

Inspection générale de l'Education nationale

Propositions pour aider à la mise en place d'un enseignement bilingue dans les établissements français de l'étranger



Propositions pour aider à la mise en place d'un enseignement bilingue dans les établissements français de l'étranger

**N° 2010-077
juin 2010**

Réfléchir sur l'enseignement bilingue ou plurilingue, sur sa finalité, sa didactique, son évaluation, c'est s'interroger sur l'incidence de la confrontation croissante entre les langues et les cultures sur tous les territoires, sur la réémergence de Babel dans la vie quotidienne et sur les compétences nouvelles qu'il faut développer chez les jeunes pour les aider à vivre libres dans un monde plurilingue et pluriculturel. Derrière ce bel idéal, se cache la réalité d'un apprentissage souvent difficile. Relativement peu d'enfants ont la chance de grandir dans un environnement où ils reçoivent les deux langues en même temps qu'ils acquièrent le langage. Et même ces bilingues simultanés devront à un moment donné, eux aussi travailler, pour construire des compétences langagières et conceptuelles de haut niveau sur ce terreau initial si fertile.

Penser l'enseignement bilingue, c'est d'abord se livrer à une analyse fine des contextes d'apprentissage, des finalités recherchées par les élèves et leurs parents, et partant de là définir des objectifs réalistes, des modalités d'enseignement et des modalités d'évaluation qui rendent la progression lisible pour l'apprenant et compréhensible au-delà des frontières.

Il est difficile de traiter cette question hors contexte. On peut toutefois fournir quelques éléments de réponse. Le bilinguisme est un objectif de fin de cursus d'apprentissage. Parler d'enfant bilingue à 3, 6 ans ou 12 ans, c'est induire les parents en erreur.

Pour la commodité de la présentation, nous parlerons de « langue maternelle » et de « langue cible », pour couvrir la complexité des situations d'enseignement bilingue, parfois au sein d'une même classe.

1. Des objectifs réalistes

Le Cadre européen commun de référence pour les langues nous aide à penser le bilinguisme comme une construction à plusieurs étages: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Dans le cadre scolaire, il faut sans doute renoncer à viser un bilinguisme de type C2 qui supposerait une compétence maximale dans toutes les activités langagières (comprendre l'écrit, comprendre l'oral, écrire, parler en continu, parler en interaction).

Considérant que les programmes français se donnent B2 comme objectif au baccalauréat en langue cible, il serait raisonnable de fixer C1 comme objectif en fin de terminale dans un cursus dit « bilingue ». Cet objectif pourrait même être revu à la baisse en fonction des contextes d'immersion, des langues en présence et des différentes activités langagières. Les compétences de réception sont en effet presque toujours supérieures aux compétences de production.

Une fois fixé l'objectif cible de l'ensemble du cursus pour chaque activité langagière, il serait opportun de se fixer des objectifs intermédiaires, pour la fin de chaque cycle, par exemple, et pour toutes les langues en présence dans l'enseignement. Cela permettrait de donner une lisibilité aux parcours.

2. Des points de vigilance

- *Soutenir la langue maternelle qui est en fait la « langue- mère*

La langue maternelle conditionne la structuration initiale du langage qui permet ensuite l'adoption d'une nouvelle langue : la langue personnelle adoptive¹.

James Cummins² suggère une intéressante analogie. Il représente l'enfant bilingue comme un iceberg à deux pointes.

En surface émergent deux langues et deux compétences linguistiques séparées. Sous l'eau se construisent des compétences communes sous-jacentes (*common underlying proficiency*).

En surface on trouve les deux compétences de communication qui impliquent la maîtrise de la prononciation, du vocabulaire, des règles de syntaxe, des capacités de compréhension et d'application dans deux langues différentes. Sous la surface, se développe une compétence complexe avec des capacités d'analyse, d'interprétation, de synthèse, qui combinent les apports de la langue maternelle et de la langue cible.

Les deux langues se soutiennent et on voit bien que l'abandon de l'une pourrait freiner le développement de compétences de haut niveau, que l'iceberg pourrait giter.

¹ Cf. : Amin Maalouf, *Un défi salutaire*, Bruxelles, 2008
http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_fr.pdf

² James Cummins, *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*. California State Department of Education. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center. p. 24.

- *Favoriser le passage de la compétence de communication à la compétence textuelle, puis cognitive*

A la suite des travaux de Gilbert Dalgalian, il est admis de distinguer trois compétences³ :

- la compétence communicative : aptitude à manier la langue pour tous les actes habituels de la vie quotidienne. La compétence de communication est essentielle, mais elle suppose un face à face peu riche linguistiquement ;
- la compétence textuelle : la capacité de l'enfant à extraire du sens à partir d'un texte, l'aptitude à bâtir du sens à partir de mots lorsque la chose n'est pas présente dans l'univers immédiat. Cette compétence se crée essentiellement par l'exposition de l'enfant à des récits d'abord oraux : histoires, contes, chansons, comptines, poèmes. Dans ces textes oraux, nous explique Gilbert Dalgalian, il y a beaucoup d'inconnu : déroulement linéaire, intrigue, synonymes, paronymes, reprises de sens, lexique nouveau, mots bizarres qui ne correspondent à aucune réalité vécue.

L'écoute de récits oraux construit des compétences textuelles bien avant l'arrivée de la lettre. Elle installe de nouveaux types de discours, différents du dialogue : les discours narratif, descriptif, argumentatif, typologies que l'on retrouve lorsqu'on se confronte au déchiffrement au moment de la lecture.

Si la compétence textuelle est insuffisamment construite, la lecture se fera dans la difficulté. L'univers du livre ne sera jamais vraiment accessible ;

la compétence cognitive : l'aptitude à penser, conceptualiser, pour laquelle la compétence textuelle constitue un point de passage obligé.

Il est essentiel d'accompagner les mécanismes de transfert de compétences d'une langue à l'autre et en particulier de développer la compétence textuelle dans la langue cible afin d'ouvrir l'accès aux compétences de haut niveau, sinon les compétences langagières plafonnent.

- *Les changements de cycle*

L'acquisition de deux langues en milieu scolaire est un processus complexe. Assez facile au niveau élémentaire où l'utilisation transversale de la langue cible dans toutes les disciplines est un fait, elle devient plus difficile au collège et au lycée où l'enseignement est scindé en disciplines distinctes. Se pose alors la question de la répartition des disciplines, des langues et des contenus des programmes.

Au moment d'introduire l'enseignement d'une ou plusieurs disciplines en langue cible, il apparaît pertinent de faire la distinction entre des disciplines à forte composante dénotative (mathématiques, sciences expérimentales, géographie, arts plastiques, EPS, etc.) qui prennent appui sur des supports visuels ou concrets et des disciplines à forte composante connotative (histoire, philosophie, etc.), les premières paraissant plus adaptées pour construire les compétences de niveaux intermédiaires en langue cible.

³ Cf. Gilbert Dalgalian : crdp.ac-bordeaux.fr/capoc/file/.../DALGALIAN_Gilbert_28_mars_2007.doc et *Enfances plurilingues*, 2000, L'Harmattan

Parallèlement, une pédagogie spécifique devient nécessaire pour construire des compétences académiques qui puissent s'exprimer dans deux langues. Il est utopique de compter sur la seule exposition à la langue modèle des divers professeurs de disciplines pour poursuivre la construction du bilinguisme au-delà du niveau B1.

3. Une approche pédagogique spécifique

a) *Augmenter la pratique de l'oral dans les disciplines enseignées en langue cible.*

- Renforcer la compétence textuelle par la fréquentation assidue de récits oralisés. Envisager d'introduire la baladodiffusion⁴ qui permettrait à la langue cible de sortir des murs de l'école et d'investir l'espace familial ou privé de l'élève.
- Amener les élèves à verbaliser et à interagir en langue cible. Revoir la disposition de la classe en s'inspirant de ce qui est l'usage dans le primaire. Encourager le travail en binômes. Demander aux élèves du lycée de se lever pour prendre la parole pour faire de courtes synthèses à intervalles réguliers pendant le cours.
- Faire une utilisation systématique des vidéoprojecteurs pour enseigner et faire parler à partir de schémas et de visuels animés avant de passer à un écrit construit collectivement en changeant de registre (vocabulaire plus précis, phrases complexes, connecteurs, adverbess, etc.).
- Multiplier les activités qui se situent à la frontière entre l'oral et l'écrit comme les exposés avec diaporamas ou des rapports d'expérience ou de résolution de problèmes qui obligent les élèves à s'exprimer en public à partir de supports visuels qui comportent de l'écrit mais qui ont été préparés en amont.
- Instaurer au lycée dans le cadre de l'ECJS, de l'histoire, de mathématiques, des SVT, de la philosophie, du français ou simplement d'un atelier périscolaire la pratique des débats citoyens⁵ ou scientifiques, de manière à amener les élèves à faire des recherches en langue maternelle ou langue cible puis à mettre en œuvre la rhétorique de la langue argumentative.
- Créer des « bains linguistiques » selon le schéma canadien dans des activités hors programme et non notées :
 - Introduire les arts dramatiques dans toutes les filières.
 - Créer un atelier de d'écriture créative ou de traduction littéraire.
 - Créer un journal du lycée.
 - Créer des radios de lycée en français.
 - Organiser un contact direct avec des francophones : penser à des jumelages d'écoles, à des partenariats avec les Alliances françaises.
 - Organiser des jeux culturels, littéraires ou scientifiques en langue.

⁴ <http://www.educnet.education.fr/dossier/baladodiffusion>

⁵ Voir le protocole détaillé ici : <http://www.discip.crdp.ac-caen.fr/anglais/news/debating/debatingindex.htm>

b) *Sensibiliser tous les enseignants à tous les niveaux à la question du bilinguisme, quel que soit leur niveau de compétence en langue maternelle et en langue cible.*

- Former l'ensemble des professeurs du second cycle à la reconnaissance des niveaux de compétences langagières du CECRL et introduire des procédures de validation de compétences langagières en fin de chaque cycle dans les deux langues utilisées.
- Inciter les enseignants à solliciter les élèves à l'oral autant qu'à l'écrit, en formation initiale et au moment de l'évaluation.
- Favoriser des échanges réguliers entre les enseignants de disciplines enseignées en langue et le professeur de langue cible de la classe.
- Associer construction du bilinguisme et projets interdisciplinaires pour obtenir une utilisation transversale de la langue et associer l'ensemble des professeurs de discipline dans la réalisation du projet en langue cible.
- Faire connaître à tous les professeurs de langue ou de discipline (en langue maternelle comme en langue cible) les principes de la pédagogie CLIL/EMILE⁶. Dans les lycées qui promeuvent un enseignement bilingue, tous les professeurs se retrouvent dans une situation où la langue de l'enseignant n'est pas la même que la langue de l'élève.
- Apprendre à identifier, enseigner et évaluer la langue de l'histoire, celle des mathématiques, des SVT, des sciences physiques, de la philosophie lorsqu'on enseigne l'histoire, les mathématiques, les SVT, les sciences physiques, la philosophie...
- Enseigner au niveau du lycée la rhétorique spécifique de chaque langue telle qu'elle se décline dans les disciplines : on rédige des essais en anglais, des dissertations en français, on ne commente pas un poème en italien comme en français, on ne dit pas l'histoire de la même façon en anglais et en français, etc.

c) *Introduire dans les cursus les activités de la sixième activité langagière : la médiation.*

- Médiation orale

Parmi les activités de médiation orale on trouve, par exemple :

- l'interprétation simultanée (congrès, réunions, conférences, etc.) ;
- l'interprétation différée ou consécutive (discours d'accueil, visites guidées, etc.) dans des situations de négociation et des situations mondaines ;
- le compte-rendu en langue cible d'une intervention orale en langue maternelle.

⁶ CLIL : Content and language integrated learning,

EMILE : Enseignement de la matière intégré à la langue étrangère

<http://www.emilangues.education.fr/actualites/2009/ccn-un-reseau-europeen-clil-emile>

- Médiation écrite

Parmi les activités de médiation écrite on peut utiliser, par exemple :

- la traduction littéraire (romans, théâtre, poésie, livrets, etc.) ;
- le résumé de l'essentiel d'un document (articles de journaux et magazines, etc.) en langue cible ;
- la reformulation (textes spécialisés pour non spécialistes, etc.) ;
- la relecture et la correction de traductions automatiques proposées par les logiciels.

4. Des modes d'évaluation propres au contexte bilingue

- Installer pour tous les travaux des élèves une co-évaluation critériée qui distingue la qualité du fond et la qualité de la forme en fonction des objectifs majeurs des différentes disciplines et des typologies de discours qu'elles sollicitent. Parmi les critères proposés par le CECRL, il paraîtrait important de privilégier par exemple les critères de fluidité et d'interaction à l'oral et ceux d'étendue lexicale et de cohésion à l'écrit.(voir la batterie de critères qualitatifs proposés par le *Cadre européen*).
- Promouvoir les certifications intermédiaires de compétences en langue et les diplômes à reconnaissance réciproque.
- Produire une attestation en fin de parcours bilingue indiquant les disciplines concernées, les principaux travaux produits et les compétences acquises.

S'il est relativement aisé de donner aux élèves les compétences de communication dans deux langues, il est plus difficile de construire les compétences textuelles puis académiques et conceptuelles. Ce n'est possible que si chaque enseignant est conscient qu'il doit enseigner à la fois sa discipline, mais aussi les mots et la rhétorique de sa discipline. Et chaque fois que l'interdisciplinarité vient soutenir le projet bilingue et biculturel, que le projet de l'établissement prévoit des modalités de co-programmation, de co-enseignement, de co-évaluation, on se donne de meilleures chances de succès.

oOo

Enseignement bilingue : le cas des mathématiques

Les préconisations qui vont suivre ont pour objet de faciliter l'introduction de dispositifs visant à enseigner les programmes français de mathématiques sur un horaire partagé entre un enseignement en langue française et un enseignement dans une langue cible. Le cadre institutionnel proposé pour la récente mise en place de sections internationales en langue chinoise (pour lesquelles les mathématiques constituent la discipline enseignée en langue cible) a fourni d'utiles informations à cet effet.

1. Niveaux requis en langue cible

Le maintien d'une formation mathématique de qualité et conforme à la lettre et à l'esprit des programmes français reste un objectif prioritaire. Pour cette raison il semble légitime de demander que les élèves entrant dans un tel dispositif, que ce soit au lycée ou au collège, aient dans la langue cible un niveau minimal. Ce niveau peut d'ailleurs être variable suivant les activités langagières, les exigences pouvant être sensiblement plus élevées pour les activités de compréhension que pour les activités de production. Le tableau ci-dessous fournit des indications qui semblent raisonnables :

	Activités langagières privilégiant la compréhension	Activités langagières privilégiant la production
Niveau linguistique requis à l'entrée au collège	A2	A1
Niveau linguistique requis à l'entrée au lycée	B1	A2
Niveau linguistique visé à la sortie du lycée	C1	B2

2. Niveaux d'enseignement concernés

- Pour le premier degré, une circulaire AEFE de 2004 précise les modalités d'un enseignement en classe bilingue, sans toutefois donner de précisions spécifiques pour tel ou tel champ disciplinaire. Il importe évidemment d'avoir en tête qu'une bonne cohérence est nécessaire lors de la montée au collège d'un tel dispositif.
- Concernant le lycée, il semble pour l'instant souhaitable de se limiter à des dispositifs cadrés institutionnellement, comme les sections européennes, les sections internationales et les cursus débouchant sur un diplôme à reconnaissance réciproque.

3. Les horaires

Il est souhaitable de limiter l'horaire d'enseignement dans la langue cible à la moitié de l'horaire officiel de mathématiques au niveau considéré. L'horaire global d'enseignement pourrait quant à lui être renforcé, ce qui donnerait du temps pour travailler le lexique de la discipline dans la langue cible ou encore pour prendre en compte son aspect culturel. Par exemple, si l'horaire officiel de mathématiques est de 4 heures, on pourrait imaginer un enseignement de 2 heures dans la langue maternelle et de 3 heures dans la langue cible.

4. Les enseignants, la concertation et le suivi

Il faut ici envisager une grande variété de situations, parce que le vivier d'enseignants capables d'enseigner les mathématiques dans la langue cible n'est pas toujours très vaste, et parce que les attentes des familles peuvent être elles aussi très diverses. La présence d'un locuteur natif pour enseigner la langue cible est assez fréquente. Ce cas implique, dans toute la mesure du possible, la présence de deux enseignants : un titulaire français de mathématiques et un enseignant de mathématiques locuteur natif.

Dans ce cas on peut alors exprimer les recommandations suivantes :

- le titulaire français doit être capable de communiquer dans la langue cible ;
- le professeur chargé de l'enseignement dans la langue cible doit remplir certaines conditions minimales quant à sa formation en mathématiques, son expérience de l'enseignement, son aptitude à s'exprimer en français. La didactique et la pédagogie de l'enseignement des mathématiques en France devront être des domaines familiers à cet enseignant, en particulier dans le cas d'une classe à examen.

Il importe qu'il puisse être considéré comme un professeur de mathématiques à part entière et non seulement comme un simple répétiteur. Ce professeur devra donc, si nécessaire, pouvoir bénéficier d'une formation destinée à parfaire sa connaissance des problématiques liées à l'enseignement des mathématiques en France.

Les deux enseignants doivent par ailleurs connaître certains aspects de la didactique des langues, par exemple être conscients que la langue de compréhension est toujours plus large que la langue de production, par exemple, savoir distinguer lexique actif et lexique passif.

- une organisation devra être mise en place qui permette une concertation régulière entre les deux intervenants pour la formation et l'évaluation partagée des élèves et une réflexion de nature plus stratégique sous la responsabilité des professeurs de mathématiques titulaires de l'établissement. L'objectif est dans ce dernier cas de garantir la qualité de la formation en mathématiques et un certain profit linguistique sur l'ensemble du cursus.
Des échanges réguliers entre les enseignants de mathématiques et le professeur de langue cible de la classe sont indispensables.

5. Les contenus et les méthodes

Concernant l'enseignement en langue française, les contraintes suivantes devraient être respectées :

- l'ensemble du programme devrait être abordé et l'ensemble du lexique spécifique progressivement mis en place.
- les notions nouvelles devraient dans la plupart des cas être abordées pour la première fois en français.
- le professeur devrait s'attacher à délivrer un enseignement conforme aux évolutions en cours, notamment l'utilisation des TIC, la prise d'initiative pour les recherches, la prise de parole pour émettre des conjectures, pour raisonner, pour conclure.

Concernant l'enseignement dans la langue cible :

- une bonne partie des thèmes du programme devraient être progressivement abordés, sans toutefois viser nécessairement à l'exhaustivité.
- le professeur devrait s'attacher à placer les élèves dans des situations de communication authentiques, (ce qui peut être en rupture avec des habitudes professionnelles déjà acquises) : la mise en place de travaux pratiques utilisant des logiciels est, pourvu qu'ils soient suffisamment ouverts et privilégient le dialogue, une garantie de l'existence de telles situations.
- il n'est pas nécessaire de traiter systématiquement des mêmes contenus aux mêmes moments que le professeur enseignant en langue française. On peut au contraire faire vivre une progression spiralée en organisant dans la langue cible des reprises de l'étude sur certains thèmes.
- il peut être bon de privilégier une certaine ouverture en traitant dans la langue cible des problèmes mathématiques spécifiques à la culture qui lui est sous-jacente. Selon les langues cibles, on peut, en effet, se trouver en présence de problèmes liés à la conception et à l'expression de la numération, de la mesure du temps, de l'astronomie, etc. Cela présente pour avantage de renforcer l'aspect universel de la formation et permet à l'enseignant de « revendiquer le droit à une certaine différence ».
- concernant la répartition dans la durée, on pourrait envisager qu'un peu plus de la moitié du temps soit consacré à la résolution de problèmes, incluant des travaux pratiques utilisant les TICE et favorisant les échanges oraux. Une petite partie serait dédiée à l'acquisition et à la mémorisation de techniques et d'automatismes et une autre à des tâches spécifiques destinées, par exemple, à renforcer l'acquisition du lexique.
- pour l'évaluation des élèves, l'apport d'une autre culture, notamment s'il s'agit de prendre en compte des compétences, pourrait de fait constituer une réelle plus value. Il importe de ne rien s'interdire a priori.

- les supports des activités devront être le plus diversifiés possible : traductions dans la langue cible de documents français (manuels, documents ressource institutionnels, etc.), activités du type des évaluations PISA, qui commencent à être reconnues en France comme supports de formation et d'évaluation, avec peut-être un renforcement non systématique des demandes de justification, documents provenant d'un système de formation attaché à la langue cible.