

Enseignement de et en langue : entre frontières et continuums, quelles articulations?

Autor(en): **Causa, Mariella**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA**

Band (Jahr): - **(2019)**

Heft 110: **Le contenu dans l'enseignement de L2 et dans l'enseignement en L2 = Teaching an L2 through content and teaching content in an L2**

PDF erstellt am: **11.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-978683>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Enseignement *de* et *en* langue: entre frontières et continuums, quelles articulations?

Mariella CAUSA

Université Bordeaux Montaigne - CLLE-ERSSàB

Département Sciences du langage

Domaine Universitaire, Esplanade des Antilles, 33607 Pessac cedex, France

mariella.causa@u-bordeaux-montaigne.fr

La réflexion que présentiamo s'inscrit nel campo delle ricerche sulla formazione degli insegnanti che intervengono nelle classi bilingui nelle quali una o più materie sono insegnate in lingua straniera (L2). La domanda alla quale cercheremo di rispondere è quella che pongono sistematicamente gli insegnanti di lingua e di DdNL durante gli stage di formazione. Più precisamente: *chi fa cosa e come?* Nel presente articolo, ci proponiamo di definire le frontiere/le complementarità tra l'insegnamento *della* lingua e l'insegnamento *in* lingua per meglio delineare il perimetro d'azione dell'insegnante di L2 e dell'insegnante di DdNL. Delineare questa frontiera è una tappa necessaria per una collaborazione efficace tra i due insegnanti e i due insegnamenti.

Parole chiave:

insegnante CLIL, insegnante di L2, insegnamento integrato lingua + disciplina, formazione iniziale, competenza discorsiva, mediazione.

Mots-clés:

enseignant DdNL, enseignant L2, enseignement intégré langue + DdNL, formation initiale, compétence discursive, médiation.

1. Introduction

Interroger les frontières/les continuums entre enseignement *de* langue et enseignement *en* langue signifie comprendre le périmètre d'action que l'enseignant de L2 et l'enseignant de discipline (dite) non linguistique (DdNL) occupent dans la perspective d'un travail conjoint.

Notre réflexion s'inscrit dans le cadre de recherches sur la formation des enseignants intervenant dans les dispositifs d'enseignement bilingues dans lesquels une ou plusieurs DdNL sont enseignées en L2, dans notre cas particulier en français¹. Le point de départ est la question posée par les enseignants de L2 et de DdNL de manière récurrente, à savoir *qui fait quoi et comment ?*

Cette question est légitime, car une formation intégrée langue + discipline reste l'exception et, lorsqu'elle existe, ne garantit pas forcément les compétences appropriées pour ce type d'enseignement spécifique (Duverger (coord.) 2011). Pour les enseignants de DdNL, les formations existantes sont essentiellement (parfois exclusivement) orientées sur les aspects linguistiques de la L2 en termes de compétences dans la langue dans laquelle l'enseignement est

¹ Seront exclus de notre réflexion les enseignants "polyvalents" du premier degré.

dispensé, mais pas assez sur les particularités linguistiques et, plus largement, didactiques propres à la transmission de la DdNL en L2 alors que, comme le précise Cavalli (2012: 128):

tout enseignant de discipline, quelle qu'elle soit, est, en même temps, enseignant de langue en ce qu'il est responsable de la composante langagière qui constitue cette discipline.

Pour les enseignants de langue, puisque les formations actuelles se concentrent – une fois de plus – essentiellement sur la maîtrise linguistique en L2, la question d'une formation répondant aux spécificités de l'enseignement de la langue dans ces contextes est rarement abordée². Dans les deux cas, la formation ne fixe pas les frontières ni ne dessine les continuums entre les deux profils d'enseignants et d'enseignements, elle est encore peu armée pour proposer des profils d'enseignants plus intégrés malgré le fait que la recherche sur le domaine a, depuis plusieurs années, apporté des réponses et avancé des propositions en ce sens. L'observation du terrain montre ainsi des zones d'inconfort dans lesquelles les frontières se brouillent: l'enseignant de DdNL ne sait pas jusqu'où aller dans les explications linguistiques et l'enseignant de L2 se transforme ponctuellement en enseignant de DdNL, superposition donc plutôt que complémentarité. Or, en attendant la mise en place de profils d'enseignants intégrés (Cavalli 2012, 2014), une formation visant à circonscrire le rôle de chacun – ce que nous appellerons ici le périmètre d'action – serait nécessaire à la fois pour mieux cibler les contenus à aborder dans les cours de L2 (langue matière) et de DdNL (langue *medium*) et rendre plus explicites les frontières/les continuums entre les deux enseignements afin de créer des conditions favorables à l'apprentissage conjoint langue + discipline³.

Dans cette contribution, après avoir fait le point sur les zones d'inconfort des enseignants de DdNL et de L2, nous décrivons ce qui constitue à notre sens le travail de l'enseignant de L2, autrement dit son périmètre d'action, dans un dispositif bilingue et son articulation avec le travail de l'enseignant de DdNL. Nous avons souhaité privilégier cette entrée, car les recherches sur la formation des enseignants intervenant dans des dispositifs bilingues se sont jusqu'alors essentiellement penchées sur l'enseignant de DdNL, laissant de côté les spécificités de l'enseignant de L2 comme si cet enseignement allait de soi⁴. Notre propos est *in fine* de (dé)montrer que la formation à l'enseignement dans

² Les formations initiales en didactique du FLE et des langues ayant des cours d'analyse du discours sont très peu nombreuses actuellement. Cette pénurie pose problème car le développement d'une composante discursive dans l'enseignement d'une langue en général et dans l'enseignement en langue en particulier ne peut faire l'impasse de cette approche féconde. Les ouvrages de Moirand (1979 & 1990) dans lesquels elle décrit cette approche et ses applications en classe de langue restent, à notre sens, fondamentaux.

³ Le DU (Diplôme Universitaire) EDiLE (Enseigner une Discipline en Langue Etrangère), qui a été ouvert à l'Université Bordeaux Montaigne en janvier 2019, se fonde sur ces principes.

⁴ Au moment où nous écrivons cet article, l'ADEB (Association pour le Développement de l'Enseignement Bi-/plurilingue) se prépare à publier une brochure pour les enseignants de L2 dans les dispositifs bilingues.

ces dispositifs doit prendre en compte non seulement un seuil de sécurité linguistique et disciplinaire, mais plus largement, un seuil de sécurité didactique favorisant un enseignement/apprentissage véritablement complémentaire DdNL/L2.

2. De l'observation du terrain aux questionnements en formation

L'observation de classes bilingues et les actions de formation (initiale et continue) que nous avons effectuées en France et à l'étranger⁵ montrent un certain nombre d'éléments récurrents chez les enseignants de DdNL et de L2. Ces points permettent d'avancer quelques constats intéressants.

Le premier constat est que, d'une manière générale, les enseignants de DdNL qui interviennent dans les dispositifs bilingues ne sont pas toujours formés à une "conscience linguistique" ni à une véritable "compétence discursive" dans la matière dont ils sont spécialistes⁶ et, encore moins, dans l'autre langue (L2) dans laquelle ils enseignent cette discipline, lorsqu'ils interviennent dans les dispositifs bilingues. Ici, il n'est pas question de la maîtrise linguistique, ni, par conséquent, du fait d'être natif ou non-natif dans la langue dans laquelle se fait cet enseignement, mais plutôt d'un manque de formation à la dimension linguistique/langagière de la matière enseignée. C'est la remarque avancée dans le document *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants* (Beacco et al. 2015: 9) (désormais *Guide*) dans lequel les auteurs soulignent que:

les enseignants de toutes les matières doivent être sensibilisés aux défis posés par la nécessité d'aider leurs élèves à maîtriser les compétences langagières exigées par leurs disciplines scolaires.

Les auteurs s'attachent ainsi à

illustrer comment il est possible d'assurer un enseignement des matières comportant des formes de sensibilité aux dimensions linguistiques de celles-ci [...] (ibidem).

L'on comprend alors aisément que l'enseignant de DdNL en L2 est d'emblée confronté à une double difficulté: la première touche le manque de sensibilisation à la dimension linguistique/langagière de sa matière en langue de scolarisation; ce manque de sensibilisation se prolonge dans l'enseignement de sa matière en L2 lorsqu'il travaille dans des dispositifs bilingues, ce qui représente la seconde difficulté à laquelle il doit faire face. Il ne nous semble pas inutile de rappeler à ce propos que, chaque langue impliquant sa propre vision de la réalité, la traduction ne se présente pas dans ce cas spécifique comme la solution à privilégier. Autrement dit, ce n'est pas tant du système qu'il

⁵ Dans des pays très différents comme la Pologne, l'Espagne, la Turquie, le Maroc, le Mexique, etc., ce qui nous permet de généraliser les constats que nous présentons dans cette contribution.

⁶ Voir Causa 2014, 2019; Causa & Pasquariello 2017.

est question ici, mais d'une compétence beaucoup plus complexe et composite, ce qui nous amène au deuxième constat.

Le deuxième constat concerne la représentation selon laquelle enseigner une DdNL en L2 est exclusivement une question de maîtrise du système linguistique de la L2⁷. Cette représentation reste fortement ancrée chez les enseignants et les formateurs même si de nombreux travaux ont montré que, si une connaissance équivalente au niveau B2 en L2 est souhaitable (surtout en compréhension écrite, ceci afin de pouvoir s'appuyer sur les manuels disciplinaires en L2), cette connaissance est une condition nécessaire, mais *non suffisante* pour enseigner une DdNL en L2. Au sujet de la grammaire et de l'orthographe, dans le *Guide* précité (Beacco et al. 2015: 8), il est rappelé à juste raison que "ces éléments sont "de surface", et, bien qu'utiles, ils ne représentent que l'un des aspects de l'éducation aux langues dans les matières". La formation des enseignants de DdNL doit aller bien au-delà d'une formation portant exclusivement sur la maîtrise linguistique en L2 et viser la mise en place de compétences nécessaires pour la transmission des contenus disciplinaires selon les conventions de communication partagées au sein des "communautés de pratique" des domaines scientifiques qu'ils enseignent (idem: 25)⁸. En effet, les apprenants doivent savoir (re)connaître, au moins en partie, les conventions de communication et les pratiques langagières spécifiques à la discipline concernée, conventions qui doivent être explicitées par l'enseignant en charge de cette DdNL. Par conséquent, le plus important est que:

le professeur de DNL se pénètre des types de discours que la L2 utilise dans sa discipline sur le plan didactique, discours puisés notamment dans les manuels scolaires; car c'est précisément à ce niveau que les bénéfiques cognitifs disciplinaires apparaissent: au travers des différentes formulations, des différents types de discours, des différentes approches méthodologiques (...) (Duverger 2007: 89)

Le troisième constat pointe l'utilité, voire l'exigence, d'une collaboration régulière entre enseignants de langue(s) et enseignants de DdNL⁹. Tout comme les

⁷ "It is essential to understand that CLIL/EMILE is a pedagogy, a methodological approach which requires specific professional skills, *including a high level of fluency in the target language*. The competencies required depend on the type implemented." (c'est nous qui soulignons) (Marsh 2002). Même si le document date de presque 20 ans, la perception concernant une bonne maîtrise de la langue n'a pas beaucoup évolué.

⁸ "Ces conventions portent sur la forme des textes produits et diffusés: thèses, exposés pour un colloque, rapports d'expérimentation, publications concernant un chantier de fouilles, etc. Pour accéder à ces communautés, il existe ce que l'on pourrait appeler des "rites de passage", parmi lesquels figure la maîtrise des conventions de communication. Ces rites de passage forment une sorte de filtre, par lequel les personnes sont à la fois initiées et admises au sein de la communauté de pratique." (idem: 25)

⁹ "Il est indispensable en effet que les deux catégories de professeurs travaillent en collaboration; l'enseignement bilingue est typiquement un dispositif où le concept de "didactique intégrée" doit impérativement se mettre en œuvre [...]. Concrètement la collaboration entre le professeur de langue et le professeur de discipline pourra se dérouler à différents moments du déroulement d'une unité didactique, à savoir en amont, pendant et enfin au niveau des évaluations tant formatives que sommatives." (Duverger 2003[2009], 2007: 88)

enseignants de DdNL, il est rare que les enseignants de L2 (et de langues, plus généralement) aient une sensibilisation aux particularités linguistico-discursives des matières enseignées en L2 par leurs collègues. Dans la classe de langue, la dimension communicative est prioritaire, la langue étant avant tout un outil de communication, mais la classe de L2 dans un dispositif bilingue demande une attention accrue aux typologies textuelles/genres de discours et, de ce fait, une nécessaire adaptation à ce contexte particulier (voir *infra*). Par conséquent, pour que les apprentissages (linguistiques et disciplinaires) soient véritablement intégrés, le travail conjoint entre enseignant de DdNL et enseignant (*a minima*¹⁰) de L2 doit être le noyau dur des programmes de formation en amont et des curriculums en aval.

Les trois constats que nous venons de faire nous amènent aux premières conclusions et questionnements formatifs. Tout d'abord, concernant l'enseignant de DdNL en L2, celui-ci se trouve confronté à plusieurs niveaux d'insécurité didactique: une insécurité linguistique liée à un manque de sensibilisation aux particularités linguisticodiscursives propres à la matière enseignée et à la langue dans laquelle la matière est transmise, à quoi peuvent venir s'ajouter une insécurité méthodologique et une insécurité culturelle. Insécurité méthodologique d'abord, car la focalisation maximale sur les compétences linguistiques en L2 (et non pas sur la dimension linguistique propre à sa matière) fait qu'il se sente obligé d'apporter des explications linguistiques en classe qui dépassent les responsabilités linguistiques demandées par la discipline qu'il enseigne et qui sont à sa charge. Insécurité culturelle ensuite, car une réflexion sur la transmission de cette discipline de manière culturellement appropriée est souvent absente des formations; ce qui explique, dans certains contextes, le recours à la traduction des manuels de L1 en L2, comme nous l'avons évoqué plus haut.

Quant aux enseignants de langues, la plupart des formations actuelles (initiales et continues) – tout au moins en France – ciblent des contextes et publics diversifiés (FOU, FOS, FLSCO, FLS, etc.), mais les spécificités propres à l'enseignement d'une L2 – qui devient la deuxième langue de scolarisation – dans les dispositifs bilingues sont très rarement abordées. Pour cette raison, chez l'enseignant de L2, l'on peut aussi parler d'une insécurité méthodologique qui regarde principalement la place allouée dans la progression de cours aux moyens linguistiques et discursifs pouvant être immédiatement (ré)utilisés en classe de DdNL. On peut en conclure que:

la mise en place de l'enseignement bilingue comporte deux effets institutionnels dans le territoire des enseignants: d'une part, il investit le professeur de DNL de responsabilités linguistiques nouvelles et, d'autre part, il désinvestit d'une certaine manière le professeur de langue de son objet traditionnel (Duverger 2011: 72).

¹⁰ Il faudrait bien entendu élargir nos propos en intégrant également dans cette réflexion l'enseignant de L1 dans une perspective véritablement intégrée langues + disciplines.

Tant que ces "effets institutionnels" ne seront pas pris en compte, la formation (initiale et continue) à un enseignement de la L2 et de la DdNL dans les dispositifs bilingues restera forcément lacunaire.

3. Dessiner un périmètre d'action: entre "frontières" et "continuums"

En posant en tant que principe de base que la langue est "consubstantielle à la discipline" (Cavalli 2012: 140), c'est-à-dire à toute discipline, nous partons de l'idée selon laquelle lorsque l'enseignant de DdNL focalise sur une forme linguistique qui n'est pas en lien direct avec la construction de concepts disciplinaires dans sa discipline, il dépasse son périmètre d'action. De même, lorsque l'enseignant de L2 focalise sur des contenus disciplinaires propres à la DdNL (le lexique de spécialité, ou encore le choix de documents à travailler en cours propres à la DdNL), il dépasse son périmètre d'action¹¹.

Pour le moment, les classes de L2 dans les dispositifs bilingues ne constituent pas un domaine suffisamment exploré, d'où (à notre connaissance) le manque avéré de données empiriques. En revanche, l'attention étant portée majoritairement sur l'enseignant de DdNL, les données le concernant sont très nombreuses. C'est la raison pour laquelle, pour illustrer le dépassement du périmètre d'action de l'enseignant et aussi pour essayer d'en extraire les continuums, nous nous appuyons sur ces dernières (notamment sur le corpus SELDA 3¹²).

(1) SELDA3Ph1 (leçon de physique)

- E [...] c'est gradué comment on appelle ça euh le niveau euh s'appelle euh l'éch... euh un moment **je dois me rappeler la parole exacte** alors c'est <elle regarde ses notes> **l'étalonnage je crois que s'écrit comme cela** <elle écrit au tableau> regardez en tous cas **vérifiez aussi** euh à la maison XXX parce que je ne trouve pas la parole euh ça s'écrit comme ça **étalonnage avec un seul n j'ai toujours des doutes sur les les doubles ++ n ou un seul n**
- A1 il y a deux n
- E **c'est deux n étalonnage voilà tu vois?** euh Sara et ben merci Sara c'est deux n étalonnage **voyez en français la graphie est toujours très difficile pour + même pour moi alors voilà on va s'entraider** très bien donc [...]

¹¹ Voir Duverger 2011, module 10.

¹² L'action SELDA3 est une recherche-action s'adressant aux enseignants de DdNL intervenant dans les classes CLIL (Content and language Integrated Learning) en Italie (lycées). Nous remercions les collègues de l'Università Cattolica del Sacro Cuore de Milan, en particulier Maria Teresa Zanola et Mario Pasquariello, pour avoir mis en place ce dispositif de formation qui contribue de manière certaine à l'avancement de la recherche. Nous tenons à préciser que les données collectées dans le cadre de ce dispositif sont accessibles au lien suivant: <https://selda.unicatt.it/milano-azioni-e-repository-azione-3>. Les extraits présentés ici ont été transcrits par nos soins à partir d'enregistrements vidéo effectués dans différentes classes de lycée (3^e et 4^e année).

(2) SELDA3H20 (leçon d'histoire)

- A1** le conclave s'est déroulé XX
E très bien le conclave dont on a parlé juste il y a quelques minutes le conclave et il il demande + aux gens + vous avez vu c'est une sorte de visite guidée dans le palais elle demande **le guide parce qu'en français guide est masculin même s'il s'agit d'une femme** okay?

Dans l'extrait 1, la focalisation secondaire sur la L2 (la graphie du mot *étalonnage*) indique que l'enseignante se positionne clairement en tant qu'experte dans la DdNL: elle accepte/demande l'entraide des étudiants lorsqu'un problème de langue surgit. La priorité est donnée au sens et non à la forme du mot de spécialité: elle ne dépasse donc pas son périmètre d'action en ouvrant, par exemple, une séquence latérale à dominante linguistique sur le problème des doubles consonnes en français. Contrairement à l'extrait 1, dans l'extrait 2, le mot *guide* est tout à fait marginal dans le cours d'histoire sur le pouvoir temporel des papes. L'on peut ici dire que l'enseignante dépasse son périmètre d'action: elle aborde un mot de la langue qui n'est pas en lien direct avec la leçon et laisse, de ce fait, momentanément de côté le contenu principal¹³.

Dans les deux extraits ci-dessus, il s'agit d'unités isolées, à savoir un mot de la L2 qui pose (peut poser) problème. Le dépassement du périmètre d'action peut cependant apparaître dans des unités plus longues, par exemple dans l'explication des consignes relevant de la tâche demandée aux étudiants comme en témoigne la comparaison entre les extraits suivants tirés, tous les trois, de cours d'histoire:

(3) SELDA3H6 (cours d'histoire sur l'essor urbain au Moyen Âge à partir d'un tableau à remplir sur deux colonnes dans lesquelles les étudiants devront lister les "valeurs nobiliaires" et les "valeurs bourgeoises")

E: pendant qu'on discute vous produirez quoi ? votre + schéma c'est-à-dire ce que l'on fait sur le tableau noir vous devrez l'organiser à la maison + comme vous voulez, mais il faudra produire un schéma + où il y a la comparaison entre les deux... maintenant la dernière chose je vous demande de me proposer le (sic) + valeur nobiliaire qui vous semble le plus évident (sic) et le plus euh central (sic) [...]

¹³ Ce mouvement se rapproche de la notion de *bifocalisation* décrite par Bange (1992) et que nous avons reprise dans nos travaux (notamment Causa & Pasquariello 2017).

(4) SELDA3H14 (cours d'histoire sur la cérémonie du Sacre à partir de la description de l'enluminure de Fouquet)

E: je vous explique la consigne de la tâche que vous avez à accomplir + <elle cherche la diapositive concernant les consignes> vous avez à disposition des images extraites de la vidéo on vous demande d'écrire deux brèves descriptions pour chaque image cinq lignes + plus ou moins + vos descriptions sont destinées aux panneaux d'une exposition sur le moyen âge le matériel je vous euh <elle cherche la diapositive concernant les éléments linguistiques pour rédiger une description> donc le matériel euh j'ai téléchargé les outils sur le site donc le powerpoint qui contient les connecteurs spatiaux les connecteurs XX utilisés un powerpoint qui explique les capacités la capacité à décrire une image les pistes de travail à suivre le plan et les feuilles que je vous donne avec les images d'accord?

(5) SELDA3H20 (cours d'histoire sur le pouvoir temporel des papes à partir d'une vidéo décrivant le palais des papes à Avignon)

E.: alors une des tâches que je vous donnerais euh c'est de + mettre dans l'ordre les morceaux de texte qui est le texte de la vidéo okay? et c'est pas tout à fait facile, mais vous pouvez y arriver encore il y a trois euh <elle cherche les diapositives avec les douze morceaux du texte à reconstruire> c'est douze morceaux c'est trois euh trois euh pages avec douze morceaux [...]

Dans les trois extraits, on observe un glissement graduel entre une focalisation majoritaire sur les contenus disciplinaires (extrait 3) à une focalisation maximale sur la langue (extrait 5), en passant par une activité qui essaie d'intégrer à la fois la forme et les contenus (extrait 4), à savoir:

- extrait 3: l'activité demandée par l'enseignant est d'élaborer un schéma reprenant les différentes notions travaillées en cours. Aucun renvoi n'est fait sur les éléments linguistiques à utiliser pour la production de cette tâche;
- extrait 4: l'enseignante propose une tâche globale. Elle fournit aux étudiants les éléments linguistiques nécessaires pour décrire un objet en les articulant avec les contenus disciplinaires abordés en classe, c'est-à-dire décrire des images (des enluminures) pour une exposition sur le Moyen Âge;
- extrait 5: l'enseignante donne comme tâche finale une reconstitution de texte à partir de la compréhension orale du document vidéo telle qu'on pourrait la relever dans un cours de langue. Cette activité, focalisée uniquement sur la compréhension orale, ne répond pas exactement aux besoins de la matière enseignée ni à la mémorisation des contenus travaillés en cours.

Les extraits que nous venons de commenter montrent à la fois les continuums et les frontières à fixer entre l'enseignement *en* langue et l'enseignement *de* la langue. Rendre plus explicites les frontières/les continuums contribuerait à dessiner plus clairement les contours, le périmètre d'action de chaque enseignant ainsi qu'à mieux comprendre ce que signifie concrètement mettre en place un co-enseignement. En d'autres termes:

C'est dans cette zone que l'ajustement entre les divers enseignants présente l'intérêt le plus grand du point de vue de l'optimisation du curriculum. C'est dans cette zone qu'il ne faudra pas perdre de vue que l'enseignement bilingue ne relève ni d'une méthodologie strictement communicative ni d'une approche centrée sur le contenu (Duverger 2011: 75)

4. Faire des "frontières" et des "continuums" un objet de formation

Ainsi que nous l'avons dit plus haut, en formation (initiale et continue) la complexité de l'enseignement de la L2 dans les dispositifs bilingues reste marginale et les pratiques effectives des enseignants restent, de ce fait, peu documentées.

Pour mieux définir la particularité de cet enseignement et répondre à une demande croissante de stages dans des écoles bilingues, nous avons décidé de faire de la complémentarité et des spécificités des enseignants de L2 et de DdNL intervenant dans les classes bilingues, soit entre les deux enseignements, un objet de réflexion/problématisation en formation initiale, auprès des étudiants inscrits en seconde année de master FLE à l'université Bordeaux Montaigne dans le cadre d'un cours sur les approches plurielles et la didactique du plurilinguisme¹⁴. Plus exactement, nous avons proposé de réfléchir à l'enseignement du français en tant que L2 dans des dispositifs bilingues, enseignement qu'il serait réducteur de limiter à un cours de FLE généraliste (ni à un cours de FOS, comme c'est parfois le cas dans certains pays), *via* la construction d'une séquence "préparatoire" au cours de DdNL.

L'objectif de ce travail de médiation (entre la langue et la DdNL) se veut double. D'une part, il s'agit de faire comprendre aux étudiants-futurs enseignants de langue que les difficultés linguistiques liées à la DdNL ne se limitent pas aux termes spécifiques à la discipline, mais, surtout, aux genres discursifs qu'on attend dans la discipline concernée (à l'écrit et à l'oral), cet enseignement visant en priorité la mise en place d'une compétence discursive bilingue (Causa 2012, 2014). D'autre part, il est question de mener, dans un premier temps, les étudiants à départager les "objets" propres au cours de L2 (langue matière) de ceux propres au cours de DdNL (langue *medium*), à savoir le périmètre d'action de chacun, et, dans un second temps, de clarifier le lien entre les éléments travaillés en cours de langue et leur réactivation en cours de DdNL. L'objectif ultime de ce travail réside dans le fait de dépasser la sensation selon laquelle l'enseignant de langue est "au service" de l'enseignant de DdNL (ce que reprochent souvent les enseignants de L2 qui se voient dépossédés, d'une certaine manière, de leurs cours) et de rendre plus explicite et effective l'étroite relation entre les deux enseignements¹⁵, tout en définissant les particularités de chacun. D'une manière plus générale, il s'agit de faire prendre conscience aux étudiants du "comment" entrer dans une matière en tant qu'enseignant de L2

¹⁴ Une partie de ce travail a été présentée dans Causa (2019).

¹⁵ Ce qui nous rappelle la double relation entre *médiation* et *re-médiation* (Gajo 2007).

dans un travail interdisciplinaire raisonné avec l'enseignant de DdNL afin d'aider les apprenants à aborder avec leurs "moyens du bord" la matière en L2 selon les conventions de communication propres à la discipline concernée (voir *supra*).

Le travail proposé aux étudiants-futurs enseignants de FLE se construit en plusieurs étapes. Tout d'abord, après avoir choisi le niveau scolaire et le niveau en L2 du public pressenti¹⁶, ici le français, les étudiants doivent choisir une leçon d'un manuel de DdNL de leur choix dans cette langue; cette leçon (en moyenne une double page) deviendra le document déclencheur dans le travail pré-pédagogique pour la préparation du cours de L2. À partir de ces pages, il leur est demandé de dégager les difficultés linguistiques (texte et paratexte) qui pourraient faire obstacle au bon déroulement du cours de DdNL en fonction de deux paramètres: le niveau linguistique du public choisi et les types textuels/genres discursifs caractérisant l'unité, ce travail leur permettant de repérer les éléments linguistico-discursifs récurrents qui pourraient faire l'objet du cours de L2. Les étudiants doivent ensuite se situer dans la progression de leur cours en fonction du manuel de FLE¹⁷: cette étape les amène à établir les prérequis et à fixer les objectifs de la séance. Une fois ces deux étapes accomplies, les étudiants peuvent entrer dans la phase centrale du travail: l'élaboration complète de la séquence dans laquelle doit également apparaître une page de "conseils" pédagogiques pour l'enseignant de DdNL, ceux-ci touchant essentiellement le côté linguistique du document déclencheur du manuel disciplinaire. Aussi, dans l'exemple qui suit dans lequel les étudiants s'adressent à l'enseignant d'histoire:

¹⁶ Dans la plupart des cas, il s'agit d'une simulation sauf lorsque les étudiants connaissent déjà leur lieu de stage de fin d'études, ce qui leur permet de réfléchir également aux deux langues (L1 = la langue du pays et la L2 = le français) présentes dans la classe.

¹⁷ L'emploi d'un manuel FLE constitue, dans ce travail, une contrainte, dirons-nous, formative. En effet, la plupart des étudiants privilégiant les documents authentiques, perdent souvent de vue la progression du cours. Le fait de leur imposer de travailler avec le manuel leur permet à la fois 1. d'avoir sous les yeux les objectifs en fonction du niveau du public et de la progression établie par rapport aux descripteurs du CECRL; 2. de ne pas s'éloigner de la langue et empiéter sur des documents/activités propres à la DdNL.

(6) EDLVM21819

1. L'enseignant peut s'appuyer sur les récits utilisés en cours de langue pour faire des liens entre les épisodes abordés dans les deux cours.
2. Comme dans l'activité du cours de langue, le professeur de DNL pourra proposer une image pour aider les apprenants à écrire leur récit.
3. Le professeur de DNL pourra faire lire les récits des apprenants à toute la classe - le professeur de langue ayant déjà beaucoup travaillé l'écrit, cela permettrait de donner une dynamique au cours.
4. Le vase d'*Ulysse et les Sirènes* aura déjà été utilisé dans le cours de langue. Cependant, l'enseignant de langue n'explique pas le mythe qu'il représente. Ainsi, le professeur de DNL peut faire un rappel du cours de langue en demandant si les productions des apprenants ressemblent au réel mythe.
5. Grâce au Kahoot, c'est-à-dire l'activité 4.3, le professeur de DNL pourra savoir quels éléments les élèves sauront mettre dans leur récit.

En termes de compétences mobilisées/développées chez les formés, le travail mis en place demande et encourage à la fois:

- une souplesse curriculaire majeure puisque l'enseignant de L2 ne peut se tenir à la progression proposée par le manuel *stricto sensu*, mais doit l'adapter aux besoins effectifs et immédiats des élèves (la langue est ici immédiatement fonctionnelle);
- une attention accrue aux genres discursifs dans l'objectif de sensibiliser, puis rendre capables les élèves de les (re)produire, à l'écrit et à l'oral, dans des contextes donnés (dans la communication ordinaire et/ou dans la DdNL);
- la mise en place d'une démarche plus globale prenant en compte prioritairement le fonctionnement de la langue en contexte et non uniquement les éléments linguistiques isolés et décontextualisés.

Il montre finalement la mise en œuvre, pas toujours aisée, d'une didactique plus inclusive langues/contenus¹⁸. Au tout début, même si au niveau théorique les étudiants sont familiarisés aux approches plurielles et partielles recommandées par le *CECRL*, il est assez difficile pour eux d'imaginer concrètement l'élaboration d'activités en articulation avec une DdNL dans une perspective intégrée et interdisciplinaire des apprentissages. Les zones d'inconfort, que nous avons mentionnées au tout début de cette contribution, sont bien visibles dans leur façon de procéder et de faire, et ce tant au niveau linguistique qu'au niveau méthodologique. L'aspect le plus délicat reste le positionnement de

¹⁸ En accord avec les recommandations exprimées dans le *Cadre Européen pour la formation des enseignants à l'EMILE* <http://clil-cd.ecml.at/Portals/24/flashfiles/index3.html> (site consulté le 30/07/2019).

l'enseignant de L2 par rapport à l'enseignant de DdNL, mais d'autres points sont mentionnés par les étudiants lors du bilan de fin de cours, notamment concernant la difficulté à trier les éléments linguistiquement pertinents, ou encore à passer par les spécificités des genres discursifs et les traduire en termes d'objectifs linguistico-discursifs dans leur cours, etc. Les quatre extraits ci-dessous, tirés des dossiers d'évaluation de fin de semestre des étudiants, synthétisent bien ces moments problématiques, mais hautement formatifs:

(7) NDM21819

"[...] la plus grande difficulté que nous avons rencontrée était de **délimiter le périmètre d'action de l'enseignant de langue et celui de l'enseignant de DNL**. En effet, ce n'était pas toujours facile de savoir ce qui pouvait être traité dans chacun des cours et de ne pas empiéter sur le domaine de spécialité de l'autre; d'où l'importance, je pense, de travailler en binôme. Suite à l'analyse des pages de manuel de DNL, on a d'abord tendance à vouloir se focaliser sur le lexique, **alors qu'en tant qu'enseignant de L2, on doit plutôt se concentrer sur les genres discursifs**."

(8) LJM21819

"[...] j'ai commencé à réfléchir à des activités à faire, mais me suis aperçue [...] que **je m'approchais beaucoup trop de l'enseignement de l'Histoire en français et m'éloignais de l'enseignement du français langue étrangère**. En effet, je commençais à perdre de vue le fait que **nous devons élaborer un cours de FLE et les activités que je réalisais se portaient plus sur des éléments historiques que linguistiques** donc les vraies difficultés pour moi étaient celles-ci: prendre du recul par rapport aux documents, en dégager les difficultés linguistiques puis construire une séance cohérente."

(9) MKM21819

"Je dirais que **la difficulté de cette activité a été de comprendre le positionnement que l'on devait adopter pour effectuer ce travail**. [...]. Probablement, car nous ne sommes pas habitués à effectuer cette démarche particulière. Cette difficulté de positionnement est aussi, à mon sens, l'apport de cette activité, dans le sens où, **après avoir étudié durant tout le semestre les approches plurielles, cela a été l'occasion de mettre en pratique de façon concrète**, dans un contexte fictif."

(10) JCM21819

"En ce qui concerne l'activité du cours en L2 de la préparation du cours de DNL, je dirais que **le plus difficile a été de penser l'entrée par genre discursif**. En effet, il était assez évident d'identifier les éléments lexicaux ou grammaticaux qui nécessitaient une préparation, mais **anticiper les genres discursifs dont auraient besoin les apprenants pour le cours de DNL a été assez compliqué**."

Outre l'importance d'établir les frontières et les continuums entre les deux enseignements, ces extraits montrent une fois de plus la nécessité de former davantage les étudiants à une approche globale des textes et à une connaissance fine des fonctionnements discursifs¹⁹ dans la langue qu'ils enseignent afin de développer la composante discursive de la compétence de

¹⁹ On pourrait également utiliser le terme de "répertoires discursifs" (Cavalli 2012) propres aux matières étudiées.

communication et, pour les dispositifs bilingues, d'assurer l'articulation avec les cours de DdNL, car, comme le précise Cavalli (2012: 140):

Quand le professeur de langue comme matière travaille sur les séquences narratives, il fournit des bases génériques et non contextualisées à l'emploi qui pourra être fait de ce type de séquences dans le discours des autres matières [...].

Enfin, l'accompagnement régulier du formateur dans le sens d'une véritable "interaction de tutelle"²⁰ est un autre point qui mérite d'être mentionné dans la mise en place de ce travail et qui participe grandement à transformer ces zones d'inconfort en *contextes potentiellement formatifs* (Cambra Giné 2003).

5. Conclusion

Dans la présente contribution, nous avons souhaité mieux expliciter/préciser les frontières et les continuums qui peuvent être établis entre les profils d'enseignants (de langue et de DdNL) à partir des spécificités de l'enseignement dans les dispositifs bilingues et de l'observation du terrain. Se questionner sur cette articulation constitue également un sujet fort porteur en formation initiale à l'enseignement *de/en* langue(s). Développer une approche plus intégrée, analyser la fonction des activités de médiation entre la langue et les contenus disciplinaires et problématiser la manière d'appréhender la langue dans ce contexte précis représente, à nos yeux, l'apport principal du travail que nous avons accompli avec les étudiants de master et que nous souhaitons poursuivre. Cela a permis de mieux saisir les complémentarités et les spécificités du rôle de l'enseignant de langue et du rôle de l'enseignant de DdNL, mais aussi – et en conséquence – de (commencer à) mettre en place un seuil de sécurité didactique favorisant la construction d'habitudes d'enseignement plus ouvertes à l'intégration et à l'interdisciplinarité. Nous concluons cette contribution, en insistant sur le fait qu'il nous semble désormais indispensable de développer les études et les recherches sur le rôle que l'enseignant de L2 endosse et, par là, de mieux connaître ses pratiques de médiation lorsqu'il intervient dans ce contexte complexe que sont les dispositifs bilingues.

BIBLIOGRAPHIE

- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2. *AILE*, 1, 53-86.
- Beacco, J.-C., Fleming, M., Goullier, F., Thürmann E. & Vollmer, H. (2015). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques.
- Bruner, J. (1983 [2004]). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier, coll. LAL.

²⁰ Au sens de Bruner (1983). Rappelons que, pour que le travail d'accompagnement soit efficace, l'une des conditions à respecter est que la tâche proposée soit motivante. Le bilan du cours, ainsi que la qualité des travaux de la plupart des étudiants, semblent confirmer ce point.

- Causa, M. (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. Bruxelles: De Boeck.
- Cavalli, M. (2012). Langues et enseignement des matières scolaires. In M. Causa (éd.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements* (pp. 125-156). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Causa, M. (2014). Compétence discursive dans l'enseignement d'une discipline non linguistique: définition, diversification et pratiques formatives. *Les Carnets du Cediscor*, 12, 115-134. <https://journals.openedition.org/cediscor/888>.
- Cavalli, M. (2014). La formation des enseignants dans la perspective d'une éducation plurilingue et interculturelle. In M. Causa, S. Galligani & M. Vlad (éds.), *Formation et pratique des enseignants en contextes pluriels* (pp. 253-259). Paris: Riveneuve éditions, Actes académiques, série Langues et perspectives didactiques.
- Causa M. (2019). L'alternance séquentielle comme moyen de rapprochement entre les langues et les disciplines. In M. Causa & S. Stratilaki-Klein (éds.), *Distance(s) et Didactique des langues: l'exemple de l'Enseignement Bilingue* (pp. 123-151). Bruxelles: EME éditions.
- Causa, M. & Pasquariello M. (2017). Discours ordinaires et discours spécialisés: analyse de pratiques pédagogiques et discursives dans les classes CLIL (Content and Language Integrated Learning). *Les Carnets du Cediscor*, 14.
- Duverger, J. (2007). Formation initiale, continuée et disciplines non linguistiques. *Le Français dans le Monde Recherches & Applications*, 41, 85-95.
- Duverger, J. (2005 [2009]). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette, coll. F.
- Duverger, J. (2011). *Enseignement bilingue: le professeur de "Discipline Non Linguistique". Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. Paris: ADEB.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, 28, 37-48.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends and foresight potential*. Jyväskylä University.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris: CLE-International, coll. DLE.
- Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette, coll. F.

SITOGRAPHIE

https://www.u-bordeaux-montaigne.fr/fr/formations/offre-de-formation-2016-2020/diplome-d-universite-1/francais-langue-etrangere-FLE.5/du-enseigner-des-disciplines-en-langues-etrangeres-UMU16_318.html

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

+: pause d'1 seconde

++: pause plus longue

XX: mot incompréhensible

Gras: éléments saillants pour l'analyse de la transcription