à utiliser les langues à l'école, selon les règles institutionnelles, mais pas seulement. L'objectif d'un *bilinguisme scolaire* est aussi d'éduquer les enfants dans des langues autres que les langues dominantes, leur offrant des savoirs et des expériences de façon authentique et motivant pour les futures acquisitions. Ce *bilinguisme scolaire* peut se distinguer à partir d'un certain nombre de traits et d'une variété de situations, que nous regardons de près dans les différentes sections de cette fiche. Nous définirons d'abord ce que nous entendons par *bilinguisme scolaire* avant de proposer une synthèse de grands traits de cette notion. Nous concluons notre propos en présentant quelques gestes professionnels en contexte scolaire bilingue.

Définitions

De très nombreux chercheurs se sont penchés sur la notion de *bilinguisme*, qui a une longue histoire. Pour définir le *bilinguisme scolaire* plus spécifiquement, on s'appuie principalement sur les travaux du CELV et des chercheurs francophones, en particulier de Duverger (2005), Lietti (1981), Gajo (2001), Cavalli (2005), Hélot et Erfurt (2016), Causa et Stratilaki-Klein (2019) et Causa, Pellegrini et Stratilaki-Klein (2021). Une lecture approfondie de ces travaux nous renseigne notamment sur les multiples formes de *bilinguisme scolaire* dans des contextes différents. Tous les cas de figure existent : ils attestent de nombreuses expérimentations et permettent d'affiner notre réflexion sur les programmes, les contacts des langues et les pratiques pédagogiques. De manière générale, les chercheurs s'ac-

cordent depuis longtemps pour définir l'enseignement bilingue comme « un dispositif où deux langues sont mobilisées pour transmettre et acquérir des savoirs scolaires » (Erfurt/Hélot, 2016 : 36). En effet, nous avons des formes de *bilinguisme scolaire* systématisé construites à partir d'un enseignement à parité horaire dans plusieurs disciplines, notamment pour les langues régionales, qui jouissent une certaine visibilité dans l'espace public français (Adam/Calvez, 2016 : 189). Mais d'autres configurations sont possibles, car le « choix de mise en œuvre dépend avant tout des finalités des différents programmes, qui ne seront pas les mêmes selon les contextes » (Adam/Calvez, 2016 : 189).

Le *bilinguisme scolaire* peut alors voir le jour à partir des situations de multilinguisme d'un pays, par exemple dans l'Outre-mer, ou sur la base des actions ou initiatives pédagogiques à partir des répertoires linguistiques hétérogènes des élèves au sein d'une classe. De fait, le *bilinguisme scolaire* concerne souvent des situations de plurilinguisme plutôt que de strict bilinguisme. Nous avons des écoles, des sections et des classes bilingues (c'est-à-dire des écoles ayant une ou plusieurs classes bilingues ou classes itinérantes) dans l'enseignement général, toutes filières confondues. Les effectifs varient en fonction des territoires, les degrés sont variables aussi : de la maternelle au secondaire (collège et lycée), ou une partie seulement du parcours scolaire. On peut cependant noter que le système éducatif français ne s'ouvre à l'enseignement bilingue que de façon modeste. Et que certaines langues sont considérées comme importantes ou dominantes par consensus (tacite) dans la société, et plébiscitées alors à l'école.

Éclairage par les spécialistes

Le *bilinguisme scolaire* est construit dans et par l'institution scolaire. Il peut démarrer à tous les niveaux du cursus scolaire, mais il se fait souvent de manière de plus en plus

précoce. Dans un établissement scolaire, l'enseignement bilingue pourrait concerner l'ensemble des disciplines d'un cycle (comme au Luxembourg, au Val d'Aoste ou dans les Lycées franco-allemands) ou seulement certaines d'entre elles, avec des variations possibles selon les cycles. Parallèlement, l'enfant continue de parler sa langue familiale à la maison : ces langues sont toutes en effet susceptibles de produire des effets positifs en termes de compétences linguistiques, d'ouverture culturelle et de bénéfices cognitifs. Le *bilinguisme scolaire* a ainsi d'autant plus de sens quand il se développe au-delà de la valeur symbolique des langues, notamment dans un environnement favorable où les langues sont perçues, pour des raisons historiques, symboliques, politiques et géographiques, comme constituant de l'identité linguistique et culturelle de l'individu. Dans ces contextes, il prend la forme d'un enseignement de type CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) avec sa traduction Enseignement de matières par intégration d'une langue étrangère (Emile), une orientation préconisée par les instances européennes.

Nous rappelons ici que par approche intégrée, les chercheurs entendent l'enseignement de la seconde langue comme objet et instrument d'enseignement. En effet, il s'agit d'un modèle d'enseignement, issu d'une longue tradition, où l'ensemble du programme est abordé – le plus souvent – sans redondances. Il s'agit d'un enseignement qui se veut plutôt comparatif, croisant les approches et recherchant les complémentarités et les approfondissements disciplinaires. Gajo (2001) distingue trois générations, d'après leur apparition chronologique et des tendances méthodologiques qui accompagnent leur évolution. Cet enseignement bilingue confère des bénéfices importants au locuteur en termes cognitifs, métalinguistiques et langagiers, par l'étude comparée, réfléchie et complémentaire des langues (comme l'approche des langues par la grammaire contrastive). Les facteurs qui interviennent dans le choix des langues peuvent être de diverses na-

tures : ils peuvent être géographiques et historiques (zones frontalières ou riches de langues régionales), ou même politiques, culturels, économiques. Duverger (2005) souligne que ces facteurs peuvent évoluer ou changer selon l'âge des apprenants, les moments du cursus et la nature des disciplines étudiées en L2. Les degrés de proximité ou de distance entre les langues conditionnent également le choix des langues ou la mise en place de cet enseignement, comme au Luxembourg (luxembourgeois d'abord, puis allemand, puis français), dans la mesure où la construction des compétences réceptives est plus rapides – à certaines conditions – avec les langues proches (Causa/Stratilaki-Klein, 2019). La question de l'opacité (essentiellement lexicale) de la L2 pour les apprenants se pose notamment lors de l'acquisition des savoirs disciplinaires. Mais, comme s'interroge Duverger déjà en 2005, « peut-on dire en effet que les bénéfices potentiels sont plus importants avec deux langues proches qu'avec deux langues éloignées ? » (p. 64). Il est difficile pour l'enseignant de répondre à cette question sur la seule base des interactions en classe. Quelle que soit la combinaison des langues, Causa (2019) décrit sur trois niveaux les avantages d'ordre linguistique, discursif et cognitif relevant du *bilinguisme scolaire* :

- au niveau linguistique : d'après Causa (2019 : 126) « cela permet de construire les concepts disciplinaires en s'appuyant sur les deux langues de scolarisation et de mettre en exergue les divergences et les convergences dans le fonctionnement (linguistique, iconographique et méthodologique) des DdNL, exposées dans les deux langues en question » ;
- au niveau discursif : l'auteure souligne que l'objectif de l'enseignement bilingue est de rendre capable l'apprenant de communiquer ses connaissances disciplinaires en langue étrangère, tant en compréhension qu'en production ;
- au niveau disciplinaire, l'enseignement bilingue permet un travail interdisciplinaire. L'apprenant peut activer en même temps

deux (ou plusieurs) systèmes linguistiques, sans pour autant les mélanger, dans des situations de communication qualifiées de bilingues dans lesquelles les interlocuteurs s'accordent sur l'utilisation du parler bilingue.

De ce point de vue, le bilinguisme est analysé en tant que dynamique interactive, dans un processus d'acquisition où le recours (simultané, consécutif...) à la L1 et à la L2 en classe marque la mise en œuvre des stratégies intéressantes et constitue un moyen de contact et de pont vers l'autre langue. En somme, nous pouvons dire que l'articulation des langues est une pratique subtile : le *bilinguisme scolaire* vise avant tout à éduquer les apprenants aux échanges interculturels, à les familiariser à la diversité des points de vue, aux approches conceptuelles et pédagogiques différentes. Un facteur essentiel pour la réussite de ce *bilinguisme scolaire* est la collaboration pédagogique étroite entre le professeur de L2 et le professeur qui enseigne la discipline en L2.

Gestes professionnels en contexte scolaire bilingue

Les interactions en classe bilingue fournissent un corpus riche en pratiques pédagogiques intéressantes, mettant en évidence l'importance du discours métalinguistique. Il peut remplir différents rôles en fonction de la place que lui accorde l'enseignant, notamment dans la construction conceptuelle en L2. Il conduit souvent à une interpénétration du discours spécialisé et du discours ordinaire par la macro- et micro-alternance des langues (Causa/Stratilaki-Klein). Il s'agit d'un aspect méthodologique important, omniprésent dans les gestes professionnels en *bilinguisme scolaire*. Le discours métalinguistique permet également d'anticiper et de résoudre d'éventuels problèmes de communication, l'opacité de L2 étant plutôt considérée comme un obstacle à surmonter pour avoir accès aux connaissances discipli-

naires. Dans la littérature spécialisée, nous appelons macro-alternance le fait qu'une telle unité didactique est enseignée en L1, tandis que telle autre est enseignée en L2. Il y a donc alternance dans la répartition des cours qui est visible et repérable, réfléchi pour qu'elle contribue à la construction des savoirs. Mais à l'intérieur du déroulement de l'unité didactique, l'autre langue peut être sollicitée, selon les cas et les disciplines, pour compléter à la fois les ressources d'enseignement/apprentissage des connaissances disciplinaires et approfondir les savoirs langagiers. Cette mise en contact des langues, que l'on appelle micro-alternance, peut prendre des formes diverses : d'exemples précis, des résumés, des synthèses, d'introduction, des demandes de précisions, d'explications, etc., à propos du thème traité, c'est-à-dire des communications ponctuelles entre élèves, ou entre professeur et élèves. Car, comme le souligne Duverger (2005 : 89), les enseignants savent bien que « la langue maternelle des apprenants a toujours tendance à "émerger" dans leurs cours ». Mais, à l'école, apprendre en deux langues concerne aussi la question de la séparation des langues. Nous avons pu observer très fréquemment, dans les sections bilingues, des pratiques pédagogiques enseignantes consistant à pousser l'apprenant à l'effort de s'exprimer (uniquement) en L2. Or il faudrait savoir que, pour l'apprenant, exprimer une question en L2 est quelquefois une tâche insurmontable parce qu'il est en train d'apprendre des notions nouvelles. Quels sont alors les gestes professionnels qui semblent spécifiques en contexte scolaire bilingue ?

Nombreuses propositions peuvent sans doute illustrer ce propos et poser des jalons pour une réflexion future. Nous décrivons ici succinctement quelques gestes professionnels. En classe bilingue, l'enseignant de L2 s'intéresse particulièrement aux besoins des apprenants dans cette langue, afin qu'ils puissent s'en servir en tant qu'outil de construction de connaissances disciplinaires. Suite à Duverger (2005 : 96), une première approche consisterait à travailler

sur la langue en tant qu'instrument d'apprentissage afin de mettre en évidence « la flexibilité discursive et la maîtrise des outils de la langue », c'est-à-dire la possibilité d'élaborer et de construire des concepts en L2. Une deuxième approche inviterait à travailler sur les liens entre les langues par des approches comparatives/contrastives des phénomènes grammaticaux car les deux langues co-existent (de toute façon) en classe. Il semble alors important de connaître leurs fonctionnements respectifs. Une troisième piste consisterait à travailler en amont des éléments langagiers propres aux disciplines en L2 (énonciatif, pragmatique, textuel...). Cela pourrait se faire à travers des textes, par exemple, adaptés aux besoins pédagogiques ou acquisitionnels d'un enseignement bilingue. Les élèves peuvent ainsi se familiariser avec des genres de discours et des tournures spécifiques. Enfin, une dernière piste amènerait l'enseignant de langue et l'enseignant de disciplines à concevoir et évaluer ensemble des projets d'élèves en répartissant les tâches et en utilisant les deux langues pour aboutir à un résultat bilingue.

Bibliographie

Adam, Catherine et Calvez, Ronan (2016). De l'éducation bilingue en Bretagne. Breton et gallo à l'école. In : C. Hélot & J. Erfurt (2016). *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Paris : Lambert-Lucas, 183-198.

Causa, Mariella, Pellegrini, Florence & Stratilaki-Klein, Sofia (2021). *Enseignements bilingues en Europe : questionnements et regards croisés. FDLM Recherches et Applications n° 70*, Paris : CLE international.

Causa, Mariella, Pellegrini, Florence & Stratilaki-Klein, Sofia (2019). *Distance(s) et didactique des langues. L'exemple de l'enseignement bilingue*. Bruxelles : EME éditions.

Causa, Mariella (2019). Distance(s) et pratiques de transmission : l'alternance séquentielle comme moyen de rapprochement entre les langues et les disciplines. In : M. Causa & S. Stratilaki-Klein (2019). *Distance(s) et didactique des langues. L'exemple de l'enseignement bilingue*. Bruxelles, EME éditions, 123-151.

Cavalli, Marisa (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Didier (LAL).

Duverger, Jean (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette (collection F).

Gajo, Laurent (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier (LAL).

Hélot, Christine et Erfurt, Jürgen (2016). *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Paris : Lambert-Lucas.

Lietti, Anna (1981). *Pour une éducation bilingue*. Paris : Payot.

Une autre entrée de l'Abécédaire

Alternances codiques en classe (gérer des)

Référence à citer

Geiger-Jaillet, Anemone / Fonseca Favre, Mariana / Vaissière, Stéphanie & Verney, Yann (dir.) (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB.



ADEB (2022). Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue.
<http://www.adeb-asso.org>