



**Sprachenvielfalt und Sprachkompetenz in der Schweiz**

Nationales Forschungsprogramm NFP 56

**Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse**

Programme national de recherche PNR 56

**Diversità delle lingue e competenze linguistiche in Svizzera**

Programma nazionale di ricerca PNR 56

## Rapport final

# Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire

**Prof. Laurent Gajo**

**Ecole de langue et de civilisation française, Université de Genève**

**Prof. Anne-Claude Berthoud**

**Institut de linguistique, Université de Lausanne**



SCHWEIZERISCHER NATIONALFONDS  
FONDS NATIONAL SUISSE  
SWISS NATIONAL SCIENCE FOUNDATION

## 1. Problématique, savoirs disponibles

L'enseignement bilingue, qui consiste à proposer une partie du cursus scolaire dans une autre langue au moins que la langue locale de référence, tend à se développer en Suisse et en Europe, mais rencontre encore de nombreuses **craintes**, par exemple sous la forme des **questions** suivantes :

- la langue locale de référence (**L1**) ne va-t-elle pas souffrir de la réduction de son territoire à l'école ?
- la deuxième langue (**L2**) va-t-elle se développer vraiment mieux que dans un cours de langue ?
- les disciplines dites non linguistiques (**DNL**) enseignées en L2 ne vont-elles pas être prétéritées ?
- l'enseignement bilingue convient-il à tout le monde ?

Ces questions ont déjà reçu un certain nombre de réponses dans la recherche scientifique, principalement en Europe, en Amérique du Nord et en Asie. Nous en faisons un très rapide survol.

Tout d'abord, la dernière question pose souvent un problème méthodologique, dans la mesure où, dans bien des situations, tout le monde ne se dirige pas vers l'enseignement bilingue, précisément en vertu d'une sélection plus ou moins sévère. En Suisse, cette sélection, quand elle existe, opère de manière relativement généreuse, et l'on trouve ainsi dans les classes bilingues une population scolaire sans doute motivée sans être extraordinairement douée.

Pour la question de la L1, bien des recherches montrent, notamment au Canada mais aussi en Europe centrale et orientale, qu'une scolarisation menée même majoritairement en L2 n'empêche pas les élèves de rejoindre très rapidement le niveau de leurs camarades dans leurs études universitaires en L1. **Dans notre projet, nous postulons même un bénéfice pour la L1 d'une scolarisation partielle en L2, ceci sous l'effet de la compétence bi-plurilingue.**

Pour la question de la L2, il s'agit d'élargir la conception que l'on peut avoir de la compétence linguistique pour aller vers une compétence de communication, dont le développement efficace n'est plus à prouver dans l'enseignement bilingue. Pourtant, **les DNL sollicitent variablement les savoirs linguistiques et notre projet vise à affiner la description de ces savoirs et à aborder de manière critique la notion de compétence de communication.**

Enfin, la question du développement des savoirs scolaires liés aux DNL a été peu abordée dans la recherche internationale, et notre projet visait justement à proposer un cadre et des outils précis d'analyse. Très souvent, on se contente de montrer, par le recours à des classes-contrôle monolingues, que l'enseignement bilingue n'engendre pas de « dégâts collatéraux ». Or, nos travaux antérieurs et notre expérience du terrain nous poussaient à croire que ce type d'enseignement représentait de toute évidence un **bénéfice possible pour les DNL**, et ce bénéfice devait se situer dans l'intégration des savoirs linguistiques et disciplinaires.

Notre projet se concentre alors principalement sur la construction intégrée des savoirs linguistiques (L2 et L1) et disciplinaires (DNL) dans le cadre de l'enseignement bilingue. **L'idée même d'intégration se retrouve au centre des principaux sigles européens définissant ce type d'enseignement**, par exemple CLIL (Content and language integrated learning), CLIC (Content and language integrated classrooms), EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère), AICL (Apprentissage intégré du contenu et de la langue), BILD (Bilingual integration of languages and disciplines). Si l'on retrouve partout la notion d'intégration entre des paradigmes disciplinaires et linguistiques, on s'est insuffisamment interrogé sur la notion de contenu (vs savoirs), sur le fait que l'on s'intéresse à l'enseignement, à l'apprentissage, à la classe, sur le « s » que l'on met ou non à « langue » et, partant, sur le bilinguisme, mais surtout **sur la nature, les lieux et les modes de cette intégration.**

Dans notre projet, la construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires est envisagée essentiellement au secondaire 2 (lycée, gymnase, collège), niveau où l'enseignement bilingue est le mieux installé en Suisse. Mais nous la regardons aussi au niveau tertiaire, lieu où la nature même des savoirs est soumise à critique. Par ailleurs, nous nous intéressons à une variété de disciplines (biologie,

mathématiques, physique, histoire, géographie, etc.) et de configurations linguistiques (allemand L2, anglais L2, français L2).

## 1. Résultats principaux

Nos résultats majeurs tiennent aux observations et enregistrements que nous avons réalisés dans de nombreuses classes de Suisse romande, y compris Biel-Bienne et Fribourg (pour le tertiaire uniquement). Nous nous sommes donc concentrés sur les **pratiques effectives**, encore trop peu documentées dans les recherches sur l'enseignement bilingue. Ces pratiques ont été saisies non seulement dans des classes bilingues, mais aussi dans des classes monolingues ordinaires du même établissement, souvent du même niveau et parfois tenues par le même enseignant.

Avant de livrer les grands axes de notre analyse, nous tenons à évoquer les discours qu'élèves et enseignants tiennent autour de cet enseignement, discours que nous avons recueillis lors d'entretiens sur chacun des sites de notre projet, à savoir Genève, Nyon, Lausanne, Biel-Bienne et Fribourg. Nous y relevons des **représentations** en lien avec les craintes/questions listées ci-dessus. De manière générale, nous remarquons que les **représentations se situent souvent en retrait des pratiques**, et que l'on est en quelque sorte contraint d'expliquer des pratiques nouvelles au moyen de catégories anciennes. Le discours se nuance toutefois lorsque l'on interroge les enseignants sur leur propre pratique, en organisant des entretiens autour du visionnement ou de l'audition de séquences enregistrées en classe. Notons aussi qu'une même personne peut combiner, dans un même discours, des arguments apparemment contradictoires, ce qui montre l'instabilité, la nouveauté de certaines pratiques et la non-disponibilité de certains concepts.

### 2.1. Représentations des acteurs pédagogiques

Nous présentons ici quelques arguments généraux et ensuite regroupés autour des thématiques suivantes : le statut de la L1, la définition du bilinguisme, les compétences en L2, le choix et le statut des DNL.

#### Ce qu'en disent les élèves

##### *En général*

Tout d'abord, les élèves qui n'ont **pas choisi la filière bilingue** indiquent en général des raisons opposées aux autres et tenant essentiellement à l'apprentissage de la L2, pour lequel ils n'ont pas d'attraction, se sentent peu compétents ou dont ils doutent de la meilleure efficacité en classe bilingue. Une autre réserve concerne les disciplines scolaires, déjà « barbares » (on cite l'exemple des maths et de la physique) en L1 et difficilement accessibles en L2. On voit par ailleurs les classes bilingues comme un ghetto.

Du côté des élèves en classe bilingue, ils considèrent dans l'ensemble qu'il n'y a **pas de différence entre filière bilingue et filière monolingue**, car le programme et le savoir disciplinaire seraient les mêmes. Toute la différence est située au niveau des « mots », des étiquettes différentes en L1 et L2. On relève surtout la **chance que représente la filière bilingue pour les langues**. On y apprendrait à la fois de manière plus facile et plus compétitive. Quant aux **choix des langues** (anglais vs allemand), nous ne retenons que l'argument de l'apparente facilité majeure de l'anglais, invoquée par ceux qui l'ont choisi comme par ceux qui ne l'ont pas choisi, pensant y arriver très facilement après et avec l'aide de l'allemand. Sans juger de la validité scientifique de ces arguments, notons que ces derniers défendent plus que les autres une **perspective plurilingue**.

### *Statut de la L1*

En ce qui concerne les **pratiques en classe bilingue**, certains élèves affirment qu'ils ne parlent que la L2 en cours, ou même en dehors de l'école, mais d'autres sont conscients de recourir également à L1, avant tout avec leurs camarades. Le **recours à L1 serait en principe proscrit ou découragé par les enseignants**, mais pratiqué surtout en début du cursus bilingue. Certains enseignants en immersion réciproque (bilinguisme alterné à Biel-Bienne) semblent être plus tolérants face au recours à L1.

### *Définition du bilinguisme*

Les réponses à la question du bilinguisme sont très variées. Certains élèves se disent bilingues, d'autres non, ou pas encore. Deux types de représentations de l'attribut *bilingue* de l'enseignement bilingue ressortent des entretiens : d'un côté, cet enseignement s'appellerait *bilingue* car la même DNL y est enseignée une année en français et une année en allemand ; d'un autre côté, selon un élève de la région bilingue de Biel-Bienne, on acquiert la L2 « si tout le monde switche ». Dans le second cas, on fait référence à la **micro-alternance** (alternance des langues dans les pratiques) et, dans le premier, à la **macro-alternance** (alternance des langues dans le curriculum), ce qui fait en quelque sorte apparaître le bilinguisme comme extérieur à l'individu.

### *Compétences en L2*

La question sur les **quatre compétences** (écrire, lire, parler, comprendre) et le progrès estimé représente un domaine très vaste et les réponses sont multiples. Les élèves en immersion réciproque connaissent une plus grande difficulté en début de programme, ce qui s'explique peut-être par une plus grande proportion de natifs dans la classe. En général, les débuts sont toutefois difficiles pour tout le monde et les progrès sont estimés plus grands en **expression et compréhension orales**. Une des difficultés persistante que notent les élèves se situe au niveau des **termes techniques**, ce qui nous ramène à la DNL.

### *Choix et statut des DNL*

La **filière bilingue** est jugée **plus exigeante** par les élèves, tout particulièrement au début de parcours et à cause du vocabulaire. Certaines matières, plus « linguistiques » (histoire et géographie), sont ressenties comme plus difficiles à apprendre en L2. Pour ceux qui situent leurs difficultés dans le raisonnement et la logique, les branches scientifiques seraient cependant plus problématiques. Dans les deux cas, **la langue ne serait qu'un outil de transmission des savoirs de la DNL, transparent en L1 et opaque en L2**, et on est loin de tenir un discours sur l'intégration entre savoirs linguistiques et disciplinaires.

## **Ce qu'en disent les enseignants**

### *En général*

Les enseignants interrogés se montrent **globalement satisfaits** des classes bilingues, **ne considérant pas que le travail linguistique empêche la réalisation du programme**, sauf peut-être pour des élèves traversant des difficultés de base dans la scolarisation. D'une manière générale, ils ont une représentation positive des classes bilingues et de leur population. Par ailleurs, tous semblent d'accord sur le fait qu'une classe bilingue demande un investissement particulier, à la fois pour les enseignants et pour les élèves. Cette représentation positive que les enseignants ont des classes bilingues peut jouer en faveur des élèves, dans la mesure où elle fonctionne certainement comme une émulation. On relève d'ailleurs la motivation croissante des élèves en filière bilingue, même si une certaine motivation existe dès le départ.

### *Statut de la L1 et définition du bilinguisme*

Si les positionnements sont variables, on doit tout de même constater un certain **malaise face à la micro-alternance**. Les enseignants „bilingues de naissance“ voient souvent le bilinguisme comme deux monolinguisms en parallèle. Les enseignants biennois, eux, manifestent une attitude plus nuancée. On retrouve ainsi une opposition forte entre bilingue natif et bilingue par scolarisation. Cette représentation s'applique aussi aux élèves, et, excepté à Bienne, l'on n'aime en principe pas la présence de „vrais bilingues“ (natifs) dans les classes dites bilingues et faites en priorité pour les monolingues.

### *Compétences en L2*

Les compétences visées par les enseignants semblent avant tout concerner une **certaine fluidité à l'oral** (être capable de formuler des idées). Ils s'accordent largement sur le fait que le travail linguistique en classe bilingue doit se limiter au **vocabulaire** – qui est associé aux problèmes de compréhension – tandis que la morphosyntaxe (grammaire) relève du domaine des classes de langue (*je vais pas commencer à corriger des fautes de déclinaison ou ce genre de choses qui se ferait plus dans un enseignement d'allemand, peut-être, et encore*). Les professeurs développent ainsi toute une série de **stratégies** pour travailler cet aspect, telles que des listes de mots pour certains, l'apprentissage de l'usage du dictionnaire pour d'autres, ou encore une approche globale de la lecture des textes. L'acquisition des termes est également encouragée à travers le travail sur la morphologie, l'apprentissage du recours au contexte, le recours à la multimodalité (gestes, tableau noir pour l'aspect visuel), la traduction (*also grad die Fachwörter gebe ich dann oft auch auf Französisch*) et l'utilisation d'exemples.

Les **structures allant au-delà du mot sont souvent considérées de manière dépréciative**, simplifiées d'emblée par l'enseignant, qui ne veut/peut pas jouer le « prof de langue » (*Ich bin kein Deutschlehrer ich könnte das gar nicht erklären*). Cette **vision quelque peu réductrice** est étonnante dans la mesure où elle **contredit au moins partiellement la pratique**. Les enseignants sont dans la pratique conscients que des erreurs grammaticales peuvent, tout autant que les erreurs lexicales, être liées à la compréhension, comme en témoigne l'énoncé d'un enseignant de physique qui provoque l'hilarité de ses collègues : *Es ist dann halt „die Temperatur wird auf zwanzig Grad erhöht“ oder „um zwanzig Grad erhöht“. Das sind dann halt diese kleinen Details, die halt einen wahnsinnigen Unterschied machen.*

Or, même si les enseignants sont parfois prêts à reconnaître l'importance de la précision de la formulation (*diese kleinen Details*) du point de vue de la compréhension (*einen wahnsinnigen Unterschied*), ces éléments restent perçus comme des détails et leur prise en compte explicite dans leur enseignement ne suscite pas d'intérêt.

Cette perspective très économique sur la communication contraste avec le fait que plusieurs enseignants déplorent que les élèves produisent peu de langue, et que dans la pratique ce sont souvent les mêmes élèves qui participent. En maths, certains peuvent en outre se dissimuler derrière le langage mathématique afin d'éviter la formulation de phrases complètes.

### *Choix et statut des DNL*

Les arguments recensés sont relativement hétérogènes et tournent principalement autour de trois éléments: la relation de la DNL au langage, la relation de la DNL aux langues, la relation de la DNL à la pratique communicative en classe.

Concernant la **relation de la DNL au langage**, les disciplines „molles“ sont vues comme plus riches en *vocabulaire* et en *textes*. Par ailleurs, l'aspect transdisciplinaire *maths-chimie-physique*-(biologie) permet une certaine économie du travail porté sur la langue, les aspects langagiers étant régulièrement perçus comme *à côté* de la discipline.

Concernant la **relation de la DNL aux langues**, on entend par exemple que l'anglais se prête bien à l'enseignement des branches scientifiques, tout comme l'allemand, posé comme plus transparent et technique que le français (mots composés: ex. *winkelhalbierend* pour *bissectrice*). Le droit suisse ne se prête

pas à un enseignement en anglais, étant donné les langues utilisées pour les textes juridiques de la Confédération (sources premières). L'histoire devrait, quant à elle, être idéalement enseignée dans la langue de la culture de référence. On prône de cette façon une **perspective plutôt monolingue** (séparation des langues), **simplificatrice** (transparence langue-contenu) et **naturalisante** (lien langue-culture), en contraste avec les pratiques effectives.

Concernant la **relation de la DNL à la pratique communicative en classe**, certains enseignants perçoivent les cours de mathématiques comme plus frontaux et donc moins interactifs que ceux des branches relevant des sciences humaines telles que l'histoire. Or, d'autres enseignants, commentant une interaction entre un enseignant de maths et un élève en train de construire une formule au tableau, tombent au contraire d'accord sur le fait qu'un cours de maths est pour un élève davantage axé sur la production de discours qu'un cours d'histoire, centré sur la lecture de textes, dans lequel l'élève aura avant tout un rôle de récepteur. Il semble s'agir ici d'un **décalage entre des représentations théoriques pour les premiers, et l'analyse d'une pratique effective pour les seconds**.

Au-delà du format pédagogique, **le travail en L2 est parfois décrit comme de nature à favoriser la mise en place des concepts disciplinaires**. Pour l'histoire, un enseignant reconnaît par exemple effectuer un travail moins quantitatif mais meilleur en qualité, du fait de l'investissement accru sur les textes en L2 (*ça ralentit la compréhension mais à mon avis ça l'approfondit beaucoup*) et contrairement au travail en L1, qui donne aux élèves l'illusion d'une compréhension facile et qui autorise une expression approximative. Une partie des enseignants interrogés se montrent ainsi particulièrement conscients de l'importance des processus de déconstruction et de défamiliarisation liés à l'emploi d'une langue étrangère. Certains enseignants réalisent que le travail en L2 a des répercussions positives sur la rigueur scientifique et que les aspects transdisciplinaires apparaissent mieux avec le bilinguisme, qui permet de consolider certaines notions récurrentes.

## 2.2. Les pratiques effectives : ce que font réellement les acteurs pédagogiques

L'intérêt majeur de notre recherche tient à un **examen très fouillé des pratiques**, à travers l'enregistrement et la transcription d'un grand nombre de leçons dans les classes bilingues et monolingues. Nous en tirons ici quelques lignes de force, tout en précisant que le premier enseignement tient à la lecture patiente d'une transcription, qui déconstruit l'activité de manière souvent surprenante. C'est dans le détail que nous trouvons parfois l'originalité, la clé d'interprétation et la force de la nouveauté.

Notre analyse s'intéresse en priorité à l'interaction et au discours, non seulement pour des raisons de choix théoriques, mais aussi parce que le discours exposé et négocié dans l'interaction constitue la base de travail des acteurs de la classe. Fondamentalement, le discours pointe vers **deux ordres de savoirs** : les savoirs de la DNL et les savoirs liés au répertoire linguistique (RL). **Ordinairement, la classe bilingue est vue comme une source de difficulté en raison de la supposée superposition de ces deux ordres de savoirs**, et de l'écran que pose la non-disponibilité des savoirs en L2 face aux savoirs de la DNL.

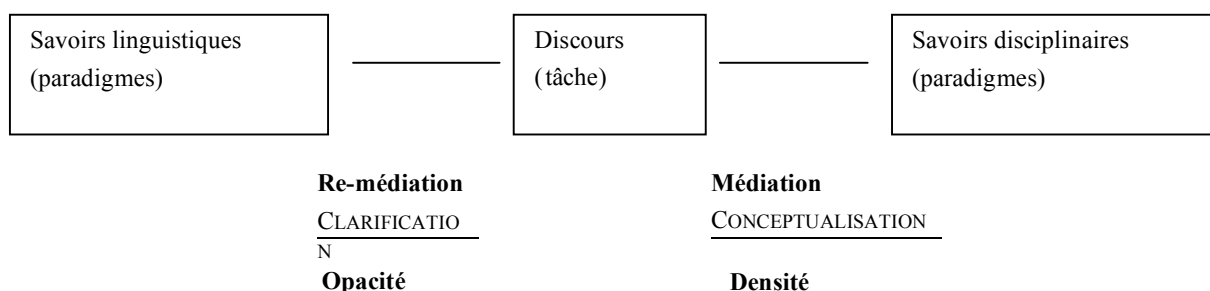
**Notre recherche dément ce genre de représentations**, en montrant que :

- la L2 (ou le bilinguisme) amène de la complexité, mais non de la difficulté;
- l'affrontement de cette complexité facilite la fixation des concepts en DNL en même temps que la stabilisation des outils linguistiques;
- les apprentissages constituent le bilinguisme comme ressource, mais à certaines conditions;
- ces conditions tiennent notamment au type d'intégration entre savoirs disciplinaires et linguistiques ainsi qu'aux formats pédagogiques et discursifs en jeu, plus ou moins variables selon les disciplines et les degrés scolaires.

Dans les lignes qui suivent, nous présenterons d'abord les conditions générales de l'intégration entre savoirs linguistiques et disciplinaires (a), avec un zoom sur la place de la L1 (b); nous nous arrêterons ensuite sur les formats pédagogiques en jeu, avec une focalisation sur l'*effet masque* (c) et les procédures de rappel (d); nous partirons alors sur les formats discursifs, en particulier les définitions (e), et sur les spécificités disciplinaires, en particulier les maths (f) pour rejoindre une réflexion générale sur les compétences linguistique et communicative (g); nous proposerons à ce moment un bref arrêt sur la spécificité du degré scolaire, en particulier le tertiaire (h); en guise de conclusion, nous présenterons la notion de saturation des savoirs (i), à même de rendre compte de la dynamique générale d'une classe et du croisement entre enjeux linguistiques et didactiques.

### a) Conditions générales de l'intégration entre savoirs disciplinaires et linguistiques

La classe bilingue, comme les autres, s'organise autour de tâches définies dans le cadre de la DNL mais réalisées par des activités discursives. A la différence des autres classes, elle gère toutefois ces activités discursives largement dans une L2. L'activité de discours entretient ainsi régulièrement une **double relation**, avec les paradigmes disciplinaires, d'une part, et linguistiques, de l'autre. Nous appelons la première relation *médiation* et la seconde *re-médiation*. Par la **médiation**, le discours met à disposition, rend présents, organise des savoirs pertinents et souvent préstructurés du côté de la DNL. Il travaille la **densité** des savoirs. Par la **re-médiation**, le discours retranspose les savoirs dans une autre langue, mais ajuste aussi les problèmes communicatifs rencontrés avec cette langue. Ces problèmes tiennent à l'**opacité** causée par la L2.



En classe bilingue, on assiste à une **mise en continuité entre les problèmes d'opacité et de densité**. Plus que dans une classe monolingue, l'enseignant y entretient la **préoccupation constante de se faire comprendre** et part des problèmes linguistiques pour (re)travailler les questions disciplinaires. Cette continuité se manifeste à merveille en allemand dans les expressions *klären* et *erklären*. La **clarification** relèverait d'un travail prioritaire sur la langue, l'explication d'un travail prioritaire sur la discipline, conduisant à la **conceptualisation**:

22En ah wenn sie sagen . man muss eh . . eh die Deutschen gut BEHANDELN können sie das ein bisschen genauer **erklären** \ . was heisst gut behandeln \

23E15 &eh das heisst eh ge . gerecht sein

(3 sec)

24En genau\ . gerecht sein. die Gerechtigkeit\ verstehen . . eh verstehen sie alle dieses Wort/ (2 sec)  
gerecht wer versteht das nicht das können sie ja sagen dann können wir das **klären**\ . . ok

25E &justice . . . juste  
(2.1002.G5.12.Hi.D.1)<sup>i</sup>

La classe se présente comme un lieu de **condensation des savoirs**, largement pré-organisés en vue d'un certain ordre de présentation et d'une progression attendue. Les éléments de contenu ne sont par ailleurs jamais amenés pour eux-mêmes, comme dans la conversation ordinaire, où l'on aborde un thème d'abord pour lui-même et non pas par rapport à un **système de connaissances** (paradigme, catégorie). Les enseignants ont donc la responsabilité de *dédensifier* le savoir, de le linéariser pour le rendre accessible aux élèves en vue d'une conceptualisation. En classe monolingue, où l'on postule une situation de transparence linguistique, cela passe d'abord par l'exemplification, la métaphore, éventuellement la reformulation. En classe bilingue, cela passe d'abord par la reformulation, la paraphrase, peut-être la traduction. L'étayage linguistique fonctionne comme révélateur de la densité pour permettre un meilleur étayage disciplinaire. On y trouve, par ce biais, un **renforcement mutuel des paradigmes linguistiques et disciplinaires**.

Pour revenir au processus d'intégration, nos données montrent **différents types de savoirs** en jeu (voir exemple ci-dessous), suivant qu'ils relèvent d'abord de la DNL ou du RL, d'une part, et en fonction de leur lien plus ou moins direct à la tâche, d'autre part. Un **premier lieu d'intégration** « langue-contenu » est à trouver dans le lien entre le paradigme disciplinaire et la nature linguistique des savoirs en question et, plus précisément, dans la thématisation de ce lien. Quand cette thématisation est nécessaire à la progression de la séquence didactique, on parlera de savoirs linguistiques *inscrits* dans la DNL. Si une telle thématisation est optionnelle, on parlera de savoirs *utiles* voire *périphériques*. Ces trois savoirs définissent différents **degrés d'intégration**. Un **deuxième lieu d'intégration** concerne la mise en continuité entre médiation et re-médiation. En effet, l'établissement d'un savoir inscrit, par exemple, doit pouvoir compter sur un certain répertoire linguistique indépendamment de la DNL en question. La gestion d'une tâche didactique en L2 s'appuie alors sur des savoirs linguistiques *obligatoires* ou, à des **degrés** moindres d'intégration, *compatibles* voire *autonomes*. Nous y reviendrons. Mais nous précisons d'emblée que ces savoirs concernent la re-médiation, la communication, alors que les trois autres concernent la conceptualisation dans la DNL. La question de la L2, du bilinguisme, touche en principe d'abord les savoirs linguistiques obligatoires, compatibles ou autonomes mais, par effet de continuité, intervient aussi dans le processus de conceptualisation.

1. Ens also haben im Kopf eh (nom d'un élève) X haben im Kopf ist schwer zu verbieten\ .  
SAGEN . nicht\ . was darf er noch nicht\ (1sec)
2. E19 etwas beschliessen [...]
3. Ens er kann eine Sklavin heiraten ja .. e:h darf er Kinder haben/
4. E1,2,3 ja
5. Ens was passiert mit diesen Kindern/ sind das seine Kinder/
6. E3 eh er ist auch ein Sklave
7. Ens also sind's SEINE Kinder\
8. E1,2,3 nein
9. E3 ah biologisch X
10. Ens biologisch ja: (?wirtschaftlich) nein. hm/
11. E? XXXXXX (1sec)
12. Ens eh: darf er wählen\
13. E1,2,3 nein
14. Ens nein .. eh: darf er umziehen/



15. E? eh was ist umziehen/  
 16. Ens déménager . umziehen  
 17. E3 eh nein e:h ausser . wenn (?sein) Besitze:r  
 18. Ens ja aber dann MUSS er umziehen da DARF er nicht umziehen\ ja/  
 19. E14 kann man eh seinen Sklaven verkaufen/  
 20. Ens natürlich kann man seinen Sklaven verkaufen (1sec) ALSO ((lit)) "keine Rechte hat ... für seine Arbeit nicht bezahlt wird" ehm kann man sagen aber was (3sec) was meinen Sie damit also er bekommt kein . was bekommt er nicht\  
 21. E1,2,3 Lohn  
 22. Ens Lohn\ . was bekommt er\ (1sec)  
 23. E15 Essen  
 24. E3 &Brot  
 25. Ens &Essen\ (1sec) und was noch/  
 26. E15 XX eine Wohnung  
 27. Ens &ja . essen und wohnen\ normalerweise\  
 28. E3 und e:h auch Kleidung  
 29. Ens Kleidung\ hm/ (2sec) ((lit)) "und von seinem Besitzer befiehlt . befiehlt wird" und man würde sagen DEM/ (1sec) von seinem Besitzer befohlen (1sec) wird verstehen Sie das Wort befohlen/(2.1605.G4.11.Hi.D.3.A/V)

Cette séquence illustre un travail très interactif en histoire autour de la définition de l'esclave. On y repère divers types de savoirs linguistiques. Nous en pointons rapidement quelques-uns:

- l'opposition entre les verbes modaux *dürfen*, *können* et *müssen* parcourt une bonne partie de la séquence; il y a ce que l'esclave n'a pas le droit de faire (phrases négatives) et, à l'opposé, ce qu'il peut faire et, surtout, ce qu'il doit faire (voir correction insistante de l'enseignant en 18; si ces verbes semblent connus des élèves et disponibles pour la communication, ils figurent ici comme savoirs inscrits dans la DNL;
- l'opposition entre *biologisch* et *wirtschaftlich* en 9-10 amène un savoir utile pour décider si les enfants des esclaves leur appartiennent ou non;
- la question à propos de *umziehen* en 15, à laquelle l'enseignant répond par une rapide traduction, thématise un savoir obligatoire pour la communication;
- entre 23 et 25, le rapport entre *essen* et *Brot* privilégie le premier, car il est linguistiquement plus englobant (hyperonyme); cependant, il n'est pas sûr que la présupposition linguistique entre *pain* et *repas* croise la même présupposition du côté de la DNL; il aurait été intéressant de la traiter comme savoir utile;
- en 29, la correction de *befiehlt* en *befohlen* relève d'un savoir linguistique compatible et l'interrogation à propos du sens du mot *befohlen* d'un savoir obligatoire.

## b) Place de la L1

Dans la problématique de l'enseignement bilingue, un des aspects les moins étudiés et les plus controversés est certainement celui de la relation entre L1 et L2. On se trouve très vite face à une visée immersive « dure », qui préconise l'acquisition de L2 par le fait même d'exclure L1 et qui craint l'alternance des langues et le mélange hybride qui en résulterait. Or, nous venons de voir que la médiation est stimulée par la re-médiation, que la langue a plus de chance d'être (ré)interrogée en L2 et de contribuer ainsi à la conceptualisation en DNL. Pour cela, **il faut que l'enseignement en L2 soit conçu selon un point de vue bilingue** et non comme un moment monolingue alternant avec d'autres moments monolingues, en L1 (deux monolingues en parallèle).

Il ne s'agit pas de recourir systématiquement à la L1, mais de considérer qu'elle constitue une ressource et qu'elle bénéficiera, par **contiguïté** (au sein de la compétence bi-plurilingue), de la stimulation de la L2. Notre recherche nous amène à proposer un cadre interprétatif au moyen des **processus de familiarisation et de défamiliarisation**, dans le but de cerner les rôles et les bénéfices respectifs de L2 et de L1 dans le traitement du contenu disciplinaire.

En même temps qu'il familiarise L2, l'enseignement bilingue défamiliarise L1. Celle-ci ne doit pas être considérée comme acquise. Si elle fournit un socle quant aux savoirs quotidiens de base et permet un fonctionnement adéquat de la communication, elle se nourrit de la distance offerte par la L2 pour aller vers une meilleure compétence « académique ». Le passage d'une compétence communicative à une compétence analytique demeure un enjeu pour la L1 aussi. Dans ce cadre, l'usage de L2 rend les objets plus saillants et donc plus « apprenables » en L1.

Trois cas de figure peuvent alors se présenter :

- classe bilingue avec mode bilingue : la mise en relation entre savoirs en L1 et en L2 aboutit à un repérage rapide des savoirs linguistiques aussi bien inscrits qu'obligatoires, sans empêcher pour autant un élargissement ;
- classe bilingue avec mode monolingue : l'utilisation de L2 sans référence explicite à L1 conduit à une focalisation immédiate sur les savoirs obligatoires voire compatibles (perspective communicative), mais permet d'arriver moins rapidement aux savoirs inscrits (conceptualisation par la langue) ;
- classe monolingue : du côté de la langue, on s'arrêtera plus facilement sur des savoirs compatibles voire autonomes, du côté de la discipline sur des savoirs linguistiques utiles voire périphériques.

Dans un **mode bilingue**, on n'a pas peur d'affronter l'enseignement dans sa complexité, les langues en présence constituant des ressources. Ainsi, un enseignant d'histoire traitant du sujet de la réparation que l'Allemagne doit à la France à la fin de la 1<sup>ère</sup> Guerre Mondiale, explicite le verbe *schulden* par la négociation de *Schuld*, *Schulden* (le pluriel désigne exclusivement *dettes*, alors que le singulier peut signifier *faute*), par le recours au français *coupable*, *culpabilité*, *dette*, par la mise en évidence des verbes *müssen* et *devoir*. **Travail linguistique et travail conceptuel s'entremêlent de façon immédiate.**

Dans un **mode ou une classe monolingues**, face à la densité conceptuelle, on a tendance à vouloir simplifier. Cette **simplification** s'appuiera parfois sur l'exemplification ou la métaphore et pourra conduire à un éloignement considérable des concepts académiques. Dans un cours d'histoire monolingue, on observe ainsi que l'enseignant doit clarifier le terme *vantardise*, figurant dans le discours de Chamberlain. Il le fait par la mention de l'exemple de l'attitude des Français après la Coupe de monde de football de 1998. Tout en étant couteux en temps, un tel écart ne constitue pas un apport direct et significatif à la conceptualisation, tout en portant sur un problème assez étroit de communication.

### c) L'effet masque

Souvent, la classe bilingue a été associée avec une compétence passive accrue des étudiants dans leur L2, mais un avantage moins marqué – voire absent – en ce qui concerne la compétence active. L'axe d'étude retenu a donc consisté à observer de plus près le type de production (compétence active) mis en œuvre en classe bilingue par opposition avec les groupes-contrôle évoluant en enseignement traditionnel.

Dans nos données, il est par exemple frappant de noter qu'un enseignant bilingue offrant virtuellement le même cours en français et en anglais dans deux classes de biologie n'obtient pas les

mêmes réponses en termes de production orale de la part des deux groupes considérés. La tâche reste pourtant la même : suite à une introduction portant sur les organismes génétiquement modifiés (OGN), les étudiants doivent simuler une présentation de promotion de produits par deux cadres d'une entreprise imaginaire développant des OGN. Or, **la production des étudiants en classe bilingue est discursivement plus complexe** que celle de la classe contrôle, avec une meilleure prise en charge de la dynamique argumentative et conversationnelle.

Ceci ne tient toutefois pas uniquement à l'utilisation de L2, mais au format pédagogique qui propose aux élèves de se mettre activement en scène. Ainsi, dans un autre exemple, les mêmes élèves d'histoire produisent tantôt des énoncés minimaux (mots ou groupes nominaux) tantôt des énoncés bien plus complexes. Ces derniers apparaissent quand l'enseignant opte pour des mises en situation plus scénarisées et réclamant une participation active des élèves.

Le format pédagogique pèse évidemment dans la dynamique de la classe, et il faut bien admettre que, dans la classe bilingue, **l'accent est souvent mis sur le vocabulaire**, recherché par exemple au moyen de questions semi-fermées de la part de l'enseignant. Néanmoins, si le format pédagogique compte, on doit constater que, dans le cadre d'une orientation plus communicative, le recours à la L2 semble apporter une plus-value. Nous l'appelons *l'effet masque* car, derrière la L2, le locuteur se sent affranchi de certaines contraintes contextuelles et se concentre davantage sur la tâche discursive. La L2 sort la communication de son cadre le plus ordinaire ou immédiat et aide le locuteur à mettre en jeu son discours et ses savoirs.

#### **d) Procédures de rappel**

Nous l'avons dit, la classe se présente comme un lieu de condensation des savoirs. La classe est aussi traversée par des **contraintes spatiotemporelles** et des **contingences matérielles** (présence d'un tableau noir, d'un (rétro)projecteur, etc.). La **stabilisation des savoirs** passe ainsi par une **concaténation d'épisodes** (d'une leçon à l'autre) et des instruments pédagogiques particuliers, comme la craie ou le feutre. Nous pouvons dans ce sens identifier des moments ou des procédures-charnière. Le rappel en fait partie. Il apparaît en début de leçon pour établir un lien avec ce qui précède.

Dans l'enseignement bilingue, le rappel prend une dimension originale, car il permet d'intégrer les plans linguistique et disciplinaire de manière intéressante, surtout au niveau de la **reformulation** : pour rappeler, retracer des notions, on les retravaille de manière à les compléter, les réactualiser, les fixer et en même temps on les redit, on les reformule.

Par ailleurs, au niveau de l'**interaction**, cette activité de rappel peut idéalement permettre aux élèves d'intervenir plus facilement, et **favoriser ainsi leur production discursive**, car ils **peuvent s'appuyer sur des concepts et une terminologie déjà (partiellement) acquis** et donc participer à la (re)construction des savoirs. Les élèves doivent alors mettre en œuvre des savoirs intégrés, dans la mesure où le rappel vise principalement une élaboration des contenus disciplinaires, mais facilite également la production linguistique des élèves et incite à travailler la langue de manière plus ou moins ponctuelle ou intégrée.

Les **séquences de rappel peuvent intégrer langue et contenus disciplinaires à des degrés variables**. Au degré le plus faible, qui correspond à ce que l'on trouve aussi en classe monolingue, seuls sont focalisés les contenus conceptuels. Un travail minimal sur la langue consiste souvent en quelques corrections et/ou reformulations de la part de l'enseignant. Au degré intermédiaire, on remarque la place plus ou moins extensive attribuée aux négociations de problèmes de langue et au travail de traduction/reformulation en L1 ou en L2, en lien plus ou moins immédiat avec la construction des savoirs disciplinaires (liens entre re-médiation et médiation). Au degré le plus fort, on assiste à une véritable incorporation entre travail linguistique et travail disciplinaire, dans la mesure où les paradigmes se structurent en interdépendance (travail sur la continuité entre re-médiation et médiation).

Les séquences de rappel se trouvent donc valorisées dans un cursus bilingue, par leur **contribution à deux niveaux** :

- élaboration des savoirs linguistiques et disciplinaires exigés à **moyen et court terme** ;
- élaboration d'un socle de ressources communicatives à **usage immédiat** dans la leçon.

Elles assument ce double rôle grâce à des outils particuliers (tableau, transparent, etc.) qui permettent **l'inscription des savoirs**. Très souvent, le passage à l'écrit, collectif et ratifié par l'enseignant, contribue à la sélection et à la fixation des savoirs. Là encore, l'enseignement bilingue fait preuve d'une plus grande diligence, et l'on *inscrit* précisément au moins les savoirs ressentis comme inscrits ou obligatoires, au sens exposé ci-dessus.

#### e) Les définitions

Vu le volume de nos données (voir annexe), nous avons cherché à élaborer des corpus dans le corpus, en identifiant des moments-clé et transversaux. Nous sommes très vite tombés sur l'activité de définition. Cette activité représente un processus important dans la fixation/élaboration du savoir, intervient à des moments particuliers et correspond à un format discursif précis. Par ailleurs, elle traduit une condensation dans la condensation et s'établit sur un **rapport très serré entre conceptualisation et formulation**.

L'activité de définition, bien que particulière et identifiable en soi, apparaît comme relevant d'un projet didactique large. Comme pour le rappel, elle sert en quelque sorte à cimenter et induit souvent le recours à l'écrit (inscription). Elle s'expose donc d'une certaine manière. En classe bilingue, cette **exposition** se caractérise par la possibilité du **recours à l'alternance des langues**, à la fois au niveau de la formulation de la définition (la traduction étant exploitée comme outil définitoire), mais aussi pour mettre en valeur l'opération de définition, voire la légitimer. Au niveau de la **dynamique interactionnelle**, on notera le **rôle doublement facilitateur du contexte bilingue** dans le processus d'émergence des définitions, puisqu'il conduit les élèves à solliciter des définitions plus facilement et les enseignants à en proposer plus spontanément tout en mettant un matériau plus riche à leur disposition. Les élèves peuvent pointer des problèmes notionnels qui seraient probablement passés inaperçus dans une classe francophone. Le travail en L2 favorise leurs demandes en levant certaines inhibitions, dans la mesure où il est moins risqué pour la face de manifester un problème de vocabulaire en L2 que de reconnaître une insuffisance dans la maîtrise du contenu notionnel dans sa L1.

Par ailleurs, **les définitions ne semblent pas jouir du même statut dans les différentes DNL**. Dans des branches comme l'histoire ou la géographie, l'élaboration conceptuelle se fait à travers une série de tâtonnements et de multiples reformulations, impliquant des approximations. En revanche, le langage mathématique reposerait moins sur une pluralité de discours, dans la mesure où il se fonde sur l'énonciation de postulats et d'axiomes. Les définitions, dans leur forme savante, ne se prêtent donc pas à la négociation, même si elles peuvent donner lieu à des recherches collectives. Les enseignements de physique apparaissent comme des cas intermédiaires, dans la mesure où les enseignants font plus facilement référence à l'usage courant de certains termes comme le poids ou la vitesse pour introduire des notions plus spécifiques.

#### f) Spécificités disciplinaires: zoom sur les maths

Quand il s'agit du choix des DNL pour l'enseignement bilingue, on ne tient pas le même discours d'une discipline à l'autre, comme nous l'avons déjà évoqué. L'histoire et la géographie, parfois la biologie sont

perçues comme des matières où l'on parle beaucoup et où l'on se réfère au vocabulaire de base de la vie courante. On les encourage donc dans un programme bilingue, mais alors pour des arguments relevant uniquement de la compétence de communication (re-médiation plutôt que médiation, clarification plutôt que conceptualisation).

Nous allons ici nous concentrer sur les maths, DNL souvent considérée et gérée de manière particulière, sous prétexte que la langue intervient peu dans la structuration des savoirs. Cela peut se manifester selon deux perspectives: les **maths comme langage universel**, les **maths comme langue propre (L3)**. Dans le premier cas, la L2 fonctionne comme un simple recodage d'une réalité immuable, et l'intérêt porte exclusivement sur le lexique. Dans le deuxième cas, les maths apparaissent comme un code en soi, qui peut être rendu en langue naturelle, L1 et/ou L2. Travailler simultanément en deux langues confère alors des ressources intéressantes, car on active deux médiations en parallèle (**médiation plurilingue**). Grâce au contraste linguistique, on déploie un regard direct sur les lieux d'intégration entre savoirs disciplinaires et savoirs linguistiques. Ceci permet un approfondissement disciplinaire en même temps que la progression du savoir linguistique à travers la thématisation d'aspects non seulement lexicaux mais aussi morphologiques. L'exemple déjà évoqué du rapport entre *winkelhalbierend* et *bissectrice* stimule une prise de conscience de la composition des mots – même en L1 – mise au profit de la conceptualisation en DNL:

*euh ouais=et ben=écoutez cette confusion est .. très très fréquente aussi.. c'est 'bissectrice' qui PARTage un angle en deux . BI .. SECTEUR \. [...] c'est 'WINKELHALBIEREND' \... 'winkel' .. 'angle' . 'halbierend' 'partager en deux'*

Cette deuxième perspective renvoie en fait à toutes les langues de spécialité, à la fois objets et formes du savoir en DNL.

Mais au-delà des aspects lexicaux et morphologiques, les maths sont encore intéressantes au niveau de la **structuration du discours et de l'interaction**. En effet, on observe la récurrence de structures du type *plus/plus, si/alors, wenn/dann* qui, en jouant un rôle central dans la mise en place des savoirs en DNL, impliquent la maîtrise de savoirs discursifs au niveau du RL (ici, les connecteurs) mais, surtout, permettent un travail collaboratif entre enseignant et élèves. Dans ce sens, il arrive souvent que celui-là énonce le premier élément de la structure et que ceux-ci amènent le second.

### **g) Compétence linguistique et compétence de communication**

Même si le lexique assume une position privilégiée dans le travail intégré sur les savoirs linguistiques et disciplinaires, nos analyses montrent que la compétence linguistique au sens strict (morphosyntaxe, vocabulaire) ne suffit pas à rendre compte des savoirs en jeu dans la classe bilingue. Mais elles indiquent néanmoins que, contrairement à notre hypothèse de départ, **les „petits“ phénomènes linguistiques peuvent se révéler centraux du point de vue de la DNL** (par exemple, savoirs inscrits de nature morphologique). Celle-ci exige parfois des moyens linguistiques fins, non requis a priori par les conditions de la communication en L2.

On devra alors postuler que la réussite d'une filière bilingue ne tient pas qu'au développement performant d'une **compétence communicative générale**. Il s'agira aussi de mettre en place une **compétence de médiation**, car l'enjeu dépasse le simple besoin de promouvoir des moyens linguistiques pour véhiculer un contenu qui serait disponible par ailleurs ou, du moins, non problématique. La L2 et/ou le bilinguisme doivent être amenés comme outils de problématisation.

### **h) La question du degré scolaire: le tertiaire**

Notre terrain comprend non seulement des classes du degré secondaire supérieur, mais aussi quelques situations émanant du niveau tertiaire (université, haute école pédagogique). La question de la

construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires se pose de manière particulière à ce niveau-là. En effet, l'enseignement supérieur a pour mission de déconstruire le savoir, et la langue n'apparaît pas comme transparente dans ce processus. La relation du contenu à son paradigme disciplinaire de référence est centrale. En droit, on devra par exemple décider si un délit de pollution relève du droit de l'environnement ou du droit des choses, si cette catégorie ordinaire en France recouvre ou appartient, en Suisse, au droit des obligations, et comment ces catégories rejoignent celles de *Vermögensrecht*, *Sachenrecht* et *Obligationenrecht*.

Dans le tertiaire, l'important réside dans la **problématisation** et non seulement dans le problème. Mais on trouve déjà une telle orientation, dans une moindre mesure, au secondaire. Cette perspective nous aide à revenir sur la **notion de savoir**, centrale mais non évidente dans notre recherche. En didactique de l'enseignement bilingue, on oscille indifféremment entre les notions de contenu (*Content and language integrated learning*) et de savoir. Or, au terme de notre projet, nous considérons qu'**un savoir est un contenu traité dans son rapport à un paradigme de référence** (explicitation du processus de médiation). Au tertiaire, le paradigme lui-même devient objet de négociation, et le bilinguisme y contribue.

### **i) Processus de saturation des savoirs: vers des outils didactiques**

Bien que fondés sur une approche des phénomènes *micro* de l'organisation de la classe, notre recherche tente aussi de rendre compte de la dynamique de construction des savoirs sur des événements longs, à savoir des leçons entières. Nous proposons ainsi des descriptions de séquences-type, l'identification de points ou de zones de bascule entre des phases de médiation et des phases de re-médiation, etc. Mais nous tenons ici à faire état d'une notion en voie d'élaboration, utile pour articuler le *micro* et le *macro*, d'une part, et pour mettre en dialogue descriptions linguistique et didactique, de l'autre. Il s'agit de la notion de **saturation** (dans le sens chimique du terme) **des savoirs**, par laquelle on essaie de repérer **quand et à quelles conditions une séquence arrive à son aboutissement** : du point de vue de la négociation, on identifiera un **point de complétude** ; du point de vue des savoirs, un **point de saturation**. Le processus de saturation suit, le plus souvent, les exigences du paradigme disciplinaire. Celui-ci est toutefois régulièrement assujéti à la mise en ordre du paradigme linguistique, ce qui donne lieu à un **processus de co-saturation des savoirs**, à mettre en lien avec le processus d'intégration à la base de l'enseignement bilingue.

Du **point de vue didactique**, l'enseignant doit savoir quand il en fait trop et quand il n'en fait pas assez. Le territoire de l'enseignement bilingue est vaste, les problèmes pouvant impliquer la DNL, la L2 et/ou la L1. Problématiser revient à créer une attente, c'est-à-dire à ne pas saturer ou à désaturer. Or, même si la condensation des savoirs caractérise la classe, il s'agit de ne pas ouvrir trop de négociations à la fois et de ne pas sur-saturer les savoirs propres à la DNL par le biais d'une curiosité linguistique excessive. A l'inverse, une sous-saturation relève souvent d'une incompétence à tirer profit du matériau linguistique à disposition, provenant de la L2, de la L1 ou d'autres langues encore.

Par ailleurs, du **point de vue de l'apprentissage**, si les points de complétude correspondent à une forme d'**aboutissement communicationnel**, les points de saturation pourraient correspondre à des moments de **stabilisation des savoirs** (points de rencontre entre apprentissage et acquisition).

Dans le cadre de ce rapport, nous renonçons à rendre compte de façon détaillée d'un **test cognitif** que nous avons appliqué à large échelle. Les résultats se révèlent assez nuancés, notamment en raison de la composition linguistique des classes.

Les résultats distinguent les tâches d'interprétation et une tâche de production. Conformément aux attentes, on note que les bilingues ont une moyenne de réponses justes plus élevée que le groupe contrôle et qu'une plus forte proportion d'entre eux obtiennent les meilleures scores. Par ailleurs, quand il s'agit

d'évaluer les sources de difficulté d'un texte en langue inconnue (europanto), les élèves en classe bilingue rencontrent moins de problèmes que les élèves du groupe contrôle. Cette différence est significative pour 4 des 7 items lexicaux les plus mentionnés comme source de difficulté. En production, aucune différence quantitative n'est à relever, mais l'analyse se poursuit au niveau qualitatif (niveau de subordination, etc.).

### 3. **Recommandations, perspectives**

Au terme de notre recherche, nous identifions de nombreuses pistes d'action et/ou de réflexion en direction de la formation des enseignants, de la didactique du plurilinguisme et de la politique éducative. Nous en faisons brièvement état, en reprenant quelques-unes des catégories convoquées ci-dessus.

#### **Enseignement bilingue et L1**

Même si la L2 fonctionne dans certaines DNL ou dans certaines tâches comme langue de communication dominante, elle ne doit pas exclure la L1, référence pertinente pour la construction des différents types de savoirs. Corollairement, il n'est pas raisonnable de vouloir enseigner en L2 à la manière de la L1, au risque de nier les problèmes de re-médiation et, partant, de ne pas traiter suffisamment les questions de médiation, fondamentales pour la mise en place de la DNL. Les observations réalisées dans le cadre de l'enseignement bilingue peuvent d'ailleurs profiter à l'enseignement en L1, et nous renvoyons pour cela aux réflexions en cours au Conseil de l'Europe autour de la notion de **langue de scolarisation**, prise au sérieux non seulement comme matière, mais aussi comme lieu d'élaboration d'une partie au moins du programme scolaire et, de fait, des savoirs en DNL.

#### **Enseignement bilingue et L2**

L'enseignement bilingue n'est pas le simple aboutissement des méthodes communicatives. Même s'il offre à la langue le terrain d'exercice des DNL, il devrait être prioritairement au service de la conceptualisation. Le processus de conceptualisation (médiation) comporte des exigences linguistiques qu'il convient de satisfaire. Ces exigences ne concernent pas que le lexique mais touchent aussi la morphosyntaxe et le discours. Le processus de médiation ne se contente alors pas d'approximation, contrairement au processus de re-médiation, destiné à assurer un langage au moins interprétable. Le **statut paradoxal de l'approximation** demande une **formation adéquate et spécifique des enseignants de DNL en bilingue**. Pour les élèves, on ne se contentera pas d'un entraînement linguistique, mais d'une véritable éducation et instruction linguistiques. Enseignants et élèves devront développer, plus qu'une compétence de communication, une **véritable compétence de médiation**, évoquée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues mais se rapportant plutôt à ce que nous avons appelé „re-médiation“.

#### **Enseignement bilingue et DNL**

Le recours à une L2 dans la scolarisation permet plus facilement de *désagréger* le savoir et de le rendre accessible, linéaire, catégorisable. Les DNL doivent devenir le lieu le plus „naturel“ d'utilisation des L2, lieu où celle-ci peut s'*authentifier*, prendre corps de manière immédiate et pertinente. La langue constitue un enjeu pour toutes les DNL, qui peuvent donc toutes – avec leurs spécificités – intervenir dans un programme bilingue. La désignation même de DNL est regrettable, et nous optons pour l'expression

„DdNL“ (disciplines dites non linguistiques). A terme, on pourrait mettre en évidence des grammaires de ou pour la DNL.

Le **plurilinguisme constitue en quelque sorte un bien éducatif**. Il s’agit dans ce sens de ne pas gaspiller les ressources linguistiques à disposition et de les mettre au profit de la construction des divers savoirs scolaires. Mais il est important aussi de ne pas encombrer les séquences DNL de problématiques linguistiques. Cela revient à **éviter autant la sous- que la sur-saturation des savoirs**.

### Enseignement bilingue et enjeux méthodologiques transversaux

Ce type d’enseignement, malgré ses spécificités, entretient des liens privilégiés avec certaines démarches pédagogiques. On mentionnera par exemple le travail collaboratif, la pédagogie du projet et l’interdisciplinarité. Sur ce dernier plan, l’enseignement bilingue invite à des formes de **décloisonnement** sous forme de:

- **continuités entre langues et disciplines;**
- **contiguïtés entre L1, L2 et d’autres langues;**
- **contiguïtés entre DNL (par exemple, physique et maths).**

Il relève alors bien d’une **didactique intégrée** (effets de contiguïté), et plus encore d’une **didactique multi-intégrée** (effets de contiguïté et de continuité).

En conclusion, il faut encore souligner que l’enseignement bilingue se pose comme une didactique de la complexité, refusant de brader les phénomènes d’opacité et de densité mais les utilisant l’un pour l’autre, avec un meilleur profit éducatif. Ordinariser ce type d’enseignement ne signifie pas en cacher la spécificité, reconnaître la complexité ne veut pas dire fonctionner dans la complication.

Terminé à Genève le 21 janvier 2008

Laurent Gajo, avec la collaboration de Stéphane Borel, Benoit Curdy, Anne Grobet, Didier Maillat, Cecilia Serra Stern et Gabriela Steffen

---

#### <sup>i</sup> Conventions de transcription (pour les interactions en classe)

/\	Intonèmes ascendant et descendant
... .. (3 sec.)	Pauses de moins d’une seconde (environ ¼, ½ et ¾ de sec.) Indication des pauses au-delà de la seconde
:	Allongement syllabique
[	Chevauchement
&	Enchaînement rapide
pe=petit	Troncation
<ryb>	Transcription phonétique
(éternue)	Commentaire du transcripteur
(en)fin	Articulation relâchée, segment non prononcé
MAL au CŒUR	Accentuation; focalisation, emphatisation prosodiques
(?allait – avait)	Transcription incertaine
X XX XXX	Segments incompréhensibles