

STRATÉGIES INNOVANTES ET STANDARDS DE QUALITÉ POUR L'APPRENTISSAGE BILINGUE EN EUROPE

sous la direction de
Zuzanna Dzięgielewska
Université de Varsovie

avec la coopération de
Jacques André-Tschoumy
AEDE Suisse
et
Marek Zając
CODN

AEDE
Suisse/Bulgarie/Hongrie

CODN/MEN
Pologne

GENÈVE – VARSOVIE 2008

Financement :
Ministère de l'Éducation Nationale (Pologne)
<http://www.men.gov.pl>
Centre de Formation Continue des Enseignants (Pologne)
<http://www.codn.edu.pl>

Consultation linguistique :
Frédérique Moreau

© CODN 2008

Mise en page : Barbara Jechalska
Imprimé en Pologne par: Sowa Druk, Varsovie

ISBN : 83-87958-95-6

TABLE DES MATIÈRES

SESSION DE VARSOVIE

Y A-T-IL UNE FORMATION, INITIALE ET CONTINUE, SPÉCIFIQUE DES ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT BILINGUE ? DES TEMPS ET DES ESPACES SPÉCIFIQUES ? Modèles, théoriques et concrets de formation

Préface	5
---------	---

FORMATION CONTINUE

La formation des enseignants des classe bilingues en Suisse – <i>Janine Bézaguet</i>	9
La formation des professeurs de l'enseignement bilingue : la perspective bulgare – <i>Bistra Stoiménova</i>	11
La formation continue des enseignants en enseignement bilingue en Pologne – <i>Jean-François Maynier, Jean-Claude Hauptmann</i>	16

RECHERCHES ET ETUDES

De l'approche communicative à l'approche pragmatique en didactique de FLE. Changement de contenu ou changement de points de vue sur le contenu ? – <i>Jolanta Zajac</i>	23
Conditions méthodologiques spécifiques de l'enseignement bilingue en pologne : techniques de travail en cours de langue et de DNL – <i>Zuzanna Dziegielewska-Pecyńska</i>	32
Le travail bilingue, un atout pour les disciplines. Ou... « Comment le fait de travailler en deux langues favorise les constructions conceptuelles chez les apprenants... » – <i>Jean Duverger</i>	37
Sections bilingues en Pologne : avec/sans année « 0 » ? Résultats des enquêtes et comparaison des notes – <i>Marta Walczyńska</i>	42
Stratégies d'enseignement de matières non linguistiques en classes bilingues – <i>Larysa Guidon</i>	53
Stratégies de lecture des élèves des classes bilingues et des élèves des classes avec le français élargi – <i>Anna-Maria Sumiła</i>	61
La place de la langue maternelle dans l'enseignement bilingue – <i>Małgorzata Korobowicz</i>	68

La langue dans l'enseignement de mathématiques bilingues – <i>Lilianna Kondrak</i>	80
Analyse de l'enquête sur l'évaluation des connaissances linguistiques et disciplinaires des élèves à partir d'un exemple concret, la biologie (aux collèges et aux lycées bilingues francophones en Pologne) – <i>Magdalena Mrozowska</i>	90

CONCLUSIONS GENERALES

La synthèse de la troisième session – <i>Jacques-André Tschoumy</i>	105
---	-----

ANNEXE

Enquête pour les lycéens des sections bilingues en Pologne – <i>Marta Walczyńska</i>	115
Enquête pour les enseignants des sections bilingues dans les lycées polonais – <i>Marta Walczyńska</i>	120

Préface

Les systèmes suisses et européens d'apprentissage des langues n'obtiennent que des résultats modestes, tragiquement faibles, disent certains, en tous les cas très en retrait du formidable investissement financier et opérationnel, public et privé, qui leur est consacré. Un sursaut s'impose. La création de critères de qualité d'un Lycée bilingue innovant, ainsi que l'introduction, en Suisse et en Europe, d'un apprentissage intensif d'une langue, à l'exemple bulgare, hongrois et polonais, sont deux innovations inédites, attendues et prometteuses.

Est en jeu une amélioration significative des systèmes d'apprentissage des langues. Mais aussi, et surtout peut-être, une réponse aux attentes et aux exigences des Entreprises et de l'Emploi, qui ont besoin de collaborateurs parlant aisément plusieurs langues. A l'intérêt linguistique et éducatif du projet s'ajoute donc un intérêt économique et financier évident.

Tous les systèmes éducatifs, depuis quelques années, renforcent considérablement leur offre en matière d'apprentissage des langues. L'emploi, mais aussi la montée en puissance des échanges, économiques aussi bien que culturels, conduisent à cette évolution.

Mais sait-on que l'Europe centrale et orientale, sous des formes diverses selon les systèmes, mais depuis 1951 déjà en Bulgarie, mène une expérience inédite et tout à fait prometteuse en donnant aux apprenants à choisir entre :

a) un lycée classique avec enseignement traditionnel des langues,

b) un Lycée bilingue dont le curriculum se partage en enseignement en langue locale et en enseignement dans une langue vivante autre (géo-histoire-chimie-biologie-philosophie). Huit langues peuvent ainsi être proposées : anglais, français, allemand, italien, espagnol, russe, langue slave, japonais. Enfin, une année préalable aux études, dite de transition, offre un apprentissage intensif de la langue-cible, à raison de 18 heures par semaine pendant une année complète. Une importante partie de la population scolaire choisit cette voie bilingue. Les résultats sont impressionnants.

SCALA TransEurope vise à agir en écho au PNR 56, avec un projet attendu de formalisation des critères de qualité de l'Enseignement bilingue, et une proposition inédite de formation intensive qui allierait un intérêt linguistique-éducatif-pédagogique certain à un intérêt politique, économique et financier très probable. Le système intensif d'apprentissage des langues serait-il de nature à faire franchir aux apprenants le seuil d'autonomie et donc de maîtrise rêvé ? *SCALA TransEurope* vise à cette excellence.

Le projet se déroulera en français avec des Lycées bilingues suisses, bulgares, hongrois et polonais. Mais ses conclusions seront tout aussi bien généralisables aux apprentissages bilingues d'autres langues.

Cet ouvrage rassemble les interventions de la session *SCALA TransEurope* qui s'est déroulée à Sulejówek (près de Varsovie) du 11 au 13 mai 2006 et à Budapest – mars 2007.

Jacques-André Tschoumy

Formation continue



La formation des enseignants des classes bilingues en Suisse

Janine Bézaguet
AEDE Suisse

Trois axes se profilent en Suisse, à l'heure actuelle, la formation des enseignants en bilingue :

- **Choix des enseignants**

Parfois appel à des natifs comme à *l'Ecole Moser* de Genève par exemple, qui procède à des échanges de professeurs avec son homologue de Berlin. Mais le système n'est pas du tout généralisé alors que la structure multilinguistique suisse est de nature à favoriser ces pratiques. Si cette procédure assure d'une bonne formation linguistique, elle ne garantit aucune véritable formation didactique qui reste à faire par l'établissement d'accueil. La plupart des enseignants ont en général une double formation (en langues et dans une discipline spécifique) ou ont fait une partie de leur cursus à l'étranger.

- **Formation « à l'interne » sur le tas
Pilotage**

Des coordinateurs (Christiane Løfgren pour les sections Anglais-Français à Genève) sont mandatés par un groupe de pilotage pour assurer cette mission de formation à raison de deux à trois journées dans l'année. Les enseignants des collèges des deux rives, Nations et Cité, soit quatre établissements, sont réunis pour les actions de formation. On fait généralement appel à des intervenants extérieurs.

Les champs

La formation balaie l'ensemble des disciplines enseignées en immersion et fait le lien avec la didactique des langues.

Les domaines

Voir tableau des divers séminaires ci-après.

Formation universitaire initiale

Jusqu'ici, il n'existe pas de module spécifique consacré à l'enseignement bilingue dans les universités romandes à l'exception de la Haute Ecole pédagogique du canton de Fribourg.

EN CONCLUSION DE CE RAPIDE SURVOL

La didactique bilingue fait l'objet d'un focus de stratégies en voie d'être bien maîtrisées. Il y a une didactique spécifique de l'apprentissage bilingue. La formation, elle, est l'objet d'actions isolées, elle relève de la bonne volonté des coordinateurs qui font œuvre de pionniers et qui s'efforcent de donner une impulsion dynamique à leur groupe. Ceci s'avère d'autant plus difficile qu'à l'heure actuelle aucune décharge n'est accordée pour suivre cette formation qui devrait s'étaler sur plusieurs années.

Retour rapide sur les opérations de formation destinées aux enseignants des sections bilingues des établissements genevois (2003-2006)

Il s'agit d'un listing des principaux thèmes abordés et d'une série de descriptifs d'opérations de formation organisées durant cette période. L'ordre choisi a été l'ordre chronologique et non pas hiérarchique.

Ces séminaires ont presque tous eu lieu au CEC André Chavanne où s'est tenue la précédente session de notre action de formation dans le cadre de Scala transEurope.

Durant les sessions, ont été combinés interventions de spécialistes, échanges entre participants et avec les élèves, exposition de matériel pédagogique divers.

Les thèmes abordés :

- *Parcours et pratique de l'enseignement bilingue*
- *Formation à l'enseignement bilingue, le cas de Zurich Didactique de l'enseignement bilingue*
- *Apports de la maturité bilingue, les cas de Zurich, de Fribourg et du Valais Production écrite en section bilingue Place de la L2 par rapport à la discipline*
- *Evaluation et correction dans l'enseignement bilingue. Principes fondamentaux de l'enseignement par immersion.*
- *Choix du matériel utilisé en cours*
- *Apprentissage de l'élève Développement de l'autonomie de l'élève*
- *Rôle de l'enseignant dans cet apprentissage*
- *En quoi l'enseignement par immersion est-il différent de l'enseignement traditionnel ?*
- *Comment aller au-delà de l'approche communicative en enseignant par immersion ?*

La formation des professeurs de l'enseignement bilingue : la perspective bulgare

Bistra Stoïménova

*Département d'Information et de Formation Continue
Université de Sofia « St Kliment Ohridski »*

L'enseignement bilingue en Bulgarie a de longues traditions depuis les années 1950. Une particularité de ce type d'enseignement bilingue est l'existence d'une année préparatoire (dite aussi « année zéro ») qui consiste à étudier la L2 de manière intensive¹ dès l'âge de quatorze ans. Une autre spécificité du système bulgare bilingue est l'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL) en L2 et ainsi l'usage de la L2 pendant les années suivantes² comme langue d'enseignement/apprentissage par exemple en histoire, géographie, biologie, chimie, etc. Les spécialistes de l'enseignement bilingue même parlent d'un « modèle bulgare »³ qui s'est répandu ensuite en Europe centrale et orientale.

Actuellement, en Bulgarie, cinquante-quatre établissements dispensent un enseignement bilingue de/en français. Entre eux vingt-trois bénéficient de la dispense, c'est-à-dire qu'en fin de lycée (la 12^{ème} classe) leurs élèves se voient remettre une attestation de dispense du test linguistique pour l'accès aux universités françaises délivrée par le Ministère français de l'Education nationale. Dans ces conditions la formation continue des professeurs de l'enseignement bilingue devient nécessaire et indispensable. Les groupes ciblés qui feront objet de cette formation sont les professeurs de français et les professeurs de DNL. Et si c'est évident qui peut devenir professeur de français⁴, le cas pour les professeurs de DNL est un peu plus compliqué. En général, les exigences officielles pour eux sont suivantes :

- avoir un diplôme d'études supérieures de la discipline enseignée
- avoir une certification dans la L2 enseignée

Les possibilités de certifier la maîtrise de la L2 varient et on distingue quelques options :

- diplôme d'études supérieures de deuxième spécialité (en langues vivantes) ;
- diplôme bulgare d'études secondaires du lycée bilingue ;
- diplôme équivalent au niveau B2 du Portfolio européen des langues/CECRL

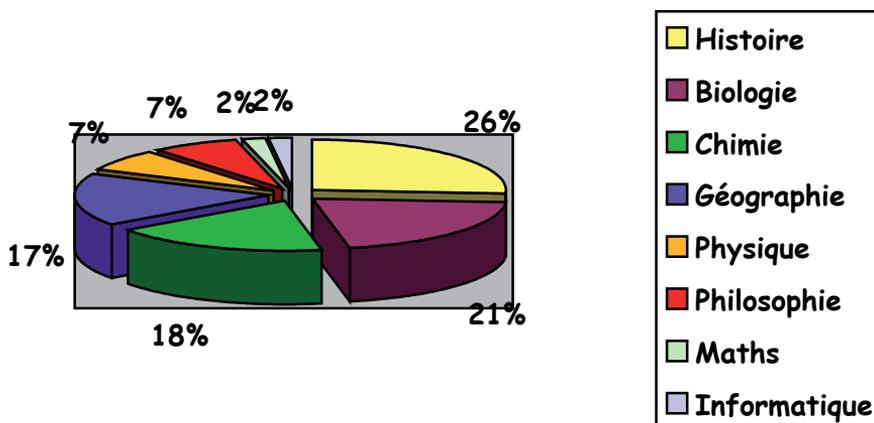
Pour avoir une idée plus claire des DNL enseignées et respectivement des professeurs qui les font, le diagramme ci-dessous dresse une image concrète :

¹ L'année d'apprentissage intensif comprend 18 heures au minimum par semaine. Depuis 1999, cette année préparatoire s'est transformée en 8^{ème} classe qui est devenue classe intensive.

² Il s'agit de l'enseignement des DNL à partir de la 9^{ème} et d'un minimum de trois DNL de la 9^{ème} à la 11^{ème} classe du lycée bilingue.

³ Voir dans J.Duverger. *L'enseignement en classe bilingue*. Hachette, 2005.

⁴ Diplôme d'études supérieures des lettres françaises.



Les DNL enseignées en français dans les sections bilingues pendant l'année scolaire 2004/2005, en % :

Ayant en vue cette diversité des DNL enseignées, on peut constater que le palmarès est, un peu surprenant, pour l'histoire (largement en tête avec 26%) et la biologie (21%), suivies par la chimie et la géographie.

Dans cette situation le problème de la formation continue des enseignants du bilingue se pose devant plusieurs institutions. Tout d'abord, le Ministère bulgare de l'Éducation et de la Science qui donne le cadre où fonctionne l'enseignement bilingue. En Bulgarie, les sections bilingues doivent suivre le programme national sans aucune modification notable avec comme conséquence que les examens terminaux du cursus scolaire sont les mêmes que pour les classes monolingues. D'un autre côté, les activités de formation continue des cadres enseignants ont une tradition en Bulgarie et elles s'accomplissaient principalement dans trois Départements de formation continue auprès des universités bulgares – de Sofia, de Varna et de Stara Zagora. Un rôle considérable joue aussi l'Institut français de Sofia – le Centre Culturel et de Coopération (CCC) pour la formation de formateurs de français et de DNL. Une place très importante dans le système de formation continue occupe le réseau national des enseignants du bilingue regroupant le dispositif des professeurs-tuteurs. Et une autre particularité qui assiste le processus de formation représente le réseau des Centres Francophones de Documentation et d'Information (CFDI)⁵ dans les principales villes bulgares où il y a un lycée bilingue francophone.

A cause de la diversité des institutions impliquées dans la formation continue, elle prend des formes différentes. Grâce à de nouveaux programmes scolaires pour toutes les disciplines élaborés sur la base des standards éducatifs d'État, cette formation permet de promouvoir des stratégies nouvelles et d'assurer une meilleure qualité d'enseignement/apprentissage. Une série de projets de modernisation de l'éducation ont été réalisés en coopération entre

⁵ Les CFDI ont été créés avec le soutien de l'Institut français de Sofia et disposent d'un riche fonds de documentation tous supports – ressources pédagogiques et didactiques, littérature en français, cassettes audio, vidéocassettes, dictionnaires et encyclopédies, multimédia.

le Ministère bulgare de l'Éducation et de la Science (MES) et le CCC concernant différents aspects de l'enseignement bilingue. Par exemple le programme de formation, organisé par le CCC en partenariat avec les Départements d'Information et de Formation Continue et le MES, développé sur deux ans (2000-2002) et qui était destiné à former un groupe de personnes ressources de professeurs de/en français à l'utilisation des NTIC ou le projet pour les brochures de DNL. Une partie considérable des enseignants de français ou de DNL ont également suivi des stages et des spécialisations dans les IUFM en France. Et enfin, bien sûr, les programmes, modules et autres activités organisés par les Départements bulgares de formation continue proposant soit l'exploitation didactique des NTIC dans l'enseignement bilingue, soit un développement de la compétence communicative (par exemple pour les enseignants de DNL), etc.

Un autre élément important de l'enseignement bilingue est l'édition des ouvrages spécifiques destinés aux professeurs qui enseignent des DNL en français. La création d'outils pédagogiques a commencé à partir de 1998, la création d'outils pédagogiques avec des brochures de DNL. L'objectif de ce projet était de fournir des sources documentaires conformes aux programmes scolaires bulgares et aux besoins de l'enseignement bilingue. Parmi les auteurs se trouvaient des groupes de professeurs concepteurs bulgares et des experts consultants français. Ce projet a abouti à la réalisation de brochures pour sept disciplines: histoire, biologie, chimie, géographie, physique, maths et philosophie. L'un des atouts de ces supports pédagogiques pour l'enseignement bilingue est la qualité des brochures, garantie par la présence de documents authentiques, d'activités pour la classe et de méthodes innovantes. L'avantage le plus précieux de ces brochures est d'assurer l'autonomie des élèves et de les aider dans le processus d'enseignement/apprentissage en classe bilingue. Ainsi, l'aboutissement sera l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être durables qui sont au centre des programmes scolaires nationaux.

En généralisant les tendances de la formation continue, on peut systématiser les axes suivants:

- actualiser les pratiques pour développer avec pertinence l'enseignement/apprentissage dans les classes bilingues ;
- faire évoluer les pratiques des enseignants vers des pratiques de classe innovante ;
- adapter les programmes scolaires et élaborer des matériels ;
- accroître l'implication des enseignants dans les résultats des élèves ;
- améliorer les compétences linguistiques des enseignants ;
- favoriser le travail interdisciplinaire.

Si le premier de ces axes porte sur un objectif plus général, les autres sont spécifiques et permettent de développer des programmes de formation continue pour l'enseignement bilingue. Il est possible aussi à cette fin d'utiliser les résultats du premier projet Scala⁶, surtout pour les options de l'autoévaluation des élèves.

Pour conclure le problème de la formation continue des enseignants je me suis permis de proposer un référentiel de compétences du professeur de DNL, dressé par un groupe d'enseignants de différentes DNL. L'idée était, à partir de quelques tâches principales à réaliser, de composer un ensemble de référence. Pour simplifier un peu le cadre dans le tableau ci-dessous, nous présentons uniquement les savoir-faire nécessaires pour accomplir la tâche définie:

⁶ D. Vesselinov (dir.). *Portfolio des langues à l'usage des apprenants bulgares*. Heron Presse, Sofia, 2001.

PRINCIPALES TÂCHES À RÉALISER	SAVOIR-FAIRE
1. Savoir agir et réagir avec pertinence	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser la didactique appropriée à la discipline enseignée • Maîtriser la traduction des contenus en objectifs d'apprentissage • Construire l'alternance des langues en fonction des objectifs d'apprentissage et des compétences langagières des apprenants • Utiliser la langue-outil en fonction des situations d'apprentissage • Employer les actes de parole nécessaires pour le transfert des contenus de façon pertinente (expliquer, définir, reformuler, illustrer, synonymie, antonymie, périphrase...) • Organiser et animer des situations d'apprentissage • Construire des séquences pédagogiques • Travailler à partir des erreurs et des obstacles à l'apprentissage • Travailler à partir des représentations des apprenants
2. Savoir combiner ses ressources	<ul style="list-style-type: none"> • Définir les objectifs d'apprentissage • Chercher des supports pertinents en fonction des objectifs d'apprentissage • Didactiser les supports • Construire et planifier des séquences pédagogiques • Gérer la progression des apprentissages • Répertorier les compétences acquises et attendues en amont et en aval • Tracer les étapes de la progression • Evoluer les acquis de chaque étape • Appliquer la pédagogie différenciée (travail individuel et en groupe)
3. Savoir mobiliser le contexte	<ul style="list-style-type: none"> • Appliquer l'interdisciplinarité • Travailler en équipe interdisciplinaire ou pluridisciplinaire • Savoir mettre en place un projet pédagogique interdisciplinaire ou pluridisciplinaire • Engager les apprenants dans des activités de recherche, dans des projets de connaissance

Tableau – Propositions de référentiel de compétences du professeur de DNL

Ce profil d'un professeur « idéal » de DNL a le mérite de fournir le feed-back côté le groupe ciblé de la formation continue et aussi donne-t-il des pistes pour une formation future à la recherche d'un «nouvel enseignant»⁷.

⁷ L.Gajo. *Un nouvel enseignant ?*, dans *Le Français dans le monde*, N° 347, 2006.

L

La formation continue des enseignants en enseignement bilingue en Pologne

Jean-Claude Hauptmann

assistant de coopération, Lycée Copernic de Katowice

Jean-François Maynier

Ambassade de France en Pologne

L'utilisation des TICE en Pologne est une application qui se met doucement en place non sans rencontrer des difficultés, qui sont certes liées à des problèmes financiers inhérents à la mise en place d'un tel type d'enseignement, mais qui sont dues aussi à la situation globale de l'enseignement en Pologne.

Le réseau des établissements à section bilingue francophone est actuellement en plein développement. Ainsi, on peut remarquer que le Ministère de l'Education polonais souhaite favoriser l'intégration des TICE dans l'enseignement bilingue francophone et c'est à ce titre que nous pouvons parler ici d'une véritable volonté politique du Ministère de l'Education polonais. Par ailleurs, il faut souligner que la formation TICE constitue une priorité de coopération du SCAC de l'Ambassade de France en Pologne depuis 2000. Enfin, et c'est là peut-être le point le plus important, cette volonté et cette priorité se matérialisent par un engagement réel de la part des professeurs de français et de DNL, enseignants qui interviennent dans les 14 établissements scolaires où se trouvent les différentes sections bilingues franco-polonaises.

On distingue ainsi trois axes principaux qui représentent à la fois le passé, le présent et l'avenir de l'utilisation des TICE au sein des sections bilingues francophones en Pologne. Il s'agit :

- Des actions qui ont été réalisées jusqu'à présent afin de développer l'usage des TICE dans l'enseignement bilingue dans les sections francophones en Pologne
- De l'évaluation de ces pratiques. Cette évaluation se base en grande partie sur la synthèse d'un questionnaire adressé aux établissements bilingues portant sur l'utilisation des TICE dans les sections bilingues francophones polonaises. Cette synthèse a permis de formuler une analyse critique qui a pris entre autres en compte les points délicats mis en évidence dans la synthèse.
- D'un nouveau plan TICE qui visera à intégrer le plus possible les contraintes des professeurs. Il offrira aussi le moyen de renforcer les échanges nécessaires entre les professeurs de DNL et de DL des établissements des différentes voïvodies de la Pologne.

On assiste tout d'abord à la création puis à la mise en place du projet CONCORDE qui propose de former un groupe de professeurs formateurs appelé le groupe « Multi » qui depuis l'année 2002, avec le SCAC de Varsovie et le CODN organise une série de stages, où un groupe d'enseignants de français (issus de différents établissements d'enseignement) a appris à se servir des multimédias et à propager ce savoir.

Adressé aux professeurs du FLE et de l'enseignement bilingue, ce projet a eu deux objectifs :

- Former des « multiplicateurs » qui « propageront » après les acquis en organisant des formations pour les professeurs du FLE et en utilisant tout simplement les TICE dans leur enseignement
- Créer un portail avec des ressources didactiques francophones.

Ces deux objectifs sont atteints.

Voici en quelques mots les atouts de ce projet:

- Niveau de la formation et les contenus (avec l'évaluation après chaque stage, pour cerner mieux les difficultés et les attentes des participants)
- Intensité des formations: de 2 à 4 jours, plusieurs heures, cela a permis aux professeurs de travailler d'une façon intensive (et a fait naître l'esprit d'équipe)
- Coopération dans la préparation des formations adressées aux professeurs des régions (préparation du matériel, des « guides d'utilisation de ... ») – le groupe a créé ensemble beaucoup d'outils qui aident les formateurs lors des formations
- Conviction de faire quelque chose pour la promotion de la langue française et d'améliorer son enseignement.

Le projet a reçu, en 2004, l'European Language Label pour les initiatives novatrices dans l'enseignement des langues étrangères.

Les deux objectifs, à savoir la formation des „multiplicateurs” d'une part et la création d'un portail avec des ressources didactiques francophones d'autre part étant donc atteints, on assiste ainsi à la naissance du site FRANTICE, un site de ressources francophones hébergé sur le portail éducatif polonais proposant des ressources pour la classe.

Ce site ne s'est pas créé sans rencontrer certaines difficultés. En effet:

- Disponibilités des participants (il y a des profs qui avaient toujours des problèmes à cause des absences aux écoles, car les formations s'étalaient sur plusieurs jours)
- Le fait que la réalisation du projet demande du temps (plusieurs années) et il est parfois difficile pour certains de continuer étant donné que, par exemple, les professeurs engagés dans ce projet ont changé de travail, nos jeunes collègues ont mis au monde des enfants (trois !!!), etc.
- L'alimentation du portail en nouvelles ressources leur demande un travail et il leur est plus facile de travailler ensemble – il faut donc prévoir le suivi (une ou deux rencontres par an) pour que le projet ne meure pas.
- Le suivi du projet – l'évolution éventuelle, qui n'a pas été prévue et qu'il faudra un jour définir.

Outre la création du site Frantice, l'ensemble des professeurs intervenant dans les sections bilingues francophones en Pologne ont ressenti la nécessité de constituer une liste de diffusion regroupant tous les enseignants de français des établissements bilingues polonais: il s'agit de bilinguepl@yahooougroupes.fr . On peut constater une même nécessité semblable, au niveau des établissements scolaires où certains collègues ont mis en place une liste de diffusion regroupant tous les élèves d'une même section. Cela a l'avantage de faciliter la communication au sein même de la section, de promouvoir certaines actions et aussi de limiter la photocopie.

De plus, on assiste à la création de sites faits entièrement par les enseignants de DNL intervenant dans les sections bilingues francophones en Pologne. Ces sites correspondent

véritablement à un besoin, surtout en ce qui concerne à l'uniformisation de l'enseignement par rapport à la matière non linguistique donnée. Ces sites ne sont certes pas nombreux mais deux ont le mérite d'exister. Il s'agit d'« histoirebilingue » qui, comme son nom l'indique concerne l'enseignement de l'histoire bilingue dans les sections bilingues francophones en Pologne et de « zaboulinelle », un site consacré à la biologie bilingue.

Le site « histoirebilingue » est un espace où l'on trouve principalement des fiches pédagogiques, des exercices ou des notes (ex. tableaux comparatifs, notes de cours) où tous les professeurs ont la possibilité de mettre en commun leurs ressources sans condition préalable car l'espace n'est pas modéré. Mais il ne semble pas que cela constitue un problème majeur puisque les professeurs bilingues franco-polonais ne sont pas très nombreux.

Tous les professeurs d'histoire bilingue des sections semblent souligner l'intérêt, la qualité et l'efficacité de ces outils. Par contre, en ce qui concerne la participation des différents collègues, même si au début, cela a relativement bien marché : ils n'étaient pas nombreux à publier, mais les échanges étaient assez fréquents et fructueux. Malheureusement, depuis bientôt deux ans, l'activité semble être un peu retombée.

D'autres sites ont été créés récemment pour mettre en relation des expériences d'appariement avec des établissements français ou francophones et un contenu d'une matière de DNL.

Enfin, il faut tout de même signaler que les élèves eux-mêmes, n'ont pas attendu que l'on leur parle de TICE pour utiliser ces moyens modernes de communication.

En effet, des élèves de la section bilingue de Katowice, dans le sud de la Pologne ont créé eux-mêmes une présentation multilingue de leur ville vue la nuit, afin de financer un voyage scolaire. Cette idée a particulièrement séduit le maire de cette ville qui, depuis ce temps, utilise cette présentation pour faire la promotion de la ville auprès de ses partenaires étrangers.

Quelques chiffres significatifs :

- Il y a 1,8 salles informatiques
- Il y a 20,2 ordinateurs connectés à Internet
- Le type d'accès à Internet est ADSL ou le câble
- La vitesse d'accès se situe entre 128 kb/s et 10 Mo (pour une moyenne à 500 kb/s)
- Il y a 7,3 imprimantes
- Les établissements sont équipés à 75% en vidéoprojecteurs
- Les établissements sont équipés à 100% en scanners
- Les établissements sont équipés à 38% en web cam
- La bibliothèque de chaque établissement est informatisée à 75%
- Dans 88% des cas il y a un accès Internet depuis la bibliothèque
- Dans 88% des cas, des postes de consultation Internet sont accessibles aux élèves et/ou aux professeurs en dehors des périodes de cours
- 100% des établissements ont un site Web, mais seulement
- 25% des établissements ont une version française
- **Seulement 50% de ces sites contiennent des travaux des élèves de la section**
- Aucun établissement ne dispose d'un enseignant d'informatique francophone
- La proportion des enseignants francophones des sections bilingues francophones polonaises ayant suivi des formations aux TICE est de 63% mais 56% manquent de formation informatique et 33% de formation pédagogique.

Par ailleurs, en complément de ce qui a été dit précédemment, il faut signaler l'initiative de certains établissements qui ont mis en place un enseignement à distance. Cet enseignement consiste à mettre en ligne des exercices, essentiellement de DNL comme les mathématiques et la physique. Ces exercices sont corrigés la semaine suivante et ainsi de suite. Ce type de travail constitue un complément d'enseignement et ne vient en aucun cas suppléer l'enseignement en salle de classe et développe une certaine autonomie chez l'apprenant.

Le niveau de préparation des élèves à l'utilisation des TICE d'après les professeurs est très bon à 25%, bon à 38% mais aussi insuffisamment préparés à l'utilisation des TICE à 38%. A ce sujet on pourrait citer un professeur du ZSO "Sempolowska" de Varsovie qui affirmait que: « l'utilisation des TICE est encore en général sous-estimée dans l'enseignement polonais ce qui fait que les enseignants ne se rendent pas compte des profits qu'on peut en tirer. Il faut dire quand même que les élèves sont encouragés à utiliser internet pour se préparer aux cours ».

Différents sites constituent certes une mine inestimable d'informations mais posent des problèmes quant à l'application directe en cours avec les apprenants pour cause de manque de matériel adéquat dans les salles de cours.

D'autres sites permettent de proposer à l'élève un travail autonome en totale autonomie mais ne s'inscrivent pas dans le cadre même du cours qui continue à être traditionnel.

Perspectives pour 2006

Elles correspondent à une mise en place d'un plan TICE dans les établissements à section bilingue pour répondre aux principaux freins avancés par les professeurs par rapport à l'intégration des TICE (manque de formation, difficultés d'accès à l'équipement, et manque de temps)

Elles répondent à:

a. Une volonté politique

- Un partenariat CODN Ambassade de France
- Une action systématique de formation de base sur l'ensemble des équipes pédagogiques
- Un dispositif de formation qui vise à intégrer les contraintes des professeurs

b. Une réponse aux contraintes des enseignants

- Disponibilité des enseignants
- Manque de formation informatique
- Accès aux équipements

c. Disponibilité des enseignants

- Une enquête préliminaire est faite sur les besoins informatiques des 160 enseignants des établissements à sections bilingues francophones.
- Un encadrement régional sera assuré par le réseau de 16 professeurs du groupe Multi animant des formations de proximité dans l'établissement, 4 après-midi dans l'année.

d. Un manque de formation informatique

- Cette même enquête réalisée donne des précisions sur les compétences informatiques des 160 enseignants et permet de mettre en place un dispositif de formation organisé avec COFRAN et le CODN, autour d'un parcours de formation qui sera construit avec une alternance de temps de formation en présence (3 ou 4 demi-journées) et à distance
- Par ailleurs ce dispositif permet une appropriation progressive par les professeurs avec la possibilité de tester leurs pratiques entre les journées de formation

e. Un accès aux équipements

Cette formation va permettre

- une pratique effective de l'intégration des TICE dans leur enseignement grâce à un équipement informatique (ordinateur portable et vidéoprojecteur) mis à la disposition des équipes pédagogiques des sections bilingues
- une orientation sur la réalisation de fiches pédagogiques pour des utilisations pratiques des TICE dans les classes
- Un parcours de formation
- Mise en pratique des outils : parcours de formation organisé sur plusieurs mois avec 4 demi-journées de formation et des temps de FAD à partir de modules et d'échanges sur une plate-forme de FAD ; possibilité entre les regroupements d'utiliser les TICE dans leur enseignement

De telles perspectives auraient l'avantage de résoudre beaucoup de problèmes, souvent d'ordre purement matériel comme celui du manque de temps maintes fois évoqué comme étant un frein à l'utilisation des TICE. Ceci n'est qu'un faux problème car en définitive le dispositif mis en place devrait justement faire gagner du temps aux enseignants. Mais cela passe par un renforcement de la mutualisation des pratiques avec des échanges sur la plate-forme et le site de ressources FRANTICE.

Recherches et Études

D

e l'approche communicative à l'approche pragmatique en didactique du FLE. Changement de contenu ou changement de points de vue sur le contenu ?

Jolanta Zajac
Université de Varsovie

Parler de l'approche communicative en termes de ligne de force dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères n'étonne personne. Depuis une bonne trentaine d'années, cette appellation accompagne toutes les démarches didactiques, constituant un arrière-fond indiscutable et un point de repère obligatoire. Elle prime dans les écrits et dans les discours et pourtant, des fissures apparaissent par-ci et par-là annonçant sinon le déclin, du moins, une réorganisation profonde des manières de faire mais aussi des manières de dire.

La direction actionnelle incluse dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (2001) est une de ces fissures les plus visibles et le plus clairement montrée au large public. L'approche communicative évolue et le résultat inévitable de cette évolution débouche sur un nouveau modèle, plus adéquat au moment présent, mieux analysé et explicité pour ses usagers.

Nous commencerons donc par un court rappel des éléments qui ont nécessairement abouti à cette évolution, à partir de l'approche communicative dans sa version classique pour tourner ensuite vers un programme que l'on peut appeler de manière encore instable – approche pragmatique ou discursive.

1. Pratiquer l'approche communicative

Cela suppose la mise en œuvre de quatre principes de base (Bérard, 1991 : 28-31) :

- Enseigner la compétence de communication et travailler sur les différentes composantes de la compétence de communication ;
- travailler sur le discours ;
- privilégier le sens ;
- enseigner la langue dans sa dimension sociale.

1.1. Enseigner la compétence de communication et travailler sur les différentes composantes de la compétence de communication

La liste de composantes de la compétence de communication peut varier selon les auteurs. De manière assez unanime, les chercheurs y distinguent : les composantes linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique et référentielle. Seules la première et la dernière semblent être claires parce qu'elles s'inscrivent dans un contenu classique d'enseignement des langues étrangères.

Pour ce qui est des autres, les lacunes sont lourdes. Où chercher la description théorique d'une compétence sociolinguistique ? Comment comprendre les évidences des autres ? Et comment les expliquer ? De nombreuses questions restent sans réponse pour les enseignants qui ne sont pas des locuteurs natifs de la langue enseignée.

Le discours est largement ancré dans des recherches socio- et pragmatolinguistiques dans le monde entier mais très peu transféré sur le terrain de la pratique didactique qui profite trop de l'artificiel et du fragmentaire pour réellement y avoir recours.

Les stratégies sont laissées à l'intuition des élèves qui, tant bien que mal, essaient de compenser leurs lacunes langagières mais ignorent tout le reste.

1.2. Travailler sur le discours

Le discours, selon nous, est une notion cruciale pour la didactique des langues étrangères qui se veut moderne. C'est dans le discours qu'il faut chercher l'authenticité de la langue avec tous ses aspects interactifs et communicatifs dont on a tellement besoin en classe de langue. Le discours véhicule tout le dynamisme d'une interaction verbale, embrasse non seulement les participants mais aussi différents éléments contextuels qui dépassent l'usuel cadre spatio-temporel en ciblant encore les identités, les souvenirs, les émotions présents à la rencontre. Cela présuppose le travail sur des échanges complets où la spécificité de chaque type de discours aurait une chance d'apparaître et d'être saisie. Cela entraîne un autre mode de travail, sans la lecture linéaire par exemple, sans l'accent mis sur le sens des mots particuliers. Les échanges complets invitent à l'analyse des stratégies de négociation, des rituels conversationnels, des éléments socioculturels visibles partout dans la manière de construire l'échange.

Cela pose divers problèmes didactiques auxquels les enseignants ne sont pas forcément préparés. Ils préfèrent donc rester au niveau de l'analyse purement linguistique qui garantit un savoir sûr et facile à vérifier.

1.3. Privilégier le sens

La sémantique occupe une place très importante dans l'approche communicative, le sens prévaut sur la syntaxe parce que c'est lui qui véhicule le message du communiqué. Il faut par conséquent essayer de marier les deux sans oublier leurs valeurs respectives lors d'une interaction.

1.4. Enseigner la langue dans sa dimension sociale

Comme nous l'avons signalé plus haut (cf. 1.2.), la dimension sociale devient l'élément capital d'une véritable interaction. Choix du registre, identité sociale du participant, adéquation du verbal et du non-verbal – tout cela fait partie de la dimension sociale de la langue. Nous sommes loin de la seule compétence linguistique et cela certainement pose des problèmes aux enseignants.

Ces quatre piliers de l'approche communicative démontrent clairement où vont apparaître les premières «fissures» sur cette image apparemment idéale de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il s'agit de ces domaines qui nécessitent plus une intuition qu'un savoir strict, qui contiennent plus de questions que de réponses, qui sont, souvent, absents dans les ouvrages didactiques ou pédagogiques. Nous entrons sur le terrain de la « praxis » qui fait appel à l'invention, à la créativité personnelle plus qu'à des règles préétablies. Se cantonner dans des composantes souvent incompréhensibles ne sert à rien. C'est à partir de ce nouveau besoin, besoin d'un aspect plus pragmatique de l'enseignement/apprentissage des langues, qu'un certain

détour s'opère dans l'approche communicative tout en ciblant des éléments connus avant mais délaissés faute de pouvoir les expliquer de manière satisfaisante.

Le terme de discours devient le mot clé de ce « détour » en question. A lui tout seul il mérite, selon le Cadre Européen, une nouvelle compétence dite discursive qui, elle, appartient au groupe des compétences pragmatiques.

Dans la section suivante nous analyserons de plus près cette notion qui réapparaît sur la scène didactique avec un nouvel objectif – objectif pragmatique.

2. A propos du discours

Le discours, au sens linguistique, fait son entrée parallèlement à l'apparition du terme d'analyse du discours. Tel est le titre¹ de l'ouvrage de Zeldig Harris publié en 1952 où l'auteur définit le discours comme une suite de phrases prononcées ou écrites par une ou plusieurs personnes dans une situation donnée, et qui manifestent une organisation donnant une structure à l'énoncé (Ghiglione et alii 1985 : 9). C'est lui qui a initié l'analyse des liens entre le texte et son emplacement situationnel. Les procédés d'analyse du discours que Harris met en pratique sont ceux de l'école distributionnelle américaine et donc il s'agit d'une méthode formelle qui néglige l'importance du sens.

La grande vague discursive afflue avec les travaux d'Emile Benveniste et tout particulièrement avec le terme d'énonciation où se réalise « *l'accentuation de la relation discursive au partenaire, que celui-ci soit réel ou imaginé, individuel ou collectif. Cette caractéristique pose par nécessité ce qu'on peut appeler le cadre figuratif de l'énonciation* » (Benveniste 1974 : 85).

Assez rapidement, grâce aux travaux de H.G. Widdowson (1979), on voit les bases d'un enseignement fondé sur le discours et l'interprétation de discours. L'auteur de « Teaching Language as Communication » constate fermement : « *Le discours c'est l'utilisation d'énoncés en combinaison pour l'accomplissement d'actes sociaux* » (Widdowson 1979 in Kramersch 1984 : 10). C'est ainsi qu'il revêt deux fonctions majeures : propositionnelle (ce que disent les mots) et illocutoire (ce que l'on fait par les mots). Le rapport de réciprocity entre ces deux fonctions est intrinsèque à tout discours, qu'il soit écrit ou oral à un seul locuteur.

Ce sont les années 80 du XX^{ème} siècle qui ont apporté une véritable prolifération d'études sur le discours et ses composants. Dès le début sont accentuées deux qualités majeures: il est dynamique et interactif, le dernier terme doit être pris dans le double sens d'une « *influence réciproque des différents niveaux d'élaboration du discours* » et « *de l'interaction entre deux ou plusieurs interlocuteurs pour la construction du sens* » (Kramersch 1984 : 12). C'est aussi à cette époque que la question des « circonstances de production et d'interprétation » sera posée sans que soit analysée toute la problématique du contexte du discours. « *Par discours nous entendons la production (verbale et non verbale) d'énoncés accompagnés de leurs circonstances de production et d'interprétation* » (Carton 1981 in Kramersch : idem).

Le discours devient une certaine manière personnelle de s'exprimer, « *un mode d'énonciation* » (idem : 96) qui, à son tour, déclenche une « manière d'être ». En changeant de discours il ne suffit pas de changer de mots ou de contenu, il faut changer entièrement de structure.

¹ « Discourse analysis »

Le discours est à la fois unique et commun puisque, comme nous l'avons dit plus haut, il y a un système de contraintes qui doit être observé et qui dépend non seulement d'un modèle social de base mais aussi des modèles particuliers proposés par telle ou telle école, telle ou telle région etc. Poser la notion du discours en ces termes signifie s'éloigner de ses aspects purement textuels et s'intéresser plus à son « environnement », ce qui fait apparaître la notion de la « pratique discursive » (Adam 1990 : 154).

T. van Dijk consacre (2001 trad. polonaise :10) à ce propos des synthèses très complètes avec, comme point de départ, une définition très succincte mais non moins juste du discours : « *c'est une forme de la pratique langagière* »² (idem). Cette pratique s'intéresse par conséquent à d'autres éléments qui sont ses constituants : qui emploie une forme donnée ? comment ? pourquoi ? et à quel moment ? Nous arrivons ainsi à tous les paramètres de la situation sociale d'emploi d'une langue. Le côté interactif est immanent à une telle vision du discours, sans oublier que cette interaction se déroule dans un cadre socialement défini : il peut y être question d'une rencontre entre amis, d'une visite chez le médecin, d'un cours de langue ou d'une conversation par téléphone. La situation impose ses limites discursives interprétées sous formes linguistiques, comportementales, extraverbales. Il faut rappeler à cette occasion qu'il y a tout de même aussi un contenu qui est véhiculé par le discours, les interactants communiquent pour échanger des idées et des convictions ou tout simplement pour exprimer des émotions.

T. van Dijk constate l'existence de trois dimensions principales dans la notion de discours (idem.) :

- a. L'usage de la langue
- b. La transmission des idées
- c. L'interaction dans des situations sociales.

Il souligne également la nécessité d'embrasser, dans le cadre des recherches discursives, les deux formes de la langue : aussi bien l'oral que l'écrit malgré les différences évidentes.

Dans les définitions récentes, les aspects cités par différents auteurs reviennent en écho tout en confirmant par là des bases qui deviennent solides de cette notion capricieuse et, jusque-là, instable. Il s'agit donc de « *la mise en œuvre de la langue prenant appui sur les variations dans leur dimension historique, sociale etc., il [le discours] est donc par définition en situation* » (Tomassone 2001 : 82).

Le caractère éparpillé des études sur le discours ne réduit tout de même pas son avantage majeur : prendre en compte le discours, c'est impliquer à part entière dans la langue le couple locuteur / récepteur ou, pour rester dans le domaine discursif, énonciateur / énonciataire.

Notre premier bilan de la notion du discours va s'inspirer du bilan présenté dans le « Dictionnaire d'analyse du discours » (Charaudeau, Maingueneau 2002 :188-190) :

- le discours suppose une organisation transphrastique ;
- le discours est orienté (il a une visée, certes, mais aussi il se développe dans le temps) ;
- le discours est une forme d'action ;
- le discours est interactif (il suffit de penser à une conversation, mais cette interactivité est incluse dans chaque type de discours puisque chaque énonciation est à la fois échange)

² c'est nous qui traduisons.

- le discours est contextualisé ;
- le discours est pris en charge (certains discours comme médical ou politique doivent être rapportés à une instance qui les valide ; parfois c'est la possession d'un diplôme qui est la légitimation discursive) ;
- le discours est régi par des normes ;
- le discours est pris dans un interdiscours.

3. Typologie des discours

Pour certains linguistes, parler de types entiers de textes ou de genres paraît gênant puisque ces textes ne présentent jamais une homogénéité absolue. Alors la notion de « séquence » telle qu'elle est discutée par J.M. Adam prend ses distances par rapport au texte tout entier. Cinq types de base sont cités : les séquences narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale.

3.1 La séquence narrative remonte à la « Poétique » d'Aristote et elle présuppose un processus de mise en intrigue qui se décline en trois temps : un début, un milieu et une fin. Dans le prototype de la séquence narrative il y a cinq phases majeures :

- la phase de situation initiale ;
- la phase de complication ;
- la phase d'actions ;
- la phase de résolution ;
- la phase de situation finale.

Il peut y arriver encore deux phases supplémentaires : la phase d'évaluation et la phase de morale.

3.2. La séquence descriptive ne suit plus un ordre strict dans l'apparition de ses différentes phases, elles peuvent se combiner et s'emboîter selon un ordre hiérarchique ou vertical. On y distingue :

- la phase d'ancrage ;
- la phase d'aspectualisation où différents aspects du thème sont énumérés ;
- la phase de mise en relation par laquelle les éléments sont assimilés à d'autres par des comparaisons ou métaphores.

Remarquons à cette occasion que dans cette séquence sont inclus les segments qualifiés parfois d'injonctif, de programmatique ou d'instructionnel qui apparaissent dans des recettes de cuisine, des modes d'emploi, des règlements... etc. Dans cette typologie des séquences (Adam 1992 in Bronckart 1996 : 227) ces discours sont considérés comme descriptifs quand bien même cette description porte sur des actions et non sur des objets.

3.3. La séquence argumentative, liée à l'origine à la rhétorique, a été profondément renouvelée et devrait comporter actuellement une thèse à propos d'un thème donné, puis des données nouvelles qui viennent se greffer sur cette thèse et qui provoquent, par inférence, l'arrivée à une conclusion. Le prototype de la séquence argumentative contient :

- la phase de prémisses ;
- la phase de présentation d'arguments ;
- la phase de présentation de contre-arguments ;
- la phase de conclusion.

3.4. La séquence explicative part d'un constat qui demande un développement explicitant les causes et / ou raisons de l'affirmation initiale, à l'issue de ce développement le constat initial se trouve reformulé et souvent enrichi. Le prototype comporte quatre phases constitutives :

- la phase de constat initial ;
- la phase de problématisation ;
- la phase de résolution ;
- la phase de conclusion-évaluation.

3.5. La séquence dialogale se laisse entrevoir dans des segments de discours interactifs dialogués qui sont structurés en tours de parole et gérés directement par les co-énonciateurs. Adam (ibid : 233) formule une définition restrictive du dialogue: « *On ne peut parler de dialogue que dans la mesure où les interactants sont effectivement engagés dans une conversation, que leurs énoncés respectifs se déterminent mutuellement, et qu'en conséquence, le segment de texte co-produit constitue un tout cohérent (non une succession d'énoncés «décousus»* »). Dans le prototype de séquence dialogale s'organisent trois niveaux:

- une phase d'ouverture ;
- une phase transactionnelle ;
- une phase de clôture.

Chacune de ces phases, à un niveau supérieur peut encore être décomposée en unités dialogales ou échanges qui sont, à leur tour, composé d'interventions, c'est-à-dire de tours de parole.

4. La perspective interactionniste

N'importe quelle activité communicative doit être analysée dans un cadre interactif, c'est lui qui assure toute la démarche pragmatique. L'interaction ne signifie plus un simple échange d'informations sur le modèle du ping-pong mais englobe la construction d'une nouvelle relation entre les participants. Dans cette relation il est question (Vion, 1992) :

- d'un rapport des places ;
- de la construction du sens ;
- de la construction du sujet ;
- du système de régulation ;
- des enjeux.

Ces éléments fondamentaux de chaque interaction montrent le degré de complexité d'un acte de communication. Tout est à négocier et à renégocier, à construire avec autrui ou pour autrui en tenant compte non seulement des éléments linguistiques mais, avant tout, de ce qui constitue l'identité des interactants, de leurs situations sociales, de leurs visions du monde.

L'interaction est régie non pas par les règles de grammaire mais par ses propres règles conversationnelles ou celles appartenant au rituel social d'un groupe donné.

En ce qui concerne les enjeux, ils nous renvoient à une chose: aménager les faces, la sienne mais aussi celle de l'autre.

Nous proposons une lecture pragmatique de trois dialogues pour constater le degré d'écart par rapport à ce qui vient d'être constaté.

4.1. Dialogue n° 1³

- *Monsieur Roc : Bonjour, monsieur Duval. Où est-ce que vous allez ?*
- *Monsieur Duval : Nous allons à la campagne.*
- *Monsieur Roc : Vous avez une maison de campagne ?*
- *Monsieur Duval : Oh ! une toute petite !*
- *Le fils : Elle est petite, mais elle est belle notre maison de campagne.*
- *La fille : Elle a un beau toit rouge et une haute cheminée.*
- *Le fils : Elle a aussi des fenêtres blanches et des volets verts.*
- *Monsieur Roc : Vous avez un jardin ?*
- *La fille : Oui, derrière la maison. Il est plein de fleurs.*
- *Monsieur Roc : Alors, bon dimanche.*
- *Monsieur Duval : A lundi.*

L'écart pragmatique est ici très fort. Cette interaction ne permet aucune négociation, ni de place ni de sens, la symétrie des échanges est tellement régulière qu'elle entraîne inévitablement l'impression d'une interaction «fabriquée», artificielle au plus haut degré.

4.2. Dialogue n° 2⁴.

1. *Agnès D. : Vous vous levez maintenant ?*
2. *René D. : Oui, je me suis couché à 5h.*
3. *Agnès D. : Ah, vous travaillez la nuit?*
4. *René D. : Euh... quelquefois... Mais, hier soir, nous avons fêté l'anniversaire d'un ami.*
5. *Agnès D. : Je vois... Vous vous êtes bien amusés. Du champagne, du caviar... Où trouvez-vous l'argent pour acheter tout ça ?*
6. *René D. : Je me débrouille.*
7. *Agnès D. : Et le 1^{er} avril ?*
8. *René D. : Non ! Je n'ai pas kidnappé mon oncle ! Vous pouvez regarder dans le placard. Le 25 mars, je suis parti chez des amis dans les Pyrénées.*
9. *Agnès D. : Vous êtes resté longtemps ?*
10. *René D. : Dix jours.*
11. *Agnès D. : Donnez-moi le nom et l'adresse de vos amis.*

Le côté pragmatique est beaucoup plus visible. Les deux interactants, dont l'un est inspecteur de police et l'autre – accusé du kidnapping, poursuivent le dialogue selon un scénario prévisible (question – réponse) et pourtant on y voit l'effort de la construction du sens et de l'identité, l'effort aussi d'aménager sa face surtout du côté de l'accusé,

³ Glanowska J., Janicka S., 1991, *Le français ? C'est facile !*, WSiP, Warszawa, s. 105.

⁴ Dominique Ph., Girardet J., Verdelhan M., Verdelhan M., 1998, *Le Nouveau Sans Frontières I*, CLE International, Paris, p. 121.

René D. Ce dialogue semble plus authentique et permet d'attirer l'attention sur quelques éléments nécessaires dans l'acte de communication.

4.3. Dialogue n° 3⁵

(H = Homme, F = femme)

H. *alors je vais te poser une première question qu'est-ce que tu «penses + de la mode actuelle + + +*

F. *quelle mode ?*

H. *eah: ben la mode vestimen'tet: + vestimen'taire plu'tôt + sur la façon de s'habiller des 'jeunes + [eah ben] des filles + + parce que c'est :: + ça te concerne plus que «moi + +*

F. *tu «crois + + justement m je crois que :: y a :: 'les 'garçons font 'très très attention à la façon dont i(l) s'habillent +*

H. *oui*

F. *exactement comme les f.:illes*

H. *oui*

F. *et:: je 'crois en fait y a :: + (en)fin y a deux, caté- y a la mo :de et pis l'an'ni'mode + qui fin(i)t d'ailleurs par devenir une mode aussi*

H. *oui*

C'est une transcription d'un dialogue authentique qui, par sa forme même, fait penser à tout ce qui constitue sa spécificité. Les phrases inachevées et interrompues, les hésitations, les « râtés » contribuent à la construction ou plutôt à la co-construction par les deux participants du sens, de leurs places respectives (tantôt hautes tantôt basses), de leur identité même dans cet échange. Tout y est à négocier, à réviser selon l'attitude de l'autre.

Il est clair que ce troisième modèle permet le mieux une analyse pragmatique et focalise l'attention pas seulement sur le niveau linguistique mais surtout sur le niveau discursif, celui où se construit – en ligne – le sens de l'interaction.

Les deux premiers dialogues s'inscrivent dans l'approche communicative et, effectivement, proviennent de méthodes qui sont classées comme communicatives. Le troisième dialogue se situe plus près du modèle pragmatique avec des accents qui se déplacent du communicatif au discursif et au pragmatique. Certes, la communication n'a pas disparu, mais elle a été réorientée vers une nouvelle direction.

En revenant à la question posée dans le titre de cette intervention, il nous semble légitime de conclure en constatant non pas le changement catégorique de contenu mais plutôt un changement de points de vue ou, encore mieux, d'accents qui deviennent les nôtres aujourd'hui dans le contexte didactique. Ces accents sont d'ordre discursif, pragmatique, social et culturel à la fois ce qui permet de concrétiser les démarches dites communicatives.

⁵ Vion R., 1992, *La communication verbale*, Hachette, p. 108.

Bibliographie :

1. Adam J.M., 1990, *Eléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Mardaga, Liège.
2. Beneveniste E., 1974, *Problèmes de linguistique générale II*, Gallimard, Paris.
3. Bérard E., 1991, *L'approche communicative, théorie et pratique*, CLE International, Paris.
4. Bronckart J.P., 1996, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme social*, Lausanne/Paris, Delachaux et Niestlé.
5. *Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001, Didier, Paris.
6. Charaudeau P., Maingueneau D., (éds), 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Editions du Seuil, Paris.
7. van Dijk T., 2001, *Dyskurs jako struktura i proces*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
8. Ghiglione R., Matalon B., Bacri N., 1985, *Les direx analysés. L'analyse propositionnelle du discours*, Presses Universitaires de Vincennes, Saint-Denis.
9. Kramsch C., 1984, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Hatier-Credif, Paris.
10. Tomassone R. (éd.), 2001, *Grands repères culturels pour une langue : le français*, Hachette Education, Paris.
11. Vion R., 1992, *La communication verbale*, Hachette, Paris.
12. Zajac, J. 2004, *Du communicatif au discursif. Apports de la pragmatique du discours à la didactique des langues étrangères. Exemple du FLE*, Instytut Romanistyki, Uniwersytet Warszawski, Wydział Neofilologii, Warszawa, p. 257

C

onditions méthodologiques spécifiques de l'enseignement bilingue en Pologne : techniques de travail en cours de langue et de DNL

Zuzanna Dzięgielewska-Pecyńska
Université de Varsovie

Au moment de la création des classes bilingues françaises, l'enseignement général en Pologne se caractérisait par les traits suivants : d'abord une très longue scolarité à l'étape primaire (8 ans dans le même établissement, en général avec les mêmes professeurs, utilisant les mêmes méthodes). Ceci a cependant changé avec la création des collèges. Le second trait caractéristique était le manque d'intégration des matières enseignées, tellement importante dans l'enseignement bilingue. Troisièmement, le système d'évaluation des élèves était défectueux (un système de notation inexistant au niveau national aboutissait à la situation où l'élève, par exemple, n'était pas informé de sa progression dans différentes disciplines). N'oublions pas non plus que l'accès aux écoles supérieures se faisait sous forme de concours. Quatrièmement, le niveau de beaucoup de disciplines (par exemple la biologie, la géographie) était très élevé. Un savoir quasiment académique était exigé par les **programmes** nationaux obligatoires, et renforcé par une **tradition méthodologique** figée. Ce savoir était ensuite testé lors du **baccalauréat** et aux concours pour les grandes écoles.

Le groupe de personnes chargées de la préparation des curricula pour les sections bilingues a affronté ces problèmes bien avant que la réforme scolaire en Pologne ne commence. Sans doute est-ce partiellement grâce à l'expérience des professeurs de ces sections que certains principes de la réforme scolaire d'il y a quelques années en Pologne ont leur forme actuelle.

Le recrutement pour les classes bilingues s'est avéré aussi un défi. Le nombre de candidats dépassait largement les possibilités des lycées. Leur sélection s'est faite alors, et elle continue à se faire, entre autres, d'après un test de capacités linguistiques générales telles que la discrimination auditive, la mémoire longue et courte, les opérations syntaxiques sur des langues artificielles ou peu connues, les hypothèses sur le sens de mots ou de textes en langue inconnue. Le contenu du test varie chaque année mais les résultats obtenus à ce test restent cependant un des critères décisifs de sélection des candidats pour ces classes (Dzięgielewska, Z., 1996).

1. DISCIPLINES NON LINGUISTIQUES BILINGUES — MEDIATION METHODOLOGIQUE

Le **choix** des disciplines enseignées en bilingue mérite, lui aussi, une certaine attention. Leur nombre varie dans différents pays, mais en général ne dépasse pas 2-3. En Pologne, 4-5 disciplines sont enseignées parallèlement en bilingue. De plus, ce sont presque toujours les sciences : la physique, la chimie, la biologie, les mathématiques, disciplines considérées comme difficiles; plus rarement les disciplines dites plus faciles comme la philosophie, l'histoire de l'art, l'histoire. Cependant ce choix disciplinaire implique l'introduction d'un

discours scientifique en langue B, difficile pour les élèves et éloigné du discours général véhiculé par les sciences humaines (Iluk, J., 2000). On pourrait dire que d'une certaine façon le travail sur les notions telles que : tolérance, acceptation et compréhension de l'Autre, les bases de la **médiation culturelle**, liées de façon intrinsèque à l'enseignement bilingue, à cause du choix disciplinaire, sont transférées des cours de disciplines aux cours de langue. Ce choix des disciplines était surtout dû au fait que la tradition méthodologique polonaise demandait moins de changements méthodologiques dans l'enseignement des sciences que des sciences humaines. Il semblait également, pour le futur besoin des classes bilingues, plus facile de former en langue des professeurs diplômés des sciences que ceux des sciences humaines. Ce choix disciplinaire a, évidemment, eu des conséquences. C'est le cas de l'histoire, assez souvent enseignée dans les sections françaises en bilingue, qui pourrait entreprendre un travail pointu en médiation culturelle. Si certains professeurs le font, la tradition polonaise de l'enseignement de faits historiques reste dominante dans cette discipline. Ainsi le programme polonais au lycée commence par la préhistoire ; en France, par la Révolution Française. Dans le programme français, l'accent est surtout mis sur l'histoire économique, sociale, sur la vie quotidienne (Granica, T., Klawe-Mazurowa, M., Szczucka, M., 1996) ; dans le programme polonais – sur l'histoire politique. Un autre exemple pourrait être la biologie. Enseignée à l'école polonaise elle est, plus qu'en France, une discipline descriptive, demandant un savoir encyclopédique. En France – plus une discipline expérimentale, demandant un savoir analytique et synthétique. Les professeurs de disciplines étaient donc obligés de chercher leurs propres solutions. Il semble alors que dans la plupart des cas, dans les sections bilingues – à cause du choix disciplinaire et de la tradition méthodologique polonaise – on pourrait parler plus non pas de la médiation culturelle mais de la **médiation méthodologique** de l'enseignement des DNL.

2. DISCIPLINES NON LINGUISTIQUES ET LINGUISTIQUES — MEDIATION DISCIPLINAIRE

Les facteurs mentionnés ont pesé, de façon évidente, non seulement sur l'enseignement des DNL en Pologne mais aussi sur les relations entre la méthodologie de l'enseignement des différentes disciplines non linguistiques et de l'enseignement de la langue.

Les principes dont s'inspirait la pédagogie immersive (Laplante, B., 1995), à savoir : les activités d'apprentissage structurées autour d'un thème, l'intégration disciplinaire, les objectifs linguistiques portés par les cours de différentes disciplines, les problèmes linguistiques en cours de disciplines, repris pendant les cours de langue, l'évaluation qui devait englober non seulement l'appréciation des capacités (des savoirs et des savoir-faire) mais aussi des attitudes (p.ex. travailler de façon coopérative) ; ces principes paraissaient fort séduisants mais irréalisables au moment de la création des sections bilingues. Ils paraissent beaucoup plus réels à l'heure actuelle (Dziegielewska, Z. 2002). Les enseignants des classes bilingues, après quelques années de travail, ont tenté d'entreprendre parallèlement, en différentes disciplines, des activités structurées autour d'un thème et par des projets interdisciplinaires. Le travail linguistique cependant n'est pratiquement jamais porté par les cours de DNL. Au contraire : les cours de langue reprenaient souvent les difficultés qui surgissaient en cours de discipline. Ceci est causé par des programmes de DNL très chargés ainsi que par l'inquiétude d'un certain nombre d'enseignants de discipline par rapport à leurs connaissances linguistiques en français. Ils cherchaient secours auprès de

leurs collègues professeurs de français, parfaitement préparés pour l'enseignement dans ces classes. Voilà encore une autre raison pour laquelle les objectifs linguistiques, qui devaient être parallèlement portés par les cours de langue et de disciplines, sont dans la pratique portés par les professeurs de langue (Dzięgielewska, Z., 2001).

Cependant cette situation a abouti à une réflexion interdisciplinaire sur les techniques de travail en cours de langue et de disciplines. Les techniques de travail adoptées au début de l'existence des sections bilingues ont évolué au long de ces années. Les professeurs de ces sections (pratiquement tous polonais, tous diplômés en discipline et formés en langue), ont dû adopter des solutions méthodologiques nouvelles. Il s'est avéré assez rapidement qu'aussi bien les professeurs des disciplines que les professeurs de langue devaient faire face à la plupart des problèmes que posait le travail dans les classes bilingues. Les premières expériences (Paczek, B., 1993, Granica, T., Klawe-Mazurowa, M., Szczucka, M.; 1996, Woźniak, E., 1995) ont mis en relief des différences significatives dans le travail des disciplines en classes monolingues et bilingues. Ces travaux se sont concentrés sur les aspects tels que le contenu transmis, les questions posées et le rôle de la langue maternelle dans les classes bilingues. Il est assez vite devenu clair qu'il était quasiment impossible de transmettre les mêmes contenus, imposés par le programme polonais de la discipline donnée, en classe monolingue et en classe bilingue. L'analyse a également démontré que souvent les questions posées par les enseignants pendant les cours différaient dans ces deux types de classes. Par exemple, pour un même sujet, le nombre de questions posées en classe bilingue était plus important (ce qui pourrait encore être justifié par la nécessité d'introduire parallèlement le lexique polonais et français), les questions étaient morcellées afin de les rendre plus accessibles aux élèves, et ces questions, en simplifiant la langue utilisée, simplifiaient aussi, d'une certaine façon, les contenus transmis. (Hiszpańska, A., 2002).

Limités par les programmes en vigueur qui imposaient un contenu obligatoire, les professeurs de disciplines devaient cependant chercher des solutions, des modifications méthodologiques propres à la nouvelle situation, l'enseignement bilingue. Ces modifications sont allées globalement dans deux directions. La première concernait le déroulement des cours des disciplines: la sélection des contenus transmis (garder ce qui est vraiment indispensable pour la réalisation du programme), la simplification au maximum, pendant les deux premières années d'enseignement, des structures et du lexique du discours employé pendant les cours, l'emploi du polonais par les professeurs pour l'explication de certains sujets dont la terminologie semblait particulièrement difficile (Granica, T., Klawe-Mazurowa, M., Szczucka, M., 1996), le recours au travail individuel, à la recherche personnelle en dehors de l'école, donc un pas significatif vers l'autonomie et un travail en groupe plus accentué en classes bilingues qu'en classes monolingues. La deuxième direction des modifications était basée sur un travail méthodologique interdisciplinaire, sur une **médiation disciplinaire** qui a été mise en place. Ainsi, on a demandé aux professeurs enseignant le français dans ces sections d'attacher plus d'importance aux **techniques de travail** qui pourraient, par la suite, être utiles pendant les cours des disciplines, à savoir : la sélection d'informations, l'analyse, la structuration et la comparaison des données, leur connexion avec d'autres éléments. Aussi, plus souvent que d'habitude pendant les cours de langue et pour utiliser ce que les élèves connaissaient des cours des disciplines, les professeurs de langue avaient recours aux schémas, diagrammes, graphiques, aux exercices et techniques utilisés en cours de disciplines. Un travail suivi avec **les textes** écrits s'est également montré d'une très grande importance. Les élèves, confrontés à de multiples

textes en disciplines différentes, en langue maternelle et étrangère, éprouvaient un besoin urgent de préparation à la lecture organisée : hypothèses sur le contenu du texte, survol, vérification de la pertinence des thèses, structuration des informations, la cohérence et la cohésion des textes lus pour aboutir, à la fin, à une production écrite personnelle exprimant précisément leurs pensées. Le travail de ce type n'est sûrement pas un point fort de l'école polonaise, mais il est devenu une part indispensable dans le travail des classes bilingues. De plus, souvent certains sujets signalés en cours de disciplines étaient repris en cours de langue (p.ex. le clonage, les transplantations des organes, etc.). C'était donc, surtout pendant la première période de l'existence des classes bilingues, en *cours de langue* que se faisait non seulement le gros du travail linguistique mais aussi un travail méthodologique utile pour ***l'enseignement des disciplines***. Il est important de rappeler également que cette souplesse des professeurs de langue était partiellement due au fait que la méthodologie de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes était, en Pologne, bien en avance par rapport à la méthodologie des disciplines. Ce transfert inégal des contenus et techniques des DNL vers les cours de langue et le fait qu'en cours de DNL le travail linguistique est rarement abordé reste cependant caractéristique de l'enseignement bilingue en Pologne. Les diplômés des sections bilingues soulignent eux-mêmes (enquête faite en 1999 au Lycée Żmichowska de Varsovie) que les cours de français les ont aidés dans l'apprentissage des disciplines (80,4% de réponses positives). Ce lien étroit est souvent visible dans ***l'évaluation*** faite en discipline. Nous pouvons également observer qu'un changement s'y est produit au cours des années, et l'importance de la langue B en cours de disciplines non linguistiques est plus marquée à l'heure actuelle. Au commencement du fonctionnement des sections bilingues les élèves étaient, tout d'abord, évalués sur leurs connaissances. Maintenant, souvent la moitié des points à obtenir est réservée à la présentation du devoir (marge, écriture), à la grammaire, à l'orthographe, au style et au vocabulaire.

On peut, sans aucun doute, dire que les professeurs des sections bilingues – confrontés à l'imperfection des programmes polonais existants, à leur ampleur et aux traditions méthodologiques, à la nécessité d'une recherche continue en méthodologie bilingue inexistante, à un échange continu d'informations et de solutions adoptées, à la nécessité de préparation en équipe des manuels (les manuels français et polonais ne répondant pas aux besoins de ces classes) et grâce aux multiples stages en Pologne et en France ont préparé, d'une certaine manière, la réflexion méthodologique de la réforme scolaire en Pologne. Leur expérience, les solutions méthodologiques adoptées en classes bilingues françaises ont été d'une grande utilité dans le travail sur le Cadre polonais des langues vivantes.

Bibliographie :

1. Białystok, E., 1991, *Language processing in bilingual children*, Cambridge University Press, Cambridge.
2. Dziegielewska, Z., 1998, Test wstępny do klas dwujęzycznych, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 3, maj-czerwiec, str 221.
3. Dziegielewska, Z., 2001, Enseignement bilingue et enseignement des disciplines en situation bilingue” w: „Dialogues et Culture; Modernité, diversité, solidarité”, nr 45, tome 2, pp 228-231, wyd. FIPF, Bruksela.

4. Dziegielewska, Z., 2002, Problematyka nauczania języka i przedmiotów niejęzykowych w klasach dwujęzycznych – licea z językiem francuskim, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 79-82, CODN, Warszawa.
5. Granica, T., Klawe-Mazurowa, M., Szczucka, M., 1996, Nauczanie dwujęzyczne w liceach z wykładowym językiem francuskim w: „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 250-258, CODN, Warszawa.
6. Hiszpańska, A., 2002, L’enseignement des disciplines non linguistiques à l’exemple du cours d’histoire, mémoire de maîtrise, ILA, Varsovie.
7. Iluk, J., 2002, Problemy kształcenia dwujęzycznego w Polsce, in: Języki Obce w Szkole, nr 6, s. 27-36, CODN, Warszawa.
8. Laplante, B., 1995, Principes pédagogiques d’une unité de travail en science, in: „Le journal d’Immersion,” vol. 19, nr 1, s. 23-26, Ottawa.
9. Paczek, B., 1993, L’étude sur la progression des élèves dans deux lycées bilingues à Varsovie, Warszawa, mémoire de maîtrise, ILS, Warszawa.
10. Woźniak, E., 1995, Enseignement des matières de spécialités dans les lycées bilingues, Warszawa, mémoire de maîtrise, ILS, Warszawa.

L

e travail bilingue, un atout pour les disciplines Ou... « Comment le fait de travailler en deux langues favorise les constructions conceptuelles chez les apprenants... »⁶

Jean Duverger
France

Lorsqu'on met en place un enseignement bilingue, on sait que l'objectif visé est essentiellement d'améliorer le rendement de l'apprentissage d'une langue étrangère ; ce dispositif est donc d'abord une réponse au fait que les résultats obtenus en utilisant les méthodes scolaires traditionnelles d'apprentissage des langues sont, le plus souvent, loin d'être satisfaisants.

On comprend bien les raisons qui font que la langue étrangère est mieux maîtrisée dans le dispositif bilingue ; celle-ci en effet devient alors très vite une langue outil, une langue véhiculaire, une langue nécessaire pour « apprendre », avec tout ce que cela signifie au niveau de son apprentissage : motivation, attention, mémorisation plus fortes et plus soutenues.

Mais s'occupe-t-on de savoir si ce dispositif dans lequel les disciplines scolaires traditionnelles (maths, biologie, histoire etc.) sont ainsi enseignées en deux langues représentent un « plus » pour leur apprentissage par les élèves ? Apprend-t-on mieux ainsi ces disciplines ? Il se trouve que oui ; **l'enseignement bilingue peut être un atout pour la discipline ... mais à certaines conditions bien sûr ...**

C'est l'objet même de cette intervention ...

Après quelques exemples d'observations et d'évaluations qui montrent qu'en effet l'enseignement bilingue peut améliorer les constructions conceptuelles disciplinaires chez les élèves, je tenterai d'en donner quelques raisons avant de préciser les conditions didactiques qui sont nécessaires pour optimiser ces bénéfices cognitifs.

Quelques observations courantes ...

Je prendrais deux exemples concrets.

- Le premier est celui des sections bilingues français-basque qui fonctionnent depuis plus de 20 ans dans un certain nombre d'écoles élémentaires du Pays basque français ; les mathématiques sont enseignées en utilisant les deux langues, mais essentiellement la langue basque ; des épreuves d'évaluation nationales sont faites à l'issue des cinq années de scolarité élémentaire, en langue française bien sûr, comme dans l'ensemble du territoire français et il s'avère que régulièrement, toutes conditions égales par ailleurs (profils d'élèves équivalents à ceux des classes entièrement francophones), les résultats en mathématiques des élèves des sections bilingues sont légèrement supérieurs, en moyenne, à ceux des élèves scolarisés en contexte monolingue.

⁶ Intervention lors de la VI^e session dans le cadre du projet SCALA TransEurope, Budapest, mars 2007.

Notons d'ailleurs qu'il en est de même en France dans d'autres sections bilingues « français – langue régionale » comme en Bretagne (avec la langue bretonne) ou en Alsace (avec la langue alsacienne/allemande). On peut aisément vérifier ces données dans les résultats des évaluations conduites par le Ministère français de l'éducation.

- Le second exemple est celui des sections bilingues espagnol-français d'écoles secondaires d'Andalousie ; avec des variantes selon les établissements, les cours d'histoire, de géographie, de biologie etc. sont enseignés dans les deux langues ; là encore, après évaluation faites à l'issue de différents cycles, (y compris bien sûr au terme de cet enseignement secondaire), on observe de meilleurs résultats pour les élèves ayant suivi le cursus bilingue par rapport à ceux ayant travaillé en monolingue espagnol.

Dans ces deux cas de figure, on notera que ces élèves ne sont pas sélectionnés au départ (pas de concours d'entrée, c'est la carte scolaire et le volontariat qui déterminent les entrées dans le cursus).

On pourrait multiplier les illustrations, on ne trouve pas de contre-exemples dans des conditions normales de fonctionnement sur lesquelles nous reviendrons ci-dessous : non seulement par conséquent le fait de travailler en deux langues n'est pas un handicap, mais il s'avère être un avantage.

Après tout, au-delà de l'école secondaire, c'est bien aussi ce que l'on observe le plus souvent dans le cas des « Erasmus » ... travailler dans une autre langue n'est pas un handicap, si l'on s'y prend bien ..

1. Pourquoi ça marche ? pourquoi ce peut être un atout ?

— *Deux outils pour apprendre*

Au-delà de sa fonction fondamentale de communication, la langue est un outil d'apprentissage ; mais chaque langue est particulière, **est donc un outil particulier**.

La langue 1 (on dit quelquefois langue naturelle) est le plus souvent la langue maternelle, c'est une langue à forte dimension affective, elle nous a aidé à grandir, elle est liée au vécu ; elle est chargée de représentations, d'images liées à l'enfance ; elle est polysémique.

La langue 2 est « nouvelle », c'est un outil plus abstrait, « plus pointu » que la langue 1, moins chargé d'affectivité, moins banalisé ; c'est outil neuf.

Apprendre avec ces deux langues, c'est se donner deux outils d'apprentissage qui ne sont pas équivalents : deux outils au lieu d'un seul. Pour construire des concepts dans les disciplines scolaires, ces deux outils ne sont pas de trop.

On peut faire l'hypothèse que pour aborder l'abstraction inhérente aux concepts, la langue 2, peu affective, sera bien utile Est-ce si étonnant en effet de penser que pour aborder des choses abstraites, « l'outil langue abstraite » soit plus efficace ?

Pensons à la langue des scientifiques, des médecins et autres spécialistes : ils utilisent des termes nouveaux, pointus, non « usés » pour creuser un concept, on le sait bien...Car la

langue naturelle, maternelle, est souvent imprécise, trop chargée de souvenirs, d'images, de représentations premières, et cela peut s'avérer « encombrant » pour aborder l'abstraction, approfondir une notion, un concept. On a pu observer cela dans le cas par exemple de l'éducation sexuelle des adolescents (expérimentation conduite au Pérou) : il est bien plus facile d'éduquer, d'apprendre, en ce domaine, en utilisant une langue étrangère plutôt qu'en utilisant la langue maternelle où tous les mots décrivant la reproduction humaine sont infiniment chargés affectivement...

Oui, on apprend mieux avec plusieurs outils, on enfonce mieux un clou si l'on a à sa disposition plusieurs types de marteaux, permettant d'utiliser le plus adapté .

— *Deux « entrées » pour conceptualiser*

Par ailleurs, et en abordant cette thématique d'un autre point de vue, observons que le travail en langue 2 suppose que l'on aille chercher des références en langue 2 : on travaille avec les manuels en langue 2, avec des documents en langue 2 .. Et là, on aborde un autre facteur qui permet de comprendre que travailler en deux langues est « un atout pour les disciplines »...

On sait bien en effet que chaque « langue-culture » regarde, décrypte, organise et pense le monde à sa façon ... Ainsi, d'une certaine façon, en travaillant en deux langues, on se situe en face de deux représentations du monde, avec des différences variables et fluctuantes naturellement, selon les thèmes, les lieux et les époques .

Mais on est toujours dans des approches un peu différentes : avec des topiques, des traditions de pensée différentes, même s'il faut souvent (et de plus en plus avec l'accroissement des échanges) relativiser. Les courants de pensée en « isthme » (cartésianisme, pragmatisme, spiritualisme etc.) caractéristiques de chaque culture sont bien présents dans les documents authentiques de L1 comme de L2 et par conséquent dans les manuels scolaires ; ces courants culturels de pensée ont en effet leur traduction didactique, et on pourra observer dans ces manuels des méthodologies souvent bien différentes ; constructivisme, encyclopédisme, approches plus ou moins déductives ou inductives ; les manières d'apprendre, les problématisations, les entrées méthodologiques sont différentes et cette diversité offerte à l'apprenant peut favoriser les constructions conceptuelles ; on est dans un cas particulier de l'éducation comparée, dont on sait bien qu'elle est formatrice, qu'elle donne à penser, qu'elle ouvre l'esprit ; de cette façon aussi, on revisite l'épistémologie de la discipline, on l'approfondit ; les exemples abondent, en histoire par exemple où l'on comprend bien que des concepts tels que ceux de république, de royauté, de démocratie, de révolution, ou des événements tels que les guerres de religion ou les victoires napoléoniennes gagnent à être étudiés, appréhendés au travers de plusieurs types de documents, écrits en différentes langues.

— *De meilleures conditions didactiques*

En relation avec les deux points précédents et en se plaçant maintenant d'un point de vue plus pédagogique, au niveau des processus d'enseignement/ apprentissage par conséquent, on observe que le fait de travailler en deux langues permet de multiplier les reformulations,

de varier les angles d'attaque, les approches méthodologiques, d'aborder et d'illustrer le concept visé avec des exemples bien différents.

Les conditions d'apprentissage sont donc améliorées, facilitées.

D'autant que tous ces facteurs – au demeurant synergiques - génèrent le fait que ces élèves travaillent davantage : ils deviennent meilleurs élèves, avec plus de motivation d'attention, d'alerte intellectuelle, de flexibilité cognitive ..

3. Mais comment faire ?

Nous l'avons dit, des conditions sont nécessaires pour que ces bénéfices au niveau de la discipline soient effectifs.

— *Pratiquer une alternance des langues dans les cours de DNL*

Pour atteindre les bénéfices cognitifs décrits précédemment, il faut naturellement que les deux langues coexistent dans l'enseignement/ apprentissage.

Trois types d'alternance codique doivent être mis en œuvre, en les croisant, en les alternant.

— D'abord une macro-alternance, c'est-à-dire une alternance au niveau du programme général annuel, au niveau des unités didactiques.

Certaines parties du programme vont devoir être traitées en dominante L1, d'autres au contraire en dominante L2 ; le choix de ces dominantes variera avec les thèmes, les ressources humaines et documentaires.

La macro-alternance est programmée, prévisible, structurelle

— Ensuite une micro-alternance, qui se manifeste pendant le cours lui même ; elle permet de reformuler, d'explicitier, de maintenir la communication .

Indispensable, elle n'est pas programmable, elle est non prévisible, elle est conjoncturelle.

— Mais par ailleurs, et pour optimiser les bénéfices de l'enseignement en deux langues, comme à mi-chemin entre les deux précédentes alternances, on s'entraînera à pratiquer une méso-alternance, c'est à dire une alternance séquentielle qui va, tout au long du déroulement d'une unité didactique, s'efforcer de faire alterner dans les deux langues les titres, les recherches documentaires, les expérimentations, les synthèses, les exercices de contrôles et d'évaluation ...

Au total, on l'aura compris, l'idée centrale est **d'intégrer** les langues dans les cours de DNL

— *Mettre en place une solide formation des professeurs.*

Mais tout ceci ne s'improvise pas.

La formation des profs de DNL doit se décliner en différentes directions :

— Formation en termes de perfectionnement linguistique : au niveau général de la communication, certes, mais aussi au niveau plus spécifique de la discipline.

Dans ce champ disciplinaire qui peut être considéré d'une certaine façon comme une langue de spécialité, on orientera la formation en deux directions : d'une part vers le niveau lexical naturellement, chaque discipline ayant sa spécificité lexicale, mais aussi vers le type de

discours, c'est à dire de la « manière de dire », le « style syntaxique » propre à chaque discipline.

— Formation à la recherche de documents en L1 et L2, mais surtout entraînement à la manière de mettre en relation ces deux types de documents

— Formation enfin à l'intégration des deux langues entre elles, en termes d'alternances codiques ; s'entraîner à savoir croiser, combiner, articuler ; s'entraîner à travailler en deux langues et jouer ainsi des macro-alternances, alternances séquentielles et microalternance.

En guise de conclusions provisoires

Nous en sommes tenus ici à l'essentiel, car des mesures d'accompagnement (lecteurs, jumelages etc.) peuvent aussi s'adjoindre au dispositif et l'améliorer.

Mais les conditions ci dessus sont indispensables si l'on veut que l'enseignement bilingue se développe, se généralise et devienne l'affaire de tous...

Pour que l'enseignement bilingue survive et ne soit plus l'exception, il convient que l'apprentissage des disciplines soit gagnant, au même titre que l'enseignement de la langue 2 ; le professeur de DNL ne saurait être éternellement considéré que simplement et uniquement au service de la langue 2 ; enseigner en deux langues est pour lui un surcroît de travail et il est légitime que son enseignement y gagne

Sinon, très vite, et sauf cas particuliers de professeurs ayant séjourné de longs moments dans des pays de la langue 2, on peut craindre qu'il soit difficile de trouver des candidats...

Bibliographie

Castellotti V., (1997), « *Langue étrangère et français en milieu scolaire : Didactiser l'alternance* », in *Alternances des langues et apprentissages*, pp. 401-410, *Etudes de Linguistique appliquée*, n° 108, Didier Erudition.

Causa M., (2007), « *L'indispensable alternance codique* », *Le français dans le monde*, n°351

Cavalli M., (2006), « *Education bilingue et plurilinguisme* », Coll LAL, Didier

Coste D., (1997), « *Alternances didactiques* », pp. 393-400, *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 108, Didier Erudition.

Duverger J., « *Enseigner en français, pas si simple* », 2003, *Le français dans le monde*, n°329.

Duverger J., (2005), « *L'enseignement en classe bilingue* », Hachette FLE

Duverger J., (2007), « *Professeur bilingue de DNL, un nouveau métier* », *Le français dans le monde*, n° 349.

Gajo L., (2006), « *L'enseignant en classe bilingue, un nouvel enseignant* » ?, *Le français dans le monde* n°347

Jankélévitch V., (1960), « *Le pur et l'impur* », Flammarion

Simon D., (1997), *Alternance codique en classe de langue : rupture de contrat ou survie ?* in *Alternances des langues et apprentissages*, ELA n° 108, Didier Erudition.

Sections bilingues en Pologne : avec/sans année « 0 » ? Résultats des enquêtes et comparaison des notes⁷

Marta Walczyńska
Université de Varsovie

Les classes bilingues existent en Pologne depuis 1991. Les premières ont été créées dans les sections bilingues françaises et elles fonctionnent actuellement à Varsovie, à Gdynia, à Łódź, à Poznań, à Cracovie, à Katowice et à Wrocław. Cependant, parmi les trois établissements secondaires de tous les énumérés ci-dessus (Lycée Żmichowska à Varsovie, lycée Piotrowiczowa à Łódź et lycée Młoda Polska à Cracovie) se rencontrent, dans la section bilingue, aussi bien les élèves qui ont terminé la classe préparatoire «zéro», que ceux qui ont fini le collège bilingue.

Au lycée Żmichowska, les premières classes bilingues ont été ouvertes en 1991, et déjà en année scolaire 1992/1993 il fonctionnait deux classes francophones : la classe « L » dont les élèves ont fini d'abord la classe zéro (apprentissage dans le cycle qui durait 5 ans) et la classe « C » dont les élèves, avant d'entrer dans la section, ont atteint un niveau de français qui leur permettait de s'en servir comme d'un instrument d'apprentissage pendant les cours des disciplines non linguistiques.

La réforme d'éducation en Pologne a réintroduit le collège de trois ans, après une école primaire de six ans. Ce changement a entraîné aussi les modifications dans le mode de fonctionnement des sections bilingues. En l'an 2000 il a été ouvert, par exemple, à Varsovie le collège bilingue n° 34 qui, jusqu'aujourd'hui, reste étroitement lié au lycée Narcyza Żmichowska.

Au collège les élèves commencent à apprendre le français au niveau débutant : pendant la première année le programme prévoit huit heures de langue étrangère par semaine, pendant les deux années suivantes – 6 heures par semaine. Cet horaire permet aux élèves d'atteindre un niveau de langue suffisant pour s'en servir aisément aussi bien à l'oral qu'à l'écrit une fois le collège terminé. Déjà pendant la deuxième année du collège certaines disciplines non linguistiques commencent à être enseignées en français, notamment la biologie, les mathématiques, la chimie, la physique et l'histoire. Après le collège, les élèves « bilingues » peuvent continuer leurs études dans la section bilingue du lycée XV Żmichowska.

La classe zéro cependant existe toujours et elle fonctionne sur les principes ressemblant à ceux d'avant la réforme. Les élèves qui choisissent la filière bilingue, après avoir fini un collège traditionnel, passent au lycée une année de plus (quatre au lieu de trois). Dans cette classe supplémentaire /appelée « classe 0 »/, les lycéens commencent, comme les élèves dans la première classe du collège, à apprendre le français au niveau débutant, mais ils l'apprennent d'une façon beaucoup plus intensive – 18 heures par semaine. Bien sûr, vu le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage du français, les élèves sont « libérés » de certaines disciplines. Regardons ci-dessous la liste des disciplines et leur horaire hebdomadaire dans la classe « 0 » :

⁷ Texte basé sur le mémoire de maîtrise, écrit sous la direction de dr Zuzanna Dziegielewska-Pecyńska. Université de Varsovie, Institut de Linguistique Appliquée – Varsovie 2006.

MATIÈRE	NOMBRE D'HEURES PAR SEMAINE
français	18
polonais	2
histoire	1
mathématiques	2
géographie de France	1
informatique	1

La section bilingue dans le lycée XIII Piotrowiczowa à Łódź fonctionne sur des principes analogues. La seule différence qui pourrait influencer les résultats obtenus par ses élèves, c'est que le collège bilingue dans cette ville fonctionne tout à fait indépendamment du lycée.

A fin de vérifier laquelle de ces deux situations d'apprentissage/enseignement de français : intensive dans la classe « zéro » ou extensive au collège bilingue, apporte de meilleurs résultats, nous avons décidé de mener une enquête parmi les élèves et les enseignants qui travaillent dans les sections bilingues et de comparer les notes obtenues par les élèves (aussi bien les notes de français que d'autres disciplines non linguistiques qui sont enseignées en langue étrangère).

L'étude a été menée à Łódź et à Varsovie, ce qui constitue 66% d'établissements existants. Néanmoins, la ressemblance des résultats obtenus semblent permettre de généraliser certaines régularités y observées.

Passons aux résultats de l'analyse des enquêtes remplies par les enseignants des sections bilingues de ces deux lycées polonais.

Les questions posées aux enseignants concernaient aussi bien les résultats obtenus par les élèves, que leur attitude envers l'école, leur engagement personnel dans le processus d'enseignement/apprentissage.

La première partie du questionnaire, qui étudie les résultats des élèves, permet de remarquer que ce sont les ex-élèves de la classe « zéro » qui atteignent dans la plupart des cas le meilleur niveau de français. Ils sont aussi, d'après les réponses des enseignants, en général, plus actifs pendant les cours – répondent plus spontanément aux questions posées par l'enseignant, plus souvent demandent des explications pour les sujets plus compliqués, ou des informations supplémentaires.

Les fautes commises pendant le cours ne les bloquent pas, les ex-élèves de la classe «zéro» se concentrent surtout sur la valeur communicative de leurs énoncés, et moins sur leur forme linguistique correcte. Ce sont aussi eux qui, d'après les réponses données par les enseignants, commettent moins de fautes linguistiques (grammaire, lexicale, phonétique), aussi bien dans les travaux écrits que dans les énoncés oraux. Dans leurs discours ils utilisent plus souvent des structures plus complexes et leur vocabulaire est plus riche que celui de leurs collègues sortant du collège bilingue. Les ex-élèves du collège se sentent moins à l'aise en langue française, ils choisissent en général des solutions moins dangereuses, ne prennent pas de risque s'ils ne sont pas sûrs. Leurs énoncés sont donc plus simples,

leur vocabulaire plus limité. Cette méthode leur permet d'éviter des fautes, voire occasions de les commettre, néanmoins à cause de cette démarche ils donnent l'impression que leur niveau de français est plus bas que celui des ex-élèves de la classe « zéro ».

La différence entre les deux groupes est aussi visible dans la façon dont les élèves corrigent les fautes commises pendant le cours : ceux qui ont fini la classe « zéro », dans la majorité des cas, se corrigent eux-mêmes ou sont corrigés par leurs collègues. Les ex-collégiens, au contraire, attendent le plus souvent la réaction de l'enseignant, ne savent pas, ou ne veulent pas se corriger eux-mêmes.

La deuxième partie du questionnaire est centrée sur l'attitude générale des élèves envers l'école et en particulier sur leur attitude envers l'apprentissage/enseignement de langue étrangère. Selon les observations des enseignants, les élèves qui ont fini la classe préparatoire sont plus actifs que leurs collègues « après le collège ». Ces derniers rarement, seuls, de leur propre initiative, se servent d'autres sources que celles imposées par l'enseignant, ne sont pas habitués à chercher des informations supplémentaires.

L'analyse des enquêtes permet de remarquer que l'attitude des élèves « après la classe zéro » est tout à fait différente que de celle des ex-collégiens – ils se servent fréquemment des sources complémentaires (d'Internet le plus souvent, mais aussi de livres, de manuels francophones, ils regardent la télévision française ou lisent la presse étrangère). Ce comportement témoigne qu'ils ne veulent pas uniquement apprendre le minimum pour passer les examens finaux, pour obtenir la promotion, mais ils veulent être au courant des actualités du pays dont la langue ils apprennent.

Leur activité peut aussi faire preuve de leur attitude mûre envers l'apprentissage de langue étrangère. Pour les élèves qui ont fini la classe préparatoire, apprendre le français c'est non seulement apprendre le vocabulaire, la grammaire, etc. mais de plus (ou peut-être avant tout), c'est de connaître la culture du pays, tout le contexte dans lequel la langue fonctionne.

L'engagement des ex-élèves de la classe « zéro » est aussi prouvé par leur participation active dans de diverses manifestations liées à la francophonie. Ces jeunes prennent volontiers part aux rencontres avec des gens qui promeuvent la culture de ces pays, dans les Journées de la Francophonie, ils fréquentent le festival des films francophones, de chanson française, etc. Ils participent souvent aux nombreux concours liés à la culture et à la langue française (notamment la dictée en langue française), en général, ils cherchent l'occasion de vérifier leurs nouveaux acquis. Les élèves après le collège sont beaucoup moins intéressés par les activités extrascolaires, ils ne consacrent à l'école que le temps nécessaire.

La dernière question porte sur l'impression générale des enseignants pendant le travail avec les classes bilingues.

Selon leurs observations les élèves après la classe zéro sont mieux disciplinés, plus systématiques, mieux préparés aux cours. Ils sont aussi plus intéressés par des sujets, ils demandent souvent des informations supplémentaires ou des sources complémentaires pour qu'ils puissent eux-mêmes approfondir le sujet.

Les ex-élèves de la classe préparatoire sont donc plus ambitieux, mieux motivés, et ils envisagent le processus d'apprentissage/enseignement plus sérieusement que leurs collègues qui ont fini le collège bilingue.

Passons maintenant aux enquêtes remplies par les élèves et vérifions si leur analyse confirme les observations des enseignants.

Les questions posées aux élèves concernaient avant tout leur attitude générale envers l'école, et en particulier nous nous sommes intéressée aux motifs qui les ont guidés dans le choix d'établissement bilingue.

Les différences apparaissant lors de l'analyse des questionnaires sont assez symptomatiques. Les candidats qui, en choisissant leur lycée, se dirigent des critères tels que la distance entre la maison et l'école, l'équipement de l'établissement, les échanges scolaires et les excursions organisés par l'école, la possibilité de continuer l'apprentissage avec les amis de l'école primaire, ou enfin le nombre de candidats pour une classe ne semblent pas traiter sérieusement leur choix de l'école secondaire.

D'un autre côté, les motifs tels que la place du lycée dans les rankings et les résultats des examens aux écoles supérieures de leurs collègues plus âgés qui ont déjà fini la section, la formation offerte par l'établissement, les projets éducatifs réalisés par l'école semblent prouver que la décision des candidats à la classe « zéro » est beaucoup mieux réfléchie, plus mûre que le choix des collégiens.

En analysant les réponses des élèves, nous apercevons tout de suite que, pour les jeunes qui se décident à apprendre la langue au collège bilingue, ce qui compte le plus, c'est avant tout l'opinion de leurs collègues et la suggestion de leurs parents. Pour eux, l'école supérieure semble être un avenir trop lointain et ils ne s'en occupent pas encore à l'âge de 13 ans, juste après l'école primaire.

L'existence d'un tel décalage entre les critères des élèves de deux groupes interrogés pourrait résulter avant tout de la différence d'âge – les élèves de la première classe du collège n'ont que 13 ans et leurs collègues de la classe zéro – 16 ans. Les collégiens ne sont pas encore tellement perspicaces, peu d'entre eux pensent sérieusement à leur avenir. Les jeunes de 13 ans ont d'autres priorités que les adolescents de 16 ans. Pendant que les premiers pensent plutôt comme des enfants qui veulent bien s'amuser et survivre à l'école obligatoire, leurs collègues plus âgés se concentrent sur les avantages de l'apprentissage, leur choix de lycée est alors mieux calculé et mieux réfléchi. L'analyse des réponses données à la première question de l'enquête permettrait de tirer des conclusions que les adolescents qui décident de leur avenir à l'âge de 16 ans sont beaucoup plus mûrs que les collégiens, leur hiérarchie de valeurs est tout à fait différente, ce qui compte pour eux, c'est leur avenir et déjà en choisissant l'école secondaire ils font tout pour se faciliter le démarrage dans la vie professionnelle.

Les questions suivantes permettent de vérifier quelle est l'attitude des élèves de la section bilingue envers l'école, l'apprentissage et l'enseignement. L'analyse des réponses semble démontrer que les élèves qui, avant d'entrer au lycée, ont fini la classe préparatoire sont plus engagés dans ce qu'ils font, leur comportement pendant les cours et aussi hors d'école fait preuve de leur curiosité du monde, de leur volonté d'apprendre et de connaître les autres.

Les ex-collégiens se limitent le plus souvent à ce qu'ils doivent faire pour les cours. Ils se rendent rarement, de leur propre initiative, à la bibliothèque, ne consultent presque pas de matériaux supplémentaires. Les élèves après la classe zéro au contraire, ils passent souvent à la bibliothèque francophone pour trouver des informations complémentaires, pour approfondir le sujet traité pendant le cours, même si cela occupe leur temps libre. Ils feuilletent aussi la presse francophone, ce qui leur permet non seulement d'être au courant

des actualités, mais, en plus, leur offre la possibilité de voir le monde d'une façon plus objective.

Les réponses à la question qui concerne les contacts avec les jeunes de pays francophones semblent confirmer la thèse formulée ci-dessus. Le fait que les élèves cherchent eux-mêmes des occasions de faire de telles connaissances peut prouver leur engagement et leur intérêt pour la langue et la culture qu'ils apprennent. Et il n'est pas difficile de deviner que ce sont toujours les adolescents après la classe «zéro» qui dominent. Ces connaissances permettent aux élèves d'apprécier immédiatement les avantages pratiques de leur travail et en conséquence leur motivation augmente. Dans la plupart des cas, les résultats d'autres matières ne sont pas si utiles dans la vie quotidienne et les adolescents, en général impatient, se découragent vite et n'ont pas envie d'apprendre. La connaissance de la langue étrangère permet aux élèves de se sentir sûrs à l'étranger, de regarder les films dans leur version originale, de comprendre les chansons françaises, etc. Les enquêtes semblent permettre de tirer les conclusions que tous ces profits sont importants pour les jeunes qui aiment utiliser la langue 2 à chaque occasion.

Néanmoins, dans ce point du questionnaire les différences entre deux groupes interrogés sont aussi bien visibles et encore une fois ce sont les élèves qui ont fini la classe zéro qui sont plus actifs.

De plus, ces conclusions sont confirmées par les réponses à la question suivante : *quels avantages voient les élèves dans les échanges scolaires avec les jeunes des pays francophones ?* Bien que tous les élèves apprécient les avantages de ces séjours, ils y voient des profits différents. Pour les élèves qui ont fini la classe zéro ce départ est avant tout une occasion de vérifier leurs connaissances dans la situation naturelle et d'améliorer leur niveau de français. Cependant, les ex-collégiens y voient avant tout la possibilité de passer quelques jours loin de l'école et des parents. Les réponses choisies par deux groupes soulignent encore une fois le décalage entre leurs attitudes envers l'école : pendant que les ex-élèves de la classe zéro traitent l'éducation comme une forme d'investissement dans leur avenir, les ex-collégiens la traitent plutôt comme le mal nécessaire, les profits éducatifs passent au deuxième plan.

Toutes les différences énumérées ci-dessus semblent confirmer la thèse que les jeunes qui choisissent le bilinguisme à l'âge plus mûr prennent en considération des critères plus sérieux et donc leur décision est plus consciente. Le choix de collège est très souvent fortuit, suggéré par copains, par parents. Le test d'entrée au collège bilingue et à la classe zéro permet de faire une sorte de sélection et les jeunes qui entrent dans la section ont sûrement des prédispositions linguistiques, mais seules prédispositions ne suffisent pas, et elles ne remplacent pas la motivation. Celle-ci d'ailleurs est, selon l'analyse des enquêtes, plus grande chez les adolescents qui décident eux-mêmes de leur avenir et consciemment choisissent la filière bilingue. Ils savent pourquoi ils apprennent et se posent des buts précis qu'ils voudraient atteindre. Le fait que le travail dans la section exige plus d'effort que dans les classes traditionnelles ne les décourage pas car cet effort leur sera profitable dans le futur. Il est fort probable que c'est la raison des meilleurs résultats des élèves qui finissent la classe préparatoire obtiennent de meilleurs résultats que leurs collègues du collège bilingue. Bien sûr ce n'est pas la seule raison et il y a en jeu plusieurs facteurs, mais l'âge du choix des jeunes de l'école secondaire influence leur motivation à apprendre et en conséquence, les effets de l'apprentissage.

Comparons maintenant les notes obtenues par les élèves dans les deux lycées à sections bilingues :

Lycée XV N. Żmichowska à Varsovie

Tableau n° 1 : Résultats de l'examen final de français (max – 20 points)		
	mai 2003	mai 2005
La moyenne des élèves après la classe « zéro »	16,25	15,81
La moyenne des élèves après le collège bilingue	13,76	15,78
Différence	2,49	0,03

L'analyse des notes de l'examen final de français après la classe zéro et le collège bilingue Żmichowska à Varsovie semble confirmer les observations des enseignants. Les enseignants qui travaillent avec les classes bilingues du lycée prétendent que les élèves qui apprennent la langue française dans la classe zéro acquièrent au lycée un plus haut niveau de français et obtiennent de meilleurs résultats, non seulement pendant les cours de langue, mais aussi pendant les cours de disciplines non linguistiques.

La comparaison des moyens obtenus par les élèves de la classe zéro et du collège bilingue est de 16,25/ 20 pour ceux qui ont terminé la classe zéro contre 13,76/20 pour ceux qui ont terminé le collège bilingue (voir tableau n°1).

Examen en mai 2005

Nous avons également comparé les notes du baccalauréat et nous avons constaté que les résultats obtenus par les élèves qui ont terminé la classe zéro et par les élèves qui ont terminé le collège bilingue sont comparables. La seule exception serait la partie qui vérifie la compréhension écrite : les collégiens ont obtenu de meilleurs résultats que les apprenants de la classe zéro (15,81/20 contre 15,78/20) (voir tableau n°1).

Les notes obtenues dans les parties du test qui vérifiaient la compréhension orale, l'expression écrite, la grammaire et le lexique se sont avérées meilleures pour les élèves de la classe zéro (CO : 18,9/20 contre 18,67/20, EE : 12,41/20 contre 12,37/20 et GR/LEX : 31,83/40 contre 28,14/40) c'est pourquoi la note totale de la partie écrite est meilleure dans la classe zéro (78,53/100 contre dans le collège bilingue 75,01/100).

Les notes de la partie orale semblent prouver aussi que l'enseignement / l'apprentissage intensif apporterait de meilleurs résultats que l'apprentissage extensif. La moyenne de la classe zéro = 13,73/20 et celle du collège bilingue = 13,255/20.

Bien sûr, l'intensivité de l'apprentissage/enseignement n'est pas le seul facteur décisif mais, en tenant compte que les élèves suivent le même programme (dans la classe zéro ils le réalisent simplement trois fois plus rapidement) et qu'ils travaillent avec les mêmes

enseignants, ce critère pourrait être classifié comme un des critères déterminant les effets de leur apprentissage.

L'analyse des notes obtenues par les élèves de la classe bilingue du lycée bilingue Żmichowska semble permettre de voir si les différences visibles au début de l'apprentissage dans la section (les résultats de l'examen final de français après le collège et après la classe zéro) s'affaiblissent, ou au contraire si elles se renforcent.

Analysons alors les notes obtenues par le même groupe d'élèves au cours de trois ans de leur apprentissage.

Les notes de français après la première année de l'apprentissage sont meilleures dans le groupe des élèves qui ont fini la classe zéro, leur moyenne est égale à 4,25/6 contre la moyenne des ex-collégiens qui est égale à 3,8/6. Cette différence assez importante (de 0,41) laisse supposer que le groupe qui au collège avait atteint un plus bas niveau de français n'a pas réussi pendant une année à rattraper leurs collègues.

Les notes de ces deux groupes obtenues à la fin de la deuxième classe semblent confirmer cette observation. Les élèves qui ont choisi d'apprendre le français dans la classe zéro finissent la deuxième classe avec la moyenne 4, et ceux après le collège bilingue finissent la deuxième année du lycée avec la moyenne 3,6 (**différence = 0,4**)

Et enfin comparons les notes de français obtenues à la fin de la troisième classe du lycée. La différence entre deux groupes comparés est encore plus grande. Les élèves après la classe zéro finissent la dernière année avec la moyenne égale à 5 tandis que les ex-collégiens avec 4,3, donc la **différence est égale à 0,7**.

L'analyse des notes de disciplines non linguistiques de deux groupes d'élèves de la section bilingue du lycée Żmichowska semble permettre de tirer les conclusions analogues.

	Mathématiques	Histoire	Biologie	Chimie	Physique
Moyenne des élèves après la classe « 0 »	4,25	4,25	5	5	4,25
Moyenne des élèves après le collège	3,8	3,66	3,9	4,25	3,25
Différence	0,45	0,59	1,1	0,75	1

L'étude des moyennes des élèves de la classe bilingue semble démontrer que ceux qui finissent la classe zéro obtiennent de meilleurs résultats non seulement en français, mais aussi en toutes les autres disciplines qui sont enseignées en langue 2. Cette observation serait confirmée par l'analyse des notes finales de disciplines non linguistiques. En plus, cette thèse semble être confirmée par les notes finales de chimie et de physique. Bien que pendant une année dans la classe zéro les élèves n'aient pas de contact avec ces matières, leurs résultats sont meilleurs que les résultats finaux des ex-collégiens (voir tableau n° 2).

Pendant les deux années suivantes ces différences ne disparaissent pas et en deuxième classe c'est toujours le groupe qui a fini la classe zéro qui obtient de meilleurs résultats à la fin de l'année scolaire.

Tableau n° 3 : Résultats finaux de la seconde classe bilingue en 2004/05 (sur 6)					
	Mathématiques	Histoire	Biologie	Chimie	Physique
Moyenne des élèves après la classe « 0 »	3,25	3,5	5	4	4,5
Moyenne des élèves après le collège	3	3,3	4,1	4,6	4
Différence	0,25	0,2	0,9	0,6	0,5

Les différences entre ces moyennes ne sont pas très grandes mais quand même cette analyse laisse supposer que ce décalage est permanent et que les élèves après la classe zéro dépassent toujours leurs collègues du collège bilingue (voir tableau n° 3).

Tableau n° 4 : Résultats finaux de la troisième classe bilingue en 2005/06 (sur 6)					
	Mathématiques	Histoire	Biologie	Chimie	Physique
Moyenne des élèves après la classe « 0 »	3,8	4	5	5	4,75
Moyenne des élèves après le collège	3,5	3,5	4,5	4,9	4,6
Différence	0,3	0,5	0,5	0,1	0,05

Pour clore cette analyse nous citons ci-dessous les notes obtenues par la même classe bilingue à la fin de la dernière année d'apprentissage. Elles ne changent pas nos conclusions mais plutôt les confirment (voir tableau n° 4).

Le lycée M. Piotrowiczowa à Łódź fonctionne d'une façon un peu différente du lycée à Varsovie. A Łódź, les élèves qui finissent le collège bilingue ne sont pas mélangés avec ceux qui finissent la classe zéro. Ils continuent leurs études dans deux classes – la classe zéro continue dans la classe A et les collégiens – dans la classe B. Néanmoins ils doivent d'abord passer le même examen, ils suivent le même programme et ils travaillent avec les mêmes enseignants. C'est pourquoi, leurs notes sont comparables, et les facteurs externes tels que par exemple les méthodes de travail avec les élèves, l'attitude et l'engagement

de l'enseignant dans le processus d'apprentissage, les qualifications de l'enseignant, les exigences envers les élèves, ou même l'équipement technique de l'établissement n'ont pas d'influence sur les résultats atteints par les jeunes de deux groupes questionnés.

L'analyse présentée ci-dessous confirme celle faite pour le lycée Żmichowska. De plus, à Łódź ce décalage entre deux groupes est encore plus visible. Ce fait, d'après de nombreux enseignants interrogés, résulte le plus probablement d'autre modèle de fonctionnement du collège bilingue qui est détaché du lycée.

Passons à l'analyse des notes de deux classes bilingues :

A – les élèves qui ont terminé la classe « 0 » et

B – les élèves qui ont terminé le collège bilingue.

Tableau n° 5				
Résultats après le premier semestre (lycée à Łódź).				
	Français	Mathématiques	Biologie	Histoire
Moyenne des élèves de la classe I A	3,9	4,2	4,5	4,4
Moyenne des élèves de la classe I B	3,3	3,1	4,25	3,3
Différence	0,6	1,1	0,25	1,1

Nous apercevons tout de suite le décalage constant entre les résultats des ex-élèves de la classe zéro et des ex-collégiens. Après le premier semestre d'apprentissage les notes de la classe B sont considérablement inférieures à celles de la classe A (voir tableau n° 5).

Passons à l'analyse des notes après la première année de la section bilingue (voir tableau n° 6).

Tableau n° 6				
Résultats après la première année (lycée à Łódź)				
	Français	Mathématiques	Biologie	Histoire
Moyenne des élèves de la classe I A	3,5	4,5	4,8	4,34
Moyenne des élèves de la classe I B	3,38	3,34	4,07	3,3
Différence	0,12	1,16	0,1	1

Passons maintenant aux résultats obtenus par ces deux classes obtenus un semestre plus tard :

Tableau n° 7 Résultats après le premier semestre de deuxième année (lycée à Łódź)				
	Français	Mathématiques	Biologie	Histoire
Moyenne des élèves de la classe II A	4,2	3,5	4,5	4,1
Moyenne des élèves de la classe II B	3,2	3,2	3,6	3,17
Différence	1	0,3	0,9	0,9

Comme nous voyons, ces différences continuent à exister et c'est toujours la ex-classe «zéro» qui est meilleure.

Passons enfin à l'analyse des notes obtenues pendant l'examen interne de français qui a lieu deux fois par an.

Tableau n° 8 Résultats de l'examen interne de français (lycée à Łódź)				
	Après le premier semestre de l'année scolaire 2004/2005		A la fin de l'année scolaire 2004/2005	
	Partie écrite	Partie orale	Partie écrite	Partie orale
Moyenne de la classe A	3,41	3,96	3,69	4,1
Moyenne de la classe B	2,93	3,52	2,56	3,92
Différence	0,48	0,44	1,13	0,18

Pareillement aux élèves du lycée N. Żmichowska le décalage entre deux groupes ne s'efface pas, mais au contraire, avec le temps il se renforce. Cette régularité semble prouver que malgré les mêmes conditions (mêmes enseignants, même programme, mêmes manuels), les ex-collégiens restent toujours un peu plus faibles. Ce fait pourrait résulter aussi bien de leur attitude envers l'apprentissage – selon les enquêtes, les ex-collégiens sont peu actifs et peu engagés, ils se limitent à ce qu'il faut nécessairement faire.

Ces suppositions semblent être confirmées par l'analyse des notes obtenues pendant l'examen interne de français qui a lieu deux fois par an.

Au premier semestre de l'année scolaire 2004/2005, la moyenne du test interne dans la classe I A est égale à 3,69/6 contre 3,22/6 dans la classe I B. Le même examen organisé à la fin de l'année scolaire a apporté les résultats pareils: la moyenne des élèves après la classe préparatoire est égale à 3,89/6 contre celle des ex-collégiens égale à 3,24/6 (voir le **Tableau n° 8**).

L'analyse des enquêtes et des notes des élèves de la section bilingue permet d'apercevoir les différences entre deux groupes d'élèves. Le décalage observé est constant – déjà au début de l'apprentissage les élèves après la classe zéro obtiennent de meilleures notes et leur supériorité (plus ou moins forte) sur les ex-collégiens dure jusqu'à la fin de l'école secondaire.

Comme nous l'avons déjà dit, ce fait est influencé par plusieurs facteurs et la conclusion telle que « l'enseignement intensif est meilleur que l'enseignement extensif » serait une trop grande simplification. Néanmoins, nous pouvons penser que l'attitude des adolescents envers l'apprentissage influence sans doute leurs résultats, c'est pourquoi les ex-élèves de la classe zéro, plus mûrs, et plus conscients au moment du choix de l'école secondaire, obtiennent de meilleurs résultats. Le deuxième facteur qui, après l'analyse des questionnaires remplis par les enseignants, s'est avéré important c'est le mode d'organisation de collège. A Varsovie, il est pratiquement attaché au lycée bilingue (même programme d'enseignement, mêmes professeurs, mêmes manuels, etc.) tandis qu'à Łódź ils fonctionnent tout à fait indépendamment. Le collège à Łódź ne jouit pas du même prestige que le lycée bilingue, et que les deux établissements francophones à Varsovie.

Les conclusions présentées ci-dessus ne sont qu'une première étape d'une analyse plus profonde. Pour pouvoir tirer des conclusions plus générales il aurait fallu observer et analyser les résultats des élèves de plusieurs années successives et de tous les établissements de ce type en Pologne, donc prendre encore en considération les résultats du lycée de Cracovie.

L'objectif de notre travail était d'analyser les stratégies d'enseignement pratiquées en classes bilingues à travers le questionnement mis en œuvre par l'enseignant. Nous avons essayé de déterminer si l'usage d'une langue étrangère en cours entraîne des modifications sensibles dans la stratégie de l'enseignement.

Pour cela nous avons observé 6 leçons : 2 leçons de chimie, 2 de physique et 2 de mathématiques. Le sujet des leçons dans chaque matière a été identique. Néanmoins, l'un d'eux a été réalisé dans une classe monolingue et l'autre en classe bilingue.

Voici les sujets des cours :

Chimie : **Propriétés du glucose**

Physique : **Ph : travail de force constante et conservative ;**

Mathématiques : **fonctions : $f(x)=tgx$, $f(x)=ctgx$, $f(x)=\cos ax$, $f(x)=\sin ax$.**

Les leçons de physique ont été effectuées en classe I, celles de mathématiques et de chimie en classe III.

Nous tenons à souligner que le nombre des cours observés a été relativement restreint; c'est pourquoi les éléments recueillis nous interdisent une généralisation abusive et ne donnent à notre étude que la valeur d'exemple.

Les enseignants observés utilisaient une méthode interrogative: ils posaient des questions aux élèves afin d'orienter leur recherche. Ils essayaient d'atteindre les objectifs cognitifs par un jeu de questions-réponses. C'est pourquoi, nous avons axé notre travail sur l'analyse comparative du questionnement mis en œuvre par les enseignants.

Pour mener à bien notre étude nous nous sommes référée à la typologie des questions proposée par Nicole Soulé-Susbielles /1984/⁹. Pour des raisons de clarté nous avons regroupé les questions en séquences dont la définition, selon N. Soulé-Susbielles, est la suivante : un ensemble d'interventions et échanges portant sur un même point d'intérêt.

Une fois les questions regroupées, nous nous sommes occupée de l'analyse quantitative des questions, des séquences et des questions par séquence.

Ensuite, nous sommes passée à l'analyse discursive en regroupant les questions en : premières, sondes et reformulées.

⁸ Texte basé sur le mémoire de maîtrise, écrit sous la direction de dr Zuzanna Dziegielewska-Pecyńska. Université de Varsovie, Institut de Philologie Romane – Varsovie 1997

⁹ Soulé-Susbielles. N., 1984, « La question, outil pédagogique dépassé ? », FDM, n° 184, pp. 26-34

I. Analyse du point de vue discursif :

- 1. QUESTION PREMIÈRE :** la question la plus générale, ouvrant la voie à une pluralité de réponses
ex. — *Comment est défini le vecteur déplacement ?*
- 2. QUESTION SONDE :** découle directement d'une réponse de l'élève; son rôle est d'approfondir ou de compléter l'information
ex. — *Et qu'est-ce qui tend vers zéro dans ce cas ?*
- 3. QUESTION REFORMULÉE :** l'enseignant paraphrase la question première. Il réduit le message pour obtenir une réponse correcte de l'apprenant
ex. — *Dites-moi maintenant quand est-ce que le produit scalaire (...) sera égal à zéro ?*
— *Quand est-ce qu'il sera nul ?*
— *Dans quelle situation ?*
— *Qu'est-ce qu'il faut pour que ce produit soit nul ?*

Le point suivant de notre travail était l'analyse linguistique des questions observées. Dans ce but les questions observées ont été classées en 3 types syntaxiques.

II. Analyse du point de vue linguistique

- 1. INTERROGATIVES PROPOSITIONNELLES :** la question dont la réponse se réduit à un «oui» ou «non»
ex. — *Et le cosinus, est-ce qu'il est toujours positif ?*
- 2. INTERROGATIVE À ALTERNATIVE :** l'interrogé se trouve confronté à deux propositions différentes, sa réponse devant reprendre l'une ou l'autre
ex. — *Le premier carbone, il est asymétrique ou pas asymétrique ?*
- 3. INTERROGATIVE CATÉGORIELLE :** (qui pourrait être également appelée fermée) : permet au répondeur de reconstituer l'énoncé complet, contient une particule interrogative (où, comment, combien...)
ex. — *Combien d'angles forment ces deux vecteurs ?*
A cette typologie nous avons également ajouté les interrogatives ouvertes, selon l'étude de E. Woźniak¹⁰.
- 4. INTERROGATIVE OUVERTE :** elle se rapproche de la catégorielle, mais elle invite à produire un énoncé plus complexe
ex. — *Qu'est-ce que nous pouvons noter au sujet de ces deux angles ?*
Nous avons également remarqué l'existence des questions que nous avons baptisées:

¹⁰ Woźniak E., 1995, « Enseignement des matières non linguistiques par intermédiaire de la langue étrangère », mémoire de maîtrise, Institut de Linguistique Appliquée.

5. **INTERROGATIVE INACHEVÉE** : des phrases affirmatives ou interrogatives catégorielles, mais l'effort demandé au répondeur y est moindre puisque le professeur propose soit le début du mot, soit le cadre syntaxique à compléter.
- ex. — *Le travail de la force résultante est égal à.... ?*
— *C'est à dire du.... ?*
— *Multiplié par... ?*

Constats de l'analyse quantitative

Après avoir effectué l'analyse quantitative des questions et des séquences, nous avons pu constater tout d'abord que :

- Les enseignants ont pu réaliser les objectifs fixés aussi bien pendant le cours en LF qu'en LP.
- Le nombre des séquences, et donc des sujets abordés pendant le cours était identique ou presque identique.
- Il n'en était pas de même pour le nombre des questions.

Surtout en cours de mathématiques le nombre de question en cours de français est supérieur par rapport au cours en polonais (+23 en LF). Pendant ce cours, les élèves font des exercices d'application au tableau et le professeur accompagne pas à pas le raisonnement de l'élève. Il veut en quelque sorte illustrer oralement pour le reste de la classe l'exercice réalisé au tableau et faire tirer un profit linguistique supplémentaire en donnant un exemple de raisonnement formulé in extenso. Cela pourrait correspondre à un souci de formulation jugé plus nécessaire pendant le cours du français.

Cette tendance n'a pas été observée lors du cours de chimie et de physique. On peut donc constater que l'enseignant n'est pas forcément amené à poser plus de questions en français. Néanmoins, le cours de mathématiques est sans doute l'exemple de choix pédagogique lié à l'usage du français en cours.

Voici l'exemple d'une séquence par lequel on voit bien l'accompagnement de l'élève plus proche en français face à un quasi non accompagnement en polonais :

- P. Obliczemy teraz funkcję $f(x) = \operatorname{tg}x$
E. [effectue les calculs au tableau]
P. A więc w efekcie to jest.... ?
P. Nous allons calculer maintenant la fonction $f(x) = \operatorname{tg}x$
E. [effectue les calculs au tableau]
P. Alors, en résultat ça fait.... ?
P. Comment tu peux trouver la dérivée ?
P. Que dit la formule ?
P. Divisé par... ?
P. Tu sais que la dérivée de la fonction sin c'est.... ?
P. Comment tu peux écrire autrement ?
P. Donc, qu'est-ce qu'on a comme dénominateur ?
P. Ça fait... ?

III. Analyse du point de vue discursif

En cours de mathématiques et de physique réalisés en français nous avons observé davantage de questions premières par rapport au même cours en polonais. Étant donné que cette question ouvre la séquence on peut expliquer cette situation par un souci du professeur de rendre la structure du cours bien plus claire, d'en marquer davantage les étapes dans son discours.

Quant aux questions sondes, elles apparaissent en nombre plus important toujours en cours de mathématiques. On peut donc parler d'un vrai dialogue, surtout que les notions abordées ne sont pas complètement inconnues.

Ceci n'est pas le cas en chimie, mais là on a affaire à l'introduction des notions nouvelles.

En physique, leur nombre est très élevé, le professeur renvoie sans cesse des questions aux élèves pour les inviter à aller plus loin dans leur réflexion.

En ce qui concerne les questions reformulées, les variations de fréquence observées du polonais au français ont été similaires en chimie et en physique. En physique, certaines reformulations ont été dues à la non compréhension de la part des élèves. En chimie, c'est l'ignorance de la réponse qui entraîne une reformulation de la question.

Voici l'exemple de la reformulation observée en cours de physique :

P. *Dites-moi maintenant quand est-ce que le produit scalaire, donc le travail d'une force F lors du déplacement du corps A vers B , sera égal à zéro ?*

E. ...

P. *Quand est-ce qu'il sera nul ?*

E. ...

P. *Dans quelle situation ?*

E. ...

P. *Qu'est-ce qu'il faut pour que ce produit soit nul ?*

E. [fournissent la réponse peu précise]

P. *Alors à quoi doit être égal cet angle pour que cosinus soit nul ?*

E. ...

P. *De quel nombre cosinus est nul ?*

E. *Dziewięćdziesiąt. // (Quatre-vingt-dix)*

P. *Dziewięćdziesiąt, czyli jaki kąt ? // (Quatre-vingt-dix, c'est donc quel angle ?)*

On peut conclure que la reformulation des questions répond d'abord à un besoin cognitif. Ce n'est que dans les débuts de l'apprentissage de la langue étrangère qu'elle peut jouer un rôle linguistique.

IV. Analyse du point de vue linguistique

En mathématiques, nous avons observé un nombre légèrement supérieur des questions propositionnelles que nous expliquons toujours par un souci de clarté propre à cet enseignant. Les questions à alternative ont été très peu utilisées. Si l'enseignant y a recours, c'est pour aider les élèves à franchir une difficulté de compréhension. Cette difficulté peut être d'ordre cognitif (en LP) ou linguistique (LF). Par contre, l'outil privilégié dans la stratégie cognitive

des enseignants, ce sont les questions catégorielles. Sur ce type de questions repose le rythme du cours. La fréquence moyenne est de 69%, en physique L II de 80,5%.

En physique, la différence observée (+13 en LF) est remarquable. Ici la place occupée par les questions catégorielles est bien plus importante en LF (80,25%) qu'en LP (59,5%). Nous assistons donc, du point de vue linguistique, à une répartition des types de questions radicalement différente en LF au profit des questions catégorielles simples et au détriment des questions catégorielles complexes (ouvertes). Or, la réponse à ces dernières demande de la part des élèves une plus grande performance linguistique. Nous pouvons déduire de ces constatations que c'est le fait d'avoir affaire à des élèves de classe I, maîtrisant moins bien l'expression en français, qui a incité le professeur à baser son questionnement de préférence sur les questions de type catégoriel (fermées). Ceci constitue donc un exemple de stratégie spécifique à la didactique de l'enseignement bilingue.

L'analyse des questions catégorielles complexes confirme cette hypothèse. En classe I en physique réalisée en français il y en a moins.

On pourrait s'attendre ici à ce que le nombre de questions ouvertes soit plus élevé en chimie et en mathématiques, étant donné le niveau de la classe III. Effectivement, le nombre de questions ouvertes est plus important, mais de peu (+3 en chimie et +1 en mathématiques).

Surtout en mathématiques en FR pour lequel le questionnement global était plus important. On peut se demander pourquoi ce sont les questions catégorielles qui ont profité de cette situation et non les questions ouvertes. Nous pouvons avancer l'hypothèse que le professeur choisit délibérément les questions fermées pour ne pas alourdir le travail cognitif de ses élèves par un effort linguistique plus important, d'où la préférence pour les questions catégorielles.

Lors de nos observations nous avons constaté également que l'usage de la LM pouvait aussi faire partie de la stratégie de l'enseignant. En effet, nous avons pu noter quelques interventions en polonais

- En chimie : 8 interventions
- En physique : 12 interventions
- En mathématiques : 0

Par intervention nous comprenons non seulement la production d'un énoncé complet, mais parfois seulement un terme énoncé en polonais par l'enseignant.

Voici les situations dans lesquelles les professeurs ont utilisé la langue maternelle.

1. Tout d'abord, l'enseignant a donné la terminologie polonaise d'un phénomène, après avoir fourni l'explication et la terminologie française. Cela s'explique par le fait que les élèves sont obligés de connaître la terminologie en LM.
2. La LM a été aussi utilisée en tant que métalangue ce qui met en valeur le terme français dans un contexte polonais. Souvent le professeur vérifie un acquis lexical afin de pouvoir donner une définition en français:

P. Jak jest zachowywać po francusku ? // (Comment on dit 'conserver' en français ?)

E. conserver

P. Conserver, tak. Mieliśmy zasadę zachowania pędu. Alors la force conservatrice....// (Oui. C'est ça. Nous avons déjà parlé du principe de la conservation du mouvement...)

3. Pour rectifier la terminologie française :
- E. (...) le vecteur du déplacement
- P. Nie « vecteur du déplacement », bo to jest nazwa własna, « vecteur déplacement ». / (On ne dit pas 'vecteur du déplacement', parce que c'est un nom propre. 'Vecteur déplacement'.)
4. La production des phrases mixtes
- P. Jeśli zastosujemy silniejszy utleniacz, l'oxydant plus fort que le brome on obtient le produit avec 2 groupes carboxyliques.
5. Les situations où la réponse des élèves est tardive. Les apprenants visiblement ne comprennent pas le problème ou bien semblent ignorer une notion qui devrait être connue. L'enseignant a alors recours à la LM pour vérifier s'il s'agit d'un problème cognitif ou linguistique.
- P. Quels atomes de carbone sont asymétriques ?
- E.
- P. On a un centre d'asymétrie supplémentaire, où ?
- E.
- P. Dans la forme cyclique le premier carbone, il est asymétrique ou pas asymétrique ?
- E. Asymétrique.
- P. Asymétrique, bien sûr. Nie widzicie tego, że przy pierwszym węglu są 2 różne konfiguracje ? (...) Nie widzicie tej różnicy ? W związku z tym, jeszcze raz, jak się nazywają takie 2 izomery ? / (Vous ne voyez pas qu'à côté du premier carbone il y a 2 configurations différentes ? Vous ne voyez pas cette différence ? Alors, encore une fois, comment s'appellent ces deux isomères ?)
- E. Anomery.
- P. Oui, ce sont les anomères.
6. La production d'un énoncé complet à la suite d'une intervention en polonais de la part d'un élève. Il s'agit là d'un réflexe langagier normal, le professeur pouvant choisir de répondre ainsi rapidement à une question particulière avant de revenir à son sujet principal en L II.
- P. Dites-moi maintenant quand est-ce que le produit scalaire, donc le travail d'une force F lors du déplacement du corps A vers B sera égal à zéro ?
- P. Quand est-ce qu'il sera nul ?
- P. Dans quelle situation ?
- P. Qu'est-ce qu'il faut pour que ce produit soit nul ?
- P. Alors à quoi doit être égal cet angle pour que cosinus soit nul ?
- P. De quel nombre cos est nul ?
- P. Dziewięćdziesiąt, czyli jaki kąt ?

Nos observations démontrent que l'utilisation de la langue maternelle tient une certaine place dans la pratique didactique des enseignants, mais son usage n'est pas systématique et son apparition est toujours liée à des situations de classe.

Nous avons remarqué que le recours à la LM entraine dans la stratégie des professeurs conscients des difficultés que peuvent rencontrer leurs élèves sur le plan linguistique, afin

que celles-ci ne fassent barrage à l'acquisition des connaissances. Ceci explique le nombre élevé d'interventions en LM dans le cours de physique (classe I).

V. Bilan quantitatif

Il ressort de notre analyse les points suivants :

1. L'usage de la langue étrangère dans le cours de discipline n'entraîne pas une restriction des contenus transmis durant le cours.
2. Il n'entraîne pas non plus une augmentation décisive du questionnement global mis en œuvre durant le cours.
3. Par contre, il semble avoir une influence sur la distribution des questions : elles sont en général plus nombreuses dans les séquences du cours en français.

VI. Bilan de l'analyse discursive

On peut retenir que dans le cas d'une classe ayant acquis une compétence suffisante, les fonctions discursives des questions sont liées aux objectifs cognitifs poursuivis par le professeur. Celui-ci prend néanmoins en compte le niveau des apprenants en opérant le cas échéant les reformulations nécessaires, cas de figure qui se rencontre bien évidemment dans les premières classes. Nous avons noté toutefois une tendance de l'enseignant à produire un discours plus structuré et à insister sur une formulation complète des énoncés, jugée moins nécessaire en l'ange maternelle.

VII. Bilan de l'analyse linguistique

L'analyse linguistique confirme ces observations. Le professeur aménage son discours en fonction du niveau des compétences linguistiques de ses élèves: la proportion des différents types de questions est modifiée en vue de simplifier le travail de formulation que l'élève fournit dans sa réponse. Cette attitude est très sensible en classe I, mais aussi, bien que dans une moindre mesure, en classe III.

CONCLUSIONS

Nous avons constaté tout au long de notre étude que dans l'enseignement des matières non linguistiques en classes bilingues, la stratégie du professeur est ordonnée avant tout à la réalisation des objectifs cognitifs.

Nous avons vu dans les cours observés que ces objectifs ont pu être réalisés aussi bien en classe bilingue qu'en classe monolingue. L'usage du français comme langue de communication n'a donc pas été un handicap.

Les différences observées dans le questionnement, que ce soit sur le plan quantitatif, discursif ou linguistique, répondent en premier lieu aux besoins cognitifs et aux situations de classe.

L'un des éléments de la stratégie des enseignants peut être, bien que ce ne soit pas systématique, le recours à la langue maternelle.

Cette pratique est néanmoins peu utilisée et quand elle est employée, c'est pour écarter des obstacles à l'acquisition des connaissances, en allégeant plus ou moins l'effort linguistique demandé à l'élève.

De manière générale, les pratiques observées témoignent donc du savoir-faire des enseignants, de leur capacité à utiliser une stratégie spécifique qui prend en compte le caractère propre de la classe bilingue.

Anna-Maria Sumiła
Université de Varsovie

Dans le monde contemporain, le concept de « stratégie » est une des notions les plus répandues et les plus utiles. En effet, nous entendons parler des stratégies de marketing, des stratégies militaires, de communication, politiques, économiques, financières, industrielles, etc. Le terme en général implique la capacité de gérer, d'agir, de conduire. La stratégie est donc strictement liée à la compétence. Et il est incontestable que la compétence constitue une composante de suprême importance aujourd'hui, dans la vie professionnelle surtout, mais aussi dans la vie de l'élève. Un élève compétent est évidemment meilleur que celui qui ne l'est pas. C'est pourquoi nous parlons aussi des stratégies d'apprentissage qui renferment des « sous-stratégies » comme celles, entre autres, de production des textes oraux ou écrits, ou de la compréhension de ces textes.

D'un autre côté, il est indéniable qu'il existe des différences entre les élèves bilingues et monolingues. A titre d'explication il faut dire qu'il y a un grand nombre de définitions du terme « bilinguisme » (Beziers M., 1968). La plupart d'entre elles concernent le bilinguisme que nous pourrions caractériser d'enfantin, précoce, simultané. Cependant, il existe aussi le bilinguisme dit consécutif, à savoir la LB acquise après l'âge de trois ans, et qui concerne donc l'apprentissage de la LB dans le cadre scolaire. C'est ce deuxième type qui nous intéresse dans cet article. La question des avantages des élèves bilingues est vastement traitée par de nombreux chercheurs, entre autres: Ch. Hoffmann (Hoffmann Ch., 1991), R. Cohen (Cohen R., 1991), D. Groux (Groux D., 2003), P. Guberina (Guberina P., 1991), E. Bialystok (Bialystok E., 1991). La majorité des recherches concerne les élèves jeunes, mais il existe des données sur les adultes bilingues, notamment sur le plus grand nombre de stratégies qu'ils utilisent pendant le travail avec des textes oraux ou écrits, et particulièrement la traduction. Il est d'ailleurs incontestable que la traduction reste strictement liée à la lecture. Notre objectif était donc de voir si les élèves bilingues emploient plus fréquemment plus de stratégies de lecture que les élèves monolingues des classes avec le français élargi. Nous nous sommes donc concentrés sur les stratégies de lecture, car la capacité de lire semble avoir une grande influence sur la vie de l'individu.

Les définitions des stratégies d'apprentissage sont multiples. Certains chercheurs, comme par exemple H. Stern, font une différence entre la stratégie et la technique, la première étant une approche générale employée par un apprenant et la deuxième – un comportement particulier observé chez un apprenant dans son apprentissage des aspects de la LB (Studenska A., 2005). D'autres chercheurs, comme J. M. O'Malley et A. U. Chamot, différencient les stratégies de l'apprenant et les stratégies d'apprentissage (ibidem). Selon eux, les premières renferment les stratégies que l'apprenant a apprises lui-même, tandis que les dernières concernent les stratégies enseignées à l'école (ibidem). Dans notre recherche, nous avons adopté la définition générale d'A. U. Chamot qui, pour définir les stratégies, utilise les termes tels que techniques, approches et actions que l'apprenant emploie consciemment afin de rendre l'apprentissage plus facile et d'améliorer la mémorisation du contenu et de

¹¹ Texte basé sur le mémoire de maîtrise, écrit sous la direction de dr Zuzanna Dzięgielewska-Pecyńska. Université de Varsovie, Institut de Linguistique Appliquée – Varsovie 2006

la langue (ibidem). En nous appuyant sur ladite définition des stratégies d'apprentissage, nous avons également adopté la définition des stratégies de lecture. En effet, ce sont les opérations qui permettent de comprendre le texte et de traiter l'information qu'il contient (www.pedagonet.com/other/lecture3.html), c'est-à-dire les procédures mentales utilisées de manière consciente afin de lire efficacement (www.vub.ac.be/khnb/itv/oktober/didac/fr99-05.htm).

Les chercheurs se sont intéressés aux stratégies d'apprentissage au début des années 70, après une période de fascination pour la notion de méthode d'enseignement des langues étrangères (Cyr P., 1997). Des recherches ont prouvé que la relation entre la méthode et l'apprentissage n'est pas aussi directe que l'on avait pensé, et qu'il est difficile de dire quelle méthode est la meilleure (Cyr P., 2000). En d'autres termes – l'élève n'apprend pas forcément ce que le professeur lui enseigne (Cyr P., 1997). Dès les années 70 les chercheurs ont donc fixé leur attention sur l'apprenant lui-même et sur ce qui influe sur son processus d'apprentissage: âge, attitudes, motivation, style d'apprentissage, personnalité, intelligence, niveau d'aspirations, intérêts, connaissances possédées, type dominant d'activité, niveau de peur (Studenska A., 2005). Les questions suivantes ont surgi : comment apprennent les élèves ? (Cyr P., 2000) Pourquoi les uns réussissent dans leur apprentissage et les autres pas ? Pour y répondre, il fallait se pencher sur les traits caractéristiques des bons apprenants de la LB. Parmi les chercheurs qui s'en sont occupés nous citerons H. Stern, J. Rubin, N. Naiman, M. Froehlich, A. Todesco (ibidem). C'est dans leurs recherches que nous avons vu se clarifier la notion de stratégies d'apprentissage. Le résultat des recherches sur les traits caractéristiques du bon apprenant est le profil de celui-ci (ibidem). Le bon apprenant possède son propre style d'apprentissage. Il apprend la LB de manière consciente et bien considérée. Il est autonome dans le choix des stratégies et des comportements qui lui semblent les plus efficaces, et des objectifs de l'apprentissage. C'est ce que H. Stern appelle une approche active de l'apprentissage. Le bon apprenant prend aussi la responsabilité des effets de son apprentissage. De plus, il est ouvert à la culture de la langue cible et à la langue elle-même. Du côté psychologique, il est capable de faire face aux sentiments d'incertitude, de frustration et de ridicule qui apparaissent souvent au début de l'apprentissage. Il s'intéresse également au fonctionnement du code de la LB et il sait analyser et faire des hypothèses concernant les règles qui gouvernent l'usage de la langue cible. Au niveau de l'organisation du savoir, il établit des liens entre le connu et le nouveau. Il sait planifier son apprentissage et réviser régulièrement ce qu'il a déjà appris, en sachant que l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus à long terme. Ensuite, le bon apprenant est un chercheur du sens; il utilise plusieurs stratégies comme par exemple l'emploi du contexte ou de la traduction afin de saisir le sens d'un acte de communication dans toute son étendue linguistique, sémantique et culturelle. Ce qui constitue un point important du comportement du bon apprenant, c'est la volonté de pratiquer la LB pendant les cours, mais aussi en dehors de la classe, dans des situations naturelles. En effet, il comprend l'importance de la pratique pour son progrès linguistique. Il s'autocorrige pour atteindre le niveau le plus proche de celui des locuteurs natifs. Finalement, il aboutit à la capacité de penser dans la LB, en la traitant comme un système de référence différent de celui de la langue maternelle.

De même, il existe le profil du bon lecteur, ou plutôt du lecteur stratégique. C'est un lecteur qui ne reste pas passif pendant la lecture, qui entre dans la communication avec le texte, qui se pose des questions sur ce qu'il lit (www.pedagonet.com/other/lecture3.html). De plus, il sait organiser, planifier sa lecture, la contrôler au cours de l'exécution de la tâche

et, quand il y a une perte de compréhension, sait la reconnaître et recourir au moyen le plus efficace pour retrouver le sens de l'énoncé (ibidem). Il connaît donc des stratégies appropriées de lecture ainsi que leur «mode d'emploi» (quelle stratégie et quand) (ibidem).

Les résultats des recherches sur le profil du bon apprenant ont été cruciaux pour le surgissement des classifications des stratégies d'apprentissage. Dans notre recherche, nous sommes servis de la classification créée par J. M. O'Malley et A. U. Chamot (O'Malley J., Chamot A., 1990). Ils divisent les stratégies d'apprentissage en trois groupes : métacognitives, cognitives et socio-affectives. Le premier groupe renferme les stratégies qui permettent de réfléchir sur le processus de l'apprentissage, de s'y préparer de façon efficace en planifiant ses activités, de surveiller ce processus, de s'autoévaluer et de s'autocorriger. Dans les stratégies métacognitives se trouvent les comportements suivants: préparation à l'apprentissage par planification et anticipation, direction de l'attention générale et sélective vers l'objet de l'apprentissage, autogestion, autorégulation, autoévaluation et identification du problème quand il apparaît.

Les stratégies cognitives servent à l'apprenant comme outils lui permettant d'interagir avec la matière étudiée, de la transformer, de faire face aux problèmes qui apparaissent et d'exécuter les tâches d'apprentissage. Ce groupe renferme les techniques suivantes : répétition, utilisation de ressources, classement, regroupement, prise de notes, déduction et induction, substitution, traduction, transfert de connaissances, inférence, résumé et élaboration.

Les stratégies socio-affectives, enfin, concernent la manière dont les apprenants interagissent avec d'autres personnes (natifs, professeurs, élèves) et elles comprennent les comportements tels que : clarification, vérification, coopération, contrôle des émotions et autorenforcement.

La typologie que nous avons utilisée dans notre recherche est basée sur cette classification. Nous avons ainsi divisé les stratégies de lecture en stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives. Les premières permettent une réflexion de la part du lecteur sur le processus de la lecture, son organisation, sa planification, sa préparation, son contrôle et son autoévaluation. Les deuxièmes sont des procédures mentales qui servent à décoder un texte, à construire son sens et à traiter les informations. Les dernières impliquent une interaction avec une autre personne dans le but d'améliorer la lecture, et le contrôle de la dimension affective qui l'accompagne.

Afin d'analyser le phénomène des stratégies de lecture, il est indispensable de se pencher également sur la lecture elle-même. La lecture peut être définie comme une situation d'écrit, et plus particulièrement comme une situation de communication écrite, dans laquelle le scripteur s'adresse au lecteur qui lit le texte produit dans un lieu et à un moment précis, pour une raison concrète et avec des objectifs spécifiques (Moirand S., 1979). Pendant le processus de lecture, le lecteur attribue une signification au texte lu. La lecture est donc un processus actif et productif pendant lequel le lecteur a recours à différentes stratégies afin d'atteindre son but – comprendre le texte, en dégager les informations nécessaires.

Le terme « texte » côtoie souvent celui de « discours ». Le discours possède plusieurs définitions dont la plus intéressante semble être celle d'A. Duszak (Duszak A., 1998). En effet, le discours constitue la totalité d'un acte de communication, à savoir sa verbalisation (le texte) et les facteurs extralinguistiques qui l'accompagnent (situation et participants) (ibidem). M. Dakowska, pour sa part, place un signe d'égalité entre les deux termes : texte et discours (Dakowska M., 2001). Le texte comme outil de travail des professeurs de

langue constitue donc le discours. Et le discours, d'après lui, peut être défini comme une unité de communication qui possède un contenu cohérent dans l'acte de communication (ibidem). Nous avons adopté cette approche dans notre recherche.

Afin de réaliser notre recherche nous avons préparé trois enquêtes dont les deux premières ont été adressées aux élèves et la troisième – aux professeurs de français qui enseignent aux élèves interrogés. La première enquête avait pour but de voir quelles stratégies de lecture les élèves utilisent pendant les cours de français et à la maison, et avec quelle fréquence. Elle se compose de 23 questions, chaque question illustrant une ou plusieurs stratégies. La deuxième enquête avait pour but d'examiner quelles stratégies de lecture, selon les élèves, les professeurs utilisent pendant les cours de français et avec quelle fréquence. Elle se compose de 19 questions. L'objectif de la dernière enquête, destinée aux professeurs, était de voir quelles stratégies de lecture ils utilisent pendant les cours de français et avec quelle fréquence. Elle se compose également de 19 questions. Mis à part les questions concernant les stratégies de lecture, il y avait aussi des questions centrées sur le problème de l'autonomie des élèves dans l'acquisition du savoir.

Les trois enquêtes ont été réalisées dans le lycée d'enseignement général de N. Żmichowska. Nous avons interrogé deux classes bilingues – la première et la deuxième, et deux classes monolingues – la première et la deuxième – avec le français élargi. Les deux classes bilingues ont 6 heures de français par semaine, tandis que les deux classes monolingues avec le français élargi en ont 5. La première classe bilingue comportait 25 personnes, et la deuxième classe – 16. Dans la première classe monolingue il y avait 27 élèves, et dans la deuxième classe monolingue – 28. Nous avons également interrogé 4 professeurs de français. Chaque professeur représentait une de ces classes. Au total, nous avons examiné 100 personnes. L'âge des élèves allait de 16 à 18 ans.

Dans le contexte des résultats de la première enquête, il est indéniable qu'en ce qui concerne le travail individuel avec des textes français des élèves – dans la classe ou à la maison – les bilingues de la deuxième classe emploient plus fréquemment plus de stratégies cognitives et socio-affectives. De plus, les résultats montrent qu'il y a un progrès de la première à la deuxième classe bilingue. En ce qui concerne les stratégies métacognitives, il s'avère que les élèves de la première et de la deuxième classe bilingue utilisent plus fréquemment un plus grand nombre de ce type de stratégies.

Tableau 1. *Fréquence de l'utilisation de la stratégie métacognitive de l'autogestion par le découpage d'une phrase / d'un paragraphe compliqué dans des unités de sens plus petites.*

STRATEGIE METACOGNITIVE D'AUTOGESTION PAR LE DECOUPAGE D'UNE PHRASE/D'UN PARAGRAPHE COMPLIQUE DANS DES UNITES DE SENS PLUS PETITES					
FREQUENCE	T	TS	AS	R	J
1a	0,00	22,22	22,22	33,33	22,22
1c	8,00	24,00	20,00	32,00	16,00

2a	3,57	7,14	35,71	39,29	14,29
2c	12,50	18,75	62,50	6,25	0,00

Le tableau présente la fréquence d'utilisation de la stratégie métacognitive de découpage dans les quatre classes observées. Les classes 1c et 2c sont des classes bilingues, tandis que les 1a et 2a sont des classes monolingues. Les lettres de T à J indiquent la fréquence (T – toujours, TS – très souvent, AS – assez souvent, R – rarement, J – jamais).

En regardant les pourcentages dans les classes 1c et 1a, en ce qui concerne les fréquences de T à AS, nous pouvons observer que la classe bilingue recourt à cette stratégie plus souvent que la classe monolingue. La stratégie est utilisée toujours, très souvent et assez souvent par 52% de la classe 1c et par 44,44% de la classe 1a.

Puis, si nous regardons la même relation des pourcentages entre la classe 2c et 2a, nous voyons la même situation – le pourcentage d'utilisation de ladite stratégie diminue avec la fréquence dans la classe bilingue. La stratégie est utilisée par 93,75% de la classe 2c et par 46,42% de la classe 2a.

Enfin, si nous nous penchons sur la comparaison des deux classes bilingues, nous voyons qu'il existe un progrès de l'utilisation de cette stratégie entre la première et la deuxième classe bilingue. En effet, 93,75% de la classe 2c utilise la stratégie toujours, très souvent ou assez souvent, pour 52% des élèves dans la classe 1c.

Ce tableau représentant une des stratégies métacognitives montre une tendance générale selon laquelle les élèves des classes bilingues utilisent plus fréquemment certaines stratégies.

Finalement, la question sur l'autonomie dans l'acquisition du savoir prouve que les élèves de la deuxième classe bilingue sont un peu plus autonomes que les élèves de la deuxième classe monolingue et que les élèves de la première classe bilingue.

Selon les résultats de la deuxième et de la troisième enquête, les élèves pensent que le professeur de la deuxième classe bilingue utilise plus fréquemment plus de stratégies cognitives que le professeur de la deuxième classe monolingue et que celui de la première classe bilingue. Ils pensent aussi que le professeur de la deuxième classe bilingue emploie plus fréquemment plus de stratégies métacognitives que le professeur de la première classe bilingue. Dans tous ces cas, les professeurs eux-mêmes sont de l'avis opposé. Dans d'autres cas, les professeurs bilingues, dans l'opinion des élèves et dans leur propre opinion, n'emploient pas plus fréquemment plus de stratégies de lecture. En ce qui concerne la préparation à l'autonomie, c'est uniquement le professeur de la première classe bilingue qui utilise plus fréquemment plus de stratégies menant à l'autonomie.

Le fait que les élèves bilingues utilisent plus fréquemment plus de stratégies de lecture et qu'ils semblent être plus autonomes dans l'acquisition de savoir peut être expliqué par l'enseignement des professeurs de français, comme cela a été prouvé dans le cas de certaines stratégies dans la deuxième enquête. Cependant, nous sommes d'avis que ce n'est pas uniquement l'enseignement du français qui joue un rôle important. En effet, nous croyons que l'enseignement bilingue des disciplines non linguistiques a un fort impact sur les stratégies de lecture qu'utilisent les élèves et sur leur autonomie. Cependant, il ne faut pas non plus oublier que les personnes apprenant dans les classes bilingues ont passé à l'entrée un test de compétence qui examine leurs capacités cognitives et métacognitives. Ils doivent notam-

ment savoir opérer sur des langues artificielles, ils doivent prouver qu'ils possèdent une bonne mémoire et qu'ils savent organiser leur travail individuel. Enfin, ce qui compte ce sont les traits personnels, si difficiles à examiner chez chacun des élèves. Personnalité, style de travail, caractère, ambition, motivation, intelligence et sexe des élèves sont donc les facteurs qui, entre autres, peuvent avoir une influence sur le style de travail des élèves, les stratégies y compris.

Les résultats de notre recherche démontrent que les élèves bilingues utilisent plus fréquemment plus de stratégies de lecture, notamment les stratégies métacognitives. Ce fait est confirmé entre autres chez Z. Dziegielewska (Dziegielewska Z., 2002) selon qui les bilingues utilisent plus facilement et plus fréquemment certaines stratégies. Cela ne veut pas dire que les professeurs dans les classes bilingues devraient employer pendant leurs cours surtout les stratégies utilisées le plus souvent par les élèves. Ils devraient plutôt prendre en considération le fait que les bilingues travaillent différemment des monolingues en ce qui concerne l'utilisation des stratégies et, en conséquence, profiter de ce savoir en préparant leurs cours, soient-ils linguistiques ou non linguistiques.

Bibliographie:

1. Bialystok, E. (ed.) (1991), *Language processing in bilingual children*. Cambridge : CUP.
2. Beziers M., Overbeke van M. (1968) : *Le Bilinguisme. Essai de définition et guide bibliographique*, Louvain : Université Catholique de Louvain.
3. Cohen, R., *Apprendre le plus jeune possible*. In : *Le Français dans le monde, n° spécial : Enseignement/apprentissage précoce des langues* (1991).
4. Cyr, P., *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. In : *Le Journal de l'Immersion. Les actes du 20e congrès annuel de l'Association canadienne des professeurs d'immersion*, vol. 21, nov. 1997, nr 1.
5. Cyr, P. (2000), *Les stratégies d'apprentissage*, CLE International.
6. Dakowska, M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: PWN.
7. Duszak A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa : PWN.
8. Dziegielewska Z., (2002), *Problematyka nauczania języka i przedmiotów niejęzykowych w klasach dwujęzycznych – licea z językiem francuskim*, «*Języki Obce w Szkole. Numer Specjalny*». Warszawa: Wydawnictwa CODN.
9. Giasson J., *Stratégies de lecture*, www.pedagonet.com/other/lecture3.html
10. Groux, D. *Le meilleur âge pour apprendre*. In : *Le Français dans le monde n° 330* (2003).
11. Guberina, P. *Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues*. En : *Le Français dans le monde, n° spécial: Enseignement/apprentissage précoce des langues* (1991).
12. Hoffmann, Ch. (1991) : *An Introduction to Bilingualism*, New York : Longman.
13. *Les stratégies de compréhension en lecture*.
www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/doml/doml5.htm
14. Malakoff, M., Hakuta, K. *Translation skill and metalinguistic awareness*, In : Bialystok, E. (ed.) (1991) *Language processing in bilingual children*, Cambridge : CUP.

15. Moirand S. (1979), Situations d'écrit : compréhension et production en français langue étrangère, Paris : CLE International.
16. O'Malley J. M., Chamot A. U. (1990), Learning strategies in second language acquisition, CUP.
17. Studenska A. (2005), Strategie uczenia się, a opanowanie języka niemacierzystego, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
18. Vanderheyde V., Le plaisir de lire et les stratégies de lecture,
www.vub.ac.be/khnb/itv/oktober/didac/fr99-05.htm

La place de la langue maternelle dans l'enseignement bilingue¹²

Małgorzata Korobowicz
Université de Varsovie

Les dernières années ont apporté de grands changements à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Pologne.

D'un côté, il semble évident que la connaissance des langues étrangères est aujourd'hui non seulement importante, mais primordiale, voire indispensable. Même la politique européenne suppose que la langue et la culture de chaque État membre doivent être respectées et préservées et que le multilinguisme des citoyens de ces pays doit être encouragé. Notre système éducatif n'échappe pas à cette tendance, en mettant l'accent sur l'enseignement des langues étrangères (l'examen d'une langue étrangère est obligatoire au baccalauréat, le système éducatif a été réorganisé de manière à assurer l'enseignement de deux langues étrangères) et en popularisant les classes bilingues, qui jouissent d'un grand intérêt.

De l'autre côté, nous pouvons observer une popularité croissante de la méthode communicative, qui suppose l'enseignement d'une langue étrangère par l'intermédiaire de cette langue¹³. C'est pourquoi les locuteurs natifs ainsi que les professeurs qui n'emploient que la langue étrangère pendant leurs cours sont très souvent considérés comme les meilleurs enseignants. Les classes bilingues, qui permettent aux élèves de développer leurs connaissances des domaines non linguistiques par l'intermédiaire d'une langue étrangère et dans lesquelles la langue étrangère est donc traitée en tant qu'instrument, véhicule de l'apprentissage, s'inscrivent parfaitement dans le cadre de la tendance communicative.

Pourtant, même si l'enseignement bilingue contribue considérablement à l'amélioration de la performance en langue étrangère, il ne faut pas réduire son rôle à une méthode ne visant qu'à mieux maîtriser une deuxième langue. Il ne faut pas oublier que le niveau linguistique des élèves au début de l'apprentissage dans les classes bilingues n'est pas très élevé, que les informations transmises sont parfois assez complexes et que les classes bilingues, en ce qu'elles font partie du système national de l'éducation, doivent préparer les élèves à poursuivre leur éducation dans des établissements conventionnels, pas forcément bilingues. Ainsi, il paraît que même si l'enseignement bilingue suppose l'enseignement des matières non linguistiques par l'intermédiaire de la langue étrangère, l'exclusion absolue de la langue maternelle du processus d'enseignement/apprentissage n'est pas possible et, de plus, ne serait pas avantageuse du point de vue de son efficacité.

C'est justement l'emploi de la langue maternelle dans l'enseignement bilingue qui nous a beaucoup intéressé et qui constituait la base de notre analyse. Nous avons voulu observer dans quelles situations, pourquoi et pendant combien de temps les professeurs et les élèves utilisent la langue maternelle pendant les cours des disciplines non linguistiques menés dans les classes bilingues des lycées polonais.

Nous avons conduit une analyse qui se compose de trois parties.

¹² Texte basé sur le mémoire de maîtrise, écrit sous la direction de dr Zuzanna Dziegielewska-Pecyńska. Université de Varsovie, Institut de Linguistique Appliquée – Varsovie 2005.

¹³ Littlewood W., *Communicative language teaching*, 1988, cité d'après Latkowska J., *Rola i miejsce języka ojczystego w procesie nauczania języka obcego. Część pierwsza*, *Języki Obce w Szkole* n° 3, 1994.

Premièrement, nous avons observé les interventions linguistiques des professeurs et des élèves pendant les cours de disciplines non linguistiques menés dans le cycle bilingue.

Le but de l'observation était de définir dans quelles situations, pour quelles raisons et pendant combien de temps les professeurs et les élèves parlent en langue maternelle.

En vue de l'analyse, nous avons choisi le lycée Żmichowska de Varsovie, c'est-à-dire un lycée où la tradition d'enseignement des matières non linguistiques en français remonte aux années 1960, où les classes bilingues fonctionnent sans cesse depuis l'année scolaire 1991/1992 et qui a donc une expérience considérable dans le domaine.

En mars et avril 2005, nous avons observé 16 cours à deux niveaux : 7 cours dans les classes de première et 9 cours dans les classes de deuxième. Nous n'avons pas envisagé d'observer les cours dans les classes de troisième (les classes terminales) parce qu'en fin de terminale les cours consistent surtout à travailler les exercices de type baccalauréat et sont donc faits en polonais.

Notre observation a recouvert les trois types de matières – les matières scientifiques, les sciences humaines et les sciences naturelles, ce qui permet une analyse comparative. En ce qui concerne les matières scientifiques, nous avons observé 4 cours de mathématiques (2 cours à chaque niveau), 2 cours de physique (1 à chaque niveau) et 3 cours de chimie (1 cours dans la classe de première et 2 cours dans les classes de deuxième). Quant aux sciences humaines, nous avons observé 2 cours d'histoire (1 cours à chaque niveau). En ce qui concerne les sciences naturelles, nous avons observé 5 cours de biologie faits par deux professeurs : 2 cours du professeur « A » (1 cours à chaque niveau) et 3 cours du professeur « B » (1 cours dans la classe de première et 2 cours dans les classes de deuxième). Le nombre de cours observés dépendait à chaque fois de la permission des professeurs.

Pour définir les situations dans lesquelles les professeurs et les élèves utilisent la langue maternelle pendant les cours de disciplines non linguistiques, pour en définir les raisons et pour pouvoir en mesurer la durée, nous nous sommes servis d'une grille d'observation.

Deuxièmement, nous avons interrogé les professeurs sur leur formation, leur expérience professionnelle et leur attitude envers l'utilisation de la langue maternelle par les élèves en classe et pendant les contrôles. Nous avons également voulu savoir pourquoi et dans quelles situations les professeurs utilisent la langue maternelle. Cette enquête nous a servi à vérifier les résultats de l'observation et à les confronter avec les opinions des professeurs. Nous avons essayé de voir si les professeurs ont une image complète et réelle des situations dans lesquelles ils se servent de la langue maternelle. En outre, nous avons voulu collecter les informations qui pouvaient être utiles pour interpréter les résultats de l'observation.

Nous avons adressé notre enquête aux professeurs dont nous avons observé les cours – un professeur d'histoire, deux professeurs de biologie (« A » et « B »), un professeur de mathématiques, un professeur de chimie et un professeur de physique.

Pour que nos résultats soient plus crédibles, nous n'avons distribué les enquêtes qu'après avoir terminé les observations.

Troisièmement, nous avons adressé une enquête aux élèves des classes bilingues.

L'enquête nous a servi à vérifier les résultats de l'observation et à les comparer avec les opinions des élèves. Notre but était de voir si les élèves sont conscients des situations dans lesquelles ils se servent de la langue maternelle. En outre, nous avons voulu connaître l'opinion des élèves concernant l'attitude de leurs professeurs envers leur emploi de celle-ci.

L'analyse des résultats de l'observation et des enquêtes a abouti aux conclusions suivantes :

- On peut constater que le professeur occupe, dans la plupart des cas, la part la plus active pendant les cours, en ce qui concerne le nombre et la durée totale des interventions.
- Les interventions des élèves sont généralement plus courtes et moins nombreuses dans les classes de première et deviennent plus longues dans les classes de deuxième – ce changement est encore plus visible en ce qui concerne leurs interventions faites en langue étrangère.
- En ce qui concerne le temps consacré à la langue maternelle pendant les cours des matières non linguistiques, les résultats de l'observation montrent que celle-ci occupe une position assez importante (51% du temps en moyenne). Pourtant, pendant les cours de la plupart des disciplines, la durée totale des interventions faites en langue maternelle diminue dans les classes de deuxième (par rapport aux classes de première) en faveur des interventions **faites en langue étrangère**.

figure 1: DUREE TOTALE DES INTERVENTIONS EN L1 ET EN L2 ET DES PERIODES DE SILENCE DANS LES CLASSES DE PREMIERE

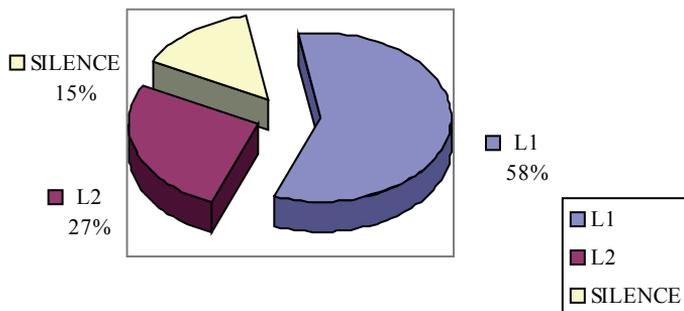


figure 2: DUREE TOTALE DES INTERVENTIONS EN L1 ET EN L2 ET DES PERIODES DE SILENCE DANS LES CLASSES DE DEUXIEME

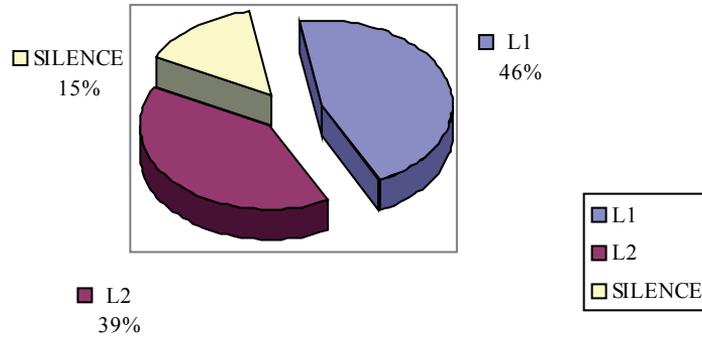
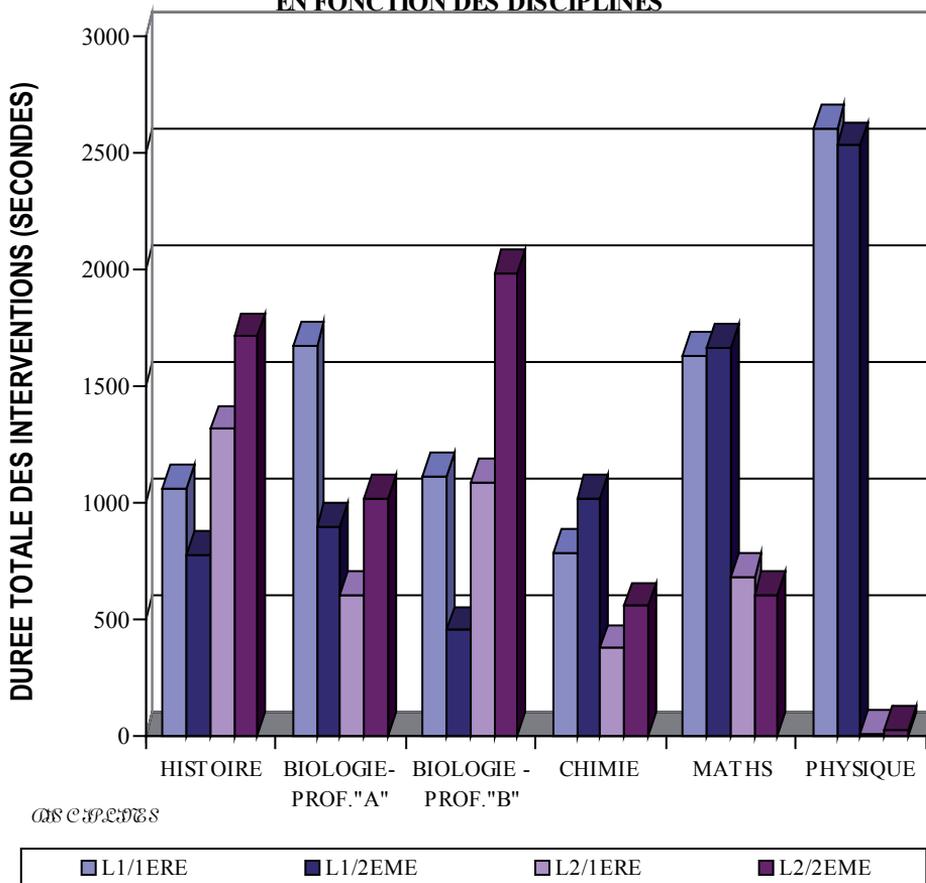
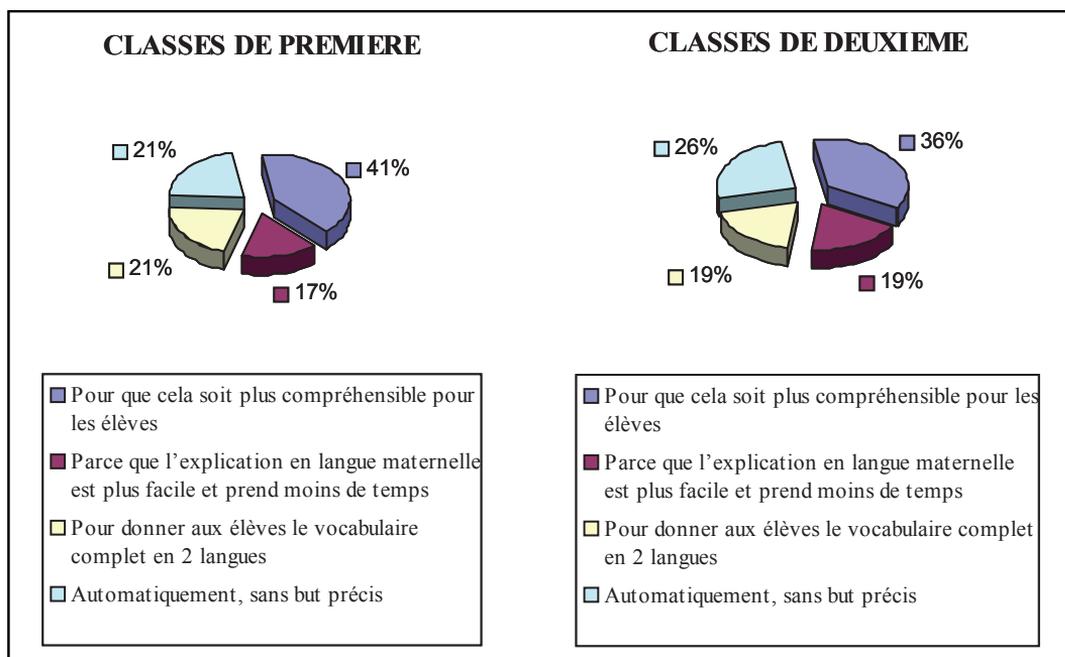


figure 3: DUREE TOTALE DES INTERVENTIONS EN L1 ET EN L2 EN FONCTION DES DISCIPLINES



- L'analyse détaillée des résultats des enquêtes adressées aux professeurs a permis de noter l'influence assez importante des qualifications linguistiques des professeurs sur l'emploi de la langue maternelle pendant les cours qu'ils mènent. Il faut souligner que, pendant les cours des professeurs dont les qualifications sont les plus élevées, l'emploi de la langue maternelle est moins important. Similairement, pendant les cours des professeurs dont les qualifications linguistiques sont moins élevées, la langue maternelle occupe une position beaucoup plus importante.
- S'il s'agit des objectifs de l'utilisation de la langue maternelle pendant les cours des matières non linguistiques, nous avons observé une différence assez significative entre les réponses des professeurs et les résultats de l'observation. Les professeurs déclarent utiliser la langue maternelle « pour donner aux élèves le vocabulaire en 2 langues » et « pour que cela soit plus compréhensible pour les élèves ». Deux tiers des professeurs admettent s'en servir « parce que l'explication en langue maternelle est plus facile et prend moins de temps » et un tiers: « automatiquement, sans but précis ». Seulement le professeur d'histoire déclare utiliser la langue maternelle « parce que le sujet concerne uniquement la culture maternelle ».

figure 4 : INTERVENTIONS DES PROFESSEURS DANS LES CLASSES DE 1^{ERE} ET DE 2^{EME} – CLASSEES PAR OBJECTIF D'UTILISATION DE LA LANGUE MATERNELLE

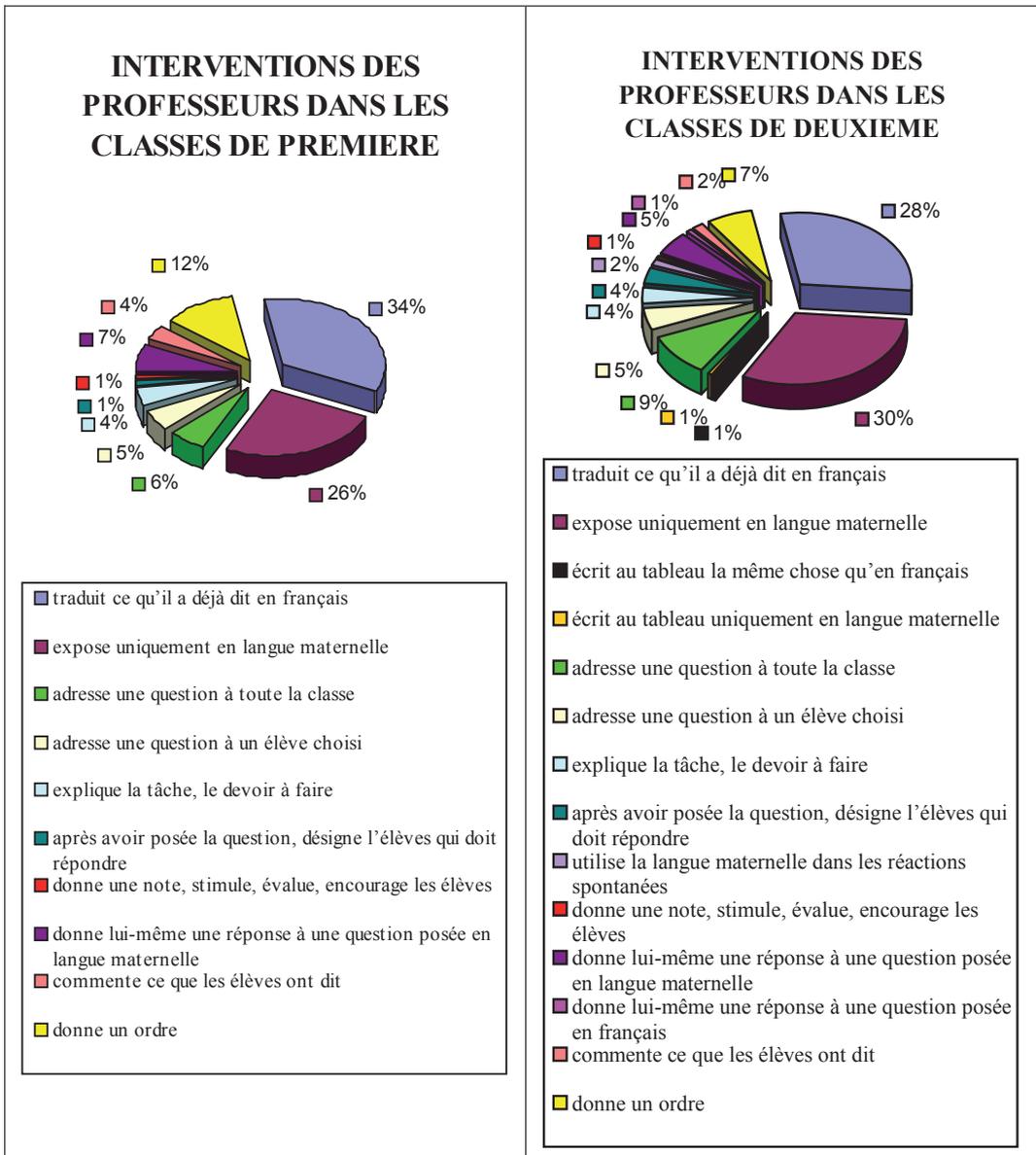


Pourtant, nous avons observé des différences importantes suivant le type de matières enseignées :

- pendant les cours de sciences naturelles, les interventions dont le but est de donner aux élèves le vocabulaire en deux langues sont particulièrement nombreuses,
- pendant les cours de sciences humaines, ce sont les interventions dont le but est de rendre l'explication plus compréhensible qui dominent,

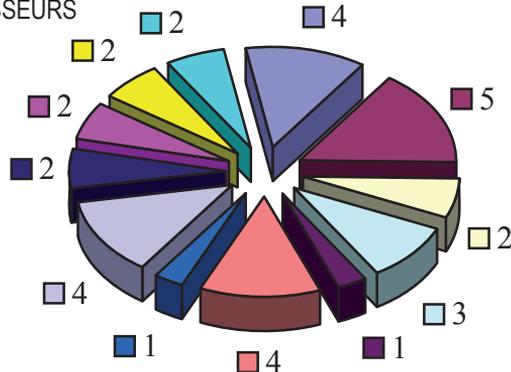
- et pendant les cours des matières scientifiques, les interventions ayant pour but d'économiser le temps d'explication et les interventions faites automatiquement sont les plus fréquentes.
- En ce qui concerne les types d'interventions, le fait que pendant les cours des matières scientifiques les interventions pendant lesquelles le professeur traduit ce qu'il a déjà dit en langue étrangère sont considérablement moins nombreuses que pendant les cours des sciences humaines et des sciences naturelles, nous semble assez important. Il paraît pourtant que ce fait peut être facilement expliqué par les différences entre les types de discours caractéristiques de ces disciplines (longueur des énoncés, caractère plus ou moins abstrait, variété de notions, etc.). Par contre, il faut souligner que les interventions dont le but est d'organiser le travail des élèves (particulièrement celles qui servent à donner des ordres aux élèves) sont très nombreuses pendant les cours des matières scientifiques, alors que pendant les cours des sciences humaines et des sciences naturelles toute interaction de ce type est faite en langue étrangère.

figure 5 : INTERVENTIONS DES PROFESSEURS DANS LES CLASSES DE 1^{ERE} ET DANS LES CLASSES DE 2^{EME} – CLASSEES PAR TYPE D'INTERVENTION



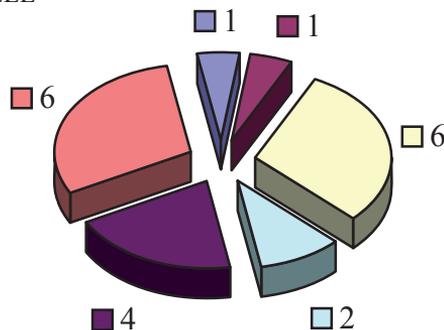
- En outre, il faut souligner que la comparaison des résultats des observations et des résultats des enquêtes adressées aux professeurs montre que ceux-ci semblent ne pas être pleinement conscients ni du but de leur emploi de la langue maternelle pendant les cours menés dans le cycle bilingue, ni des situations dans lesquelles ils s'en servent.

figure 6 : LES SITUATIONS PENDANT LESQUELLES LES PROFESSEURS UTILISENT LA LANGUE MATERNELLE - SELON LES REPONSES DES PROFESSEURS



- je traduis ce que j'ai déjà dit en français
- j'introduis la langue maternelle dans l'exposé qui se passe généralement en français
- j'écris au tableau la même chose qu'en français
- j'adresse une question à toute la classe
- j'adresse une question à un élève choisi
- j'explique la tâche, le devoir à faire
- après avoir posé la question, je désigne l'élève qui doit répondre
- j'utilise la langue maternelle dans les réactions spontanées
- je donne une note, stimule, évalue, encourage les élèves
- je donne une réponse à une question posée en langue maternelle
- je commente ce que les élèves ont dit
- je donne un ordre

figure 7 : LES RAISONS ET LES OBJECTIFS POUR LESQUELS LES PROFESSEURS DÉCLARENT UTILISER LA LANGUE MATERNELLE

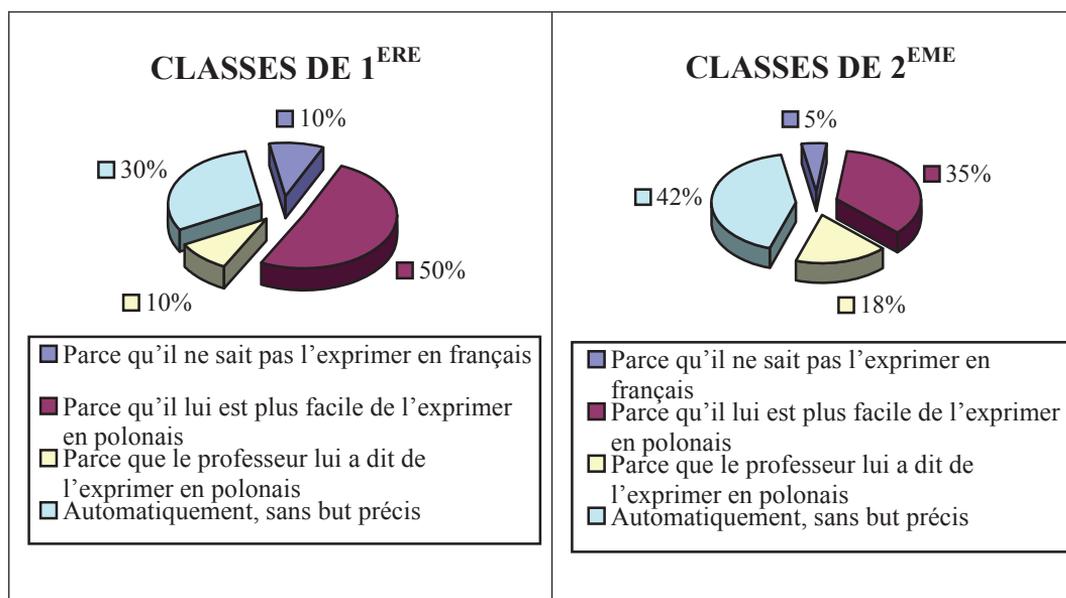


- Parce que le sujet concerne uniquement la culture maternelle
- Pour m'assurer que j'ai bien compris ce que l'élève voulait dire
- Pour que cela soit plus compréhensible pour les élèves
- Automatiquement, sans but précis
- Parce que l'explication en langue maternelle est plus facile et prend moins de temps
- Pour donner aux élèves le vocabulaire complet en 2 langues

- En ce qui concerne les interventions des élèves, il faut remarquer que la place des interventions faites à cause d'un manque de connaissances linguistiques est beaucoup plus importante dans les classes de première (10% de toutes les interventions faites par les élèves) que dans les classes de deuxième (5%). Cela nous semble assez naturel,

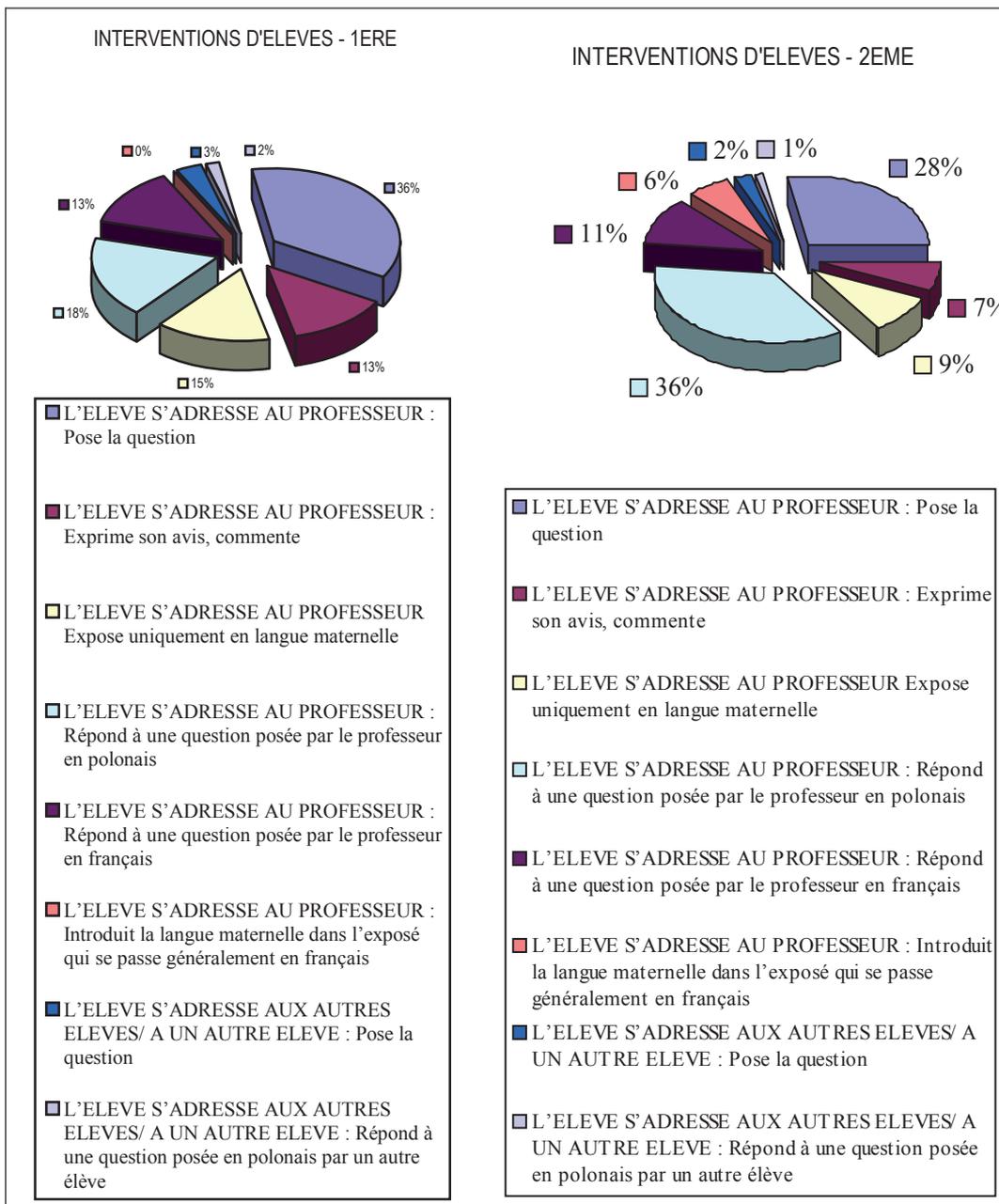
car les compétences linguistiques des élèves s'améliorent. Ainsi, les situations où les élèves se servent consciemment de la langue maternelle, puisqu'il leur est plus facile de s'exprimer de cette façon, occupent une position moins importante dans les classes de deuxième (35%) que dans les classes de première (50%). En conséquence, les interventions incitées par le professeur ainsi que les interventions automatiques sont plus importantes dans les classes de deuxième (respectivement 18% et 42%) que dans les classes de première (respectivement 10% et 30%).

figure 8 : INTERVENTIONS DES ELEVES DANS LES CLASSES DE 1^{ERE} ET DE 2^{EME} – CLASSEES PAR OBJECTIF D'UTILISATION DE LA LANGUE MATERNELLE



- Il faut noter également que dans les classes de première, parmi les interventions d'élèves faites en langue maternelle ce sont les situations où l'élève pose une question au professeur (c'est-à-dire les interventions qui sont faites en langue maternelle car c'est plus facile pour les élèves) qui dominent (36%), et les interventions pendant lesquelles les élèves répondent à une question du professeur posée en langue maternelle (donc les interventions faites en langue maternelle le plus souvent automatiquement) occupent la deuxième place (18%). Par contre, dans les classes de deuxième, la situation est inverse : les interventions pendant lesquelles les élèves répondent à une question du professeur posée en langue maternelle (pour la plupart automatiques) dominent (36%), et les situations où les élèves posent des questions au professeur (faites en langue maternelle en raison de la facilité d'expression) occupent la deuxième place (28%). Les interventions (avis, commentaires, exposés) uniquement en langue maternelle sont, proportionnellement, moins importantes dans les classes de deuxième (respectivement 7% et 9%) que dans les classes de première (respectivement 13% et 15%). De plus, dans les classes de deuxième, les interventions pendant lesquelles les élèves introduisent la langue maternelle dans un exposé se déroulant en langue étrangère – inexistantes dans les classes de première – apparaissent et occupent 6% de toutes les interventions. Ce fait peut probablement être expliqué par le développement des connaissances linguistiques des élèves ce qui, en conséquence, leur permet d'exposer en langue étrangère.

figure 9 : INTERVENTIONS DES ELEVES DANS LES CLASSES DE 1^{ERE} ET DE 2^{EME} – CLASSEES PAR TYPE D'INTERVENTION

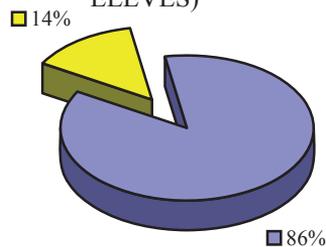


- Les résultats de l'observation que nous avons obtenus pour les élèves nous semblent faciles à expliquer si l'on prend en considération le développement de leurs connaissances linguistiques.
- Il faut pourtant remarquer le fait que l'observation et les enquêtes présentent des résultats assez différents en ce qui concerne les buts de l'emploi de la langue maternelle indiqués par les élèves et les situations dans lesquelles ils s'en servent. Nous attribuons

ces différences au fait que les élèves peuvent ne pas être capables de discerner et d'identifier leurs interventions et leurs motifs, et n'en sont donc pas conscients.

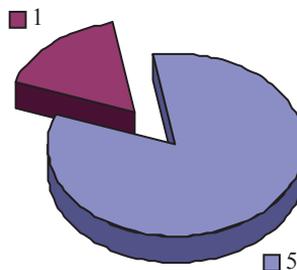
- En comparant les résultats des enquêtes adressées aux professeurs et celles adressées aux élèves, il faut aussi noter le fait qu'ils présentent des opinions assez similaires en ce qui concerne l'attitude des professeurs envers l'emploi de la langue maternelle par les élèves : 5 professeurs sur 6 déclarent qu'ils « encouragent les élèves à utiliser la langue étrangère (mais ils peuvent aussi se servir de la langue maternelle) », seulement 1 professeur a coché la réponse « autres » en précisant que « les élèves doivent connaître la terminologie en polonais et en français », tandis que 86% des élèves déclarent que les professeurs « encouragent les élèves à utiliser la langue étrangère » (mais ils peuvent aussi utiliser la langue maternelle), mais selon 14% des élèves les professeurs « ne présentent aucune réaction » par rapport aux langues que les élèves utilisent pendant les cours menés dans le cycle bilingue.

figure 10 : ATTITUDE DES PROFESSEURS ENVERS L'EMPLOI DE LA LANGUE MATERNELLE PAR LES ELEVES (SELON LES ELEVES)



■ encourage les élèves à utiliser la langue étrangère (mais ils peuvent aussi se servir de la langue maternelle)
 ■ sans réaction

figure 11: ATTITUDE DES PROFESSEURS ENVERS L'UTILISATION DE LA LANGUE MATERNELLE PAR LES ELEVES PENDANT LES COURS MENES EN LANGUE ETRANGERE (SELON LES PROFESSEURS)



■ j'encourage les élèves à utiliser la langue étrangère (mais ils peuvent aussi se servir de la langue maternelle)
 ■ autres : les élèves doivent connaître la terminologie en polonais et en français

Pour conclure, il faut mettre en valeur le fait que les professeurs restent un élément clé, et que ce sont leurs qualifications et leur expérience professionnelle qui déterminent la qualité et le succès de l'enseignement bilingue. Notre analyse prouve que l'emploi de la langue maternelle pendant les cours des disciplines non linguistiques menés dans le cycle bilingue dépend largement de leur connaissance de la langue étrangère. Il faut donc souligner « qu'il est absolument indispensable de former les futurs enseignants dans les classes bilingues »¹⁴, surtout en ce qui concerne leurs connaissances de la langue étrangère, les méthodes d'enseignement dont ils disposent ainsi que la didactique de la discipline et de la langue étrangère.

¹⁴ H.-L. Krechel, *Techniques d'apprentissage et de travail dans les classes bilingues* dans *Le français dans le monde*, janvier 2000, p.159

L a langue dans l'enseignement des mathématiques bilingues¹

Lilianna Kondrak
Pologne

L'enseignement des mathématiques dans les lycées bilingues en Pologne se fait simultanément en polonais comme langue 1 et en français comme langue 2.

C'est au lycée que les élèves commencent à apprendre les mathématiques en français, avant, à l'école primaire et au collège, ils les apprennent uniquement en polonais.

On est obligé de suivre les programmes du Ministère de l'Education Nationale. Les élèves devraient être préparés à pouvoir passer le baccalauréat en mathématiques en langue polonaise au niveau élémentaire et élargi et en langue française au niveau élémentaire.

Pour décrire la place et le rôle de la langue dans l'enseignement des mathématiques dans des classes bilingues, il faudrait d'abord répondre à quelques questions:

1. Quel est l'objectif ? (quel est le but, la cible)
2. Dans quel milieu se fait l'enseignement ? (dans quelles conditions)
3. Quelle langue est utilisée pendant les cours des mathématiques ? (langue de spécialité, langue « générale »)
4. Quelles méthodes pourraient être employées pendant les leçons ? (questions de méthodologie – comment enseigner)

1. Objectif de l'enseignement :

- faire acquérir le savoir en mathématiques
- faire connaître la langue de spécialité
 - faire connaître le vocabulaire
 - faire comprendre des définitions, des théorèmes
- apprendre à raisonner, à penser en deux langues

2. Conditions dans lesquelles se fait l'enseignement :

- milieu artificiel (l'école)
- milieu monolingue (en dehors de l'école)

Il faut souligner que l'enseignement bilingue se fait tout à fait dans un milieu artificiel. Les élèves n'ont de contact avec la langue 2 qu'à l'école. Après être sortis de l'école, ils se plongent dans le milieu monolingue de la langue maternelle.

Conséquences:

- négatives :
 - la langue 1 domine la langue 2 (la langue 1 s'impose à la langue 2)
 - la langue 2 est traitée comme une langue artificielle pour la communication, pour l'apprentissage
- positives :
 - on aperçoit plus clairement les différences entre les deux langues (dans les structures de deux langues)

¹ Intervention lors de la VI^e session dans le cadre du projet SCALA TransEurope, Budapest, mars 2007.

3. Quelle langue ?

— langue «générale»

comme outil de l'enseignement des mathématiques.

C'est le moyen de communication.

Pendant la leçon on donne des consignes, on pose des questions et on explique des problèmes .

Il est évident que l'enseignement des matières en langue 2 stimule le processus de l'apprentissage de la langue étrangère elle-même. La langue étrangère est acquise ici dans un certain sens de manière naturelle car les élèves se concentrent à comprendre, à résoudre le problème et ne pensent pas aux phénomènes linguistiques.

Il serait intéressant d'avoir les outils qui nous permettraient d'examiner dans quelle mesure l'enseignement des matières en langue étrangère accélère la connaissance de cette langue.

Il faut souligner que pendant des leçons de mathématiques on utilise tous les éléments typiques pour des leçons de la langue étrangère tels que: discours (ordre, conseil, demande), analyse, traduction etc.

— langue de spécialité (de matière)

comme

- *outil de l'enseignement des mathématiques*
- *cible de l'enseignement*

La langue de spécialité est ici à la fois l'objectif et l'outil de l'enseignement.

Il est évident que la langue de spécialité est une partie intégrante de cette matière. On ne peut pas apprendre la langue de la discipline en dehors de cette discipline.

I. propriétés caractéristiques de la langue de spécialité:

a) *langue symbolique:*

Il existe beaucoup de symboles pour désigner les objet mathématiques ou même certaines structures linguistiques utilisées en mathématiques p.ex.

\lim – limite

$\forall x$ – quel que soit x

$\exists x$ – il existe x, tel que

La désignation symbolique permet de réduire l'utilisation de la langue.

EXEMPLE 1.

Résoudre l'équation :

$$4x-1=2x+5$$

$$4x-2x=5+1$$

$$2x = 6$$

$$x = 3$$

Réponse: la solution de cette équation c'est $x = 3$.

Dans ce cas là à part de la consigne et la réponse on n'utilise pratiquement pas la langue.

EXEMPLE 2.

Le deuxième exemple présente la définition de la limite d'une suite.

$$\lim_{n \rightarrow \infty} a_n = g \Leftrightarrow (\forall \varepsilon > 0) (\exists n_0) (\forall n > n_0) \mid a_n - g \mid < \varepsilon .$$

Cette définition est présentée (écrite) par les symboles ; l'utilisation de la langue est ici complètement éliminée. Mais, paradoxalement l'explication et la compréhension de cette définition exige une connaissance de la langue à un niveau vraiment avancé.

Alors, la domination des symboles dans la langue de mathématiques, d'une part, facilite l'apprentissage et l'enseignement de la matière en langue étrangère, mais d'autre part pourrait les rendre plus difficile.

b) quantité limitée de structures linguistiques et de vocabulaire utilisés en mathématiques

Evidemment c'est le facteur qui facilite l'enseignement et la compréhension des mathématiques.

Il serait peut-être utile de décrire toutes les structures linguistiques employées en mathématiques.

II. incohérences terminologiques dans deux langues de matières.

a) incohérence linguistique

Pour désigner les objets mathématiques on utilise de symboles ou de mots.

Mais parfois il n'y a pas de correspondance linguistique exact entre les mots désignant le même objet mathématique p.ex.

Image de la fonction – on traduit par valeur de la fonction

Raisonnement par récurrence – on traduit par principe de l'induction math

Factoriser le polynôme – on traduit par décomposer le polynôme (présenter sous la forme du produit)

Suite majorée – on traduit par la suite bornée du haut

Bipoint AB – on traduit par le vecteur lié AB

Identités remarquables – on traduit par formules de multiplication simplifié

b) incohérence significative au niveau du sens

Parfois le mot correspondant dans une autre langue ne désigne pas le même objet mathématique, ne signifie pas la même chose, p.ex.

Fonction strictement croissante – on traduit par la fonction croissante

Fonction croissante – on traduit par la fonction non décroissante

Voisinage – on traduit par entourage mais le voisinage en polonais ce n'est pas la même chose que le voisinage en français

Fonction affine ($y = ax + b$) – on traduit par la fonction linéaire

Fonction linéaire ($y = ax$) – il n'y a pas de nom correspondant en polonais

c) certaines significations existent uniquement dans l'une de ces langues p. ex.

log a – en polonais il y a le nom pour dénommer le nombre en français on dit : a c'est le nombre dont on calcule le logarithme ;

antécédant – en français

pour la fonction $f : \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$, antécédent du $f(x)$ c'est tout x tel que l'image de x est $f(x)$;

en polonais – il n'y a pas du nom correspondant ; on dit que c'est le nombre x pour lequel l'image est $f(x)$

III. Différences méthodologiques

Prenons un exemple qui montre comment certains sujets sont réalisés (présentés) en français et en polonais.

En polonais.

On appelle le symbole de Newton l'expression suivante :

$$\binom{n}{k} = \frac{n!}{k!(n-k)!}, \quad \begin{array}{l} n, k \in \mathbb{N} \cup \{0\} \\ n \geq k \end{array}$$

et on lit ce symbole : “n sur k”.

Désignons par C_n^k le nombre des combinaisons de n -éléments pris k à k .

On peut démontrer que: $C_n^k = \binom{n}{k}$

Et on dit que le nombre de n éléments pris k à k est égal “n sur k”.

En français.

Désignons par C_n^k le nombre des combinaisons de n -éléments pris k à k .

On peut démontrer que :

$$C_n^k = \frac{n!}{k!(n-k)!}$$

Parfois C_n^k on dénote par $\binom{n}{k}$

Alors $\binom{n}{k} = \frac{n!}{k!(n-k)!}$

Ce symbole $\binom{n}{k}$ dénote ici uniquement “le nombre des combinaisons de n -éléments pris k à k ” (la même chose que le symbole C_n^k).

Et le plus souvent on lit en français le symbole $\binom{n}{k}$: “le nombre des combinaisons de n -éléments pris k à k ”.

Il serait intéressant peut-être d'examiner dans quelle mesure et comment les différences méthodologiques influencent la formation de la langue scientifique de la discipline.

Evidemment elles déterminent aussi les façons de raisonner.

— **les relations entre langue de spécialité et langue « générale ».**

C'est évident que les mots pris dans la langue générale, dans le contexte mathématique prennent une nouvelle signification.

Prenons par exemple le mot "élever".

Dans le contexte mathématique "*élever le nombre a à la puissance p* " signifie "*former le nombre a^p* ".

4. Certains aspects de la méthodologie de l'enseignement des mathématiques bilingues.

Il est évident que l'enseignement des mathématiques bilingues exige de l'utilisation de méthodes appropriées qui permettraient d'apprendre la matière en deux langues.

La question importante qui se pose est : comment introduire le vocabulaire de la discipline, présenter le sujet et faire le raisonnement en deux langues – simultanément ou peut-être d'abord dans la langue première et ensuite dans une deuxième langue ou peut-être uniquement en langue 2 et seulement traduire les mots nouveaux en langue 1 ?

De quoi dépend le choix des méthodes ? Quels sont leurs côtés positifs et négatifs ?

Maintenant, on présentera quelques schémas de leçons introduisant le nouveau vocabulaire et un nouveau problème (sujet, savoir, contenu).

On pourrait distinguer deux situations :

- i) les élèves connaissent le problème mathématique (ils l'ont déjà étudié à l'école primaire ou au collège) ; il faut leur présenter uniquement le nouveau vocabulaire en langue 2
- ii) le problème mathématique est inconnu pour les élèves ; l'introduction du nouveau savoir en mathématiques se fait simultanément avec le nouveau vocabulaire.

Dans ce cas-là le processus de l'enseignement ressemble dans certain sens, à celui dans des classes monolingues: mais il n'est pas identique, il doit être modifié par l'introduction de la deuxième langue.

On décrit les 4 schémas des leçons suivants :

1. on présente seulement le vocabulaire concernant du problème qui est connu par les élèves, la leçon est faite uniquement en français
2. le problème et le vocabulaire de spécialité sont nouveaux pour les élèves ; on introduit d'abord dans les deux langues le nouveau vocabulaire mathématique et ensuite la leçon est faite uniquement en français
3. le problème et le vocabulaire de spécialité sont nouveaux pour les élèves ; on introduit les nouvelles notions et le vocabulaire simultanément en deux langues ;

- la leçon est faite parallèlement en deux langues
4. le problème et le vocabulaire de spécialité sont nouveaux pour les élèves ;
d'abord on présente le sujet en français et ensuite encore une fois en polonais ;
la leçon est faite d'abord en langue française et ensuite en langue polonaise

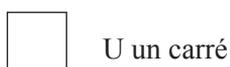
EXEMPLE 1. (i)

Sujet: *Figures géométriques.*

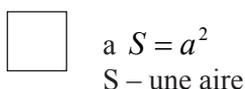
Objectif: *présenter le vocabulaire en langue 2 lié aux figures géométriques ; répéter les propriétés des figures géométriques*

Les élèves connaissent déjà les figures géométriques et leurs propriétés, il faut leur présenter uniquement le vocabulaire en français.

Il serait préférable d'inciter les élèves à trouver la correspondance entre les mots français et polonais par eux-mêmes en leur donnant certaines indications, p.ex.



L'élève connaît cette figure, il sait comment elle s'appelle en polonais et il peut tout de suite trouver la correspondance entre le mot français et polonais.



L'élève sait que la formule $S = a^2$ décrit l'aire du carré et il peut sans aucune difficulté traduire ce mot en polonais.

Alors, l'élève, à partir du dessin, de la formule, du symbole et en se basant sur la connaissance de la matière (du sujet, du problème math.) essaie de trouver lui-même la correspondance entre le mot français et polonais.

Le vocabulaire appris, il pourrait ensuite l'appliquer pour décrire les des figures géométriques, il s'habitue ainsi à travailler, à penser en langue française (en langue 2), p.ex.

Le rectangle dont tous les côtés sont égaux c'est

Les diagonales du losange sont

Caractéristiques de cette méthode:

Points positifs : les élèves trouvent eux-mêmes la correspondance entre des notions en deux langues ;

les élèves apprennent à comprendre les mathématiques en langue 2

On s'aperçoit qu'en général les élèves n'ont pas de difficulté à apprendre et à utiliser le vocabulaire français, s'ils ont le savoir en mathématiques.

EXEMPLE 2 (ii)

Il n'y a pas beaucoup de nouveaux mots.

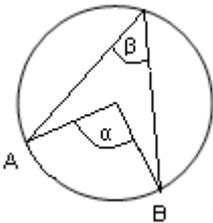
L'explication de nouvelles notions et la présentation du nouveau savoir est facile.

Sujet: *angle au centre et angle inscrit.*

Objectif: *faire apprendre le nouveau savoir (contenu, problème)*

faire apprendre le nouveau vocabulaire en deux langues

On présente les notions d'angle inscrit et d'angle au centre et les noms qui les désignent en français et en polonais simultanément.



On appelle:

α – un angle au centre (interceptant l'arc AB) (le nom polonais...)

β – un angle inscrit (interceptant l'arc AB) (le nom polonais ...)

L'introduction des notions d'angle au centre et d'angle inscrit n'exige pas beaucoup d'explication verbale, il suffit pratiquement de les montrer sur le dessin.

De plus, en présentant le savoir mathématique (lié à ce sujet), c'est à dire, le théorème, la preuve du théorème, les exercices on peut se servir des symboles, du dessin, ce qui facilite la compréhension du sujet, p.ex.

Théorème.

Angle inscrit est égal à la moitié de l'angle au centre interceptant le même arc.

On peut présenter ce théorème grâce aux symboles de la manière suivante:

$$\beta = \frac{1}{2}\alpha$$

Alors, après avoir introduit les nouvelles notions, la leçon peut être donnée ensuite uniquement en français.

Caractéristiques:

Points positifs : les élèves apprennent à raisonner en français (le nouveau sujet est réalisé uniquement en français)

EXEMPLE 3. (ii)

Le sujet est difficile du point de vue mathématique et aussi linguistique (la présentation de nouvelles notion exige beaucoup d'explications)

Il y a beaucoup de nouveaux mots liés aux mathématiques.

Sujet: *notions fondamentales du calcul de probabilité*

Objectif: *faire connaître les notions de base de calcul de probabilité ;
faire connaître le vocabulaire de ce sujet en français et en polonais*

L'introduction des notions inconnues et les significations correspondantes est présentée simultanément en français et en polonais. La notion mathématique est expliquée d'abord en français et ensuite on traduit les mots désignant cette notion en polonais; si c'est nécessaire on donne l'explication de la même notion encore une fois en polonais, p.ex.

événement élémentaire

événement certain

événement impossible

somme des événements $A \cup B$

produit des événements $A \cap B$

différence des événements $A - B$

événement contraire

Avant de passer à la présentation de la notion suivante, on explique d'abord la notion précédente en français et en polonais simultanément.

Caractéristiques:

Points positifs : les élèves apprennent le vocabulaire mathématique en deux langues simultanément ;

les élèves n'ont pas de difficulté pour comprendre le sujet car il est présenté en deux langues simultanément

Points négatifs : les élèves ne se forcent pas à comprendre le nouveau sujet en français

EXEMPLE 4.

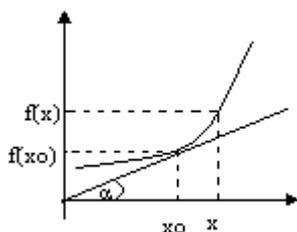
La notion (le problème) est difficile de point de vue mathématique

Il n'y a pas beaucoup de nouveau vocabulaire mathématique

Sujet : *la dérivée de la fonction.*

Objectif : *faire connaître la notion de la dérivée de la fonction
faire connaître le vocabulaire lié à ce sujet en français et en polonais*

Le nouveau sujet est d'abord introduit entièrement en français ; on présente et explique la définition, l'interprétation géométrique etc. L'utilisation des symboles facilite la compréhension du sujet. Ensuite on passe à la présentation de ce sujet en polonais.



$$\lim_{x \rightarrow x_0} \frac{f(x) - f(x_0)}{x - x_0} = f'(x_0)$$

$$f'(x_0) = g \alpha$$

Caractéristiques :

Points positifs : les élèves essayent de comprendre le nouveau sujet en français ;
 les élèves commencent à penser, à raisonner en français ;
 les élèves trouvent eux-mêmes la correspondance entre les mots mathématiques français et polonais.

Pour conclure, il faudrait souligner que la spécificité des mathématiques, le but à atteindre (apprendre la matière en deux langues) exigent l'application de différentes méthodes.

Dans l'enseignement des mathématiques dans des classes bilingues s'infiltrèrent deux approches méthodologiques : l'enseignement par immersion et l'enseignement par alternance.

L'enseignement par immersion permet de se plonger entièrement dans la langue 2 ce qui facilite et accélère l'apprentissage de la langue, même non spécialisée. Mais il faut bien souligner que la langue « générale » utilisée pendant les leçons de mathématiques, ainsi que les structures linguistiques, sont très limitées. En plus les élèves n'ont la possibilité d'apprendre la matière que dans une seule langue, la langue 2.

D'autre part l'enseignement par alternance, à part de la connaissance des mathématiques en deux langues, permet de manière plus simple de se concentrer, de s'appuyer sur l'apprentissage de la matière (la langue 2 n'est plus l'obstacle pour comprendre le sujet).

Il donne aussi la possibilité d'apertio libro les différences et de comparer deux systèmes linguistiques.

Pour finir, on montrera les résultats d'une petite enquête, effectuée parmi les élèves, qui confirme d'ailleurs, sur plusieurs points, les thèses présentées dans cet article.

Il semble qu'une enquête très bien construite, nous donnerait la réponse à beaucoup de questions concernant l'enseignement bilingue (qu'est-ce qui est le plus important dans l'enseignement bilingue, qu'est-ce qui est le plus difficile pour les élèves et en conséquence comment enseigner).

Les élèves trouvent que :

1. La langue française ne rend pas l'enseignement et la compréhension de mathématiques plus difficile (70 %) (17/24)
 - *le vocabulaire et les structure linguistiques utilisées pendant les leçons sont limitées (il suffit de connaître la langue de la matière)*
 - *la langue de mathématiques utilise beaucoup de symboles*
 - *la façon de raisonner est la même qu'en langue polonaise*Mais 30% des élèves trouvent que certains sujets exigent des explications en polonais.
2. L'enseignement des matières en français facilite l'apprentissage de la langue française elle-même (88%)
 - *les élèves s'habituent à apprendre la matière en français (à comprendre-les problèmes inconnus en français)*
 - *les élèves ont la possibilité de connaître le vocabulaire de spécialité*
3. Le savoir dans une matière est pour les élèves plus important que la langue enseignée et utilisée pendant la leçon de mathématiques (83%)
 - *la cible – c'est connaître les mathématiques ; la langue ce n'est qu'un outils d'enseignement*
 - *il est plus difficile d'acquérir le savoir en mathématiques que d'apprendre le vocabulaire de spécialité ou de comprendre la langue étrangère utilisée pendant les leçons*
4. Les élèves auraient des problèmes pour suivre des cours de mathématiques dans les Ecoles Supérieures s'ils ne les avaient apprises au lycée auparavant (54%)
 - *ils sont habitués à apprendre les mathématiques en français*
 - *ils connaissent déjà le vocabulaire de la matière (1 personne a remarqué qu'il y a parfois les différences terminologiques)*

Mais 20% des élèves trouvent que pour suivre des cours de mathématiques en français il suffit de connaître la langue étrangère et le contenu de mathématiques.

A

analyse de l'enquête sur l'évaluation des connaissances linguistiques et disciplinaires des élèves à partir d'un exemple concret, la biologie (aux collèges et aux lycées bilingues francophones en Pologne)¹

Magdalena Mrozowska
Pologne

L'enseignement bilingue francophone en Pologne a de longues traditions depuis les années 1992. Une des particularités de cet enseignement est l'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL) en français et à l'usage du français comme langue d'enseignement/apprentissage par exemple en biologie.

A présent, l'enseignement bilingue en Pologne concerne uniquement le niveau secondaire :

- Le collège – en Pologne appelés « gimnazja » (3 ans)
- Le lycée d'enseignement général (3 ans)

Il existe encore quelques lycées bilingues où les cours bilingues se déroulent en quatre années (3 ans + 1 année préparatoire appelée aussi classe « 0 »)

À la rentrée scolaire 2006, il y avait 23 écoles bilingues francophones (9 lycées d'enseignement général et 14 collèges) scolarisant plus de 2900 élèves encadrés par 180 enseignants.²



¹ Intervention lors de la VI^e session dans le cadre du projet SCALA TransEurope, Budapest, mars 2007.

² L., Guidon, *L'enseignement bilingue francophone dans les établissements secondaires polonais*, dans: Billet du bilingue n° 36, novembre 2006, <http://www.ciep.fr/bibil/2006/novembre/regards.htm>

La plupart des établissements ci-dessus sont des groupes scolaires (ZSO), qui regroupent un lycée d'enseignement général et un collège.³

Dès leur entrée au collège, les élèves reçoivent un enseignement renforcé de la langue française. (6 séquences par semaine au minimum)

L'enseignement/ apprentissage des disciplines non linguistiques commence dès la deuxième classe où le français est introduit progressivement dans les cours de discipline.

Au lycée, l'enseignement des disciplines non linguistiques est dispensé dans les deux langues.

Le nombre d'heures par discipline pour les différentes classes varie dans chaque établissement parce que l'arrêté ministériel du Ministre de l'Éducation du 10 juin 2003 précise le nombre d'heures pour le cursus de 3 ans et non pour chaque année. Grâce à cette disposition, les établissements peuvent librement répartir les heures de cours sur le cycle concerné.

Les choix des disciplines non linguistiques est aussi large, avec un maximum de 6 et un minimum de 2 disciplines.

Puisque les élèves doivent maîtriser impérativement le contenu des DNL en polonais, (obligation de suivre les programmes polonais) la terminologie de base doit être enseignée dans les deux langues : français et polonais.

L'enseignement des DNL en Pologne est beaucoup plus, qu'en France une discipline descriptive qui exige un savoir encyclopédique. En France – plus une discipline expérimentale, demandant un savoir analytique et synthétique. Alors, à cause du choix disciplinaire et de la tradition méthodologique polonaise on pourrait parler de médiation méthodologique de l'enseignement des DNL.⁴

Cela nécessite aussi une double évaluation des connaissances des élèves, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

A fin de vérifier comment les enseignants des disciplines non linguistiques évaluent les connaissances linguistiques et disciplinaires des élèves, j'ai décidé de mener une enquête parmi les professeurs de biologie qui travaillent dans les sections bilingues en Pologne. L'étude a été menée dans 8 établissements bilingues (aux collèges et aux lycées). L'enquête a été complétée par tous les enseignants de biologie qui travaillent dans les sections polonaises.

Description de l'enquête

L'enquête comprend 3 parties. La première partie avait pour but de rassembler le maximum de caractéristiques des enseignants de biologie travaillant dans les sections bilingues francophones en Pologne.

La deuxième et la troisième partie de l'enquête avaient pour but d'identifier et de comparer les méthodes d'évaluation du savoir linguistique et du savoir disciplinaire des élèves, pratiquées par ces enseignants.

³ L., Guidon, Carte des classes bilingues en Pologne en 2006-2007, dans: Billet du bilingue n° 36, novembre 2006, <http://www.ciep.fr/bibil/2006/novembre/regards.htm>

⁴ Z., Dziegielewska, Conditions méthodologiques spécifiques de l'enseignement bilingue en Pologne : techniques de travail en cours de langue et de DNL, dans: Stratégies innovantes et standards de qualité pour l'apprentissage bilingue en Europe, CODN/MEN, Genève – Varsovie 2006 p.38

Présentation du groupe enquêté

L'enquête était complétée par tous les enseignants de biologie travaillant dans les sections bilingues francophones (actuellement, en Pologne, il y a 9 professeurs qui enseignent la biologie d'une façon bilingue).

Parmi les enseignants ayant répondu au questionnaire, 3 travaillent au collège et au lycée, 2 uniquement au collège, 4 uniquement au lycée.

Analyse de résultats de l'enquête

Les résultats de la première partie de l'enquête révèlent que les professeurs qui enseignent la biologie dans les sections bilingues francophones ont une longue expérience d'enseignement. 6 enseignants sur 9 enquêtés travaillent plus de 15 ans comme professeur de biologie.

La formation des enseignants de biologie pour la discipline enseignée semble excellente. Le niveau de maîtrise didactique est égal à 100%.

Néanmoins, nous pouvons être préoccupé par le niveau de français plutôt faible. En général, les enseignants possèdent les diplômes du DELF B1. Seuls 2 enseignants sur 9 enquêtés ont un niveau plus avancé en langue française. L'un enseignant possède le diplôme du DALF et l'autre titulaire du Centre de Formation des Maîtres de Langue et d'Education Européenne. (licence en FLE)

Tous les enseignants signalent qu'ils participent systématiquement à différentes formations à l'étranger comme en Pologne. Ils affirment aussi qu'ils préparent leurs cours en se servant de différentes sources pédagogiques. Le plus souvent, ce sont les entretiens informels qui les aident à préparer leurs cours. Ils profitent aussi des stages bilingues organisés à l'étranger et des conférences bilingues en Pologne grâce auxquels ils rassemblent des matériaux pédagogiques en langue étrangère. 3 enseignants sur 9 enquêtés déclarent aussi utiliser l'Internet.

100% des enseignants exploitent les manuels polonais écrits en français spécialement pour les classes bilingues. Les professeurs de la biologie déclarent aussi profiter des manuels polonais qui sont inscrits sur la liste ministérielle.

100% des enseignants annoncent utiliser des programmes éclectiques. Cela veut dire qu'ils travaillent en même temps avec les programmes d'enseignement général et des programmes pour l'enseignement bilingue de la discipline donnée.

Tous les enseignants déclarent aussi profiter de différentes aides pédagogiques telles que la presse spécialisée et les dictionnaires, livres et manuels français.

Les méthodes françaises utilisées le plus souvent sont « Sciences de la Vie et de la Terre » publiées par les maisons d'édition Hatier et Hachette.

Cette partie de l'enquête montre, que les professeurs enseignant les disciplines non linguistiques dans les sections polonaises profitent de différentes sources pédagogiques ce qui est indispensable pour un enseignement/apprentissage bilingue réussi.

Evaluation des connaissances des élèves-contrôles écrits

En se basant sur les réponses des enseignants enquêtés, je peux confirmer que l'évaluation des connaissances des élèves à l'écrit concerne surtout la rédaction de réponses courtes :

des textes à trous, des exercices de type vrai/ faux, des mots croisés, une formulation d'informations connues dans un texte, une rédaction des définitions, une association de formes françaises et polonaises à l'aide de schémas et de graphiques.

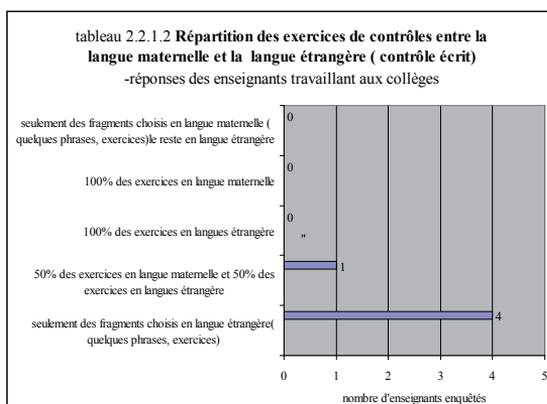
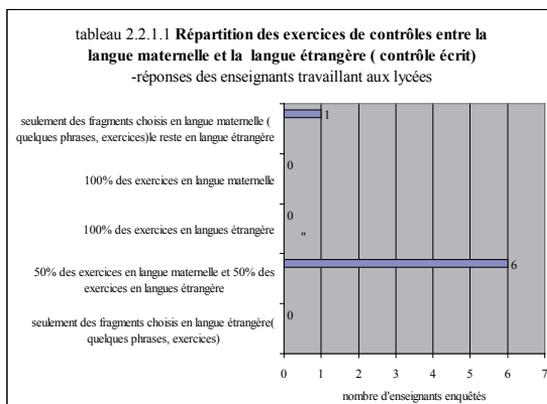
Les résultats de mon enquête semblent aussi prouver que la moitié des enseignants travaillant dans des collèges et dans des lycées déclarent tester les connaissances des élèves à l'aide de contrôles courts dont le contenu ne peut pas dépasser les trois derniers cours et la durée ne peut excéder 15-20 minutes.

Quant à la fréquence, 71% des professeurs évaluent les connaissances disciplinaires et linguistiques de leurs élèves, en général, une fois par mois. Cependant, tous les enseignants travaillant aux collèges et aux lycées affirment qu'ils révisent les connaissances des élèves à l'aide de contrôles longs – des contrôles dont le contenu comporte, en général, un dossier et la durée ne dépasse pas 45 minutes. Généralement, ils le font plus fréquemment que trois fois par semestre.

Seul un enseignant sur 9 enquêtés déclare tester les connaissances des élèves à l'aide de contrôles semestriels ou annuels.

Passons maintenant à une analyse plus approfondie des contrôles proposés par les enseignants. Examinons d'abord la répartition des exercices de contrôles entre la langue maternelle et la langue étrangère.

La répartition des réponses est présentée avec les tableaux 2.2.1.1. et 2.2.1.2.

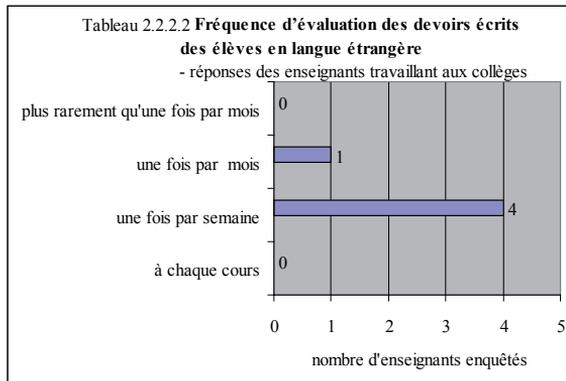
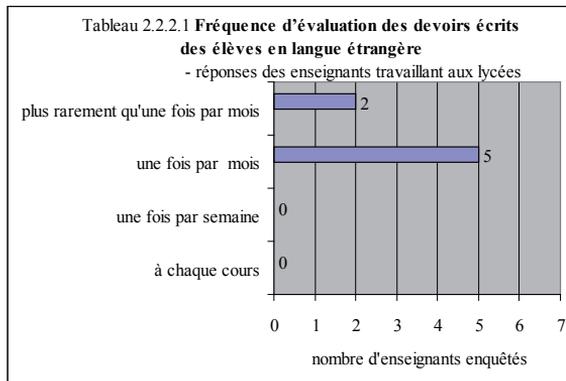


Comme nous le voyons sur le schéma (tableau 2.2.1.1) 86% des enseignants travaillant au lycée préparent 50% des exercices en langue maternelle et 50% des exercices en langue

étrangère. Seul un enseignant déclare préparer uniquement des fragments choisis en langue maternelle (quelques phrases, exercices) et les autres enseignants utilisent des contrôles en langue étrangère.

Cependant, au collège (tableau 2.2.1.2) la situation est tout à fait différente : 4 enseignants sur 5 déclarent préparer uniquement des fragments choisis en langues étrangère et les autres, des exercices en langue maternelle. Seul un enseignant sur 5 prépare 50% des exercices en langue maternelle et 50% des exercices en langue étrangère. Je dois remarquer ici que cet enseignant travaille au même temps au collège et au lycée.

Passons maintenant aux devoirs écrits, cela veut dire aux exercices, que les élèves doivent faire après les cours, à la maison.



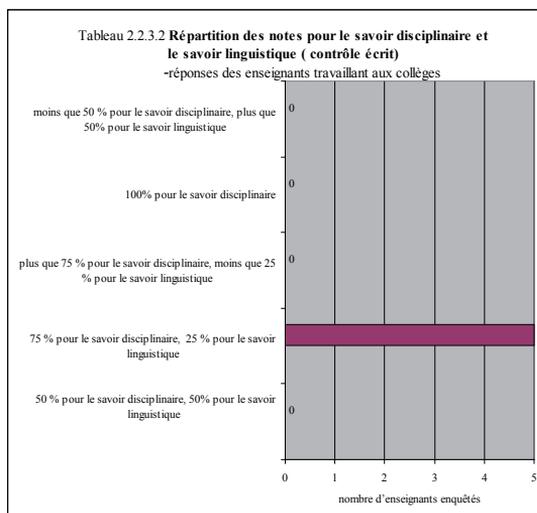
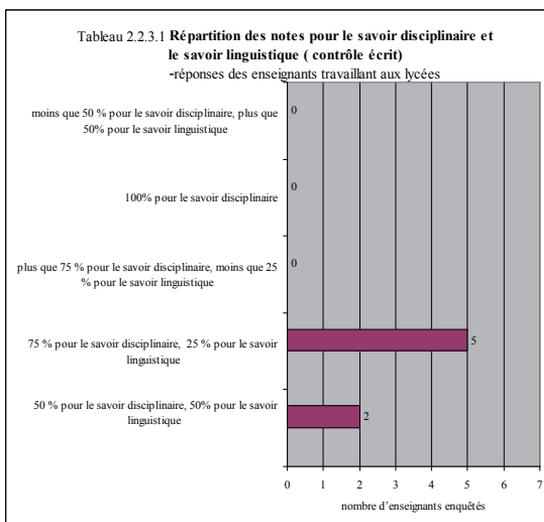
Ce qui est à noter c'est que tous les enseignants travaillant aux collèges et aux lycées déclarent évaluer ce genre des compositions, des exercices des élèves. D'après l'analyse, je peux aussi constater que tous les professeurs corrigent en langue étrangère les devoirs écrits à la maison.

Comme nous le voyons sur le schéma, environ 71% des professeurs travaillant au lycée corrigent les devoirs écrits à la maison une fois par mois.

Par contre, le tableau 2.2.2.2 montre que seul un enseignant sur 5 travaillant en collège a choisi cette réponse. Le reste déclare évaluer les travaux écrits des élèves au minimum une fois par semaine. Les résultats cités ci-dessus peuvent témoigner d'une grande différence entre l'évaluation au collège et au lycée.

En résumé, les enseignants travaillant en lycée corrigent les devoirs écrits à la maison plus rarement que ceux qui travaillent en collège.

Toutefois, les résultats de mon enquête semblent prouver que tous les enseignants travaillant au collège et au lycée donnent une note commune pour le savoir linguistique et disciplinaire lorsqu'ils corrigent les contrôles écrits des élèves. Ces résultats confirment aussi que l'évaluation des connaissances linguistiques à l'aide des contrôles écrits est comparable au collège et au lycée. Tous les enseignants travaillant en collège et en lycée déclarent utiliser un double barème avec des critères relatifs à la discipline d'une part et à la correction linguistique d'autre part.

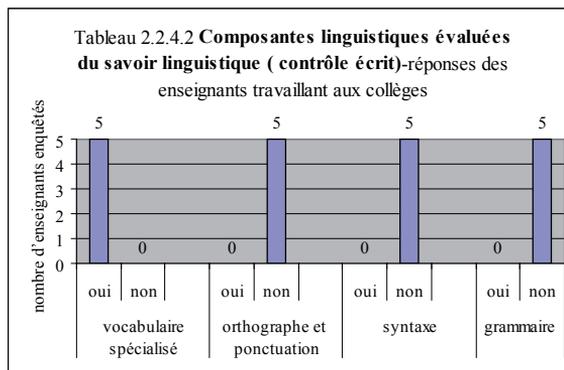
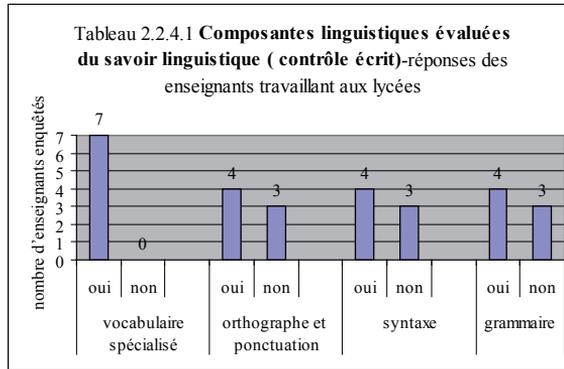


Comme nous le voyons sur les schémas 2.2.3.1 et 2.2.3.2, 86% des enseignants travaillant au lycée et 100% des enseignants qui travaillent au collège constatent qu'ils donnent 75% de la note pour le savoir disciplinaire et 25% de la note pour le savoir linguistique. Seulement 22% des professeurs déclarent donner 50% de la note pour la langue et 50% de la note pour la discipline enseignée. (je dois ici remarquer que ce sont des enseignants qui travaillent avec les lycéens)

Il semble que cette différence est provoquée par au moins un facteur. Les professeurs qui travaillent en lycée doivent préparer leurs élèves au baccalauréat bilingue alors ils attachent beaucoup plus d'importance aux fautes commises en français.

Passons maintenant à la notation des réponses écrites des élèves.

La différence entre l'évaluation faite aux lycées et aux collèges est énorme. Les résultats sont présentés dans les tableaux 2.2.4.1 et 2.2.4.2.



Les effets de cette partie de l'enquête montrent une différence intéressante dans les méthodes d'évaluation pratiquées au collège et au lycée. Néanmoins, il existe une différence considérable entre les réponses des professeurs travaillant au lycée et au collège.

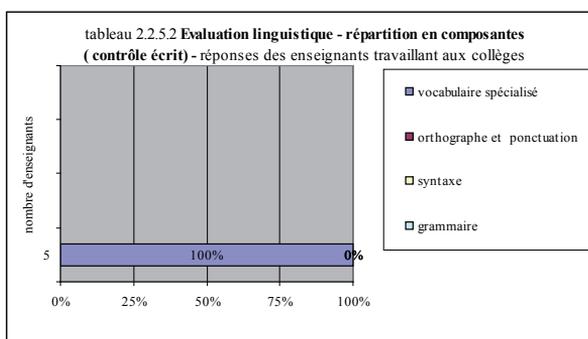
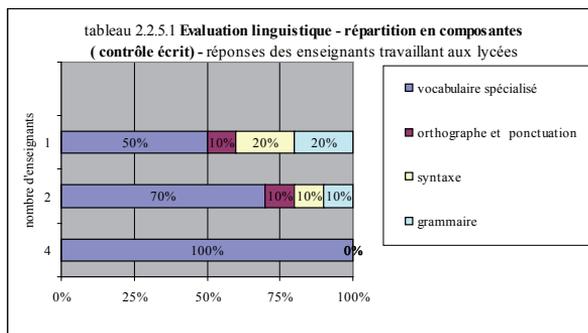
Au collège, l'évaluation de la langue concerne surtout la connaissance et la correction de l'emploi du lexique spécialisé.

Aux lycées, une partie des enseignants notent aussi l'orthographe, la ponctuation, la syntaxe et la grammaire.

Ma première constatation est que 57% des enseignants travaillant au lycée sanctionnent aussi les fautes d'orthographe, de ponctuation, de syntaxe et de grammaire. Tandis que les enseignants travaillant au collège évaluent uniquement le vocabulaire thématique.

Néanmoins, d'après les constatations complémentaires des professeurs enquêtés, je peux remarquer que la majorité des enseignants privilégient la communication. Les professeurs déclarent sanctionner seulement les phrases incompréhensibles et les réponses peu claires. La majorité des enseignants constatent qu'ils ne notent ni l'orthographe ni la grammaire si les fautes ne changent pas la signification du mot ou des phrases. Deux enseignants travaillant au lycée déclarent utiliser les critères du baccalauréat, sans préciser cependant pour quel niveau (de base/moyen/ou supérieur).

Les tableaux 2.2.5.1 et 2.2.5.2 montrent les répartitions des notes en composantes et indiquent de quelle façon les enseignants enquêtés travaillant dans les sections bilingues en lycée et collège polonais évaluent le vocabulaire spécialisé, l'orthographe, la ponctuation, la syntaxe et la grammaire.



Le tableau 2.2.5.1 montre que 2 enseignants sur 7 travaillant au lycée accordent 70% de la note pour le vocabulaire spécialisé, 10% pour l'orthographe et la ponctuation, 10% pour la syntaxe et 10% pour la grammaire. Un enseignant sur 7 déclare donner 50% de la note pour le vocabulaire spécialisé, 10% pour l'orthographe et la ponctuation, 20% pour la syntaxe et 20% pour la grammaire.

La première différence qui est visible (tableau 2.2.5.2.) est que l'élève de la classe bilingue est évalué à 100% pour les connaissances du vocabulaire spécialisé (nous devons rappeler que les professeurs de biologie accordent en général 75% de la note pour le savoir disciplinaire et 25% de la note pour le savoir linguistique).

Tous les professeurs du collège déclarent ne pas du tout sanctionner l'orthographe, la ponctuation, la syntaxe et la grammaire.

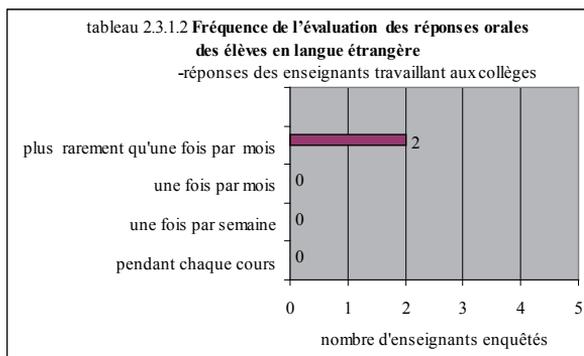
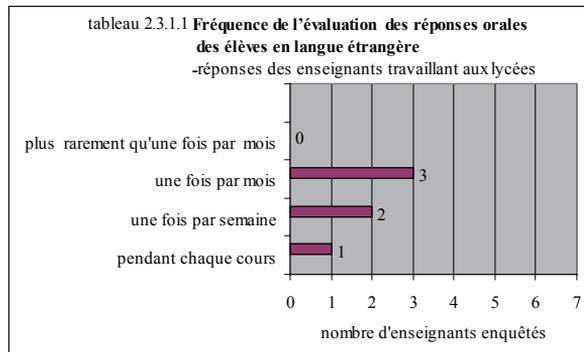
Cependant, d'après les constatations complémentaires des professeurs de biologie, nous pouvons noter que tous les professeurs travaillant au collège déclarent corriger toutes les fautes commises dans les travaux de leurs élèves mais ne pas les sanctionner.

Evaluation des connaissances des élèves – contrôles oraux

En se référant aux réponses des enseignants enquêtés, je peux constater qu'à l'oral, l'évaluation des connaissances des élèves concerne surtout les réponses aux questions de cours, les descriptions des schémas, des graphiques et les exposés préparés à la maison.

Les résultats de mon enquête semblent confirmer que l'évaluation des réponses orales des élèves en langue étrangère est diverse. Un enseignant travaillant au lycée et 60% des enseignants travaillant au collège considèrent n'évaluer presque jamais la langue à l'oral.

Passons maintenant à la fréquence de l'évaluation des réponses orales des élèves en langue étrangère. Les tableaux 2.3.1.1 et 2.3.1.2 présentent les résultats de cette partie de l'enquête.



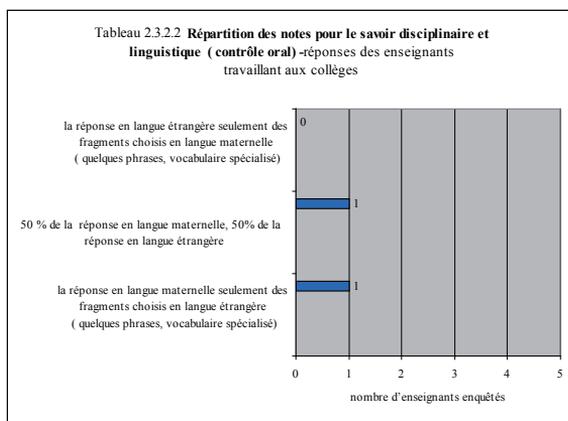
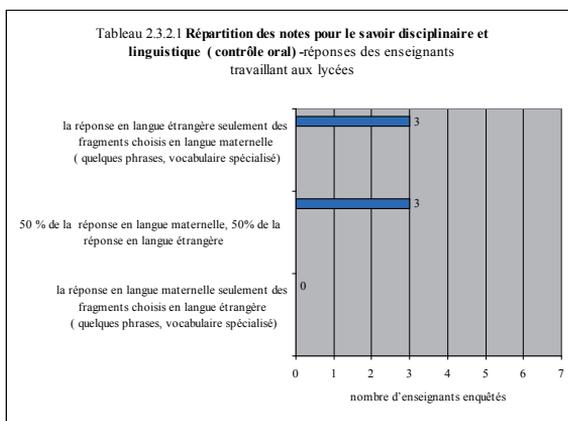
Il y a une différence visible dans la fréquence de l'évaluation des réponses orales des élèves par les professeurs travaillant au lycée et ceux qui travaillent au collège. Les premiers déclarent le faire plus souvent que leurs collègues travaillant en collège. (tableau 2.3.1.1 et 2.3.1.2) Comme nous voyons d'après le tableau 2.3.1.1, 50% des enseignants travaillant aux lycées qui déclarent évaluer les réponses orales des leurs apprenants en langue étrangère confirment le faire une fois par mois.

Quant aux enseignants qui travaillent au collège (2.3.1.2), ceux qui notent les réponses orales des élèves en langue étrangère le font plus rarement qu'une fois par mois. (Il faut rappeler ici que qu'il s'agit seulement de 2 professeurs sur 5 travaillant aux collèges et qui travaillent en même temps avec des collégiens et des lycéens)

Toutefois, en prenant en considération les constatations complémentaires des enseignants travaillant au collège, je peux remarquer que 80% des enseignants travaillant au collège évaluent au moins une fois par semestre de courts exposés oraux préparés à la maison.

Ce qui est à noter également, c'est qu'à l'oral comme à l'écrit tous les professeurs travaillant au collège et au lycée donnent une note commune pour le savoir disciplinaire et le savoir linguistique.

Passons maintenant à la répartition des notes pour la langue et pour la discipline.
(tableau 2.3.2.1 et 2.3.2.2)

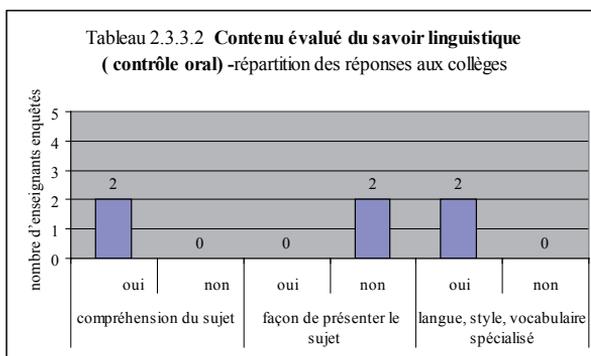
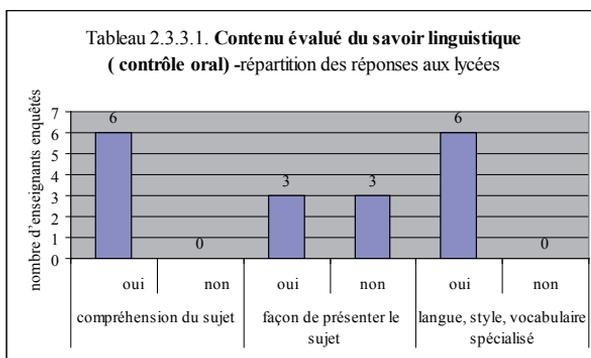


Comme nous le voyons sur les schémas 2.3.2.1 et 2.3.2.2, la moitié des professeurs travaillant au lycée et au collège déclarent donner 50% de la note pour le savoir disciplinaire et 50% de la note pour le savoir linguistique.

Pourtant, le reste des enseignants travaillant avec les lycéens notent presque toute la réponse orale en langue étrangère en demandant seulement de compléter leurs réponses avec le lexique spécialisé en polonais

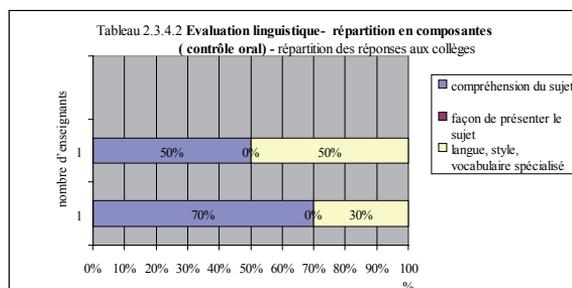
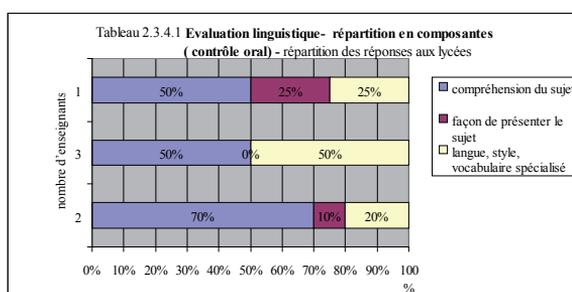
Au contraire, la moitié des enseignants travaillant au collège évaluent les réponses orales en langue maternelle, en ajoutant seulement des questions complémentaires en langue étrangère. (en général, ces questions concernent le vocabulaire spécialisé).

S'il s'agit de la notation des réponses orales des élèves, il existe des différences considérables entre l'évaluation des professeurs qui travaillent au collège et leurs collègues travaillant au lycées (tableau 2.3.3.1 et 2.3.3.2)



L'analyse des schémas montre qu'au lycée 50% des enseignants qui évaluent les réponses orales de leurs élèves notent aussi la façon dont les apprenants présentent le sujet. Tous les professeurs évaluant les réponses orales des élèves donnent aussi des notes pour la compréhension du sujet, le style et la connaissance du vocabulaire spécialisé. (tableau 2.3.3.1) Tandis que, tous les enseignants travaillant au collège n'évaluent que la compréhension du sujet, le style et la connaissance du vocabulaire spécialisé (tableau 2.3.3.2)

Passons maintenant à la répartition en composantes (tableaux 2.3.4.1 et 2.3.4.2)



En comparant les tableaux 2.3.4.1 et 2.3.4.2 nous observons aussi des différences significatives entre l'évaluation faite par les enseignants qui travaillent au lycée et leurs collègues travaillant au collège. Comme nous le voyons sur les schémas (tableaux 2.3.4.1 et 2.3.4.2) la notation au lycée dépend uniquement du professeur qui évalue. Les répartitions des notes sont très variables. 2 enseignants sur 6 travaillant au lycée (tableau 2.3.4.1) donnent 70% de la note destinée à l'évaluation des réponses orales des élèves pour la compréhension du sujet, 10% pour la façon de présenter le sujet et le reste (20%) pour le style et le vocabulaire spécialisé. 3 enseignants sur 6 donnent 50% de la note pour la compréhension du sujet et le reste (50%) pour le style et le vocabulaire spécialisé. Un enseignant donne 50% de la note pour la compréhension du sujet, 25% pour la façon de présenter le sujet et 25% pour le style et le vocabulaire thématique.

En ce qui concerne les professeurs qui travaillent au collège (tableau 2.3.4.2), 1 enseignant donne 50% de la note pour la compréhension du sujet et 50% pour le style et le vocabulaire spécialisé. (Nous devons ici ajouter que cet enseignant travaille en même temps au lycée et au collège). Le second qui note le savoir linguistique de ses élèves donne 70% de la note pour la compréhension du sujet et 30% pour le style et le lexique spécialisé.

Conclusions de l'enquête

L'analyse des résultats de l'enquête m'a menée à formuler plusieurs conclusions.

Tout d'abord, je constate que les réponses des enseignants révèlent de grandes différences entre les critères d'évaluation aux collèges et aux lycées.

Par exemple, les professeurs des lycées corrigent les devoirs écrits à la maison plus rarement que ceux qui travaillent au collège. Au contraire, ils évaluent plus souvent les réponses orales de leurs élèves. En plus, ils attachent beaucoup plus d'importance à la correction. Ils sanctionnent, plus fréquemment, les fautes de grammaire, d'orthographe et de ponctuation.

Néanmoins, les professeurs travaillant au collège déclarent corriger les fautes mais ne pas les sanctionner.

Il faut remarquer que tous les enseignants travaillant au lycée et au collège, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, donnent une note commune pour les connaissances disciplinaires et linguistiques de leurs élèves. De plus, tous les enseignants utilisent un double barème avec des critères relatifs à la discipline d'une part et à la correction de la langue d'autre part. En général, ils déclarent donner 75% de la note pour le savoir disciplinaire et 25% de la note pour le savoir linguistique. Néanmoins, la majorité des enseignants privilégient la communication. Le plus souvent, les professeurs ne notent pas les fautes de grammaires et d'orthographe si elles ne changent pas la signification des mots et des phrases.

Mais, nous pouvons être préoccupés par la répartition en composantes. Les résultats prouvent une grande subjectivité, au collège et au lycée, dans l'évaluation du savoir linguistique des élèves également à l'écrit qu'à l'oral. Les notes dépendent seulement des enseignants qui évaluent les travaux de leurs élèves.

100% des enseignants travaillant au lycée notent le vocabulaire spécialisé. Cependant la majorité d'entre eux déclarent aussi sanctionner les fautes d'orthographe, de ponctuation, de syntaxe et de grammaire. Tandis que 100% des enseignants travaillant au collège évaluent uniquement le vocabulaire thématique.

Conclusions générales

Jacques-André Tschoumy
AEDE Suisse

Six sessions de formation à Genève (3), Sofia (1), Varsovie (1) et Budapest (1), conduites par des experts suisses, bulgares, hongrois, polonais et valdotains, aboutiront à la formalisation de standards de qualité en matière d'apprentissage bilingue en Lycées, Gymnases et Sections bilingues. Cette construction sera d'utilité pratique immédiate pour les praticiens de l'enseignement ; sa formalisation théorique conduira à une publication de stratégies innovantes pour l'apprentissage bilingue en Europe.

La session de Varsovie des 11 et 12 mai 2006 a analysé les modèles spécifiques et porteurs de formation des enseignants en enseignement bilingue en Europe, formation initiale et continue, théorique et pratique. Sa thématisation a été déterminée par le Comité *SCALA transEurope*. Ce Cycle de formation en six sessions est un des axes du projet *SCALA transEurope*. L'autre axe vise à produire un bilan comparé d'apprentissages avec ou sans année « 0 ».

BRÈVE VUE D'ENSEMBLE

Consacrée à la formation, organisée par les partenaires polonais du projet, et singulièrement par M. Marek Zajac, Centre national de formation continue des enseignants, à Varsovie, et malgré l'absence regrettée de nos partenaires hongrois, empêchés, et de la présidente de l'AEDE suisse, souffrante, la session de Varsovie-Sulejówek, tenue au CODN, les 11 et 12 mai 2006, a particulièrement répondu à l'attente des porteurs du projet. Par un apport direct ou indirect aux stratégies de formation actuellement développées en Pologne, en Bulgarie, en Vallée d'Aoste et en Suisse, les divers intervenants ont alimenté un dossier encore bien naissant, celui de la formation des enseignants en enseignement bilingue en Europe.

POUR DIRE COURT :

- Une formation initiale spécifique est requise des enseignants en enseignement bilingue ; elle est encore très débutante
- La formation continue est essentiellement mutualiste ; toutefois, elle s'instrumentalise et s'institutionnalise progressivement
- Les formations initiale et continue en apprentissage bilingue sont appelées à s'orienter vers un plurilinguisme plus adapté aux exigences de notre temps

Le professeur en Bilingue est un pionnier d'abord. La solitude a caractérisé son action dans les années 80/90. Aujourd'hui encore, les travaux l'ont montré, l'enseignant décide seul.

En ce début du XXI^e siècle, cette solitude est toutefois en train d'être mise en brèche par cinq mesures d'accompagnement de la pratique enseignante en Bilingue, soit cinq mesures de formation initiale et continue de ses acteurs :

- une spécification montante de sa formation initiale
- une mutualisation de ses pratiques
- une instrumentation de son action
- une institutionnalisation de son engagement
- et une mise en perspective plurilingue de ses actions de formation.

UNE FORMATION INITIALE SPECIFIQUE

Une formation spécifique est requise des enseignants en Bilingue.

En Bulgarie, une formation linguistique de Formation initiale aboutit à un Diplôme d'études supérieures de la discipline enseignée, à un Certificat de la langue, à un Diplôme d'Etudes supérieures de 2^e spécialité, à un Diplôme d'Etudes secondaires du Lycée bilingue, à un Diplôme équivalent au niveau B2 du PEL.

En Suisse, alors que la mention bilingue des Maturités suisses a été instituée en 1997, aucune formation spécifique n'est recensée, ni à l'Université, ni ailleurs. Mais tous les Cantons conduisent des formations à *l'Eveil au langage*.

En Vallée d'Aoste, en appui des innovations décidées en Vallée d'Aoste, sont offertes des formations initiales visant à l'analyse des ses propres représentations et de ses élèves, à un remodelage du champ DNL, et conduisant à la recherche d'une vue holistique et systématisée.

En Allemagne, en Alsace, sont offerts des cours de formation initiale.

Résumé

La formation initiale en Europe est un champ largement ouvert.

PROPOSITIONS

- Instituer en Europe une Formation initiale spécifique
- L'instituer à l'Université ou dans des Instituts de formation para-universitaires
- Faire des enseignants des professionnels de l'AB
- Adapter la F.i. aux nouveaux enjeux sociaux de l'apprentissage des langues
- Mettre à une étude large le dispositif européen de F.i. des enseignants en Bilingue
- Décider de l'investissement financier : sur la formation initiale ? sur la formation continue ? ou sur tous les deux ?

UNE FORMATION MUTUALISEE

A Genève, en secteur privé, un professeur est disponible, à l'Ecole, 44 heures par semaine, pour une co-formation entre enseignants. Dans le secteur public, 3 à 4 demi-journées par année, conduites par une coordinatrice, assurent un échange de bonnes pratiques enseignantes.

En Pologne, s'exprime le besoin de contacts entre professeurs FLE d'anglais et de français. Et se multiplient les pratiques accompagnées, les échanges de savoir-faire, une mise en commun des stratégies, un entraînement mutuel, une valorisation de chacun, visant à donner confiance en ce que l'on fait avec les « enseignants qui sont là », et à concourir à une plus grande homogénéité de l'action.

Cette formation est de type « bricolage artisanal ». Mais elle est et restera fondamentale dans la mesure où une mutualisation des pratiques répond aux besoins, ici et maintenant, de l'enseignant dans sa classe. Les acteurs de cette mutualisation sont les professeurs eux-mêmes.

PROPOSITIONS

- Dans tous les systèmes, valoriser lieux et moments de mutualisation
- En groupes restreints, ces mutualisations seront souvent interdisciplinaires
- Des mutualisations professeurs-élèves sont recommandées

UNE FORMATION INSTRUMENTALISÉE

Instrumentation par les sites Internet

Un moment fort de la Conférence fut l'initiative toute récente présentée par Jean-Claude Hauptmann de sites polonais de ressources francophones pour la classe, hébergés sur le portail « Education » polonais :

- site de ressources : <http://frantice.interklasa.pl>,
- ou : <http://zaboulinelle.w.interia.pl/>
- site des acteurs : bilinguepl@yahoogroupes.fr,
- ou : <http://www.mayeticvillage.fr/>
- site d'établissements par appariements avec lycées étrangers.

En Vallée d'Aoste, est prévu un portail d'éducation plurilingue.

En Bulgarie, un Guide pratique pour professeurs en DNL est prévu sur CD, documents pédagogiques de stratégies à suivre par un enseignant.

Cette instrumentation du professeur par Internet et par Guide pédagogiques concrets est un réel saut qualitatif dans l'appui donné à l'enseignant bilingue.

PROPOSITIONS

- Renforcer ces sites
- Diffuser les documents pédagogiques concrets

Instrumentation par les résultats de travaux de recherche

Une autre instrumentation passe par la mise à disposition de travaux de recherches intéressants, supports à la formation. Plus de dix contributions ont alimenté ce chapitre.

Un parcours de formation original peut se construire à partir :

- de résultats de recherche bulgares (Bistra Stoimenova)
- des contraintes spécifiques de l'AB (Jean-François Maynier)
- de l'enquête polonaise sur l'année « 0 », toute première étude sur ce sujet intéressant (Marta Walczyńska), et dont le développement et l'affinement, souhaités par plusieurs, représenteront une contribution importante à la session de Genève de novembre 2007, consacrée précisément au Bilan avec/sans année « 0 »
- des questions posées en classes DNL (Larysa Guidon)
- des nouveaux objectifs assignés à l'éducation plurilingue (Marisa Cavalli)
- des représentations des langues par les élèves, ou par les enseignants (Marisa Cavalli)
- d'une recherche de rationalisation des apprentissages en DNL
- des diverses stratégies de lectures des enfants (Anna-Maria Radomska)
- de l'alternance bilingue (Marisa Cavalli).

Par échanges avec la recherche, par engagements en recherches-actions, la formation trouve ici des supports précieux, car rendant les enseignants plus conscients de leur action.

PROPOSITIONS

- Diffuser les résultats des travaux de recherche
- S'en approprier les avancées pédagogiques
- Développer des modèles de formation prenant en compte les nouveaux horizons de ces résultats
- Assurer un va-et-vient constant entre formation et recherche
- Former les enseignants à la recherche-action
- Développer l'enquête polonaise sur l'année « 0 » (Marta Walczyńska)

UNE FORMATION SYSTÉMATISÉE

S'ajoute l'effort très réel des systèmes éducatifs à reconnaître, puis à systématiser, une formation originale des enseignants en bilingue :

- des réseaux sont mis en place

- une réelle volonté politique s’exprime auprès des Ministères
- l’ensemble des Etablissements et enseignants – et non plus quelques-uns seulement – est désormais concerné

En Pologne, sont institués des cours de FC disciplinaires ou interdisciplinaires, en grammaire, et en théâtre, par exemple.

En Bulgarie, sont instituées des formations continues en enseignement bilingue. L’Ambassade forme des multiplicateurs.

En Vallée d’Aoste, en accompagnement des réformes, sont offertes des formations à tous les niveaux de l’Enseignement, soit en pré-primaire, en primaire, en secondaire inférieur, et en secondaire supérieur.

PROPOSITION

- Instituer des programmes de formations initiale et continue distincts d’une formation générale de tous les enseignants, et profilés en fonction d’une didactique propre

Professeurs natifs

L’appel à des professeurs « natifs », malgré sa simplicité, est une stratégie peu fréquente encore. A Genève, on emploie des professeurs natifs, on prévoit un partenariat d’échanges de professeurs entre Lycées suisses et berlinois, à statuts stables restés ancrés à leur Lycée d’origine. On propose aussi aux étudiants la poursuite d’un ou de deux semestres d’études gymnasiales dans le Lycée partenaire, avec des cours proposés par des professeurs natifs maîtrisant la langue naturellement, sans formation linguistique particulière, dont on fait ainsi l’économie.

L’Ambassade de France diligente de nombreux lecteurs et lectrices de français dans le monde entier.

Cette stratégie reste rare. Même en Suisse, Etat plurilingue, elle n’est pas instituée. Pourtant, elle semble facile à mettre en place. Très nombreux sont en effet les jeunes enseignants désireux de professer dans leur langue, une année au moins, dans un pays autre. Il y a là une stratégie européenne sous-développée à l’heure actuelle.

PROPOSITION

- Instituer l’engagement systématisé d’enseignants natifs, **par** partenariats inter-ministériels ou inter-lycéens

Partenariats extérieurs

Un système particulièrement efficace s'avère être le partenariat des systèmes éducatifs locaux avec des forces extérieures en provenance d'Etats conduisant une politique de présence de leur langue nationale dans le monde. Le Goethes Institut pour l'Allemagne, le British Council en Angleterre, l'Ambassade d'Espagne, l'Ambassade de France et les Instituts français pour le français déploient une activité de présence très remarquée et appréciée en Pologne, en Hongrie et en Bulgarie, entre autres. Ces partenariats aboutissent à la mise en place de dispositifs de formations performants, les uns à l'interne du système éducatif local, d'autres à l'externe, par exemple par des stages de pratiques accompagnées en France, ou par des séminaires au CIEP, à Sèvres, sur divers aspects linguistiques ou didactiques de l'apprentissage bilingue.

PROPOSITION

- Aucune, le système fonctionne à la satisfaction générale

Des temps et des espaces ad hoc

L'horaire en unités de 50 minutes et l'architecture scolaire en classes de 25 élèves sont des contraintes que certains projets d'Ecoles bilingues tentent de casser. C'est ainsi qu'à Genève, Ecole bi/plurilingue Moser, de statut privé, l'enseignement traditionnel en unités de temps et d'espaces est cassé au profit d'un enseignement formé de deux séquences très différentes. La première réunit en auditoire pendant 30 minutes trois classes d'élèves, soit 70 étudiants, en enseignement frontal préparé par trois professeurs + 1 assistant, sur le sujet du jour. Cette séquence se termine par la présentation du protocole des travaux attendus des élèves lors de la séquence suivante. D'une durée de 60 minutes, cette seconde séquence disperse les élèves en Ateliers de 5 participants. Les professeurs circulent d'un Atelier à l'autre, pilotent, accompagnent, assistent, contrôlent, etc.

Ce système de 90 minutes se répète quatre fois dans la Journée, sur quatre disciplines différentes. Le temps des « devoirs » est compris dans ce temps d'Ecole. La concertation entre professeurs est ainsi instituée. L'attention de l'élève ne se disperse plus selon l'horaire fractionné que l'on connaît.

Le bâtiment est construit en fonction de cette idée pédagogique nouvelle organisant différemment les temps et les espaces de l'apprentissage bilingue.

PROPOSITIONS

- Insérer cette nouvelle répartition du temps et de l'espace à l'apprentissage bilingue
- En mesurer les effets pédagogiques

UNE FORMATION PLUS PLURILINGUE QUE BILINGUE, PERSPECTIVE NOUVELLE

Plusieurs systèmes éducatifs européens ne se contentent plus d'un modèle bilingue, car l'immigration ou l'attente de sociétés de plus en plus composites conduisent aujourd'hui à un apprentissage plurilingue en place de l'apprentissage bilingue :

- La Vallée d'Aoste conduit un projet dit bi-plurilingue, s'ouvre ainsi au plurilinguisme tout en confirmant son statut politique bilingue de cette Région francophone d'Italie
- La Suisse développe officiellement des scénarios pédagogiques dits d'« Eveil au langage », et qui s'ouvrent à toutes les langues « qui sont là en classe »
- Ce mouvement caractérise d'abord les pays plurilingues et pluriculturels, ainsi que les pays d'immigration
- Cette composante pluriculturelle donne une perspective actualisée à la formation des enseignants bilingues

PROPOSITIONS

- Adapter la formation à cette extension plurilingue
- Infléchir les systèmes éducatifs de la dynamique créée par cette évolution

Telle est la situation aujourd'hui, à notre connaissance, à l'issue de la 3^e Conférence du Cycle européen.

EN RÉSUMÉ : UN PUZZLE SE CONSTRUIT

En résumé, un puzzle construit émerge sous nos yeux en Europe : à une formation initiale plus spécifique, à une précieuse mutualisation interpersonnelle des pratiques de formation, s'ajoutent des procédures nouvelles de véritables formations, initiales et continues, soutenues par une instrumentation de ces pratiques, issues de la Technologie et de la Recherche, leur systématisation par les Ministères des politiques de formation bilingue, ainsi que par une mise en perspective actualisée de la formation bilingue vers une formation plurilingue.

Ne pas perturber la voie toujours centrale de formation mutualisée, mais, avec elle, se greffant à elle, construire des actions

- plus instrumentalisées
- plus systématisées, et
- actualisées,

telle semble être la ligne de force émergeant de travaux de Varsovie.

Tel semble être l'indicateur de qualité versé au dossier d'ensemble du Cycle européen de formation conduite en 2005-07 par *SCALA TransEurope*.

(Varsovie et Neuchâtel, le 30 mai 2006)

Annexe

Enquête pour les lycéens des sections bilingues en Pologne

Marta Walczyńska

1. Quels critères ont influencé ton choix d'école secondaire ?

(Pour chaque réponse, choisis le nombre de points de 0 à 4 selon l'échelle indiquée ci-dessous)

0 – aucune influence

1 – pris en considération mais très peu important

2 – peu important

3 – important, mais pas décisif

4 – le plus important

- a) suggestion des parents
0 1 2 3 4
- b) climat général de l'école
0 1 2 3 4
- c) amis qui fréquentent cette école
0 1 2 3 4
- d) opinion des élèves de cette école sur la qualité de l'enseignement
0 1 2 3 4
- e) opinion des élèves de cette école sur les enseignants qui travaillent à l'école
0 1 2 3 4
- f) type de formation offerte par l'école
0 1 2 3 4
- g) place de l'école dans les rankings
0 1 2 3 4
- h) résultats des ex-élèves pendant les examens d'entrée aux écoles supérieures
0 1 2 3 4
- i) nombre de candidats pour une place (probabilité de réussir à l'examen d'entrée)
0 1 2 3 4
- j) échanges scolaires et excursions organisés par l'école
0 1 2 3 4
- k) aide financière pour les meilleurs élèves
0 1 2 3 4
- l) activités supplémentaires organisées par l'école répondant aux besoins des élèves
0 1 2 3 4
- m) séminaires, conférences organisés par l'établissement
0 1 2 3 4
- n) projets éducatifs réalisés par l'école
0 1 2 3 4

o) équipement de l'établissement

0 1 2 3 4

p) distance école - maison

0 1 2 3 4

2. Est-ce qu'en te préparant pour les cours tu utilises d'autres sources que celles proposées par l'enseignant ?

Souligne la réponse correcte

OUI NON

Si oui, coche la case correcte dans le tableau ci-dessous :

	Pour chaque leçon	Une fois par semaine	Une fois par mois	Très rarement
a) livres en français				
b) TV				
c) radio				
d) presse francophone				
e) Internet				
f) autres (lesquelles)				

3. Est-ce qu'il y a dans ton école un groupe théâtral ?

Souligne la réponse correcte

OUI NON

a. Si oui, es-tu engagé ?

OUI NON

b. Si non, voudrais-tu qu'il soit créé ?

OUI NON SANS IMPORTANCE POUR MOI

4. Est-ce qu'il y a dans ton école un groupe qui rédige un journal francophone ?

Souligne la réponse correcte

OUI NON

a. Si oui, es-tu engagé ?

OUI NON

b. Si non, voudrais-tu qu'il soit créé ?

OUI NON SANS IMPORTANCE POUR MOI

5. Tu consultes les matériaux de la bibliothèque francophone :

Coche la case correcte

a) Fréquemment	
b) Si et seulement si c'est nécessaire	
c) Assez rarement	
d) Presque jamais	

6. Est-ce que tu regardes la télévision française ?

Coche la case correcte

a) fréquemment	
b) je regarde régulièrement mon programme préféré	
c) Assez rarement	
d) Presque jamais	

7. Est-ce que tu participes aux activités qui promeuvent la culture française (Ambassade, Institut Français, Alliance Française, etc...) ?

Coche la case correcte

	Oui, assez fréquemment	De temps en temps	Plutôt non	Très rarement	Jamais
a) Les journées de la Francophonie					
b) Rencontres avec des personnages connus					
c) Concerts					
d) Festival de films					
e) Concours de la chanson française					
g) Concours de la langue française					
h) autres (lesquelles)					

8. Est-ce que tu es en contact avec des francophones (correspondance, e-mails, etc...) ?

Souligne la réponse correcte

OUI

NON

9. Est-ce que tu as déjà participé à un échange scolaire ?

Souligne la réponse correcte

OUI (... fois)

NON

a. Si non, voudrais-tu qu'il en soit organisé un ?

OUI NON SANS IMPORTANCE POUR MOI

b. Si oui, voudrais-tu répéter cette expérience ?

OUI NON SANS IMPORTANCE POUR MOI

10. Quels sont d'après toi les avantages de l'échange scolaire ?

Souligne les réponses qui te semblent les plus importantes

- a) Possibilité de vérifier nos connaissances dans une situation naturelle
- b) Possibilité de confronter la langue apprise à l'école avec la langue parlée
- c) Possibilité de mieux connaître la culture française
- d) Possibilité de prendre des distances envers la culture polonaise
- e) Possibilité de faire de nouvelles connaissances
- f) Expérience intéressante, comme chaque autre départ
- g) Possibilité d'apprendre la responsabilité
- h) Possibilité d'apprendre à travailler en groupe
- i) Quelques jours libres de l'école
- j) Quelques jours sans les parents
- k) Autres (lesquels)

11. Avant le lycée bilingue j'ai terminé :

- Le collège bilingue
- La classe zéro
- autre.....

Enquête pour les enseignants des sections bilingues dans les lycées polonais

Marta Walczyńska

1. Cochez la case correcte

	Ceux qui ont terminé le collège bilingue	Ceux qui ont terminé la classe « zéro »	Je ne vois pas de différence
1. Quels élèves sont les plus actifs pendant les cours ?			
2. Quels élèves sont les plus spontanés pendant les cours (ne doivent pas préparer leur réponse mentalement ou par écrit avant de la prononcer) ?			
3. Quels élèves répondent le plus souvent aux questions ouvertes ?			
4. Quels élèves utilisent le plus souvent des phrases complexes dans les travaux écrits ?			
5. Quels élèves, en prenant la parole pendant le cours, construisent le plus souvent des phrases complexes ?			
6. Quels élèves, en expression orale, commettent le plus souvent des fautes :			
a) de grammaire (syntaxe, conjugaison, temps, etc.)			
b) de lexique			
c) de phonétique			
d) de communication			
7. Quels élèves, dans leurs travaux écrits, commettent le plus souvent des fautes :			
a) de grammaire (syntaxe, conjugaison, temps, etc.)			
b) de lexique			
c) de communication			
8. Quels élèves ont le plus souvent des problèmes pendant les exercices de compréhension orale ?			
9. Quels élèves travaillent le plus volontiers avec des documents authentiques ?			

2. Les fautes commises pendant le cours de langue sont corrigées par :

Soulignez la réponse correcte

- a) l'enseignant :
presque toujours le plus souvent rarement
- b) un autre élève :
souvent rarement presque jamais
- c) autocorrection :
souvent rarement presque jamais

3. Les fautes de langue commises pendant le cours de discipline non linguistique sont corrigées par :

Soulignez la réponse correcte

- a) l'enseignant :
presque toujours le plus souvent rarement
- b) un autre élève :
souvent rarement presque jamais
- c) autocorrection :
souvent rarement presque jamais

4. Si les fautes sont corrigées par un autre élève, le plus souvent :

Soulignez la réponse correcte

- a) un élève qui a terminé le collège bilingue corrige celui qui a terminé la classe « zéro »
- b) un élève qui a terminé la classe « zéro » corrige celui qui a terminé le collège bilingue

5. Si l'élève se corrige lui-même (autocorrection), c'est le plus souvent :

Soulignez la réponse correcte

- a) celui qui a terminé le collège
- b) celui qui a terminé la classe « zéro »

6. Quand les élèves travaillent pendant le cours en groupes :

Soulignez la réponse correcte

- a) ils forment ces groupes toujours eux-mêmes.
- b) ils sont toujours divisés par l'enseignant.
- c) cela dépend de l'exercice proposé.

7. Si les élèves forment ces sous-groupes eux-mêmes, se divisent-ils selon le critère : élèves après le collègue/ élèves après la classe « zéro » ?

Soulignez la réponse correcte

- a) oui
- b) non
- c) cela dépend de l'exercice proposé.

8. Si l'enseignant divise la classe en sous-groupes, prend-il en considération la division élèves après le collègue/ élèves après la classe « zéro » ?

Soulignez la réponse correcte

- a) oui
- b) non
- c) cela dépend de l'exercice proposé.

9. Est-ce que les élèves utilisent, de leur propre initiative, des sources autres que celles proposées par l'enseignant?

Soulignez la réponse correcte

OUI NON

10. Quand les élèves, en se préparant aux cours utilisent d'autres sources, ce sont :

Cochez la case correcte

	Oui, assez souvent	De temps en temps	Plutôt non	Très rarement	Non, jamais
a) Internet					
b) La presse					
c) Des livres					
d) Des manuels en français					
e) Des auditions à la radio ou des émissions télévisées					
f) autres (lesquelles)					

11. Les élèves qui utilisent de leur propre initiative les sources énumérées ci-dessus sont, le plus souvent, ceux qui ont terminé le collège ou ceux après la classe « zéro » ?

Soulignez la réponse correcte

	Plus souvent les élèves après le collège	Plus souvent les élèves après la classe « zéro »
a) Internet		
b) La presse		
c) Des livres		
d) Des manuels en français		
e) Des auditions à la radio ou des émissions télévisées		

12. Est-ce que les élèves s'intéressent à la langue en dehors de ce qui leur est proposé à l'école ?

Soulignez la réponse correcte

OUI

NON

13. Les élèves qui s'intéressent à la langue et à la culture des pays francophones (en dehors de l'école) sont le plus souvent :

Soulignez la réponse correcte

- a) les élèves après la classe « zéro »
- b) les élèves après le collège
- c) je ne vois pas de différence

14. A quelles manifestations énumérées ci-dessous, qui concernent la francophonie, les élèves de la section bilingue participent-ils le plus volontiers ?

15. Cochez les cases correctes

a. Pour les élèves après le collège bilingue

	Oui, assez souvent	De temps en temps	Plutôt non	Très rarement	Jamais
a) Les journées de la Francophonie					
b) Rencontres avec des personnages connus					
c) Concerts					
d) Festival de films					
e) Concours de la chanson française					
f) Dictée de la langue française					
g) Concours de la langue française					
h) autres (Lesquelles)					

b. Pour les élèves après la classe « zéro »

	Oui, assez souvent	De temps en temps	Plutôt non	Très rarement	Jamais
a) Les journées de la Francophonie					
b) Rencontres avec des personnages connus					
c) Concerts					
d) Festival de films					
e) Concours de la chanson française					
f) Dictée de la langue française					
g) Concours de la langue française					

h) autres (Lesquelles)					
------------------------	--	--	--	--	--

16. D'après vos observations quels élèves sont :

Cochez la case correcte

	Ceux qui ont terminé le collège bilingue	Ceux qui ont terminé la classe « zéro »	Je ne vois pas de différence
a) mieux disciplinés			
b) travaillent plus			
c) plus systématiques			
d) mieux préparés au cours			
e) sont plus intéressés par les sujets des cours (demandent des informations complémentaires, veulent apprendre plus de vocabulaire, demandent de leur indiquer des sources complémentaires, etc.)			
f) plus ambitieux			
g) plus motivés			

17. Est-ce qu'il y a encore des traits caractéristiques des élèves après le collège / après la classe « zéro » qui influencent la qualité et le confort du travail de l'enseignant ? Si oui, donnez, SVP, des exemples.